



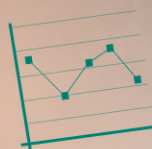
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación



# Formación cívica y ética

## Oferta de actualización para maestros

Reportes de investigación



Resultados de  
investigación

# **Formación cívica y ética**

## ***Oferta de actualización para maestros***

María Concepción Chávez Romo

Noviembre, 2009

Este trabajo se desprende de un proyecto de evaluación realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación



**FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA**  
**OFERTA DE ACTUALIZACIÓN PARA MAESTROS**

**Coordinación editorial:**

Miguel Á. Aguilar R.  
Diana L. Flores Vázquez

**Diseño y formación:**

Irma Tapia Covarrubias  
Juan Cristóbal Ramírez Peraza

**INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN**

José Ma. Velasco 101 - 5°. Piso, Col. San José Insurgentes,  
Delegación Benito Juárez, México, 03900, D.F.

Primera edición: 2010

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico y otros, citando la fuente.

Impreso en México

ISBN: en trámite.

# CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>I. Marco de referencia para el análisis</b>	<b>11</b>
1.1 La formación en servicio de los docentes de educación básica	13
1.2 Aprender a ser y aprender a vivir juntos. Finalidades de la Formación cívica y ética	18
1.3 Métodos o enfoques valorales que contribuyen al logro de los propósitos de la Formación cívica y ética	21
1.4 Los desafíos en la construcción de ambientes escolares democráticos	24
1.5 Vertientes formativas para la actualización docente	28
<b>2. Cursos y talleres vinculados con la Formación cívica y ética</b>	<b>31</b>
2.1. Retrospectiva de la formación docente en temas de valores, ciudadanía y derechos humanos	33
2.2 Conformación del <i>Trayecto formativo</i> para la educación primaria	37
2.2.1 Autores de los materiales y contexto de elaboración	39
2.2.2 Orientaciones temáticas y tendencias teóricas	40
2.2.2.1 Acerca de la formación en valores	40
2.2.2.2 Acerca de la Formación cívica y ética	43
2.2.3 Presencia de las vertientes formativas en los cursos y talleres	44
2.2.3.1 Propósitos y contenidos de los cursos y talleres	44
2.2.3.2 Formas de trabajo empleadas en los talleres y cursos	51
<b>3. Conclusiones del análisis documental y comentarios finales</b>	<b>59</b>
<b>4. Anexos. Fichas descriptivas del <i>Trayecto formativo</i></b>	<b>65</b>
<b>5. Bibliografía</b>	<b>123</b>



## PRESENTACIÓN

**E**n el año 1999 la Secretaría de Educación Pública (SEP) colocó, por primera vez, en el currículo oficial de la educación secundaria la asignatura Formación cívica y ética; en su enfoque pedagógico se resaltó la dimensión moral, y en el marco de la Reforma a la Educación Secundaria (RES) de 2006, la asignatura fue reestructurada tomando en cuenta el enfoque basado en competencias.

Este nuevo escenario y la efervescencia de propuestas de formación en valores, impuso a los servicios de actualización docente de la Secretaría de Educación Pública un desafío no menor, pues ante la existencia de dichos programas se vio en la necesidad de normar e incorporar en el proceso de actualización de los docentes en servicio, aquellos cursos y talleres que apoyaran a los maestros en la puesta en marcha de esos programas.

En este documento se presentan los resultados del análisis de una muestra de cursos y talleres que ofrece la Subsecretaría de Educación Básica a los maestros que laboran en primaria. El análisis se refiere a los materiales impresos no a la manera como se gestionan y operan dichos cursos y talleres.

La primera parte del documento corresponde al marco de referencia conceptual que orientó el estudio y la segunda a los principales hallazgos.

El estudio se realizó en el año 2008, a solicitud de la Dirección de Evaluación de Escuelas (DEE) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Cabe señalar que la coordinación del Proyecto estuvo a cargo de la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar y la revisión técnica, a la primera versión del documento, la hicieron Liliana Poveda Carreño, Leticia Gabriela Landeros Aguirre y José Gutiérrez García.





## INTRODUCCIÓN

A partir de 2007 la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) se dio a la tarea de sistematizar la oferta de cursos y talleres aprobados para todas las asignaturas, y la publicó en un Catálogo Nacional con la finalidad de que los docentes seleccionaran aquellos materiales cercanos a sus intereses y necesidades. En dicho catálogo aparecen los cursos y talleres que constituyen la oferta formativa para la Formación cívica y ética. Si bien corresponde a la educación primaria, son los mismos que se ofrecen a los maestros de la secundaria con algunas adecuaciones.

Se le denomina *Trayecto formativo* a:

(...)la integración de programas de estudio para la formación continua realizada por las autoridades educativas estatales, las instituciones de educación superior o los propios colectivos docentes, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional durante el lapso que sea necesario sobre una temática o un conjunto de problemas educativos (SEP: 2007e, 3).

En principio, cada trayecto está compuesto por la selección de un taller general, un curso –sea éste estatal o general– y un cuaderno de estrategias didácticas.

Los cursos y talleres objeto de este análisis, están incluidos tanto en el Catálogo Nacional de Programas de Estudio y Materiales de Formación Continua y puede ser consultado en el portal <http://formacioncivica.sep.gob.mx/>. El propio catálogo precisa que, además de los cursos y talleres, existen como apoyos a la formación docente “dos ciclos de teleconferencias, la primera de ellas enfocada a temáticas específicas como *la formación cívica y ética desde la escuela primaria*, la segunda acerca de *la formación cívica y ética en la educación básica: los derechos humanos en la escuela*, así como material bibliográfico en los centros de maestros del país” (SEP: 2007d, 20).

La oferta de cursos y talleres para que los maestros manejen el enfoque y los contenidos de la Formación cívica y ética es la siguiente:



TALLERES	<ul style="list-style-type: none"><li>• Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual</li><li>• La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria</li></ul>
CURSOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria</li><li>• La Unidad Escolar en la formación en valores</li><li>• La Formación cívica y ética en la Educación Primaria</li></ul>
CUADERNOS DE ESTRATEGIAS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nueve estrategias para la Formación cívica y ética en la escuela primaria</li><li>• Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral</li><li>• Seis estrategias para la formación en valores en la escuela primaria</li></ul>

¿Por qué se escogen para el análisis estos materiales? Por estar disponibles en el portal de la SEP y por el impacto que pueden tener al difundirse a nivel nacional debido a que es la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) la dependencia encargada de promoverlos y ponerlos a la disposición de los maestros de todo el país. En el documento que se presentan los *Trayectos formativos* de las distintas asignaturas se aclara que:

(...) cada entidad tiene la posibilidad –y responsabilidad– de enriquecer estas propuestas básicas con los recursos y actividades de formación complementarias que el estado pueda ofrecer, tales como: ciclos de conferencias, seminarios, mesas redondas, talleres cortos, talleres en línea, videoconferencias, lecturas guiadas de textos, etcétera” (SEP: 2007e, 4).

En este sentido, es evidente que los materiales seleccionados para su análisis, en este informe, no son la única vía de formación docente, existen otras variables que influyen en el desarrollo profesional de los docentes, además, de que ellos mismos buscan y encuentran otras alternativas de actualización. Sin embargo, este acercamiento, aunque limitado, de lo que ofrece la Secretaría de Educación Pública puede ayudar a identificar tendencias formativas.

### Objetivos del estudio

Conocer los propósitos y contenidos que sobresalen en este conjunto de cursos y talleres; los métodos de trabajo que se emplean en cada modalidad: cursos, talleres y cuadernos de estrategias e inferir si con ellos los docentes lograrán adquirir, al menos, las capacidades básicas que demanda el Programa Integral de Formación Cívica y Ética. Con base en lo anterior, analizar si en el conjunto de los materiales se hace un manejo equilibrado de las dos vertientes formativas que se describen en el marco de referencia del presente estudio.

Para lograr los objetivos establecidos en este estudio exploratorio, se llevaron a cabo las siguientes tareas:

- Revisión del *Trayecto formativo* integrado en el 2007 por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, el cual consta de ocho materiales impresos.<sup>1</sup>
- Consulta y análisis del documento titulado *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, en el que se recapitula el proceso de configuración del sistema de formación en servicio (SEP, 2007d).

### Método para el análisis documental

Con el fin de registrar el proceso del estudio, se elaboraron fichas técnicas con información resumida de cada uno de los documentos que corresponden a los cursos, talleres y cuadernos de estrategias. Estas fichas incluyen los siguientes rubros: datos bibliográficos, destinatarios, propósitos, temas enfatizados, estructura general del curso, método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente y un apartado de observaciones generales; y se encuentran ubicadas, al final de este documento en la sección titulada: Anexos. Fichas descriptivas del *Trayecto formativo*.

Para realizar el análisis de los contenidos de los cursos y talleres se tomaron como referencia seis preguntas que resultan complementarias porque guardan relación entre sí y permiten dar respuesta a la interrogante principal:

¿Proporcionan un tratamiento equilibrado de las dos vertientes formativas formuladas en el marco de referencia?:

1. Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética.
2. Impulsar la formación de los docentes reconociéndolos como sujetos éticos y ciudadanos.

Las seis preguntas complementarias son:

- ¿Cuáles son los contenidos que aparecen con mayor frecuencia en los cursos y talleres?
- ¿Existe gradualidad y sistematicidad en el tratamiento de los temas?
- ¿Qué tendencias teóricas y metodológicas se identifican en el desarrollo de los contenidos?
- ¿Qué tipo de capacidades docentes se promueven con mayor énfasis?
- Los cursos y talleres ¿favorecen a que los docentes como colectivo reflexionen acerca de los desafíos de la convivencia en su escuela e implementen acciones en equipo?
- ¿Hay espacios para que los maestros identifiquen sus fortalezas y debilidades frente a la tarea de formar cívica y éticamente a sus alumnos?

<sup>1</sup>Son insumos complementarios tres materiales audiovisuales: “*Autoridad, reglas y normas en la escuela*”, “*Experiencias educativas en Formación cívica y ética*” y “*Maestros más allá de la escuela*”. Estos materiales no son objeto de análisis en el presente estudio.



# Capítulo 1

## MARCO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS



## I. Marco de referencia para el análisis

**A** continuación se presenta el sustento teórico y conceptual que sirvió de referencia para realizar el análisis de los cursos y talleres. Para su organización se tomaron en cuenta las aportaciones de estudios ubicados en dos líneas temáticas, éstas son: las tendencias en la capacitación y actualización de profesores, así como investigaciones y aportaciones teóricas nacionales que apoyan la discusión en torno a los desafíos de la Formación cívica y ética, las características de sus contenidos y sus modos de aprendizaje. La combinación de las dos líneas temáticas, a partir de las aportaciones de los documentos oficiales y especialistas en el tema, permitió la construcción de dos vertientes formativas que en este estudio se consideran básicas para enfrentar, de manera integral, los desafíos de la Formación cívica y ética desde la práctica docente. Ambas vertientes adquieren mayor sentido en vista de que el nuevo enfoque basado en el desarrollo de competencias cívicas y éticas implica:

- a) atender más el proceso formativo de los alumnos que la transmisión de contenidos;
- b) dar prioridad a las oportunidades que ofrece la organización escolar y del aula para que los alumnos experimenten relaciones solidarias, no violentas y respetuosas de las diferencias; y
- c) promover un ejercicio de la autoridad que favorezca el desarrollo de la autonomía moral.

Las competencias cívicas y éticas son: 1. Conocimiento y cuidado de sí mismo; 2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; 3. Respeto y valoración de la diversidad; 4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; 5. Manejo y resolución de conflictos; 6. Participación social y política; 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia; y 8. Comprensión y aprecio por la democracia (Cfr. SEP, 2008).

### I.1. La formación en servicio de los docentes de educación básica

Existen dos momentos formativos en los que interviene la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la preparación y profesionalización de los docentes de educación básica: la formación inicial que se brinda en las escuelas normales y la formación en



servicio. En otros países, por ejemplo europeos y latinoamericanos, son las universidades quienes se ocupan de la preparación de los futuros docentes y las que han planteado modelos innovadores de formación a fin de experimentar cambios que ayuden a mejorar la educación ofrecida a niños, niñas y jóvenes.<sup>2</sup>

La formación inicial es el período de estudio que cursan a nivel licenciatura en las escuelas normales quienes están interesados en ejercer la docencia en escuelas de educación preescolar y primaria. Fue en el sexenio que estuvo como presidente de México Miguel de la Madrid Hurtado cuando se estableció por decreto presidencial el nivel académico de Licenciatura en educación preescolar y primaria, de manera que quienes ingresaron a partir de ese año debían tener estudios previos de educación media superior.

Antes del año 1984, no se requerían estudios de educación media superior o bachillerato para entrar a la normal, por esta razón, los estudios no equivalían a un título universitario. En cambio, para desempeñarse como maestros en escuelas secundarias había dos opciones, que siguen existiendo hasta la fecha. La primera, tener como antecedente el título de profesor de primaria y estudiar una especialidad en las escuelas normales superiores de las entidades federativas. La segunda, obtener un título universitario en alguna de las carreras afines a las áreas del conocimiento o asignaturas del plan de estudios de ese nivel.

Los conocimientos, capacidades y destrezas que se adquieren para la docencia en las escuelas normales se consideran sólo el comienzo de una preparación que deberán continuar los profesionistas de la educación durante su trabajo y confrontación con la realidad escolar y es en este contexto que cobra sentido la actualización en el servicio.

Cabe señalar que desde la fundación de la SEP ha existido una instancia encargada de la actualización y nivelación de los profesores en servicio,<sup>3</sup> de manera que la formación permanente, ha servido a distintos propósitos y se brinda a los maestros desde hace varias décadas. En el documento titulado *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio* emitido por la SEP en 2007, se ubica el tránsito de la actualización coyuntural a la actualización permanente en el año 1994 y como antecedente de esta última a dos acciones derivadas de la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en el año 1989. En dicha Consulta se expresó lo siguiente:

(...) establecer un sistema pertinente y eficiente para la formación permanente de los maestros, con énfasis en la actualización. En este mismo sentido, el Acuerdo Na-

<sup>2</sup>Para mayor información consultar: Murillo Torrecilla, 2006. Disponible en. [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).

<sup>3</sup>Durante el sexenio de Ávila Camacho se promulgó una ley en la que se decretó la creación del Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (19 de marzo de 1945. La finalidad de este instituto consistía en atender a los maestros no titulados que estaban ejerciendo como docentes con estudios mínimos). En el sexenio de López Mateos (1958), al ponerse en marcha el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años) para ampliar la cobertura de la educación primaria y ante la falta de maestros suficientes para realizarlo se tomó la decisión de incorporar al magisterio a adolescentes egresados de secundaria. “Esta situación volvió a poner estratégicamente en un lugar privilegiado a los servicios de capacitación de maestros en activo, tal fue su relevancia que entre 1958-1964 se produjo el mayor aumento de maestros matriculados en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio” (Arnaut: 1996, 117). La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCyMPM, organismo que sustituyó al Instituto Federal) “estuvo orientada a ofrecer servicios de superación profesional para introducir una percepción de movilidad y abrir espacios para la gestión de recursos en un momento de crisis” (Juárez Némer: 2009, 90).

cional para la Modernización de la Educación Básica (1992) generó un mandato para la revalorización de la función magisterial basado en dos líneas centrales: a) Programa de Carrera Magisterial y b) Programa de Actualización para Profesores en Servicio. A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). A pesar de su vida efímera, ambos programas fueron el punto de partida para la construcción de una política nacional que por primera ocasión en nuestro sistema educativo, se propuso superar la atención coyuntural a necesidades de capacitación y convertirse en una opción para el desarrollo y superación profesional permanente de los docentes de Educación Básica (SEP: 2007a, 17).

En este documento, también se explica que el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (Pronap), surgió en 1994 de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como con las autoridades educativas de los estados, a fin de ofrecer a los docentes “opciones formativas de calidad incluyendo mecanismos para evaluar sus logros de aprendizaje y reconocimiento en Carrera Magisterial” (SEP: 2007a, 17).<sup>4</sup> Hasta la fecha, las modalidades formativas del Pronap son: Cursos Nacionales (que buscan la especialización en asignaturas y grados); Talleres Generales de Actualización (buscan mejorar las competencias didácticas y se imparten al inicio del ciclo escolar); Talleres breves y talleres en línea (dirigidos a directivos y apoyos técnicos); Cursos Estatales (dirigidos a maestros, directivos y apoyos técnicos). Tanto los cursos nacionales y estatales tienen valor en Carrera Magisterial.<sup>5</sup>

La mayoría de los seminarios, cursos y talleres en los que participan los docentes son los que ofrece directamente la SEP, vía los sistemas estatales de actualización. Aunque también hay algunas especializaciones y cursos diseñados e impartidos por otras instancias gubernamentales, autónomas, universitarias o asociaciones civiles. Esto se debe a que la SEP establece convenios de colaboración con ellas y certifica su oferta educativa. De hecho, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio tiene la responsabilidad de “proponer normas y criterios académicos que regulen los programas nacionales de actualización y capacitación de los maestros de educación inicial, especial y básica en servicio, y contribuir al

<sup>4</sup>En este mismo documento se habla de dos etapas del Pronap; la primera ubicada de 1995 a 2000 que “dio lugar a la constitución de una infraestructura institucional relevante, con la creación de Instancias Estatales de Actualización donde no existían, y la instalación de 266 Centros de Maestros, lo cual permitió hacer de la actualización y la capacitación, actividades regulares del sistema educativo” (SEP: 2007a, 17). También se dice que su diseño fue centralista y muy ligado a la promoción de la Carrera Magisterial (SEP: 2007a, 18). En la segunda etapa que corresponde del 2001 al 2006 se indica que “el Pronap se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua [ ]. Así el Pronap transitó de un esquema vertical y centralista, donde operaban acciones definidas por la Federación, hacia otro más flexible y federalizado, enfocado a la creación de condiciones locales y de una política estatal para la formación continua, lo cual permitió avanzar en la descentralización de los servicios en esta área. La SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), creada en el 2005, asumió fundamentalmente una tarea normativa y de apoyo técnico a los equipos estatales responsables de la formación continua” (SEP: 2007a, 18).

<sup>5</sup>La Carrera Magisterial es un programa que otorga un estímulo salarial a los docentes que están inscritos en ella, tomando en cuenta la suma de los puntajes correspondientes a seis aspectos o rasgos de su desempeño e historia profesional (en el Programa Nacional se le denominan *factores*), estos son: Antigüedad en el servicio, Grado académico, Preparación profesional (la valoración de este aspecto lo lleva a cabo un comité integrado por otros docentes), Acreditación de cursos de actualización, Capacitación y superación profesional, Desempeño profesional, y Aprovechamiento escolar. El estímulo salarial depende del nivel en el que se encuentre el docente evaluado. Carrera Magisterial tiene 5 niveles: A-E.



desarrollo de capacidades técnicas de equipos estatales en el diseño y desarrollo de programas de formación continua de maestros en servicio”.<sup>6</sup>

A pesar de reconocer la propia Secretaría de Educación Pública los logros en términos de la consolidación de este sistema de actualización, señala que persisten varios problemas aún no superados, entre ellos:

- “La oferta existente, tanto a nivel nacional como estatal, carece de una adecuada articulación y es de calidad heterogénea, ya que cada institución propone sus programas de estudio desde una visión particular de las características, necesidades y estilos de aprendizaje de los docentes. Y sin considerar que los cursos, talleres o programas aislados no posibilitan un desarrollo profesional, organizado y sistemático de los maestros y maestras.
- La actualización y capacitación se ha centrado más en modalidades formativas, generalmente en cursos y talleres presenciales y a distancia, convocados principalmente fuera y alejado de las necesidades del trabajo cotidiano de la escuela, cuyo sentido radica más en la obtención de puntos que en el mejoramiento de las prácticas profesionales.
- Las alternativas de actualización se han dirigido preferentemente a los maestros de algunos niveles y modalidades de la educación básica, excluyendo a los que trabajan con grupos de población vulnerables. En particular con docentes ubicados en áreas rurales e indígenas la actualización ha sido escasa y poco exitosa.
- En su gran mayoría, las acciones de actualización se han realizado al margen de la estructura educativa, no se ha involucrado ni administrativamente y menos técnicamente, a los directivos escolares y al personal de apoyo técnico pedagógico vinculado a las escuelas.
- Se han desatado una gran cantidad de propuestas –nacionales y estatales, pública y privadas– con la finalidad de incorporar a los maestros en distintas alternativas de actualización, lo cual ha provocado una amplia oferta y que las escuelas estén saturadas con proyectos que no siempre toman como referente los propósitos educativos nacionales y menos las necesidades directas de los colectivos docentes” (SEP: 2007c, 2-3).

A estos problemas pueden agregarse otros. En un análisis de la situación docente en América Latina y el Caribe publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO se indica que: “un desafío fundamental es encontrar el equilibrio entre el conocimiento y la actualización científica y el manejo de la metodología. Los talleres y seminarios (las modalidades más empleadas en la capacitación de docentes) han tenido una fuerte orientación en la metodología, en el *cómo enseñar*, más que en el contenido, es decir en el *qué enseñar*” (Robalino: 2005, 14).

En nuestro país, diversos especialistas han señalado esta misma situación como una tendencia presente tanto en la formación inicial como en servicio. Lucrecia Santibáñez al referirse a la formación y actualización de los maestros de secundaria, señala que gran parte del debate en México “sigue centrado en el tema de los

<sup>6</sup>Ver Diario Oficial de la Federación, 21 de enero de 2005, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública Art. 33. Citado en *Lineamientos para la selección, diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio para la formación continua de maestros de educación básica en servicio 2007-2008*, p. 3.

conocimientos sobre asignatura versus los conocimientos sobre pedagogía y metodologías de enseñanza. Aparentemente, una de las posibles razones por la cual este debate no ha avanzado es la falta de evidencia empírica con respecto al nivel de competencia que exhiben los docentes, tanto en su materia como en su habilidad para impartirla” (Santibáñez: 2007, 317).

Por otra parte, en las reflexiones no sólo locales sino también internacionales acerca de la formación docente se han incorporado otros desafíos para los sistemas educativos derivados de los cambios políticos, sociales, culturales y económicos que caracterizan al siglo XXI, entre ellos: la educación frente a la crisis del vínculo social, a la lucha contra las exclusiones, a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y el papel de la escuela en la construcción de prácticas ciudadanas democráticas. La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica, al referirse a la formación continua y superación profesional de maestras y maestros señala que “la docencia se convierte ahora en una profesión cada vez más compleja. Los profesores deben ser profesionales de la educación capaces de fortalecer las habilidades intelectuales de los alumnos, promover aprendizajes y formas de convivencia en un aula (y escuela) multicultural y diversa, y propiciar el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (SEP: 2007a, 28). Asimismo, en los planes y programas de estudio vigentes para la formación inicial de maestros de educación básica, el perfil de egreso de los futuros profesores está definido por cinco campos que trasciende el qué y cómo enseñar, estos son: Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los contenidos de enseñanza, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En el Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008 se retoman los mismos campos o ámbitos de formación y se explica que éstos responden a las necesidades y problemas identificados a nivel nacional.<sup>7</sup> Adicionalmente, en otro de los documentos normativos se especifican las competencias profesionales que requieren los maestros frente a grupo. Éstas son:

- Gestionar de manera eficiente el aprendizaje de los estudiantes, así como la organización y funcionamiento escolar, para articular componentes del sistema educativo del nivel macro y micro.
- Trabajar de manera colaborativa, asumiendo una actitud democrática, de responsabilidad y sentido de pertenencia a la comunidad escolar, ejerciendo la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.

<sup>7</sup>Su enunciación se hace como sigue: “*Propósitos y contenidos*. Conocimiento y dominio que el maestro debe poseer sobre los programas de estudio de educación básica, sus propósitos y contenidos. *Estrategias didácticas*. Conjunto de capacidades didácticas, relacionadas con las formas más pertinentes para enseñar los contenidos de las asignaturas o campos formativos. *Conocimiento de los alumnos y de la diversidad cultural*. Conocimientos acerca de los alumnos, de las particularidades individuales, de las diferencias culturales derivadas de los contextos familiares y sociales de los que provienen y de las necesidades educativas que presentan. *Habilidades intelectuales y competencias para el uso educativo de las TIC’s*. Capacidades que muestran los docentes para preparar, organizar y desarrollar las actividades de enseñanza y comunicarse con los alumnos. *Ambiente para el aprendizaje*. Conjunto de habilidades y actitudes que los docentes deben mostrar para propiciar condiciones favorables para el aprendizaje, desarrollar las actividades de enseñanza y comunicarse con los alumnos. *Identidad profesional y ética*. Conjunto de valores y actitudes que caracterizan el ejercicio de la profesión docente” (SEP: 2007b, 8-9).

- Usar las tecnologías de la comunicación en los procesos de formación profesional e incorporarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Construir e implementar, de manera colaborativa, proyectos de innovación e investigación educativa.
- Atender de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes.
- Actuar bajo principios éticos y sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, afrontando los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, en lo individual y lo colectivo.
- Dominar los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana; uno de los cuales es el manejo de una segunda lengua” (SEP: 2007a, 30).

A pesar de las coincidencias entre los lineamientos normativos de la SEP, el discurso de las instancias formadoras de docentes y las reflexiones de diversos investigadores, continúa en la práctica la inercia de sólo actualizar a los docentes en dos de los ámbitos arriba mencionados: dominio de los contenidos disciplinares y desarrollo de competencias didácticas. Esto, como se verá más adelante es una tendencia que también se ha reproducido con la introducción de la asignatura de Formación cívica y ética, tanto en la educación primaria como en la secundaria.

Para el mundo actual y los escenarios futuros no basta con que los docentes se centren en atender los propósitos prescritos en cada asignatura; esta tendencia ha obstaculizado enfrentar otros retos de la vida en sociedad, los cuales constituyen desafíos para la educación del siglo XXI y sobrepasan las fronteras entre una y otra asignatura. Se trata de la formación de valores y actitudes que contribuyan al desarrollo humano y a la cohesión social, los cuales permitan avanzar en la conquista de los ideales de paz, justicia, libertad y solidaridad tan proclamados en diversos movimientos ciudadanos. De ahí la importancia de relevar los ámbitos y competencias profesionales previstas en los documentos normativos del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, que se han mencionado en el párrafo anterior.

## **1.2. Aprender a ser y aprender a vivir juntos. Finalidades de la Formación cívica y ética**

Aunque brevemente, este apartado retoma los cuatro pilares del conocimiento (De-lors: 1997) por ser un punto de partida indispensable al explicar la peculiaridad de los aprendizajes de la Formación cívica y ética. También se retoma la tipología de los saberes estructurales y disposicionales construida por Yurén (2005).

Los modos en que se adquieren los saberes relacionados con los cuatro pilares del conocimiento son distintos, si bien en todos está de por medio la disposición del sujeto que aprende y el contexto en el cual se desarrolla, esto es, las condiciones

sociales, económicas y culturales en donde se producen dichos aprendizajes, en cada uno de ellos prevalecen contenidos o elementos de distinta naturaleza.

Por mucho tiempo, en la enseñanza escolarizada ha predominado *Aprender a conocer*, centrado en el manejo de la información a través de métodos memorísticos y enciclopédicos; desvinculado de las realidades de los niños y jóvenes. De acuerdo con el Informe a la UNESCO, *Aprender a conocer* “en cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás” (Delors: 1997, 92). El segundo pilar, *Aprender a hacer*, implica poner en práctica los conocimientos adquiridos y adaptarlos a las nuevas realidades. También incluye las habilidades o destrezas físicas (motoras) para desarrollar procedimientos. Debido a la prevalencia de prácticas rutinarias y memorísticas en *Aprender a conocer*, este pilar del conocimiento ha quedado relegado. Los de menor o casi nula presencia son *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos* y cuando se han explicitado en el currículo prescrito se les ha tratado frecuentemente como conocimientos transmisibles vía el estudio. Esta tendencia se fortalece, por ejemplo, si la Formación cívica y ética tanto en primaria como en secundaria se reduce a una asignatura. En términos de Yurén, *Aprender a ser* corresponde a “la dimensión existencial o dimensión de la construcción y cuidado del sí mismo” (en griego: *épiméleia*) y *Aprender a vivir juntos* a “la dimensión sociomoral de la formación que se refiere a la relación con los otros en el mundo social” también conocida como dimensión ética (Yurén: 2005, 22). En ambas dimensiones predominan asuntos que no surgen de la relación de las personas con el mundo objetivo sino de la relación e interacción con otros seres humanos que tienen creencias, expectativas y modos de ver la vida muy diferentes, de la convivencia con personas pertenecientes a culturas y grupos sociales diversos. Las relaciones interpersonales pertenecen al mundo social; por su parte, las vivencias personales y el proceso que conlleva a la construcción de la individualidad y por tanto de la identidad corresponde al mundo subjetivo.<sup>8</sup>

La adquisición de hábitos, actitudes y valores, se consideran aspectos íntimos de la persona ligados a las posibilidades de crear, imaginar, sentir y elegir que se van forjando mediante la experimentación y vivencia de los mismos en el mundo de la vida. Un mundo, siguiendo a Yurén, en el que se entremezclan tres mundos: el mundo objetivo (los hechos y las cosas), el mundo social (las relaciones interpersonales) y el mundo subjetivo (las propias vivencias del sujeto).<sup>9</sup>

La tipología de los saberes estructurales y disposicionales elaborada por Yurén (2005), además de complementar lo planteado en el Informe para la UNESCO (Delors: 1997, 91-103) respecto a la singularidad de cada tipo de aprendizaje, facilita la identificación de las capacidades y comportamientos que deben promoverse en cada uno de ellos y de la forma disposicional que se modifica. Además, da pistas

<sup>8</sup>Zarzar Charur al referirse a la formación integral señala cuatro tipos de elementos: informativos, instrumentales, constitutivos de la subjetividad y teleológicos. Respecto al penúltimo dice que “lo integran los hábitos, las actitudes y los valores, los cuales constituyen la subjetividad de la persona, y son su parte más interna y menos visible. En estos elementos reside el significado que la vida tiene para cada individuo; a través de sus valores, de sus ideales, de sus aspiraciones, de su proyecto de vida, cada persona le imprime un significado a su actuar y a su ser en el mundo”. (2003, 123).

<sup>9</sup>Este planteamiento Yurén lo construye retomando a Habermas.



para definir los procesos de acompañamiento que requieren las personas para su adquisición, sean estas niños, jóvenes o adultos. A continuación se presenta la clasificación, realizada por esta autora, de los saberes *Formalizados* y *para la acción*.

Saberes estructurales y disposicionales					
Saberes genéricos	Saberes específicos	Comportamiento que se promueve	Forma de adquisición	Pretensión de validez	Forma disposicional que se modifica
Saberes formalizados	Saber teórico y conceptos	Conocimiento sobre hechos	Estudio	Verdad	<i>Episteme</i>
	Saber procedimental	Conocimiento sobre procedimientos	Estudio y ejercicio	Eficacia	<i>Tekne</i>
Saberes de la acción (práxicos)	Saber hacer (técnico)	Acción sobre el mundo objetivo (lo otro)	Experiencia y ejercicio	Eficacia	
	Saber convivir (sociomoral)	Interrelación (acción con el otro)	Experiencia y ejercicio	Rectitud (justicia)	<i>Ethos</i>
	Saber ser (existencial)	Acción reflexiva (consigo mismo)	Experiencia y ejercicio	Autenticidad (originalidad)	<i>Épiméleia</i>

Sin lugar a dudas, para propiciar la Formación cívica y ética en las escuelas es necesario reconocer que ésta requiere de una gama de saberes representados en esta tipología. No obstante, un alto porcentaje de ellos, se ubica en los saberes de la acción o prácticos y más específicamente en las dimensiones sociomoral y existencial.

La comprensión de los derechos, valores de la democracia y las responsabilidades ciudadanas, así como el conocimiento de las principales leyes, instituciones y procedimientos de la democracia, por ejemplo, son elementos indispensables los cuales deben incluirse como parte de la formación ciudadana que se brinda en las escuelas, sin embargo, se deberá definir lo que se incorpora en cada nivel educativo tomando en consideración las etapas del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. Sin olvidar que no es suficiente con que las personas se apropien de definiciones y procedimientos de la democracia. Lo medular de las propuestas educativas similares a la Formación cívica y ética, la educación para los derechos humanos y la convivencia democrática, se localiza en las dimensiones sociomoral y existencial. Se trata de saberes que no se construyen escuchando una exposición o la impartición de una cátedra, memorizando información, definiciones, contestando preguntas cerradas, sino mediante la reflexión y clarificación de situaciones problematizadoras (conflictos, valores y dilemas éticos) y la resolución de conflictos de la convivencia.

Si se está de acuerdo en que la mayoría de las competencias cívicas y éticas señaladas en los programas de estudio de la educación primaria y secundaria están relacionadas con los saberes de la acción, entonces también se coincidirá en la

atención de otros asuntos de la convivencia que son fuente de aprendizaje, como los relacionados con la cultura y gestión escolar, entre ellos: la revisión y análisis de los métodos disciplinarios empleados cuando se infringen las normas y del tipo de trato que se establece entre los docentes y los alumnos, así como un análisis profundo acerca de las formas predominantes en como se ejerce la autoridad en el salón de clases, y en la escuela en general, para optar por las que contribuyan al logro de la autonomía moral y a la generación de ambientes afectivos y seguros para los alumnos.

### 1.3. Métodos o enfoques valorales que contribuyen al logro de los propósitos de la Formación cívica y ética

Schmelkes (1997) al referirse a la formación en valores plantea cinco premisas.<sup>10</sup> Aunque esta autora no emplea la tipología de Yurén, es posible inferir que su planteamiento teórico y metodológico de la formación valoral es compatible con los saberes clasificados como existenciales y sociomorales. En la quinta premisa se refiere a posturas teóricas presentes en el medio educativo, las cuales orientan los modos de intervención educativa para desarrollar la autonomía moral y construir nuevas formas de convivencia basadas en el respeto a los derechos humanos o en la promoción de los valores de la democracia. Para esta investigadora existen cinco enfoques: prescriptivo, clarificativo, reflexivo-dialógico, vivencial, y construcción de una ética del servicio al otro. Este último, no parece oportuno considerarlo un quinto enfoque, con características similares a los cuatro anteriores, sino una de las finalidades de la construcción de una ética pública. Es así que en el presente estudio sólo se retoman los cuatro primeros que explican tanto ella como Latapí (2003),<sup>11</sup> estos enfoques son:

- El *enfoque prescriptivo*. Centrado en la figura de autoridad que representa el maestro o la maestra. “La manera como este enfoque pretende lograr la formación en valores es muy parecida a la forma como las pedagogías antiguas pretendían lograr el conocimiento: por la vía de la asimilación de la información, que finalmente sólo se puede demostrar ejerciendo la memoria” (Schmelkes: 1997, 163). En él, como lo señala Latapí (2003), se recurre al mandato, al respeto a la autoridad sin cuestionamiento alguno, a la exhortación y, en muchas ocasiones, al castigo con la finalidad de que los alumnos acaten ciertas normas, valores o se comporten como lo indica el adulto.

El uso de este enfoque, omitiendo el autoritarismo y la exacerbación memorística, es necesario en la vida cotidiana y podría emplearse en momentos específicos. Por ejemplo, cuando el maestro o la maestra explican a sus alumnos los motivos o

<sup>10</sup>Las premisas son: 1. En materia de formación en valores, no se puede ser neutral; 2. Si existen valores universales (o universalizables en tanto, deseos o aspiraciones que se construyen históricamente y que al tenerlos como referentes pueden orientar las conductas y acciones humanas en beneficio de una vida digna); 3. La indoctrinación es lo contrario de la formación valoral; 4. La formación en valores es cada vez más necesaria; 5. Los diversos enfoques para formar en valores permiten niveles distintos de profundidad de los resultados (Cfr. Schmelkes: 1997, 157-168).

<sup>11</sup>Latapí (2003) se refiere a los cuatro enfoques en su libro *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Sólo que al primer enfoque, “el prescriptivo”, lo denomina “prescriptivo-exhortativo”. Ver págs. 135-150.





razones por las cuales una norma garantiza la convivencia o el respeto a los derechos de sus compañeros; cuando frente a algún acontecimiento contrario a una norma establecida en el grupo, se recuerda la importancia de ésta y se rechaza el acto que la violenta. Es útil para atender dudas e inquietudes de los propios alumnos, pues se caracteriza por dar explicaciones e información sobre las ventajas que proporciona actuar de una manera determinada. Desafortunadamente es a esta postura, mediada por una perspectiva unilateral, a la que más se recurre en el salón de clases.<sup>12</sup> Si se hace un uso excesivo de ella y no se procura generar procesos de reflexión y de comprensión crítica de la realidad en los alumnos, se limitan las posibilidades para que niños, niñas y jóvenes aprendan a tomar decisiones, ejerzan su libertad y asuman, por convencimiento propio, normas básicas para la convivencia.

Yurén al referirse a los hallazgos de la investigación realizada en escuelas secundarias de distintas modalidades señala que la formación del estudiante en la asignatura de Formación cívica y ética “se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento” (Yurén y Araujo, 2003: 631).

- El *enfoque clarificativo*. Retoma la técnica de la Clarificación de valores<sup>13</sup> para no caer en el adoctrinamiento y dar la oportunidad de que sea el propio sujeto, sin presión alguna, quien tome una decisión, y así opte libremente. “Se invita a los alumnos a reflexionar y a tomar conciencia de sus pensamientos, valores y emociones; mediante un método explícito y estructurado realizan un análisis introspectivo basado en el uso de la razón y en el diálogo” (Latapí: 2003, 138). Comparándolo con el prescriptivo, se distingue de éste porque provoca la reflexión en el sujeto que aprende. “Busca que los alumnos lleguen a distinguir entre lo que les gusta y lo que no les gusta, entre lo que les motiva y lo que les aburre o fastidia, entre lo que consideran bueno o malo [...]. Es la reflexión la que permite objetivar (clarificar) aquello en lo que uno cree. La objetivación de los valores es facilitadora de la congruencia entre el pensamiento y la acción” (Schmelkes: 1997, 164). El rol del maestro o maestra se traslada al plano del acompañamiento, de modo que evita caer en discursos moralizantes.
- El *enfoque reflexivo-dialógico*. Este método educativo retoma los estudios que sobre la teoría del desarrollo del juicio moral planteó Lawrence Kohlberg, tomando como referencia los estudios de Piaget acerca de la formación del criterio moral en los niños. Su principal aporte se encuentra en concebir el desarrollo moral como un proceso evolutivo. Piaget y Kohlberg señalan que la heteronomía es una etapa en la que las personas se someten a normas, convenciones o leyes sin haberlas interiorizado (la fuente de la normatividad es externa a ellas), sin embargo conforme se avanza en edad y mediante

<sup>12</sup>De modo específico, tres estudios en escuelas mexicanas de educación básica, realizados en distintas entidades federativas, documentan esta afirmación, dos de ellos en escuelas primarias: García Salord Susana y Liliana Vanella (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI-UNAM; Fierro Cecilia y Patricia Carvajal (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa-UIA León; y un tercero en escuelas secundarias Yurén Camarena (2004) *La asignatura “Formación Cívica y Ética” en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México: SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Informes finales de Investigación Educativa: Convocatoria 2002. Disponible en página <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomento&sec=2conv> (Consulta 6 de mayo de 2008).

<sup>13</sup>Esta técnica tiene como principales exponentes a Louis Rath y Simon Harmin (1978).

procesos educativos intencionados, se genera en el sujeto un proceso de apropiación y construcción de convicciones que dan la pauta, para transitar de la heteronomía a la autonomía moral<sup>14</sup> mediante el enfrentamiento a dilemas o conflictos de valores hipotéticos o reales.

Bajo este enfoque, la estimulación del juicio moral se propicia con la reflexión y discusión de situaciones en donde entran en conflicto valores y donde el alumno se ve frente a la disyuntiva de tomar una decisión. De acuerdo con Latapí, “el ser humano transita por diversos estadios en la formación de sus juicios morales; si la educación ignora el nivel de desarrollo moral del niño y el joven podrá generar una imitación mecánica de las conductas morales, pero no desarrollará una verdadera conducta ética (Latapí: 2003, 139-140).

Entre las críticas que se le han hecho al planteamiento teórico de Kohlberg se encuentra la ausencia en sus estudios de los aspectos emocionales y afectivos que influyen en la resolución de dilemas morales cotidianos, así como su postura universalista centrada en el principio de justicia.

La distinción que hace Yurén (inspirada en las aportaciones de Ricoeur, 1996) respecto al juicio moral y el juicio prudencial, enriquece los planteamientos teóricos y pedagógicos de este enfoque. Esta investigadora señala que el juicio prudencial es un juicio contextualizado y orientado por el principio de equidad, es un juicio en situación que “requiere del reconocimiento del otro como sujeto y de la capacidad para identificar los sentimientos propios y ajenos, y para reconocer las razones y valores de los otros; asimismo, requiere de la comprensión de las situaciones contextualizadas y de las razones que tienen los implicados en una situación o problema para actuar de una u otra manera” (Yurén: 2004, 100).

Por otro lado, esta misma autora, después de revisar puntualmente las aportaciones de Habermas respecto a la eticidad y la moralidad,<sup>15</sup> los niveles y estadios del desarrollo del juicio moral, así como la problematización de la alteridad (Cfr. Yurén: 2008, 25-27), concluye que: “de este modo, sin abandonar su posición universalista, Habermas completa su teoría ética con la defensa de la alteridad en la medida en la que reconoce que la inclusión tiene que pasar por el momento de la estima del otro, y del reconocimiento de la particularidad y la diferencia. También completa su teoría de la eticidad cuando señala que en las sociedades complejas, en las que la eticidad no tiene fuerza sociointegrativa en las sociedades poco complejas, se requiere un sistema de derechos que haga valer equilibradamente la autonomía privada y la autonomía pública de los ciudadanos (Habermas, 1998); autonomía que implica una moral regida por principios” (Yurén: 2008, 28).

- El *enfoque vivencial*. Evidencia la necesidad de traspasar el salón de clases para crear condiciones institucionales que brinden la oportunidad a los alumnos de vivir, experimentar los valores que se quieren promover. “Si la escuela persigue

<sup>14</sup>Para mayor información, consultar Hersh et al: 1979.

<sup>15</sup>Yurén señala que “en algunos ensayos de los años ochenta (Habermas, 1985), después de haber revalorado en su obra central “*Teoría de la acción comunicativa* (1989)” el proceso de descentración que conduce al juicio moral, Habermas (1991) se ocupa de distinguir la eticidad de la moralidad. Así se refiere a la eticidad como el conjunto de las ideas de la vida buena que constituyen el núcleo de la identidad individual y colectiva, mientras que define a la moralidad como el conjunto de representaciones relativas a un deber ser abstracto que implica la formación del punto de vista moral” (Yurén: 2008, 25).



formar en el respeto a la dignidad de la persona como un valor máximo, debe relacionarse de manera que así se manifieste. Si la escuela desea formar en el valor de la justicia, debe ser en todo momento justa, y dejarse cuestionar cuando no lo sea” (Schmelkes, 1997: 165). De tal suerte que este enfoque demanda congruencia institucional en la cual se incluye tanto al colectivo de docentes como a otras autoridades educativas. Difícilmente se logrará un cambio profundo en el rol de los profesores “en el marco de un orden escolar atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes-ejecutores, no para docentes reflexivos, creativos, autónomos.” (Torres, 2001: 12).

Los diseñadores del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, inspirados en este último enfoque (*vivencial*), decidieron explicitar cuatro fuentes de aprendizaje: Asignatura, Transversalidad curricular, Ambiente escolar y Vida cotidiana del alumnado. Es aquí donde cobra sentido hacer un recuento de las principales tendencias educativas con que se aborda el tema de la convivencia en la escuela y la construcción de ambientes escolares seguros.

#### **1.4. Los desafíos en la construcción de ambientes escolares democráticos**

Su importancia radica en agregar información respecto a lo que implica la construcción de ambientes escolares congruentes con los planteamientos de la Formación cívica y ética y sirve de referencia para analizar si están presentes estas discusiones en los cursos y talleres que forman parte de este estudio.

De acuerdo con los planteamientos del Programa Integral, el ambiente escolar se construye en un lugar física y materialmente localizable, la escuela y con la interacción social de quienes acuden a ella. En este espacio es donde se observan y ponen de manifiesto relaciones interpersonales y estrategias de organización que influyen en los logros del aprendizaje de los alumnos y en el estado de ánimo de quienes integran la institución escolar (Cfr. SEP: 2008, 21).

Varios aspectos que ahora se relacionan con el ambiente escolar, en décadas anteriores se asociaban al currículo oculto y a las implicaciones educativas que los docentes de una escuela debían considerar para promover de manera congruente e integral la educación para los derechos humanos y la formación en valores. De tal suerte que la preocupación por los aspectos relacionados con la convivencia y la organización escolar, si bien aparecen bajo nuevas clasificaciones o denominaciones, en pleno siglo XXI continúan siendo desafíos para todos los actores quienes forman parte de las escuelas de educación básica de nuestro país.

El tema se ha complejizado, porque a este debate educativo recientemente se han incorporado otros problemas sociales como la violencia, la delincuencia y las adicciones, muchas veces abordados en el ámbito escolar desde un enfoque punitivo. Se trata de asuntos que influyen en la vida cotidiana de la mayoría de los niños y jóvenes y que, diversas instituciones y autoridades públicas están convencidas de que la escuela debe hacer algo para proteger a las jóvenes generaciones y proveerlas de capacidades para enfrentar asertivamente situaciones de riesgo. Cabe señalar que los enfoques educativos y perspectivas teóricas con que se tratan estos problemas

son diversos, como sucede en los programas de formación de valores, ética y ciudadanía.

En el caso del Programa de Escuela Segura, el cual se ha convertido en una prioridad para la administración 2006-2012, en sus comienzos algunos especialistas en educación manifestaban su desacuerdo por el enfoque prescriptivo y autoritario que parecía prevalecer, sin embargo, éste se ha venido modificando, al menos en el discurso para hacerlo compatible con el enfoque de la Formación cívica y ética.<sup>16</sup> En el sexenio anterior uno de los programas prioritarios fue la asignatura optativa para el tercer grado de educación secundaria: *Formación ciudadana. Hacia una cultura de la legalidad*, a la cual se le hacían críticas similares.

#### AVANCES EN LA DEFINICIÓN DE LOS RASGOS DEL AMBIENTE ESCOLAR. TRES ORIENTACIONES TEMÁTICAS

Se trata de una clasificación construida a partir de la revisión somera de algunas campañas, propuestas y acciones educativas que se han desarrollado en las escuelas de educación básica. Vale la pena advertir que estas vertientes no sólo aparecen en el contexto mexicano sino también en otros países, como se precisará más adelante.

##### 1) Ambiente escolar se relaciona con la infraestructura física y el entorno natural

Cuando se habla del ambiente escolar desde esta perspectiva, se resaltan aspectos asociados a la arquitectura y ubicación espacio-temporal de la escuela. Existe un conjunto de lineamientos previstos en la Ley General de la Infraestructura Física Educativa que sirven de fundamento para determinar si la escuela es un lugar seguro, funcional e incluyente. Esta Ley señala en su artículo 11 que “en la planeación de los programas y proyectos para la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción y habilitación de la Infe<sup>17</sup> deberán cumplirse las disposiciones de la Ley Federal de las Personas con Discapacidad y las leyes en la materia de las entidades federativas. Asimismo, atenderá las necesidades de las comunidades indígenas y de las comunidades con escasa población o dispersa, y tomará en cuenta las condiciones climáticas y la probabilidad de contingencias ocasionadas por desastres naturales, tecnológicos o humanos, procurando la satisfacción de las necesidades individuales y sociales de la población”.<sup>18</sup>

Bajo esta vertiente se ubican programas orientados a promover una cultura de la prevención de riesgos y accidentes, así como el desarrollo de capacidades para actuar frente a siniestros naturales. También de aquí se derivan acciones para que la escuela sea un lugar incluyente y apto para la integración de personas con alguna discapacidad; un lugar suficiente para el número de personas quienes lo usan; y

<sup>16</sup>Sería interesante documentar los programas educativos que se han construido y realizar un análisis de ellos, similar al que elaboró Latapí (2003) respecto a los programas de formación en valores hace algunos años, sin embargo, no es propósito de este estudio hacerlo.

<sup>17</sup>Infraestructura Física Educativa.

<sup>18</sup>Ley General de la Infraestructura Física Educativa, página: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/LGIFE.doc> (Consulta 13 noviembre, 2008).

cómodo (con ventilación e iluminación adecuadas, con mobiliario en buen estado) para el estudio y aprendizaje de los alumnos.

2) Ambiente escolar se relaciona con problemas sociales que ocasionan o imponen desafíos al contexto escolar

La escuela forma parte de una sociedad y por tanto, los problemas que existen en ella también se reflejan e influyen en el contexto escolar; esta situación dio lugar al origen de diversos programas orientados a apoyar alumnos en situación de riesgo y en condiciones de vulnerabilidad. Los hay de diversos tipos, algunos centrados en la prevención del abuso sexual infantil, de la delincuencia y las adicciones, así como en la generación de hábitos para llevar una vida saludable. En este contexto, surgió en nuestro país el Programa de Escuela Segura. Cabe señalar que en sus inicios, aproximadamente finales del 2006, su enfoque metodológico era prescriptivo y punitivo; sin embargo, un equipo de asesores de la Secretaría de Educación Pública, se ha dado a la tarea de modificar sus fundamentos teóricos y hacerlo congruente con el enfoque y los contenidos de los programas de Formación cívica y ética de la educación básica, por lo que ahora se presenta como “una herramienta de apoyo y retroalimentación al currículo de educación primaria y secundaria, con intervenciones específicas en las escuelas y las comunidades ubicadas en zonas de alto riesgo”.<sup>19</sup>

Algunos investigadores mexicanos al analizar la producción de investigaciones generadas entre los años 1992 y 2002 relacionadas con la disciplina y la convivencia escolar identificaron una reconfiguración en el tratamiento del tema a nivel nacional e internacional. Alfredo Furlán señala que: “desde comienzos de los años noventa empezaron a escribirse libros sobre la problemática de la disciplina en algunos de los países de Hispanoamérica, lo cual permite contar hoy con una plataforma regional no muy amplia pero interesante. Pero este tímido *renacimiento* de la disciplina como tema de investigación y de reflexión rápidamente confrontó el riesgo de ser opacado por otro: la violencia en la escuela” (Furlan: 2003, 248).

Por su parte, Moreno Olmedilla (2008) señala que en Europa la prevención de comportamientos antisociales en las escuelas, parece haber cobrado relevancia educativa con una perspectiva alarmista difundida por los medios masivos de comunicación y con pocas referencias a investigaciones educativas.

Es en este escenario en el que surgen Programas como: Formación Ciudadana, Hacia una Cultura de la Legalidad, en la administración pasada, y el Programa de Escuela Segura, que comenzó en el ciclo escolar 2007-2008, en nueve entidades federativas. Con este último programa se pretende que las escuelas primarias y secundarias públicas del país sean espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones, donde los niños y jóvenes aprendan dentro de un ambiente que favorezca su desarrollo integral.<sup>20</sup>

<sup>19</sup>Ver página: <http://www.presidencia.gob.mx/programas/?contenido=34619> (Consulta 24 de octubre, 2008).

<sup>20</sup>En sus inicios, este programa tenía un enfoque prescriptivo, varios de los materiales producidos dan cuenta de ello. Este enfoque se ha modificado.

### 3) Ambiente escolar relacionado con la convivencia en la escuela y la resolución no violenta de los conflictos

Se trata de un conjunto de desafíos que surgen en la escuela, asociados sobre todo, a dos aspectos:

A. La disciplina de la escuela y, por tanto, a la creación de condiciones mínimas para realizar el trabajo escolar. Sobresale el vínculo con la autoridad y la construcción de normas y la aplicación de sanciones.

B. *La convivencia* que involucra distintos tipos de encuentro o relación. Se trata de la interacción social en momentos no asociados directamente con el estudio y que van más allá del salón de clases, por ejemplo en la biblioteca, áreas administrativas, la dirección, patio, áreas deportivas y sanitarios.

En México esta línea de trabajo ha sido promovida por distintas organizaciones civiles y universidades, sirvan de ejemplo los siguientes programas, el primero impulsado por el Grupo de Educación Popular con Mujeres (Gem), la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Distrito Federal denominado *Contra la violencia eduquemos para la paz*; el segundo conocido como *Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (Epdh) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que propone un modelo de intervención educativa para desarrollar capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos<sup>21</sup> y, el tercero correspondiente a la *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar* integrada por la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato, la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.<sup>22</sup>

Por último, cabe señalar que para favorecer la convivencia democrática y atender lo que en el Programa Integral se ha definido como ambiente escolar, será necesario hacer un manejo equilibrado de estas orientaciones temáticas y retomarse considerando los contextos locales. En la introducción al Programa de Escuelas Seguras se hace una articulación interesante de estas líneas temáticas: “La seguridad en las escuelas de educación básica es una condición imprescindible para que niños y adolescentes estudien y aprendan. Esta seguridad refiere al resguardo de su integridad física, afectiva y social en la escuela, así como en el entorno comunitario que rodea a las escuelas. En una palabra, la seguridad en la escuela constituye una garantía para hacer efectivo el ejercicio del derecho de niños y adolescentes a la educación”.<sup>23</sup>

<sup>21</sup>Dos publicaciones son representativas de esta propuesta: Papadimitriou y Romo: 2005; y Cascón y Papadimitriou: 2005.

<sup>22</sup>Para mayor información consultar la página: <http://www.convivenciaescolar.net/lms/>, así como un informe sobre las lecciones aprendidas desde la práctica educativa innovadora en América Latina coordinado por Hirma y Eroles: 2008 y disponible en línea: [unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf)

<sup>23</sup>Programa de Escuela Segura. Secretaría de Educación Pública. <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa> (Consulta 23 de octubre, 2008).

## I.5. Vertientes formativas para la actualización docente

Como parte del marco de referencia, se presentan ahora, las dos vertientes educativas que se proponen incluir de manera equilibrada en los procesos de formación docente y que orientarán, en buena medida, la revisión de los cursos y talleres. Para su formulación se han considerado los debates actuales acerca de la actualización de los maestros en servicio, las aportaciones teóricas de Schmelkes (1997), Latapí (2003) y Yurén (2005) y las características y propósitos de dos de los pilares del conocimiento: *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos* porque a ellos pertenecen la mayoría de los saberes y competencias previstas en los programas de Formación cívica y ética para la educación básica.

De acuerdo con el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors “para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *Aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *Aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *Aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *Aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores [...] cada uno de esos cuatro pilares del conocimiento debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico” (Delors: 1997, 91-92). En palabras de Yurén “poniéndolos en relación con diferentes dimensiones del sujeto, podemos decir que los saberes antes señalados hacen a los sujetos capaces de lenguaje, acción, de interacción con los otros y de relación consigo mismos” (Yurén: 2005, 22).

Las dos vertientes formativas que a continuación se explican son:

1. *Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética.*
2. *Impulsar la formación de los docentes reconociéndolos como sujetos éticos y ciudadanos.*

Al hacer dicha distinción no se ignoran los vínculos que existen entre ambas vertientes, porque, al interactuar el docente con quienes integran el colectivo escolar, y cuando se dispone a trabajar con sus alumnos, entran en juego componentes de las dos. Dicha separación se hace para fines de estudio y para garantizar una explicación rigurosa de los saberes que le dan singularidad a cada una de ellas.

La primera vertiente: *Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética* está más ligada al *Ser profesionalista de la educación* y la segunda: *Impulsar la formación de los docentes reconociéndolos como sujetos éticos y ciudadanos* a las dimensiones sociomoral y existencial de la persona. Esta última vertiente trasciende al maestro y servidor público (*Ser profesionalista de la educación*) y ubica la mirada en el *ser humano* (ser individual) y su *vínculo con otras personas* (ser social).

1) *Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética*

Por la reciente incorporación de la Formación cívica y ética en la educación básica, la mayor parte de los maestros frente a grupo, durante su formación inicial no recibieron alguna preparación sistemática y gradual para crear situaciones de aprendizaje de esta naturaleza. De manera que continúa siendo indispensable introducir a los docentes en el conocimiento y análisis del programa de estudios de la Formación cívica y ética, así como generar espacios de reflexión donde se les permita conocer el enfoque de la asignatura, sus contenidos, así como comprender y usar los métodos más apropiados para favorecer la adquisición de las competencias cívicas y éticas en sus alumnos. Las capacidades pedagógicas y el dominio de la materia de estudio son elementos necesarios para que los maestros se hagan cargo de los contenidos curriculares y de los desafíos que surgen en la convivencia escolar. Sin dejar de lado el desarrollo de las competencias necesarias para ir más allá de dicho programa y superar la apropiación de un discurso incongruente con las prácticas docentes y sus modos de comportamiento. Torres (2001) señala que: “una constatación ya generalizada en la región es que, dado el modo en que se concibe y realiza la formación docente, ésta viene resultando por lo general apenas en una apropiación activa por parte de los docentes de la jerga y del discurso innovador, sin que ello implique comprensión de los conceptos y de la teoría, menos aún un replanteamiento de la práctica. La incorporación y generalización de un discurso innovador, capaz de renovarse cíclicamente (en sintonía con los nuevos discursos y las *modas* en cada momento) y de convivir con una mentalidad y una práctica pedagógica tradicionales, ha pasado a ser parte constitutiva de la paradoja docente, de los especialistas y del campo educativo en general” (Torres: 2001: 16).

2) *Impulsar la formación de los docentes reconociéndolos como sujetos éticos y ciudadanos*

Subyace bajo esta formulación el pleno reconocimiento de los profesionales de la educación como personas con un capital cultural y social determinado<sup>24</sup> y con identidades y roles diversos, pues son miembros de una familia,<sup>25</sup> funcionarios públicos, trabajadores, consumidores y ciudadanos.<sup>26</sup> Esta precisión se hace, aunque parezca obvia, debido a que en la mayoría de los procesos de formación docente se resalta la identidad que los vincula con la escuela, esto es su *ser docente*, pero incluso éste es reducido a los roles de instructor y ejecutor de programas de estudio. Reconocer las distintas identidades, del docente, ayuda a verlo en su integralidad,

<sup>24</sup>En un informe sobre la situación de la remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay, Venezuela) se indica que “las personas que provienen de una clase socioeconómica más baja exhiben una mayor probabilidad de ser maestros que otras personas con similares niveles de educación. La profesión docente generalmente es visualizada por los pobres como un medio que les permitirá movilidad ascendente, dado que muchas instituciones de formación docente o escuelas normales ofrecen educación gratuita para los futuros docentes” (Liang Xiaoyan: 2003, 25).

<sup>25</sup>En el informe ya citado, también se afirma que “aproximadamente dos tercios de la fuerza docente está constituida por mujeres y son quienes en siete de 12 países, su sueldo constituye menos de la mitad del ingreso total de la familia.” (Liang Xiaoyan: 2003, 23-24). Si bien, México no fue objeto de este estudio, también se observa esta tendencia en su educación básica. (Ver, Santibáñez: 2002).

<sup>26</sup>Torres además de mencionar algunas identidades de las aquí señaladas, resalta otras: “padres y madres de familia, vecinos, trabajadores, agentes comunitarios y de cambio, productores, consumidores, ciudadanos” (2001: 22).



como un ser humano, lo cual “tiene consecuencias sobre su formación y desarrollo profesional. No todo lo que necesita aprender un docente tiene relación directa con su tarea en el aula ni puede ser provisto a través de un programa formalmente reconocido como *formación docente*. Lo que los docentes aprenden en tanto padres de familia o ciudadanos tiene gran valor para la enseñanza, a veces más que un curso o un diploma formal” (Torres, 2001: 22).

Por otra parte, diversos especialistas en el campo de la formación en valores, del desarrollo moral y la ética, han señalado la necesidad de generar espacios de reflexión con los docentes con la finalidad de que participen en un proceso formativo el cual los ayude a clarificar sus valores, creencias actitudes y posturas éticas respecto a temas controvertidos o moralmente relevantes en su vida cotidiana; a desaprender modos de actuar contrarios a los derechos humanos; así como a reflexionar acerca de su identidad personal y profesional. Dos razones sobresalen en este posicionamiento: primero, que la mayoría no ha sido formada para la nueva tarea que se les demanda y, segundo, que es necesario contar con su voluntad y entusiasmo para lograr cambios en la convivencia escolar y transformar a las escuelas en comunidades justas y solidarias, donde exista congruencia entre el discurso de los maestros y lo que viven o experimentan los alumnos (Cfr. Schmelkes, 1997: 84-91). Tiene un mayor impacto en la vida de los alumnos, el trato y las condiciones ambientales generadas por el maestro que sus discursos persuasivos.

Aunque se reconoce la importancia académica que tiene la primera vertiente educativa, mientras no se explicita esta segunda (*Impulsar la formación de los docentes reconociéndolos como sujetos éticos y ciudadanos*) en los dispositivos de formación y actualización docente, será mucho más complicado modificar la identidad asignada a los maestros como ejecutores de programas y probablemente se continuará reforzando lo que ya varios investigadores han advertido, “se enfrentan innovaciones con viejas prácticas que terminan por neutralizarlas para garantizar que todo siga igual” (Mercado, 2007a: 41).

En esta segunda vertiente podrían ubicarse, al menos dos de las competencias profesionales mencionadas en el Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008:<sup>27</sup>

- Trabajar de manera colaborativa, asumiendo una actitud democrática, de responsabilidad y sentido de pertenencia a la comunidad escolar, ejerciendo la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.
- Actuar bajo principios éticos y sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, afrontando los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

<sup>27</sup>Ver el primer subtema La formación en servicio de los docentes de educación básica que se presenta como parte del Marco de referencia para el análisis.

## Capítulo 2

# CURSOS Y TALLERES VINCULADOS CON LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA





## 2. Cursos y talleres vinculados con la Formación cívica y ética

Este apartado corresponde al proceso y los resultados del análisis realizado al conjunto de cursos y talleres que aparece como parte del *Trayecto formativo* en el Catálogo Nacional de Programas de Estudio y materiales de Formación Continua de Maestros en Servicio.

La presentación del análisis documental anunciado, se ha organizado en dos partes: una descriptiva y contextual, y la otra propiamente analítica e interpretativa.

La primera parte incluye tres apartados:

- Retrospectiva de la formación docente en temas de valores, ciudadanía y derechos humanos
- Conformación del *Trayecto formativo* para la educación primaria
- Autores de los materiales y contexto de elaboración

En la parte analítico-interpretativa se incluyen los principales hallazgos del estudio clasificados de la siguiente manera:

- Orientaciones temáticas y tendencias teóricas
- Presencia de las vertientes formativas en los cursos y talleres

Al final, se agrega un apartado de conclusiones y comentarios finales.

### 2.1. Retrospectiva de la formación docente en temas de valores, ciudadanía y derechos humanos

En nuestro país, la actualización de docentes de educación básica en temas relacionados con la formación en valores, ciudadanía y convivencia democrática ha tenido una trayectoria singular, porque antes de que las secretarías de educación pública, las escuelas normales e incluso las universidades pedagógicas desarrollaran acciones educativas sistemáticas para atenderla, fueron las asociaciones civiles y privadas y algunas universidades quienes, en la década de los noventa, fueron protagonistas en el terreno de la actualización docente.<sup>28</sup> Aunque los enfoques pedagógicos y orien-

<sup>28</sup>Para una información más amplia consultar el capítulo VI. *Propuestas en Latapí, Sarre. El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE. México: 2003. Ahí se reseñan aquellos esfuerzos educativos que han tenido influencia a nivel nacional o en varios estados de la república y se distinguen de aquellos proyectos o propuestas con menor rigor teórico y grado de consolidación.



taciones temáticas difundidas son muy diversas, lo común en todos estos esfuerzos educativos fue el llamamiento a que las escuelas de educación básica desempeñaran la función formativa que se les había asignado. Bajo el argumento de que no bastaba con transmitir conocimientos informativos y por tanto hacía falta desarrollar actitudes y valores para la convivencia.

Quienes impulsaban este tipo de propuestas veían un vacío curricular en el tratamiento de estos contenidos en los Planes y programas de estudio de 1993.

En el caso de la primaria, a pesar de existir el programa de la asignatura Educación cívica no se destinaban horas específicas para su estudio; tampoco existían materiales especializados de apoyo al docente que le permitieran desarrollar algún plan de trabajo en esta área de formación. El caso de la educación secundaria era distinto, los cursos de Civismo I y II se impartían en primero y segundo grado y había libros de texto para su estudio. Probablemente, esta situación influyó para que la mayoría de las propuestas concentraran sus esfuerzos iniciales en los dos primeros niveles de la educación básica (preescolar y primaria).<sup>29</sup> Cabe recordar, también, que por esos años circulaba la idea de que la infancia era una etapa privilegiada para lograr aprendizajes morales y socioafectivos. Poco a poco, con la difusión de la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral, las propuestas comenzaron a interesarse por los adolescentes y, en consecuencia, también por los docentes de la educación secundaria.

Por otra parte, aunque oficialmente existía la asignatura de Educación Cívica para primaria y Civismo para secundaria, en ambos programas de estudio predominaba un enfoque del civismo centrado en la socialización política, entendida ésta como el conocimiento de aspectos jurídicos y organizativos de nuestro país y de sus principales instituciones. De manera que, a pesar de explicarse que los contenidos de estudio incluían la formación en valores, —aspecto vinculado con la adquisición de capacidades para relacionarse con otras personas, respetar y apreciar la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, entre otros principios éticos—, esto quedaba relegado en los temas de estudio y puesta en marcha de los cursos. El currículo prescrito evidenciaba un enfoque distinto a lo que se estaba demandando socialmente y a la literatura especializada, la cual circulaba en el país, acerca de los métodos y procedimientos para el logro de aprendizajes del orden moral y cívico.<sup>30</sup>

Es así que, la última década del siglo XX y los albores del siglo XXI, en México, se caracterizaron por un auge repentino de propuestas tendientes a señalar la responsabilidad de los docentes de educación básica en la formación moral de los alumnos. La aceptación social respecto a esta dimensión formativa y el interés suscitado en los propios docentes, en los asesores técnicopedagógicos y en las autoridades educativas, fueron factores clave que facilitaron que en el seno de varias secretarías de educación de las entidades federativas se diseñaran propuestas o se adoptaran como programas oficiales algunas de las ya existentes. El esfuerzo de veinte entidades federativas, en este sentido, se dio a conocer en el *Coloquio nacional*

<sup>29</sup>Ver el conjunto de propuestas analizadas entre los años 1998 y 2002 que aparecen como anexos I y II en Latapí, 2003.

<sup>30</sup>Para más información sobre criterios o métodos apropiados para la Formación cívica y ética, consultar Schmelkes, 1998; Latapí, 2003, y Uhl Siegfried, 1997.

sobre formación valoral en la escuela, realizado del 1 al 3 de mayo del 2002 en la ciudad de Querétaro.<sup>31</sup>

Casi todas las propuestas educativas de los años noventa y principios de 2000, ofrecían a los maestros manuales y guías de apoyo para el trabajo con sus alumnos. El supuesto imperante en estas contribuciones era que en todas las asignaturas existían contenidos que podían aportar al logro de aprendizajes relacionados con los valores para la convivencia solidaria, democrática y con el respeto a los derechos humanos.

El impacto que han tenido estos programas tanto en la formación docente como en la cultura escolar ha sido poco estudiado, no obstante, se sabe que la permanencia de este tipo de programas (muchas veces, externos a las secretarías de educación de las entidades e impulsados por organizaciones de la sociedad civil), dependen con frecuencia del interés de las autoridades educativas en turno, así como de los convenios interinstitucionales y las posibilidades de intervención en las escuelas.

La mayoría de los materiales didácticos producidos estaban integrados por un apartado con fundamentos teóricos (filosóficos y psicológicos, principalmente) y uno donde se presentaban situaciones de aprendizaje o propuestas didácticas en las cuales se enfatizaba el manejo transversal de aquellos contenidos que por su naturaleza daban la pauta para tratar asuntos cívicos y éticos o plantear situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva. Incluso para la asignatura de Educación cívica, se identificaban los temas y resaltaba la dimensión ética o valoral (como también se le denominaba).

Dichos materiales constituían la base de la organización de talleres y su propósito central consistía en que los profesores conocieran su estructura, dominaran el enfoque psicopedagógico y las estrategias educativas recomendadas para aplicarlos; en suma, el énfasis estaba puesto en el manejo y la aplicación de los manuales, más que en una estrategia de formación docente para desarrollar acciones diversas de acuerdo con las necesidades de su contexto escolar.

La tendencia en este campo del conocimiento fue similar a la lógica que seguían los sistemas educativos en varios países de América Latina en la década de los noventa. “El rol y la propia formación docente aparecieron, así, subordinados al texto escolar (o materiales educativos), contrariando el objetivo de avanzar en el profesionalismo (y, por ende, mayor autonomía) docente y la tendencia hacia la construcción de currículos (marcos referenciales, planes y programas de estudio) más abiertos y flexibles” (Torres, 2001: 14). Esta tendencia se encuentra, todavía, fuertemente arraigada en las acciones que desarrollan diversas instituciones o centros educativos para apoyar al docente en la realización de su trabajo. Al otorgar un mayor valor a la capacitación se reduce al docente a un operador o ejecutor del currículo prescrito. El peso de las capacidades requeridas para el desempeño de la función está en el saber hacer, o en el dominio de la técnica y los procedimientos. Este enfoque no es exclusivo de las propuestas de formación en valores y formación ciudadana, ni de la formación continua, también es posible encontrarlo en otras disciplinas y en los planes de estudio de la formación inicial de

<sup>31</sup>Ver el Disco Compacto del mismo nombre y el análisis del capítulo Propuestas en Pablo Latapí Sarre. El debate sobre los valores en la escuela mexicana. México: FCE, 2003.

los docentes. De acuerdo con Mercado (2007b) “si bien la reforma a la educación normal, en esencia, mantiene la idea de formar a un maestro que rescate *lo más valioso* del magisterio, al tiempo que enfrente los retos que plantea el vertiginoso cambio social, cultural, científico y tecnológico; aparece un énfasis en el saber hacer, mismo que lo coloca nuevamente como un técnico que instrumenta un currículum, lo que supone un docente que privilegia las habilidades, competencias y destrezas técnicas de la profesión por encima de la formación y la práctica en su sentido más amplio” (Mercado, 2007b:489).

En todos esos programas el docente frente a grupo ha sido el principal destinatario, como lo es en cualquier proceso para incidir en la calidad de la educación. Por esta razón, varios investigadores han insistido en la necesidad de que en las escuelas normales y las universidades pedagógicas, así como en los servicios de actualización docente de la Secretaría de Educación Pública, se desarrolle una estrategia que atienda de manera consistente la formación ética y ciudadana de los maestros.

Esta misma preocupación fue planteada en un informe de 1998 que presentó un equipo de asesores al entonces secretario de Educación Pública:<sup>32</sup>

#### 1.5. La formación y actualización de maestros.

- a) Formación inicial. Dada la importancia central del maestro en los aspectos formativos, es indispensable que en las Escuelas Normales y las Universidades Pedagógicas atiendan la formación valoral con especial cuidado. Con ese fin podría promoverse la participación voluntaria de los estudiantes en talleres, prácticas, visitas de observación y otras actividades orientadas a formar sus propios valores personales y a desarrollar sus capacidades pedagógicas para promover la formación en valores de los educandos. A la larga, el avance de nuestras escuelas en este aspecto dependerá de la sensibilidad y buen juicio de sus maestros.
- b) Capacitación. Los programas de actualización de maestros también deberán atender tanto la formación en valores de los propios maestros, como la necesidad de una capacitación pedagógica para la educación valoral. Se recomienda que la participación de los maestros en servicio en los programas de capacitación sea voluntaria; de otra manera resultarían contraproducentes. Dicha participación podría ser estimulada de diversas formas, pero si se le concede un valor para los fines de ingreso y promoción en la Carrera Magisterial, conviene evitar las deformaciones que podría producir el credencialismo y una participación meramente ritual.
- c) Talleres con maestros. Más que cursos centrados en conocimientos, serán las experiencias personales y grupales las que incrementen su sensibilidad y sus capacidades formativas. Para esto se recomienda realizar talleres con los maestros y los formadores de maestros que impartan Civismo o Educación Cívica, y con los maestros de otros cursos que tengan un interés especial en la formación de

<sup>32</sup>Este equipo de asesores tenía la finalidad de esclarecer criterios y orientaciones, revisar propuestas o experiencias de formación valoral y formular recomendaciones de política. El grupo estaba integrado por Alberto Arnaut, Pablo Latapí Sarre, Carlos López, Carlos Ornelas y Sylvia Schmelkes. Cfr. Pablo Latapí Sarre (Coord). *La educación en valores en México. Informe que presenta el Grupo de Reflexión en Valores al secretario de Educación Pública Lic. Miguel Limón Rojas*. México: Inédito, 1998.

valores, con el fin de aprovechar su experiencia y sus conocimientos en el campo de la formación valoral.

Es indispensable organizar también talleres destinados a directores de escuela y supervisores, de cuyas orientaciones y apoyo dependerá el éxito de muchos programas. (Latapí, 1998: 89-90).

Hasta aquí lo que interesa destacar es cómo desde instancias externas a las secretarías de educación se comenzó a presionar y demandar que las escuelas de educación básica atendieran la formación ética de niños y jóvenes; que frente a este escenario, cobró relevancia la necesidad de ofrecer espacios de reflexión docente; y que de las reflexiones hechas por diversos especialistas también se infiere la necesidad de orientar la actualización de los maestros en servicio hacia las dos vertientes formativas ya definidas en el marco de referencia conceptual.

## 2.2. Conformación del *Trayecto formativo* para la educación primaria

La idea de *Trayecto formativo* es de reciente formulación. Las autoridades de la SEP indican que obedece a la reconceptualización del *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (Pronap) entre los años 2001 y 2006 cuando “transitó de un esquema vertical y centralista, donde operaban acciones definidas por la federación, hacia otro más flexible y federalizado, enfocado a la creación de condiciones locales y de una política estatal para la formación continua, lo cual permitió avanzar en la descentralización de los servicios en esta área” (SEP: 2007d, 18).

Se le denomina *Trayecto formativo* a un programa básico de educación continua diseñado con la finalidad de garantizar al personal docente y directivo de las escuelas de educación básica una opción formativa, la cual les permita conocer los programas de estudio y sus enfoques renovados, así como profundizar en temas de actualidad y mejorar sus capacidades profesionales para desarrollar innovaciones en su espacio laboral. Los trayectos formativos están integrados por:

- Un *taller general* en el que frecuentemente se introduce al conocimiento de un tema, con una duración promedio de 12 horas de trabajo,
- Un *curso general* o un *curso estatal* en el cual se analiza con mayor profundidad alguno de los contenidos presentados en el taller, aunque es mucho más extenso que éste y por lo tanto, se le asigna una duración de treinta a cuarenta horas, y
- Un *cuaderno de estrategias didácticas* en el cual se proporcionan, como su nombre lo indica, sugerencias y actividades específicas para trabajar en el aula aspectos estudiados en los talleres y cursos (Cfr. SEP: 2007e, 4). En los documentos revisados no se especifica la cantidad de horas destinadas a su estudio debido a que son recursos complementarios y su forma de estudio puede ser diversa.

Durante el ciclo escolar 2004-2005 se organizó, por primera vez, un catálogo de cursos y talleres para cada una de las asignaturas de educación primaria y sus diferentes modalidades. El argumento central de las autoridades de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) señalaba que:

“la desarticulación entre programas a veces impide profundizar en el estudio de un tema y provoca en la mayoría de las ocasiones aprendizajes aislados y limitados en los maestros, directivos y apoyos técnico pedagógicos que los toman, de ahí la conveniencia de proponer la organización y el desarrollo de las propuestas de formación a través de trayectos formativos, definidos como la integración de programas de estudio para la formación continua realizada por las autoridades educativas estatales, las instituciones de educación superior o los propios colectivos docentes, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional durante el lapso que sea necesario sobre una temática o un conjunto de problemas educativos” (SEP, 2007e, 3).

Podría decirse que el *Trayecto formativo* está compuesto por un tronco común de estudio dirigido a todos los docentes en servicio y por las rutas de actualización complementarias que ellos mismos construyen para avanzar en su desarrollo profesional. Las opciones complementarias son también variadas: ciclos de conferencias, seminarios, mesas redondas, talleres cortos, talleres en línea, videoconferencias, lecturas guiadas de textos, entre otros. Esta estrategia facilita la organización de un trayecto contextualizado y diversificado. En suma, se trata de una propuesta básica y flexible la cual debe ser enriquecida con otras actividades de actualización que se desarrollan en cada entidad federativa.

Respecto a los procesos de formación de coordinadores y facilitadores de estos cursos y talleres, así como de las acciones de seguimiento y evaluación de los procesos generados, se dice que éstas corresponden a los responsables estatales, quienes deben identificar y planear las acciones de formación a desarrollarse durante el ciclo escolar, asimismo, establecer comunicación con el personal de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio para recibir la asesoría, el acompañamiento académico y los materiales impresos o en archivos electrónicos.

El tiempo promedio de estudio que se recomienda es de sesenta horas, las cuales se organizan en varias sesiones distribuidas a lo largo del ciclo escolar de acuerdo con los intereses y las posibilidades del colectivo docente. En cuanto a los espacios de trabajo reservados para este tipo de acciones formativas –con excepción de la semana previa al inicio de ciclo escolar y de los eventos de capacitación realizados los fines de semana– no existen horarios adicionales durante la jornada de trabajo; frecuentemente lo que se recomienda es aprovechar las sesiones del Consejo Técnico Escolar, las cuales se desarrollan una vez al mes.

En el caso de la Formación cívica y ética para la educación primaria se ofrecen los ocho materiales ya mencionados para que los maestros construyan su propia ruta de estudio con base en sus necesidades formativas. Con dichos cursos se busca proporcionarles un panorama general de las temáticas y estrategias pertinentes para iniciar el trabajo del nuevo programa en primaria (Cfr. SEP: 2007e, p.23).

Los documentos que componen los ocho eventos formativos, fueron publicados (en su mayoría reimpresos) en el 2007 y su presentación la suscribe el Subsecretario de Educación Básica, Fernando González. En el texto introductorio de cada material se indica que éstos son parte del *Trayecto formativo* que se organizó para hacer frente a las demandas del nuevo programa para el ciclo escolar 2008-2009. No obstante, la mayoría fueron dictaminados y aprobados por la Dirección General de Formación



Continua de Maestros en Servicio<sup>33</sup> mucho antes, entre los años 2002 y 2006. Con dos excepciones, la del taller general *Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual*, el cual se elaboró en el 2007 para enfatizar la dimensión transversal y los componentes básicos del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, en ese entonces, próximo a publicarse; y el curso general *La Formación cívica y ética en la educación primaria* elaborado por la Instancia Estatal de Actualización del estado de Aguascalientes en el mismo contexto.

De este modo, seis de los ocho materiales que ofrece la SEP a los maestros, no fueron elaborados *ex profeso* para atender las demandas derivadas de dicho programa.

Los cuadernos de estrategias pertenecen a la colección titulada *Del colectivo docente al salón de clases*.<sup>34</sup> Esta colección fue elaborada con base en el Primer concurso *Estrategias didácticas para una educación básica de buena calidad* llevado a cabo en el 2004 (Cfr. SEP: 2005, 4).

### 2.2.1 Autores de los materiales y contexto de elaboración

Se puede afirmar que todavía son escasas las propuestas de formación docente impulsadas por las secretarías de educación de los estados para el desarrollo de conocimientos y capacidades cívicas y éticas. En contraste, la demanda por parte de los docentes para recibir cursos de esta naturaleza ha aumentado (Cfr. SEP: 2007e, 21). La solicitud proviene de casi todos los estados de la república y, más aún, actualmente con la puesta en marcha del Programa Integral de Formación Cívica y Ética.

Los talleres y cursos disponibles en el catálogo nacional de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio fueron diseñados por distintos grupos de trabajo ubicados en algunas entidades federativas e instancias públicas.

Uno de los talleres generales fue elaborado por integrantes de la Subdirección de Formación Cívica y Ética de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, quienes además tuvieron a su cargo el diseño de la Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética y formaron parte del Grupo Coordinador Nacional responsable del diseño del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria y de la puesta en marcha de su fase experimental durante el ciclo escolar 2003-2004.<sup>35</sup> Por su parte, un grupo

<sup>33</sup>Antes del 2005 esta Dirección se denominaba Coordinación General Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.

<sup>34</sup>De acuerdo con el Boletín electrónico de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio "La colección de cuadernos *Del colectivo docente al salón de clases* se publica con la intención de apoyar el trabajo cotidiano de los colectivos docentes y a la vez fortalecer su formación profesional. A partir de su publicación, estos materiales han llegado a manos de profesores, equipos técnicos y personal de Centros de Maestros, quienes han puesto en práctica las actividades propuestas desde su contexto y situación particular, y las han incorporado a su tarea docente" (SEP: 2005, 6).

<sup>35</sup>"En diciembre de 2002, se conformó un equipo coordinador nacional –integrado por especialistas de la propia Secretaría de Educación Pública, así como representantes de otras dependencias y organizaciones– con el propósito de revisar la asignatura de Educación Cívica vigente desde 1993 y proponer lineamientos generales para una nueva propuesta curricular de carácter integral que atendiera las necesidades de formación cívica, ética y ciudadana de las niñas y niños del país" (SEP: 2007f, 4).





de asesores técnico pedagógicos de la Instancia Estatal de Actualización del estado de Aguascalientes diseñó uno de los cursos tomando como referencia la versión preliminar del Programa Integral que se empleó para realizar la fase experimental. Ello explica que ambos materiales resulten más cercanos al enfoque del nuevo programa y que manejen un código similar, dado que fueron elaborados durante un período en el que había definiciones precisas respecto a los componentes que incluiría la Formación cívica y ética en primaria.

Otro de los cursos de actualización fue desarrollado por el Instituto Federal Electoral con la finalidad de difundir su programa *Educación para la democracia*, el cual promueve 11 competencias cívicas y éticas y cuatro fuentes de aprendizaje: asignatura, transversalidad, ambiente escolar y vida cotidiana del alumnado. La coordinadora de esta propuesta también formó parte del Grupo Coordinador Nacional; de manera que el Programa Integral coincide con los planteamientos que se establecen en este curso.

Asimismo, conformaron el Grupo Coordinador Nacional dos personas responsables de la dictaminación y asesoría técnico pedagógica de los cursos y los talleres que presentaban las entidades federativas en temas afines a la Formación cívica y ética, en la antes Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio. La participación de estos integrantes de algún modo influyó para que las obras publicadas por esos años guardaran correspondencia con los métodos más apropiados para el aprendizaje de contenidos de esta naturaleza.

### 2.2.2 Orientaciones temáticas y tendencias teóricas

En los documentos de los cursos, talleres y cuadernos de estrategias revisados se advierten tres orientaciones temáticas para referirse a los eventos formativos que contribuyen a la promoción de *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos*. Estos son: Formación en valores, Educación para la democracia y Formación cívica y ética. En parte, esto se debe a las orientaciones temáticas sobresalientes en los diferentes momentos en que fueron diseñados dichos materiales y al nivel de influencia que tuvieron sus promotores en las escuelas y con las autoridades de las secretarías de educación.

#### 2.2.2.1 Acerca de la formación en valores

A mediados de la década de los noventa surgieron en nuestro país diversos programas y materiales educativos dirigidos, principalmente, a maestros de educación preescolar y primaria con la pretensión de incidir en el desarrollo moral y socio-afectivo de los niños. Estas propuestas fueron, ante todo, impulsadas por diversas asociaciones religiosas, civiles y privadas, que veían un vacío curricular en esta vertiente formativa en los Planes y programas de estudio de 1993, como ya se indicó en páginas anteriores.

Otra variable tuvo que ver con el enfoque del Plan y programas de estudio de 1993. Oficialmente existía la asignatura de Educación cívica para primaria y Civismo

para secundaria. En ambos casos, se decía que los contenidos de sus programas de estudio estaban organizados en cuatro aspectos: 1) Formación en valores; 2) Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; 3) Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación; y 4) Fortalecimiento de la identidad nacional. No obstante, el primer aspecto, como ya se dijo era el menos tratado en el programa. Para ejemplificar esta tendencia sirva la mención de dos casos: el primero ocurrido en Aguascalientes donde en el ciclo escolar 1997-1998 el Instituto de Educación de Aguascalientes a través de un convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. extendió el programa de *Educación para la Paz y los Derechos Humanos* a todas las escuelas primarias del estado. El segundo caso sucedido en Querétaro en el año 1998 cuando el entonces titular de la Secretaría de Educación del Estado solicitó la elaboración de la propuesta educativa *Crecimiento Consciente y Educación Responsable* (Creceer), la cual se promovió como programa oficial queretano para toda la educación básica.

En este contexto, también se recurrió a la asesoría de consultores internacionales, sobre todo de países europeos; sin embargo, quienes lograron tener una fuerte influencia en nuestro país, tanto en la Federación como en las entidades, fueron los españoles. De manera específica, una propuesta sobre educación moral elaborada por un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona para “apoyar la línea de formación ética de una de las 21 autonomías que conforman el estado español: Cataluña”.<sup>36</sup>

Hubo casos en que algunas entidades federativas asumieron oficialmente posiciones prescriptivas e incluso contrarias a los principios establecidos en la legislación educativa. Sin embargo, el debate público que se generó en distintos foros dio pie a la reformulación de dichas propuestas y a la difusión de enfoques educativos provenientes de estudios basados en la psicología evolutiva. Las aportaciones de Jean Piaget acerca de la formación del criterio moral en los niños y la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg, fueron incorporadas como parte del marco teórico de muchos programas.

Cabe señalar que, por estos años, personas e instituciones interesadas en enfatizar la función formativa de la escuela y en cuyos programas no figuraba la palabra *valores*, se vieron en la necesidad de reformular sus nombres para continuar vigentes, aunque sin modificar sus fundamentos teóricos y metodológicos. Tal fue el caso de *Educación para la democracia* –promovida por la mayoría de los institutos electorales de las diversas entidades federativas y el Instituto Federal Electoral– que hasta la fecha se conoce también como *Formación en valores para la democracia*. Algo similar sucedió con algunas asociaciones pertenecientes al movimiento de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) –que optaron por referirse a educar en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Esta manera de encarar el auge de la formación en valores logró mantenerlas presentes en el debate pedagógico y les permitió imponerse, al menos discursivamente, a propuestas prescriptivas. También

<sup>36</sup>Ver el prefacio a la edición mexicana del libro: *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española* de Buxarrais, et al, 1997.



lograron difundir una vertiente basada en la perspectiva de los derechos humanos que ha cobrado relevancia a través del Programa de Formación Cívica y Ética en la educación básica. No obstante, la corriente de formación ciudadana que venía impulsándose desde espacios de la sociedad civil y que recuperaba experiencias latinoamericanas de educación popular y educación para los derechos humanos, pronto quedó opacada y subsumida en este nuevo planteamiento. Lo que existe en la actualidad es una mezcla de enfoques y planteamientos teóricos.

#### DISTINTAS MIRADAS DE LA FORMACIÓN EN O DE VALORES

El enunciado *Formación en o de valores* ha aglutinado diversos intereses y enfoques pedagógicos. Bajo el paraguas de la formación en valores se encontraban diversas formas de interpretarlos, algunas propuestas se referían a aquellos vinculados con el éxito personal y a hábitos para trabajar en equipo: laboriosidad, esfuerzo, perseverancia, por mencionar algunos. En otras propuestas predominaba el tema de la autorrealización y la armonía consigo mismo y con los demás: amor, alegría, prudencia, paciencia; en suma, rasgos personales con poca referencia a la vida pública y a la comprensión crítica de la realidad. Otro conjunto de propuestas resaltaban valores y principios inspirados en el discurso de los derechos humanos y la democracia, como: libertad, igualdad, justicia, solidaridad, apego a la legalidad, bien común, respeto a las diferencias, entre otros. En suma, valores indispensables para la convivencia con otros y para la participación en la vida política y social de nuestro país.

En un estudio elaborado por Schmelkes en 1996, a solicitud de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, se señala que las propuestas educativas que aportan a la formación ciudadana están inspiradas en los derechos humanos, la paz y la democracia. Por ello, planteaba que la mejor vía para formar en valores podría ser ésa.<sup>37</sup>

Los materiales aprobados por la SEP para desarrollar cursos y talleres que se ubican dentro de esta vertiente son:

- *La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria*. Taller general.
- *La unidad escolar en la formación en valores*. Curso de actualización.
- *Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral. Estrategias para el desarrollo de la formación valoral en la escuela primaria*. Cuaderno de estrategias.
- *Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria*. Cuaderno de estrategias.

Es así que, los talleres y cuadernos de estrategias aprobados por la Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio, con anterioridad a la definición del Programa Integral, en términos generales, son afines a los principios de la legislación educativa y retoman métodos complementarios que contribuyen al logro de aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía y la autonomía moral. Al haber asumido esta dirección su papel normativo “como una instancia abocada a conducir, orientar,

<sup>37</sup>Dicho estudio fue publicado en México 1997 con el título *La formación valoral autónoma*. México: Castellanos/Schmelkes.

compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua” (SEP: 2007d, 18),<sup>38</sup> ha contribuido a difundir en las entidades federativas enfoques formativos válidos y actualizados para la intervención en las escuelas primarias.

### 2.2.2.2 Acerca de la Formación cívica y ética

La Formación cívica y ética como orientación temática, aparece por primera vez en nuestro país en 1999, año en el que se publica en el Diario Oficial de la Federación la sustitución del Civismo, impartido en el primero y segundo grados de secundaria, y el reemplazo de Orientación educativa, en el tercer grado, por una nueva asignatura denominada Formación cívica y ética. Para el caso de la educación primaria, es hasta el 31 de marzo de 2008 que se publicó el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) en el Diario Oficial de la Federación.<sup>39</sup>

En la actualidad, a pesar de que sigue vigente el tema de la formación en valores, el hecho de que aparezcan oficialmente dos cursos de Formación cívica y ética en secundaria y el Programa Integral para la Formación Cívica y Ética en primaria, explica la tendencia actual en la formación continua a vincular la promoción de aprendizajes para el siglo XXI –relacionados con *Aprender a ser* y *Aprender a vivir juntos*– con esta nueva orientación temática.

Los documentos revisados que se ubican en esta vertiente son:

- *Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual*. Taller general.
- *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria*. Curso de actualización.
- *La Formación cívica y ética en la educación primaria*. Curso general
- *Nueve estrategias para la Formación cívica y ética en la escuela primaria*. Cuaderno de estrategias.

Aunque se trata de una aproximación con un nombre distinto, al revisar los materiales, resulta evidente que se estudian contenidos y desafíos similares a los explicitados en los eventos formativos que en este análisis han sido clasificados bajo una perspectiva valoral. De manera que, las fuentes bibliográficas, los métodos de trabajo y los temas de estudio se mantienen tal y como habían sido planteados desde la década de los noventa en el país. Para mayor información puede consultarse la fichas descriptivas de cada uno de los cursos y talleres, que aparecen en los anexos, especialmente los puntos: 4. Temas enfatizados y 5. Estructura.

Hay un conjunto de temas recurrentes, en la mayor parte de los cursos y talleres referidos, para clarificar los enfoques pedagógicos más apropiados y así generar procesos formativos vinculados al desarrollo de la autonomía moral y la educación

<sup>38</sup>Este rasgo de la autoridad federal se ubica en la segunda etapa del Pronap.

<sup>39</sup>Dicho programa tiene como antecedente una etapa de piloteo que comprendió dos años, de 2003 a 2005 y que, según se indica en el documento *Proceso de Construcción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria* aportó información relevante para el diseño curricular del programa. Esta fase experimental se puso en marcha con la presentación de la primera versión del programa, el 20 de mayo de 2003 y en noviembre del mismo año, se estableció un compromiso de colaboración con representantes de 12 entidades federativas: Aguascalientes, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Zacatecas. Para mayor información revisar: SEP: 2007f. Disponible en: <http://formacioncivica.sep.gob.mx/pdf/proceso.pdf>, (Consulta 28 de mayo del 2008).

ciudadana. Esta situación probablemente se debe a una inquietud, compartida por los autores de los materiales, de difundir propuestas educativas apegadas a la legislación educativa y a su necesidad de hacer notar un claro distanciamiento de enfoques prescriptivos que, como ya se dijo en otro apartado, circulaban y aún circulan en las escuelas. Al explorar aspectos similares no se logra el propósito del *Trayecto formativo* consistente en que los colectivos docentes tengan diversas opciones de actualización para avanzar de manera gradual y sistemática en su proceso formativo.

### 2.2.3 Presencia de las vertientes formativas en los cursos y talleres

A partir de la revisión de los propósitos, contenidos y los métodos de trabajo seleccionados en cada curso y taller, fue posible inferir la vertiente formativa que tiene mayor peso en el *Trayecto formativo*. Se trata de la primera: *Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética*. En cambio, la segunda: *Impulsar la formación de los docentes reconociéndolos como sujetos éticos y ciudadanos*, su presencia es casi nula.

#### 2.2.3.1 Propósitos y contenidos de los cursos y talleres

Llama la atención que a pesar de la prevalencia de la primera vertiente formativa, los fundamentos filosóficos y políticos que precisan la orientación teórica y conceptual de los contenidos curriculares de la Formación cívica y ética tienen una presencia insuficiente y no proporcional en relación con los fundamentos psicopedagógicos.

A continuación se presentan los propósitos de cada uno de los cursos y talleres analizados:

Curso o taller	Propósitos
<p><i>Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual. Taller General.</i></p>	<p>El propósito general que aparece como parte de la descripción del Taller es “que el colectivo docente reconozca y analice la necesidad de impulsar la Formación cívica y ética en la escuela primaria con apego al marco normativo, bajo los enfoques teórico-metodológicos afines y en articulación con temas de relevancia” (p. 11).</p> <p>Sin embargo, de la lectura del material podría agregarse, a este propósito, el interés de los autores porque los docentes analicen las implicaciones de impulsar la Formación cívica y ética en la escuela primaria tomando en cuenta los retos de la convivencia en las sociedades contemporáneas. Asimismo, que como colectivo docente establezcan acuerdos generales para iniciar un proceso formativo en su centro de trabajo.</p>

<p><i>La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria. Taller General.</i></p>	<p>El propósito general señala la necesidad de que el colectivo docente “reconozca la posibilidad de trabajar la formación valoral desde la transversalidad curricular, a través del análisis de su práctica docente y de los materiales de apoyo del maestro; a fin de propiciar ambientes de aprendizaje sustentados en valores. Construya su ruta de actualización, mediante la toma de acuerdos y compromisos, donde la formación valoral se convierta en un eje de su práctica docente” (p.9).</p>
<p><i>Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria. Curso de actualización.</i></p>	<p>Ofrecer a los participantes del curso elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para desarrollar acciones educativas con un enfoque transversal y tomando en cuenta las relaciones que se generan de la convivencia en la escuela.</p>
<p><i>La unidad escolar en la formación en valores. Curso de actualización.</i></p>	<p>El énfasis del curso se encuentra en “que los participantes analicen su función como parte del colectivo escolar y su influencia en la formación de valores en los educandos, a la vez que desarrollen habilidades de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo, con el fin de detectar necesidades en la escuela, planteen metas comunes, diseñen acciones por seguir y adquieran compromisos que los conduzcan a consolidarse como una Unidad Escolar” (p.11).</p>
<p><i>La Formación cívica y ética en la Educación primaria. Curso de actualización.</i></p>	<p>En la Introducción de este trabajo se dice que se han identificado en los profesores ciertas debilidades en cuanto al dominio de los contenidos, enfoque y metodología para la enseñanza de la Formación cívica y ética. Asimismo, que el curso tiene la finalidad de que los maestros “enriquezcan sus conocimientos en cuanto al planteamiento didáctico, desarrollen sus habilidades para el diseño de estrategias y valoren la importancia que tiene el trabajo con esta temática en y desde el ámbito en el cual les corresponde formar a los educandos” (p.9).</p>



<p><i>Nueve estrategias para la Formación cívica y ética en la escuela primaria. Cuaderno de estrategia.</i></p>	<p>“Impulsar el trabajo colegiado entre maestros y maestras de cada plantel escolar, de tal modo que sea concebida como un recurso más, el cual contribuya a mejorar el trabajo cotidiano en el aula y la escuela en su conjunto” (p. 7).</p> <p>Son tres los propósitos previstos en este cuaderno, como se anuncia en el material: “Que el colectivo docente: Valore la escuela y el salón de clases como un espacio propicio para la Formación cívica y ética por medio de diversas estrategias didácticas y metodológicas. Realice una primera aproximación a experiencias de trabajo acerca de aspectos cívicos y éticos, como el desarrollo moral, la convivencia, el respeto a la diversidad, la participación, el diálogo y algunos valores de la democracia. Intercambie y diseñe experiencias de trabajo propias, a partir de las sugerencias hechas en este cuaderno, de acuerdo con el contexto de la escuela en que el colectivo docente desarrolla su tarea” (p. 8).</p> <p>También se indica en el apartado <i>Recomendaciones</i> que en este cuaderno se proponen algunas líneas de trabajo, las cuales permitan a los maestros y maestras desarrollar acciones que articulen cuatro componentes de la Formación cívica y ética: los contenidos de una asignatura, la transversalidad curricular, el ambiente escolar y la vida cotidiana en la institución (p. 11).</p>
<p><i>Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral. Estrategias para el desarrollo de la formación valoral en la escuela primaria. Cuaderno de estrategia.</i></p>	<p>El propósito central es presentar “diversas estrategias didácticas que permiten a los colectivos docentes favorecer de manera sistemática la formación valoral por medio de las distintas asignaturas (transversalidad curricular) y las formas de enseñanza, además de continuar la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias a partir de la puesta en práctica de dichas estrategias.” (p. 8).</p> <p>Adicionalmente, se declara:</p> <p>Los propósitos son que el colectivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozca la función de la escuela como generadora de situaciones que favorecen la formación valoral a través de la creación de espacios para el ejercicio de la libre expresión, la participación de los alumnos en la toma consensuada de decisiones, el manejo de conflictos cotidianos y el respeto a las diferencias individuales.</li> <li>• Diseñe acciones conjuntas para favorecer el desarrollo de la formación valoral en la escuela.</li> <li>• Intercambie experiencias y conocimientos adquiridos durante la aplicación de las estrategias didácticas.</li> </ul> <p>(p. 8)</p>





<p>Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria. Cuaderno de estrategia.</p>	<p>El propósito general es que los maestros conozcan diversas estrategias metodológicas, las cuales pueden emplear para la formación valoral de sus alumnos. Los autores señalan tres intenciones específicas:</p> <p>Apoyar a los trayectos formativos construidos en los Talleres Generales de Actualización, brindando a los colectivos la oportunidad de poner en práctica diversas estrategias didácticas para la promoción de valores.</p> <p>Continuar con la formación permanente de los profesores en los colectivos escolares.</p> <p>Favorecer en los alumnos la promoción de valores a través de la puesta en práctica de las estrategias propuestas.</p>
--	---

Los ocho eventos formativos están orientados a que los participantes (colectivo docente y directivos escolares) reconozcan e integren como parte de su trabajo la creación de situaciones de aprendizaje, las cuales permitan a los alumnos avanzar en el desarrollo de su autonomía moral y en su formación ciudadana. Prevalecen en ellos tres intenciones, que se enfatizan más en algunos materiales que en otros, pero todas están presentes: 1) sensibilizar y crear conciencia en los docentes acerca de su función como formadores de valores; 2) explicitar el significado e implicaciones pedagógicas de la formación en valores o la Formación cívica y ética, y 3) dotar de herramientas metodológicas a los maestros para crear situaciones de aprendizaje con sus alumnos.

Con la primera intención se busca sensibilizar a los docentes respecto a su función formativa en dos sentidos: a través del currículo formal, el cual comprende los contenidos, enfoques y metodologías explicitadas en los programas y materiales de estudio, y por medio de lo que algunos autores han denominado el currículo oculto, referido a la cultura escolar, las prácticas docentes, sus formas de enseñanza y ejercicio de la autoridad, entre otros aspectos.

Los dos talleres y los tres cursos generales incluyen como parte de sus propósitos dicho aspecto. Sin embargo, como puede observarse, el curso *La unidad escolar en la formación en valores* tiende a resaltar la gestión escolar y la planeación compartida, así como el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo necesarias para que maestros y directivos logren constituirse en verdaderos colectivos docentes.

La segunda intención, está centrada en brindar información acerca del significado de la formación en valores o de la Formación cívica y ética y sus componentes, así como del uso de la transversalidad como herramienta pedagógica para impulsar el aprendizaje de los alumnos en temas socialmente relevantes y controvertidos. Se trata de desafíos de las sociedades actuales que pueden ser analizados desde una perspectiva ética, como el sexismo, las desigualdades socioeconómicas, la pluralidad, la diversidad cultural, el desarrollo de la ciencia y la tecnología. En este punto sobresalen los dos talleres y el curso *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria*.

Con respecto a la tercera intención, ésta se refiere al conocimiento y manejo



de las distintas posturas metodológicas o herramientas didácticas que circulan en el país, compatibles con un enfoque laico y democratizador de la educación. En este rubro se ubican, principalmente, los tres cuadernos de estrategias y el curso *La Formación cívica y ética en la educación primaria*.

Los materiales analizados se refieren de manera preponderante a la adquisición de elementos didácticos para la enseñanza de la asignatura o el desarrollo de los contenidos transversales; lo cual contrasta con la importancia asignada al ambiente escolar y a sucesos de la vida cotidiana del alumnado. En la versión abreviada del PIFCyE se dice que el ambiente escolar “está constituido por las distintas maneras de interacción entre los docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela [...]”, asimismo, que “estas características influyen en los logros académicos y formativos de los alumnos y en el estado de ánimo de la comunidad escolar” (SEP: 2008, 21).

En estos mismos materiales también se atienden, aunque escasamente, los asuntos vinculados con la generación de un ambiente escolar afectivo y con la puesta en marcha de acciones coordinadas por todos los docentes para que los alumnos experimenten el respeto a la dignidad de las personas y la convivencia democrática. Si bien se advierten algunos intentos, lo que sobresale en el desarrollo de los materiales es el tratamiento de las implicaciones metodológicas de la formación en valores o la Formación cívica y ética. Probablemente, la excepción a esta tendencia sea el curso *La unidad escolar en la formación en valores* el cual está centrado en aspectos de la gestión escolar.

El curso está compuesto por tres módulos y un total de seis sesiones, dos sesiones por módulo. Cada sesión tiene asignadas cinco horas de trabajo, con un receso de veinte minutos. Los contenidos del programa están organizados de la siguiente manera.<sup>40</sup>

<sup>40</sup>Para mayor información consultar la reseña que se hizo acerca de este curso en la ficha 4, ubicada en los anexos.

<b>Módulo I: GESTIÓN ESCOLAR: CONDICIONES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA</b>	
Sesión 1	Calidad de la educación y gestión escolar La gestión escolar en la cotidianidad de la vida escolar Redefinición de los roles en la institución escolar
Sesión 2	El trabajo en colectivo Elementos importantes de la gestión
<b>Módulo II: LA ESCUELA: UNA UNIDAD EDUCATIVA ENFOCADA A LA EDUCACIÓN VALORAL</b>	
Sesión 3	La unidad escolar enfocada a la formación valoral Hacia la construcción de una escuela eficaz, democrática y participativa
Sesión 4	La comunicación y su impacto en la formación valoral El trabajo en colegiado (en el índice del curso aparece como <i>El trabajo en colectivo</i> )
<b>Módulo III: LA VISIÓN DE UNA NUEVA ESCUELA</b>	
Sesión 5	Los rasgos de la nueva escuela pública Detección de necesidades
Sesión 6	Planteamiento de metas Acciones por seguir Compromisos personales y compartidos Responsables

Algunos esfuerzos que intentan descentrar la atención de la propuesta curricular prescrita es el taller: *La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria*, el cual está centrado en lograr que el docente descubra y analice la relevancia de su intervención para lograr la formación valoral; que sea capaz de identificar diversas fuentes de aprendizaje de los valores que no siempre son evidentes a los ojos del profesorado y que trascienden el currículo prescrito. También el curso: *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria*, en éste, existen actividades propuestas que pueden resultar muy valiosas para impulsar la Formación cívica y ética más allá del salón de clases y desde la perspectiva del colectivo docente. Algunos ejemplos de actividades que invitan a armar una estrategia a partir de la realidad de cada escuela son los siguientes:

En la sesión 3 antes del cierre de la actividad y por tanto de la sesión, se plantea la siguiente pregunta a los docentes: “Hasta el momento, ¿qué competencias consideran más pertinentes y urgentes a trabajar durante el ciclo escolar?” (p. 29). Posteriormente, en la sesión 4 en la actividad de inicio se agrega: “Es importante una lectura crítica que permita identificar los rasgos que consideran desarrollar con sus alumnos y que son necesarios fortalecer”. También se les pide que consideren aquellos que ya trabajan con sus alumnos (p. 30).

Asimismo, se les dice: “Si tuvieran que elegir las tres competencias más urgentes y pertinentes a trabajar durante el ciclo escolar, ¿cuáles elegirían y por qué? Planteen una conclusión personal y comparen sus respuestas con las que anteriormente habían proporcionado al respecto” (p. 32). Este tipo de preguntas o recomendaciones hacen notar un interés por articular las sesiones de trabajo al contexto escolar y que los docentes vayan armando gradualmente una estrategia de intervención.<sup>41</sup>

Con la información que proporcionan los documentos revisados, es posible afirmar que sigue quedando al margen incidir en la transformación de la cultura escolar, así como en la creación de un entorno propicio para que los niños experimenten y construyan nuevas formas de relación y convivencia. Tiene implicaciones educativas serias haber incorporado como contenidos curriculares una mirada crítica de aspectos de la convivencia cuando el discurso va en un sentido contrario a las prácticas y cultura escolar. Si los programas de esta naturaleza no impactan en la transformación de la cultura escolar, en la construcción de nuevas formas de relación en el colectivo docente, entre los maestros y los alumnos, muy probablemente se corre el riesgo de educar para la simulación y fortalecer la pasividad e indiferencia, así como la pérdida de la esperanza de que las cosas puedan cambiar. Difícilmente se puede enseñar algo por vía oral y escrita si no está llevado congruentemente con la vía vivencial y relacional.

De ahí la importancia de la segunda vertiente formativa, la cual pretende generar procesos de reflexión para que los docentes sean capaces de reconocerse *como sujetos éticos y ciudadanos*. Es necesario que los docentes, como parte de su proceso formativo, tengan la oportunidad y el espacio para observar y analizar sus métodos de enseñanza, cómo aplican las normas y la disciplina, cómo ejercen su autoridad y cómo la aprendieron ellos mismos desde niños. En suma, que reflexionen en torno al sistema de relaciones entre profesores, profesores y alumnos, y alumnos y alumnos, a sabiendas de que todo ello implica también que reflexionen acerca de sí mismos y de cómo los distintos agentes socializadores han influido en su propia formación.

De acuerdo con los escasos estudios que se han elaborado, prevalece en el aula un estilo docente que privilegia la cultura de la instrucción, prescribe, exhorta y establece medidas unilaterales, lo cual poco favorece el desarrollo de una personalidad autónoma. Este estilo sobresale, entre otros factores observables, porque de ahí provienen, en su mayoría, quienes hoy son maestros: en ese estilo y tradición crecieron.

Cabe señalar que esta necesidad está evidenciada en los diferentes materiales del *Trayecto formativo*. Por ejemplo, en el curso *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria* se insiste en la necesidad de generar cambios en la vida de las escuelas, en la gestión escolar y de lograr actitudes y comportamientos de los docentes congruentes con lo que enseñan a sus alumnos. Asimismo, en el taller *La Formación cívica y ética en la educación primaria* se dice lo siguiente: “La construcción de un ambiente escolar con tales características requiere que los docentes y directivos sean capaces de formar a los alumnos y formarse ellos mismos en habilidades para el diálogo, la negociación y la escucha activa dentro

<sup>41</sup>En las fichas 2 y 3 se hace un comentario mucho más amplio al respecto. Por ello se recomienda consultarlas. De manera específica, puede revisarse la sección de observaciones y el punto sobre la organización de las actividades y desarrollo de las sesiones.

del aula y la escuela. Lo anterior contribuirá a conformar un ambiente escolar que posibilite la convivencia democrática, en el cual prevalezca el respeto, la solidaridad y se valore a la diversidad como riqueza” (Alcalá López, *et al*: 2007, 102-103).

Entonces, el problema principal radica en el tiempo limitado que se le otorga al tratamiento de este aspecto; en algunos casos solamente se menciona, en otros aparece una breve referencia o se sugiere realizar una actividad que en las sesiones posteriores ya no se le da seguimiento. Una vez más, lo que prevalece en los materiales es la planeación didáctica. Quizás la construcción de una estrategia formativa equilibrando ambas vertientes formativas les permitiría a los docentes optar por propuestas educativas más audaces, las cuales los conduzcan a romper con los métodos de enseñanza tradicionalmente aceptados, así como a interpelarse continuamente acerca de la manera como guían a sus alumnos para lograr que sean moralmente autónomos.

Schmelkes señala: “lograr esto no es fácil. Requiere de varias cosas. Para comenzar, los maestros han de ser respetados en sus derechos humanos por el sistema educativo que los contrata si éste espera que ellos, a su vez, funjan como educadores para los derechos humanos. Ello implica un trato digno y condiciones de trabajo también dignas” (Schmelkes: 1998, 100).

En los materiales revisados, se puede observar una enorme dificultad para ver al docente como un sujeto con experiencias personales que van más allá de la vida en los salones de clases y de la relación con los alumnos. Es conveniente ampliar la mirada respecto a la función del magisterio y tomar como punto de partida otro ángulo de su vida, que no sea exclusivamente su trabajo. Apostarle a su formación integral como servidores públicos (docentes), ciudadanos y como sujetos éticos. Al respecto, Torres afirma: “los docentes suelen ser vistos y tratados (por la política educativa, por el sistema escolar, por la sociedad) a partir de una única identidad: como individuos que enseñan, como agentes escolares. Las otras múltiples identidades de los docentes –personas, hombres y mujeres, trabajadores, padres y madres de familia, vecinos, consumidores, ciudadanos con deberes y derechos– no cuentan” (Torres: 2000, 14).

### 2.2.3.2 Formas de trabajo empleadas en los talleres y cursos

Como ya se ha visto, los materiales comparten en gran medida sus objetivos y los temas de estudio. Algo similar sucede con las estrategias de trabajo empleadas. Para poner en marcha el *Trayecto formativo* durante el ciclo escolar, en la mayoría de los talleres y cursos se advierte que para el logro de los propósitos es indispensable considerar los tiempos de los docentes involucrados y, por tanto, adaptarse a sus condiciones y posibilidades. En este sentido, no existen horarios determinados ni espacios específicos para organizar las jornadas de estudio.

Asimismo, sorprende que se propongan sesenta horas de estudio para cada *Trayecto formativo* y que, en algunas ocasiones, los tiempos establecidos en los materiales no estén bien calculados o que en otras no se indique una duración aproximada.

En la mayoría de los cursos y talleres, se exhorta a los destinatarios a que respeten el orden de los contenidos, las actividades formuladas y los métodos de trabajo para



garantizar el logro de los aprendizajes esperados y los productos previstos en cada sesión de trabajo.

#### MÉTODOS DE TRABAJO PARTICIPATIVOS

Todos los eventos formativos están estructurados bajo la lógica de un enfoque pedagógico activo. Los participantes se involucran en su proceso de aprendizaje, mediante el desarrollo de diversos trabajos. En todos los talleres y cursos se apela al uso de técnicas participativas, individuales, en equipo o grupales. Estas últimas, se emplean frecuentemente cuando la finalidad es recuperar saberes, intercambiar experiencias, socializar las reflexiones o los productos logrados en los equipos.

En el cuadro siguiente se describe brevemente el método de trabajo empleado en cada evento formativo:

Curso o taller	Método de trabajo
<p><i>Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética en la escuela primaria actual. Taller general.</i></p>	<p>Para el desarrollo del taller, los principales recursos empleados son fragmentos de textos representativos del tema que se trabaja, así como de experiencias de docentes o situaciones vividas por otras personas en su vida diaria. Se recurre, sobre todo, al trabajo en equipos y a la puesta en común de los trabajos producidos en cada equipo o de manera personal.</p>
<p><i>La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria. Taller general.</i></p>	<p>Durante el desarrollo de las sesiones se recurre a distintas estrategias de trabajo, sean individuales, colectivas o grupales. Estas últimas se emplean, principalmente, para la puesta en común de las reflexiones o los productos logrados en el trabajo por equipos.</p>
<p><i>Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria. Curso de actualización.</i></p>	<p>Para desarrollar el curso se recurre al trabajo colectivo o individual, según el propósito y fase de la sesión. Frecuentemente se realizan lluvias de ideas, trabajos en equipos, debates, mesas redondas, lecturas grupales. Para socializar las reflexiones generadas en cada uno de los equipos se recurre a las exposiciones.</p> <p>La dinámica de trabajo está centrada en la lectura y el análisis de los textos que forman parte de la antología. Éstos son los insumos básicos y la columna vertebral del curso.</p> <p>Entre las actividades que se solicitan están: completar un cuadro informativo de doble entrada, elaborar resúmenes, ensayos. Sólo en la sesión 3 se sugiere ver un video <i>Las competencias cívicas y éticas</i> producido por el Instituto Federal Electoral.</p>

*La unidad escolar en la formación en valores.*  
Curso de actualización.

El desarrollo de las sesiones está basado en rutinas de lectura y escritura. Sin embargo, éstas son presentadas con ciertas variantes para dinamizar el trabajo. Así, por ejemplo, se plantea la realización de:

- Lecturas compartidas. Se asigna la revisión de un texto a dos equipos; cada uno analiza el apartado que le tocó y posteriormente, se expone a todo el grupo. En algunos casos se les pide a los participantes que subrayen o encierren en un círculo ideas principales; en otros, se plantean algunas preguntas que permitan la formalización del contenido de la lectura. Una variante de esta opción es la lectura comentada. En ésta se solicita que los equipos que den su apreciación de la lectura y expresen comentarios espontáneamente.
- Lluvia de ideas (también más empleada para recuperación de saberes).
- Realización de trabajo en equipos (dramatizaciones, vaciado de información en un cuadro con la técnica FODA, mesas redondas, actividades de integración).
- Exposiciones grupales (plenarias).

Es preponderante el papel que juegan las lecturas para desarrollar el curso. A partir de ellas se genera toda la interacción, las preguntas, reflexiones y dinámicas que se proponen a los participantes. Al parecer, este estilo de trabajo diferencia a los cursos de los talleres generales.

<p><i>La Formación cívica y ética en la educación primaria.</i> Curso de actualización.</p>	<p>La forma en que se desarrolla el curso es dinámica, se recurre al trabajo en equipo, al intercambio de experiencias, lecturas y análisis del trabajo docente. Dentro de las estrategias metodológicas se emplea el análisis de casos, los dilemas morales, las técnicas de clarificación de valores y autoconocimiento. Se insiste en que es un curso desarrollado con un enfoque vivencial.</p> <p>Se enfatiza en el enfoque transversal y se brindan elementos para que los docentes diseñen una secuencia didáctica.</p> <p>Se invita a los docentes a consultar en los Centros de Maestros los materiales que pueden ser útiles para propiciar la Formación cívica y ética en las escuelas primarias. Durante el desarrollo del taller hay una actividad en la que se presentan los materiales obtenidos en los Centros de Maestros y los que existen en la Biblioteca Escolar.</p>
<p><i>Nueve estrategias para la Formación cívica y ética en la escuela primaria.</i> Cuaderno de estrategia.</p>	<p>El grupo de maestros realiza las actividades que llevarán a cabo con sus alumnos, bajo la lógica de vivenciar lo que aplicarán con su grupo. Se pretende impulsar un trabajo colegiado en el que los docentes tengan espacios para reflexionar en torno a sus propios saberes, actitudes y razonamientos sobre los valores y puedan construir estrategias de intervención colectivas y enriquecidas por sus compañeros de trabajo.</p> <p>Durante el desarrollo de las actividades se les recomienda, en distintas ocasiones, que se organicen por grados, o ciclos escolares para analizar el bloque de actividades descritas en la sección <i>Desde el aula</i>.</p>



<p><i>Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral. Estrategias para el desarrollo de la formación valoral en la escuela primaria. Cuaderno de estrategia.</i></p>	<p>El tipo de trabajo que se realiza se plantea de manera independiente en cuanto al desarrollo de cada ficha, pero al mismo tiempo se propone de manera circular, girando en torno al trabajo particular de cada maestro en el aula con los estudiantes y el trabajo en el colectivo docente al cual se llega a compartir lo realizado en clase, y se parte de él para redondear lo que se retroalimentó e intercambió entre colegas. La sección denominada <i>Recuperando la experiencia</i> es el espacio propicio para que individualmente los docentes recuperen elementos trabajados, reflexionen y lo tomen como punto de partida para compartir en su reunión colectiva.</p>
<p><i>Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria. Cuaderno de estrategia.</i></p>	<p>El grupo de maestros realiza las actividades que llevarán a cabo con sus alumnos bajo la lógica de vivir lo que aplicarán con su grupo y con la finalidad “de reflexionar en torno a sus propios saberes, actitudes y razonamientos sobre los valores, reconocer las características y los propósitos de la estrategia y revisar algunos materiales de apoyo” (p. 9). Los autores sugieren que las sesiones se realicen en los tiempos establecidos para las reuniones del Consejo Técnico, pero si no es posible se les recomienda organizarse por ciclos o grados o abordar directamente el bloque de actividades descritas en la sección <i>Desde el aula</i> haciendo las adecuaciones pertinentes al grado. También se insiste en realizar un trabajo sistemático a lo largo del ciclo escolar para que este tipo de formación sea efectivo.</p>

En los materiales se hace referencia a la necesidad de generar espacios de diálogo y análisis que favorezcan la participación de todos los integrantes del grupo, así como un clima de confianza para el intercambio de ideas y experiencias. Sin embargo, aunque las técnicas empleadas pueden resultar dinámicas y facilitar el estudio de los temas seleccionados, el debate de los asuntos controvertidos y relevantes de la realidad inmediata y el trabajo con problemas cotidianos de la convivencia en la escuela no se abordan tan enfáticamente como se requiere en procesos educativos de esta naturaleza. Solamente los dos talleres generales rompen, en cierta medida, con esta tendencia. En ambos prevalece la intención de analizar situaciones reales y que posteriormente los maestros diseñen estrategias de aprendizaje para trabajar con sus alumnos, resaltando alguno de los temas de los revisados. Seguramente, esto obedece al carácter mismo de los talleres.



Los momentos de trabajo individual suceden en escasas ocasiones; se hace uso de ellos cuando se plantea tomar una decisión personal o resolver algún dilema moral. Quizás esta situación sea, en parte, reflejo de lo ya dicho en otro apartado, que la segunda línea de formación encaminada a favorecer el discernimiento y la reflexión individual sobre las creencias, valores y actitudes propios parece estar ausente. Entre las actividades que se proponen para el tratamiento de los contenidos se encuentran: la elaboración de resúmenes o ensayos (personales o colectivos), la lectura de letras de canciones y de fragmentos de libros (en menor medida artículos completos), todo ello, frecuentemente acompañado de preguntas que sirven de pauta para el análisis de su contenido, para la resolución de los dilemas morales y el análisis de casos.

#### SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LOS CURSOS Y LOS TALLERES

En los tres cursos generales prevalece el trabajo apoyado en lecturas, en dos de ellos éstas aparecen al final del documento en una antología; este es el caso de *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria* y *La unidad escolar en la formación en valores*; solamente el curso *La Formación cívica y ética en la educación primaria*, tiene una estructura diferente; las lecturas están integradas a las sesiones en las cuales se ocupan y se van intercalando con el desarrollo de otras actividades.

Frecuentemente, los textos están acompañados de preguntas orientadas, principalmente, hacia la comprensión del tema o el manejo de la información con poca referencia a la realidad escolar. Provoca confusión que ésta sea la tendencia en cursos en los que se plantea generar nuevas prácticas docentes y desarrollar acciones educativas desde un enfoque basado en competencias. Quizás sería mucho más interesante emplear los textos en momentos específicos de las sesiones para la formalización del conocimiento, de tal suerte que se trascienda lo meramente informativo, o bien, sirva de referencia para analizar casos problematizadores, como sucede en otras opciones que no pertenecen al *Trayecto formativo*, tal es el caso del Curso General de Actualización *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, elaborado por el Instituto Nacional de las Mujeres (Bustos Romero: 2004).

A partir de la revisión exclusiva de los cursos que componen el *Trayecto formativo*, se puede inferir que la idea de curso remite a formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, plasmadas en rutinas de lectura (individuales, compartidas o comentadas) y producción de textos, en exposiciones (realizadas por el responsable de coordinar las sesiones o por los participantes), tal es la tendencia que se observa en dos de los tres cursos del *Trayecto formativo*. Sin embargo, el curso *La Formación cívica y ética en la educación primaria* rompe, hasta cierto punto, con este estilo. Las lecturas se combinan con el uso de otras técnicas más dinámicas que involucran a todos los integrantes del grupo. De tal suerte que no se identifican criterios homogéneos para distinguir, metodológicamente, a los cursos de los talleres.

Es probable que la diferencia radique en la duración de cada uno de ellos: 12 horas para los talleres y cuarenta aproximadamente para los cursos.

Por lo que toca a los cuadernos de estrategias, la dinámica es distinta, éstos pueden ser un referente para que los maestros construyan talleres, hagan una réplica

de las actividades que llevarán a cabo con sus alumnos bajo la lógica de vivenciar lo que aplicarán con su grupo; o bien se les recomienda que se organicen por ciclos o grados y revisen específicamente el bloque de actividades descritas en la sección *Desde el aula*. En este sentido, es claro que se trata de materiales complementarios que se utilizan de diversas formas.

Por último, tanto en el taller *Temáticas relevantes para la Formación cívica y ética* como en el curso *La Formación cívica y ética en la educación primaria* se identificó una tendencia a iniciar el trabajo con los docentes revisando parte de la legislación educativa (artículo tercero constitucional y/o algunos artículos de la Ley General de Educación). A finales de los años ochenta y principios de los noventa, ésta fue una tendencia en los programas que diversas organizaciones civiles y, posteriormente, comisiones públicas de los derechos humanos, difundían en el ámbito escolar, y se debió a que los temas, ahora reconocidos afines a la Formación cívica y ética todavía no lograban adquirir poder en el currículo oficial de educación básica. Era una forma de justificar y sustentar su intervención en las escuelas. En un artículo escrito por Alba Olvera y Papadimitriou en 1995, se encuentran 16 principios básicos para lograr un trabajo educativo a favor de la paz y el respeto a los derechos humanos. Tanto el primero como el décimo sexto, evidencian la necesidad, en aquel momento, de respaldar proyectos educativos de esta naturaleza enunciando el marco legislativo nacional:

“1. Al establecerse en el artículo tercero constitucional que la educación *fomentará el aprecio a la dignidad humana de la persona*, se coloca a los derechos humanos como eje del Sistema Educativo Nacional [...] 16. Para legitimar definitivamente la educación para la paz y los derechos humanos –legitimidad que surge ya desde nuestra legislación educativa mexicana y de los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación– es indispensable que la voluntad del Estado, en materia de política educativa, secunde las acciones que, para hacer realidad los principios establecidos en tales instrumentos legales, han emprendido conjuntamente docentes y asociaciones civiles” (Papadimitriou: 1995, 23-24).

En pleno principio del siglo XXI y a partir de la publicación de los Programas de Formación Cívica y Ética para la educación primaria y secundaria, es posible afirmar que se ha avanzado, en cuanto a la incorporación curricular de diversos temas de relevancia social. De manera que, si la legislación educativa solamente se revisa para hacer evidente que los programas guardan correspondencia con ella, sobra reservar un espacio en los cursos y talleres. Otro asunto sería, pasar de la tendencia informativa a una revisión más profunda en la cual se analice, entre otras cosas, el papel del Estado mexicano en la construcción de la ética pública y como garante de una educación laica, así como las atribuciones y responsabilidades del maestro, en tanto servidor público, en la Formación cívica y ética de los niños y adolescentes. Parte de estos desafíos se planteaban en los siguientes términos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, ahora se retoman por su trascendencia y por la continuidad, que al parecer, mantiene el enfoque educativo de este tema en la administración 2006-2012.

“El papel del maestro, en lo que toca a la transmisión de elementos de contenido ético a los educandos es delicado también, ya que implica la conciliación de tres lealtades

fundamentales, no necesariamente coincidentes: la del maestro consigo mismo, como persona que tiene sus propias convicciones y valores; la del maestro con los padres de familia, como delegado de quienes ponen en sus manos una parte importante de la educación de sus hijos; y la del maestro con respecto al Estado” (SEP: 2001, 45).



# Capítulo 3

## CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL Y COMENTARIOS FINALES



### 3. Conclusiones del análisis documental y comentarios finales

No es la intención repetir lo ya dicho en los apartados específicos, sí en cambio, resaltar algunos desafíos relacionados con la formación de los docentes de educación básica en el contexto mexicano.

#### **Necesidad de actualizar y complementar el *Trayecto formativo***

El *Trayecto formativo* se construyó con lo que hasta el año 2007 existía en el banco de talleres y cursos en formación continua. De manera que la oferta, aunque limitada, es hasta la fecha la opción que se abre a un gran número de docentes que requieren actualizarse y adquirir capacidades profesionales para hacer frente al nuevo programa para la educación primaria y secundaria. Sin embargo, es indispensable la incorporación de otros contenidos, repensar la metodología de trabajo y, en general, construir una estrategia de formación acorde con las necesidades de los docentes y con el enfoque basado en competencias. Con la propuesta actual no lograrán adquirir las capacidades básicas que demanda el programa. Dicho propósito difícilmente se cumplirá si no se reestructuran los contenidos de los cursos y talleres para evitar redundancias y subsanar vacíos en otras líneas de formación.

Es comprensible que existan temas ampliamente tratados y repetidos en los distintos materiales porque se hicieron en diferentes momentos, pero esta situación hace evidente también la relevancia de revisar periódicamente los documentos que se producen y publican en la Subsecretaría de Educación Básica, así como lograr un trabajo más articulado entre sus direcciones para ahorrar recursos y evitar duplicidad de funciones.

Asimismo, hace falta precisar los contenidos mínimos indispensables para construir un programa de formación docente amplio. Es prioritario avanzar hacia la delimitación de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes básicos que los docentes deben adquirir para mejorar su desempeño en el desarrollo de acciones favorables para la formación ciudadana de los alumnos. En este sentido, habrá que distinguir las acciones que es necesario desarrollar a corto, mediano y



largo plazos; precisar los propósitos generales y específicos que se quieren lograr; así como los destinatarios principales o prioritarios.

Construir una estrategia educativa con un punto de partida común, pero con acciones diversificadas, a fin de articular distintos proyectos o eventos que aporten hacia el logro de los propósitos generales. Para lo cual deberán considerarse, entre otros aspectos, aquellos que en este análisis se identificaron como contenidos ausentes:

#### A. Nociones y conceptos claves para comprender las competencias cívicas y éticas

Si bien se ha dicho que la vertiente formativa con mayor presencia en los cursos y talleres se refiere a *Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética*, no se observa una atención equivalente a los saberes formales (nociones, conceptos, principios y procedimientos) que orientan filosófica, ética y políticamente el Programa Educativo de la Formación Cívica y Ética. La tendencia es a trabajar, sobre todo, los fundamentos psicopedagógicos y más puntualmente los didácticos.

Perrenoud señala: “para comprender el mundo y actuar sobre él ¿no es necesario a su vez apropiarse de conocimientos vastos y crear competencias susceptibles de movilizarlos de manera apropiada? La figura del experto lo prueba: es a la vez un sabio, un erudito, alguien que ha leído todos los libros y acumulado tesoros del conocimiento de acuerdo a su experiencia, y alguien que tiene clarividencia, intuición, sentido clínico, *know-how* y el conjunto de capacidades que permiten anticipar, arriesgarse, decidir, en suma actuar en una situación de incertidumbre”. Asimismo, que: “el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica” (Perrenoud: 2002, 12; 18).

Llama la atención que no exista un curso dedicado al estudio de las ocho competencias cívicas y éticas que caracterizan al programa integral para el nivel de educación primaria: 1. Conocimiento y cuidado de sí mismo; 2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; 3. Respeto y valoración de la diversidad; 4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; 5. Manejo y resolución de conflictos; 6. Participación social y política; 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia; y 8. Comprensión y aprecio por la democracia (Cfr. SEP, 2008).

Los eventos formativos están centrados en dotar a los maestros de herramientas pedagógicas para la planeación y puesta en marcha de acciones vía el diseño de propuestas didácticas, sin profundizar en los componentes de cada una de las competencias.

#### B. Aplicar el enfoque por competencias al mismo proceso formativo de los docentes

En los cursos se alude a la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje bajo este nuevo enfoque, pero no se retoma como parte de la metodología de trabajo con los docentes. Por este motivo, es inevitable preguntarse ¿cómo podrán los docentes aplicar nuevas metodologías cuando éstas no se ocupan en su propia formación?

En la medida en que se empleen métodos adecuados basados en el enfoque por competencias –no sólo para los procesos formativos impulsados con los niños y jóvenes, sino también para los que se pretenda desarrollar con los docentes– será posible incorporar en las escuelas de educación básica una efectiva formación que incida en las dimensiones sociomoral y existencial explicitadas en la tipología de los saberes estructurales y disposicionales presentada por Yurén.

*C. Ensayar otras formas de trabajar con los docentes y relevar la segunda vertiente formativa para generar cambios en su trabajo*

No se trata sólo de brindar información, construir conocimientos de tipo intelectual, sino de incidir en aspectos íntimos y subjetivos de la vida de las personas como son sus hábitos, creencias, actitudes y valores para garantizar una convivencia justa, solidaria y respetuosa de las diferencias.

Mientras no se reconozca que los docentes como sujetos éticos o morales, también necesitan espacios de diálogo y reflexión para clarificar valores y posturas éticas personales, se corre el riesgo de limitar el proceso formativo al tratamiento de contenidos curriculares y a la creación de un ambiente artificial y momentáneo (sólo mientras se desarrolla la clase de Formación cívica y ética). Asimismo, deben considerarse otras dimensiones de su vida. La mayoría de los cursos y talleres dirigidos a ellos no reconocen a los docentes con una identidad diversa (miembros de una familia, de una cultura o etnia, hombres y mujeres, trabajadores, consumidores y ciudadanos).

**Actualizar la fundamentación teórica y metodológica en materia de formación ciudadana**

A pesar de que la formación docente en temas de esta naturaleza se ha venido trabajando desde hace aproximadamente veinte años, llama la atención que la mayor parte de la literatura empleada siga siendo la misma y que no se hayan incluido nuevos referentes, a pesar de que la realidad social, económica, cultural y política del país y del mundo actual se ha complejizado.

Lo poco que se sabe en el ámbito de las investigaciones educativas no se ha retomado para modificar las propuestas de formación docente. En este sentido, constituyen un referente clave investigaciones como la realizada por Fierro, Cecilia y Patricia Carbajal y que se publicó con el título *Mirar la práctica docente desde los valores*, en 2003; la tesis doctoral de Fierro (2006) *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico* en la que evidencia, entre otros asuntos, el peso que tiene para algunos directores de escuelas conservar la concordia interpersonal y el apoyo recíproco con los docentes, incluso por encima del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes; las reflexiones de Yurén (2008) acerca de la eticidad y la moralidad inspirada en los escritos de Habermas y Ricoeur; los distintos trabajos que ha realizado esta misma autora respecto al *Análisis de los dispositivos de formación de profesores* (2005) y el estudio desarrollado en el 2002 acerca de *La asignatura*



*Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos.*

Por otra parte, conviene volver la mirada a la región de América Latina y conocer lo que investigadores e instituciones están produciendo en materia de formación docente. De manera específica, las acciones educativas de la *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar* integrada por la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato; la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Las propuestas que han logrado impactar en el medio escolar y el magisterio mexicano se han nutrido, sobre todo, de reflexiones y experiencias de origen europeo. Es innegable su contribución al análisis de la situación mexicana, pero también la ausencia de aportaciones latinoamericanas, así como un olvido de los planteamientos teóricos de la educación popular vinculados a Paulo Freire que dieron origen a algunas propuestas educativas en nuestro país y que en el contexto sociopolítico actual cobran relevancia.

### **Proponer nuevas líneas de investigación**

Son contadas las investigaciones que aportan información respecto a lo que está sucediendo con la puesta en marcha de las diversas acciones en materia de formación en valores, educación para los derechos humanos, formación cívica y ética, interculturalidad, etcétera. Esta información es necesaria para identificar las condiciones escolares que favorecen o dificultan el desarrollo de las competencias cívicas y éticas y la construcción de ambientes escolares democráticos. También sería interesante recuperar los insumos provenientes de la Primera fase experimental del Programa Integral de Formación Cívica y Ética desarrollada durante el ciclo escolar 2003-2004, así como otras evaluaciones realizadas, a solicitud de la propia Secretaría de Educación Pública en distintas administraciones, las cuales permitan acercamientos desde diferentes perspectivas a las necesidades y a las lógicas de los docentes, como colectivo y también como individuos.

# Capítulo 4

## ANEXOS. FICHAS DESCRIPTIVAS DEL *TRAYECTO FORMATIVO*



## 4. Anexos. Fichas descriptivas del Trayecto formativo

### Taller: Temáticas relevantes para la Formación Cívica y Ética en la escuela primaria actual

#### FICHA I

##### 1. Datos bibliográficos

Luna Elizarrarás, María Eugenia (coord). *Temáticas relevantes para la Formación Cívica y Ética en la escuela primaria actual*. México: SEP-SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

Autores:

María Eugenia Luna Elizarrarás

Verónica Florencia Antonio Andrés

Roberto Renato Jiménez Cabrera

Roberto Sánchez Arcos

Quienes diseñaron este taller también participaron en la elaboración de la Guía Didáctica de Formación Cívica y Ética y en su momento formaron parte del equipo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica; dirección que tiene el encargo de diseñar los programas de estudio.

##### 2. Destinatarios

Docentes y directores de educación primaria.

##### 3. Propósito

El propósito general que aparece como parte de la descripción del taller es “que el colectivo docente reconozca y analice la necesidad de impulsar la Formación cívica y ética en la escuela primaria con apego al marco normativo, bajo los enfoques teórico-metodológicos afines y en articulación con temas de relevancia”.<sup>42</sup>

Sin embargo, de la lectura del material podría agregarse, a este propósito, el interés de los autores porque los docentes analicen las implicaciones de impulsar la Formación cívica y ética en la escuela primaria tomando en cuenta los retos de la convivencia en las sociedades contemporáneas. Asimismo, que como colectivo

---

<sup>42</sup>Pág. 11



docente establezcan acuerdos generales para iniciar un proceso formativo en su centro de trabajo.

#### 4. Temas enfatizados

El taller brinda un panorama general de cuatro temas que denominan de relevancia social, éstos son:

1. *La educación para la paz y los derechos humanos.*
2. *La perspectiva de género.*
3. *La educación ambiental.*
4. *La educación intercultural.*

La razón de su elección se debe a que “dichos temas dan forma a enfoques educativos congruentes con el desarrollo de la ética y la formación ciudadana” (p.11).

#### 5. Estructura

El taller está organizado en tres sesiones con una duración de cuatro horas cada una. En total son 12 horas de trabajo.

Al inicio de cada sesión se plantea una actividad que introduce al tema; esta sección se denomina *Para empezar...*

### Primera sesión

#### ¿Por qué es necesaria una Formación cívica y ética en la escuela primaria?

Mediante el análisis de dos situaciones, una sobre creencias y prácticas de inequidad de género y la otra referida a medidas desfavorables para atender la diversidad en el aula, se busca sensibilizar a los maestros de la necesidad de formarse en los temas relevantes para lograr cambios en su trabajo y promover otros aprendizajes cívicos y éticos con los alumnos.

También se estudian el artículo tercero constitucional, párrafos I y II, y dos fragmentos de textos que, de acuerdo con los autores, favorecen la comprensión de lo establecido en la legislación educativa. El primer fragmento corresponde a un artículo de Juan Escames Sánchez. *Educación para la participación en la sociedad civil*; el segundo a un Cuaderno de Divulgación del IFE elaborado por Gilberto Guevara Niebla, *Democracia y Educación*.

Asimismo, se analizan las posturas teórico-metodológicas que circulan en el país y a nivel internacional, con la finalidad de que los maestros seleccionen aquellas que son congruentes con el enfoque de la Formación cívica y ética y que apoyan la puesta en marcha de acciones educativas. El fragmento con dichas posturas es retomado del libro de Pablo Latapí Sarre, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*.

Por último, aparece una sección denominada *Para saber más...* En ella se incorporan fragmentos de ensayos, artículos o de libros, así como algunos títulos de libros que pueden consultarse en la Biblioteca de Actualización del Maestro.

## Segunda sesión

### ¿Qué tipo de Formación cívica y ética es pertinente para nuestros alumnos?

La finalidad de esta segunda sesión es hacer notar a los participantes que la educación para la paz y los derechos humanos, la perspectiva de género, la atención a la interculturalidad y el cuidado del medio ambiente son temas socialmente relevantes en un Programa de Formación Cívica y Ética y que en la escuela deben desarrollarse acciones educativas específicas que los consideren.

El trabajo en esta sesión empieza con la lectura y el análisis de la canción *¿Cuál es mi opinión?* de Pepe Frank, música por los derechos de las niñas y los niños,<sup>43</sup> con la cual se introduce a los docentes en la identificación y selección de aquellos desafíos o problemas de actualidad que la educación primaria debe atender.

También se agregan dos extractos de libros. El primero forma parte del libro *La escuela y la formación valoral autónoma*, de Sylvia Schmelkes; en él se expone la necesidad de incorporar en la formación de los niños y jóvenes aspectos éticos relacionados con la diversidad cultural, la pluralidad y el desarrollo de la ciencia y la tecnología. El segundo fragmento pertenece al libro *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales*, de José Palos. Este autor señala que la violencia, los conflictos bélicos, las desigualdades económicas y el sexismo deberían incluirse en el currículo para analizarlos desde una perspectiva ética porque inciden en la convivencia humana.

Posteriormente, aparecen algunas narraciones clasificadas y ordenadas conforme a la presentación inicial de los cuatro temas de relevancia social. Se invita a los participantes a revisarlas y a formular estrategias de aprendizaje que les permitan trabajar con esos casos u otros similares en el salón de clases, o bien realizar acciones como colectivo docente para superar problemas parecidos que surjan en la escuela.

## Tercera sesión

### Formas de trabajo y necesidades formativas en nuestro colectivo docente

En esta sesión se busca que los maestros identifiquen aquellas acciones, individuales o colectivas, que realizan para promover con sus alumnos los temas socialmente relevantes; asimismo, deben revisar el *Trayecto formativo* y adaptarlo según sus necesidades.

La primera actividad tiene como propósito involucrar a toda la planta docente de la escuela en la identificación de rasgos y necesidades que se presentan en la institución respecto de los cuatro temas estudiados; se les invita a analizar lo que les falta hacer para atender la Formación cívica y ética de sus alumnos y a establecer los compromisos que están dispuestos a adquirir. Posteriormente, en esta última sesión

<sup>43</sup>Se trata de una canción seleccionada del conjunto de canciones que pertenecen a un CD promovido por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

se propone a los participantes que revisen por equipos, constituidos por ciclos escolares (primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto grados), las posibles formas de articular los contenidos comunes que aparecen en distintas asignaturas y que están vinculados con los cuatro temas relevantes.

Para finalizar, se les solicita a los docentes que revisen los ocho materiales que conforman el *Trayecto formativo Formación Cívica y Ética en la escuela primaria* para conocer lo que la Subsecretaría de Educación Básica, a través de su Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, les ofrece para incrementar sus competencias didácticas y mejorar su trabajo. Asimismo, se les recomienda que determinen sus necesidades de actualización. Para realizar esta última actividad se incorpora como Anexo 3 la reseña de cada uno de los ocho materiales impresos que integran dicho *Trayecto formativo*. El orden en que se presentan los talleres, cursos y cuadernos de estrategias es el siguiente:

#### *Talleres Generales de Actualización*

- Temáticas relevantes para la Formación Cívica y Ética en la escuela primaria actual.
- La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria

#### *Cursos Generales de Actualización*

- Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria
- La Unidad Escolar en la formación en valores
- La Formación cívica y ética en la educación primaria

#### *Cuadernos de Estrategias*

- Nueve estrategias para la Formación cívica y ética en la escuela primaria
- Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral
- Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria

Se anexa en este taller un listado de los títulos disponibles en la biblioteca de aula que pueden emplearse como recursos de apoyo para la Formación cívica y ética en cada grado. De igual manera, aparece un registro de materiales audiovisuales que se encuentran en los Centros de Maestros.

### **6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente**

Para el desarrollo del taller, los principales recursos empleados son fragmentos de textos representativos del tema que se trabaja, así como de experiencias de docentes o situaciones vividas por otras personas en su vida diaria. Se recurre, sobre todo, al trabajo en equipos y a la puesta en común de los trabajos producidos en cada equipo o de manera personal.

## Observaciones

En este taller el estilo que prevalece como primer acercamiento al tema, hace pensar a sus lectores que todos los maestros ya tienen referencias para mirar desde otra perspectiva las prácticas y formas de intervenir de sus compañeros en el aula, lo cual no necesariamente es así.

Para el tratamiento de los temas de relevancia social sería más oportuno y eficaz comenzar el taller analizando casos de la vida diaria externos al ámbito escolar y vivencias de los propios maestros como personas miembros de una sociedad, para evidenciar la necesidad de contribuir a la formación de generaciones de niños y jóvenes con mayor conciencia de los problemas sociales. Si los docentes logran identificar diversos acontecimientos de la vida sobre los que ellos pueden influir; y si son capaces de descubrir situaciones que afectan la dignidad personal, es probable que este procedimiento favorezca en ellos mismos la comprensión crítica y la necesidad de educar bajo otro enfoque pedagógico, de cambiar prácticas dañinas para la convivencia que se han naturalizado.

En la primera sesión se observa que apenas iniciado el desarrollo del taller se solicita la elaboración de “un texto en el que argumenten las razones por las que es preciso formar cívica y éticamente a los alumnos de educación primaria” (p. 17). El propósito central en esta sesión es evidenciar dicha necesidad con los docentes, de manera que lo más recomendable sería invitarlos a escribir una vez que se haya avanzado más en el desarrollo de la sesión y no a escasamente treinta minutos de haber iniciado el taller. Por esta razón, también sorprende la afirmación con la que se comienza el siguiente tema *Marco normativo de la Formación cívica y ética*: “ya revisamos algunos casos que muestran por qué resulta fundamental una Formación cívica y ética y encontramos situaciones que revelan la necesidad de atender esta demanda en diversos espacios escolares”. ¿Será posible lograr parte del propósito de esta sesión, “reflexionar en torno a situaciones del espacio escolar que expresen la necesidad de impulsar una Formación cívica y ética” (p. 13), con el poco tiempo y los recursos empleados en esta parte? Haciendo un balance de la forma como se distribuyó el tiempo y el énfasis del propósito, haría falta reservar más tiempo para tratar este punto.

En el caso de la segunda sesión, el título *¿Qué tipo de Formación cívica y ética es pertinente para nuestros alumnos?* no parece ser representativo de los contenidos y el propósito que en ella se enfatizan. Se supone que con las actividades de esta sesión se tratan los temas caracterizados como de relevancia social, lo cual no se refleja en el título.

Las preguntas de la primera actividad, se orientan a reflexionar sobre los factores que deben considerarse para apoyar la construcción del juicio crítico en los alumnos; en ese sentido se orienta también la elaboración de un texto con el título *Elementos que apoyen el desarrollo de una opinión crítica sobre lo que ocurre en su entorno* (p. 29). Sería conveniente que estos temas, o algunos ejemplos, se presentaran enfatizando la idea de que sean los mismos docentes quienes conforme a su realidad identifiquen mediante un diagnóstico los retos, desafíos o temas que son relevantes para



su contexto escolar, que elijan los más representativos o aquellos en los cuales consideren deben incidir prioritariamente. Esta estrategia resultaría más congruente con el enfoque basado en competencias y el propio enfoque de la Formación cívica y ética, que invita a problematizar la realidad y partir de situaciones-problemas.

Cabe señalar que en algunas ocasiones hay sugerencias en este sentido, pero no una orientación detallada de cómo realizar la actividad que los conduzca a la selección, sirva de ejemplo la siguiente idea. “Entre todo el colectivo docente identifiquen algunos compromisos con estos temas para abordarlos en su escuela mediante estrategias didácticas afines. Recuerden que la posibilidad de lograr acuerdos es más amplia si entre todos asumen el compromiso y seleccionan acciones precisas y factibles de ser realizadas.” (p. 39-40).

#### *Sobre la formulación de actividades para el trabajo*

Como están planteadas, no siempre son congruentes con los propósitos establecidos al inicio de cada sesión. En la primera sesión el propósito es que analicen situaciones del espacio escolar que expresan la necesidad de impulsar la Formación cívica y ética en la escuela; se plantean dos casos, en el primero quedan evidenciadas creencias prejuiciosas y actitudes de discriminación sexual arraigadas en la sociedad mexicana, las cuales se reflejan en la escuela; el segundo caso corresponde a una estrategia de organización en el aula implementada por una docente, también discriminadora y excluyente que no atiende a la diversidad en el aula. Ambos casos son interesantes y pueden ser generadores de discusiones que remitan a los maestros a hablar de su propia experiencia. Sin embargo, las preguntas orientadoras del análisis no rescatan aspectos medulares de las narraciones. Las preguntas que se plantean para revisar ambos casos son las siguientes:

“¿Qué tipo de comportamientos considera que aprenden las niñas y los niños de las situaciones planteadas?”

‘¿Qué opina de la manera como el maestro del primer caso aborda la perspectiva de género con sus alumnos?’

‘¿Está usted de acuerdo o en desacuerdo con la concepción de diversidad que tiene la maestra o maestro del segundo caso?, ¿por qué?’

‘¿De qué manera ha resuelto situaciones de este tipo en su salón de clases en la escuela? Describa una experiencia similar.’ (p.16).

En este caso, es posible plantear otro tipo de preguntas previas a éstas que ayuden a comprender el texto, a explorar sobre creencias y formas de pensar de quienes toman el taller, así como a evidenciar las prácticas contrarias a la igualdad en derechos y la no discriminación. Esto con la finalidad de no dar por hecho que las reflexiones de los docentes serán críticas desde el inicio, ¿quién lo garantiza?, ¿qué sucederá si los maestros no ven un problema ahí donde para los autores parece evidente? Un planteamiento general como el que aquí se transcribe, no garantiza el logro del objetivo planteado.

Para comenzar la segunda sesión de trabajo, se propone la lectura de una canción y posteriormente el análisis de su contenido. La primera pregunta dice: “¿Por qué le

genera confusión al niño(a) de la canción el hecho de preguntarle su opinión acerca del mundo que le rodea?” (p.29). Esto no es acertado; lo que el niño o joven califica de confusión es el panorama en el que se ve envuelto al estar frente a un mar de información de la cual debe formarse una opinión. La letra de la canción también se refiere a la necesidad de recibir *buena información*. Así lo que le causa confusión al niño no es que le pregunten su opinión, sino las circunstancias en las cuales se ve envuelto al llegarle la información por distintos medios. Quizás la pregunta podría orientarse hacia la necesidad de mirar críticamente la información y de aprender a seleccionar las fuentes veraces y oportunas.

#### *Sobre precisiones conceptuales, temas a debate*

Entre los cuatro temas socialmente relevantes se incluye a la educación para la paz y los derechos humanos, lo cual no es posible agrupar en la misma categoría. En México estos dos temas han dado lugar a programas educativos y movimientos que incluyen a la educación intercultural, la educación ambiental y la perspectiva de género.

En el año 1988 en nuestro país inició un programa educativo que fusionó dos vertientes: una europea, *la educación para la paz*, y la otra latinoamericana, *educación para los derechos humanos*.<sup>44</sup>

Asimismo, hace falta explicitar que estas orientaciones temáticas deben permear el desarrollo de los trabajos en el aula, en la escuela, en las relaciones interpersonales, la convivencia, más que convertirse exclusivamente en temas de estudio.

<sup>44</sup>Para mayor información consultar: Alba Olvera, María de los Ángeles. “La Educación para la Paz y los Derechos Humanos, como una propuesta para educar en valores” en Papadimitriou Greta. *Programa de Educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Antología*. México: AMNU/ILCE, 1998, Pp .141- 153.

## Taller: La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria

### FICHA 2

#### 1. Datos bibliográficos

Cortés Manresa, Margarita, et al. *La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria*. México: SEP-SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

Autores:

Margarita Cortés Manresa

Ileana Vélez Mejorada

Cecilia Pérez de la O

Aldo Sánchez González

Alejandro Delgado Chávez

También aparecen como colaboradores en la elaboración de esta guía:

Amalia Pérez Echeverría

Arturo Cardona Sánchez

#### 2. Destinatarios

Docentes y directores de educación primaria.

#### 3. Propósito

El propósito general señala la necesidad de que el colectivo docente “reconozca la posibilidad de trabajar la formación valoral desde la transversalidad curricular, a través del análisis de su práctica docente y de los materiales de apoyo del maestro; a fin de propiciar ambientes de aprendizaje sustentados en valores. Construya su ruta de actualización, mediante la toma de acuerdos y compromisos, donde la formación valoral se convierta en un eje de su práctica docente” (p.9).

#### 4. Temas enfatizados

De acuerdo con los autores, en esta guía el tema de la formación valoral se trabaja desde la *doble transversalidad*, denominación que asignan a la “compleja red que entretujan el currículum explícito y el currículum oculto” (p. 7).<sup>45</sup>

#### 5. Estructura

El taller consta de tres sesiones. La primera sesión dura tres horas; la segunda cinco horas; y la tercera dos horas con cuarenta minutos. En total son diez horas con cuarenta minutos, lo cual concuerda con la idea de no rebasar las 12 horas de duración, como máximo, de los Talleres Generales de Actualización.

Al principio de cada sesión se describe el propósito previsto, así como los materiales que se emplearán en ella.

### Primera sesión

#### ¿Y dónde están los valores?

En esta sesión la principal finalidad es que los docentes identifiquen el papel de la escuela en la formación valoral.

<sup>45</sup>El currículum explícito es el que comprende los contenidos, los enfoques y las metodologías, y el currículum oculto el que abarca las prácticas docentes y las formas de enseñanza.

*Para empezar... trabajemos en colectivo.* Con este nombre aparece la primera actividad del taller; con ella se invita a los docentes a recordar sus experiencias en el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización (TGA), resaltando los aciertos y las dificultades. Posteriormente, hacen una revisión de la estructura de la guía para obtener un panorama general de lo que requerirán y realizarán en él.

El desarrollo propiamente del taller comienza con una actividad que invita a los participantes a preguntarse acerca de los valores que han orientado sus vidas, con qué valores se identifica la mayoría del grupo, y si éstos se reflejan en las actitudes que manifiestan en su trabajo en la escuela.

#### *Los valores en nuestra sociedad*

En ese subtema se solicita el análisis de varios encabezados periodísticos con el fin de que los docentes identifiquen aspectos valorales en juego y necesidades formativas que impone la realidad social del México contemporáneo.

#### *El papel de la escuela en la formación valoral*

En este subtema se retoma el fragmento de un caso de deserción escolar que aparece en el texto *La infancia desertora*, de Rosaura Galeana,<sup>46</sup> como elemento generador de la reflexión en el colectivo docente. Las preguntas que orientan el análisis del caso se refieren al papel jugado por la escuela en el rumbo tomó la vida de Carmelo (el niño desertor) e invitan a los docentes a emitir un juicio respecto a las razones y valores causantes de la expulsión de Carmelo por parte de la maestra y el director.

Como parte del cierre de esta fase de la sesión aparece un recuadro en el cual los autores comentan la importancia de recurrir a notas periodísticas o al estudio de casos similares al expuesto, para analizar la realidad y desarrollar el juicio crítico.

#### *¿Cómo promovemos la formación valoral en la escuela?*

Se trata del momento de cierre de esta primera sesión. Se invita a los participantes a reflexionar acerca de la formación valoral realizada en su escuela. Asimismo, se les sugiere consultar el Plan Sectorial de Educación y los Planes y Programas de Educación Estatales, especialmente en los apartados que se refieren a dicha formación.

También se agrega un fragmento del libro *La escuela y la formación valoral autónoma*, de Sylvia Schmelkes, en donde se habla de la necesidad de las escuelas para explicitar el tipo de formación valoral ofrecida a su alumnado, debido a que *toda escuela, todo maestro, todo currículum, forma valoralmente* aunque no se lo proponga abiertamente. Esta situación, señala la autora “conlleva el grave riesgo de *desformar*, se presta a la manipulación. En la medida en que la formación valoral se mantenga *oculta*, ni es evaluable ni se puede, al respecto, pedir cuentas”.<sup>47</sup>

<sup>46</sup>La referencia completa del libro es la siguiente: Galeana, Rosaura. *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.

<sup>47</sup>Cfr. Pág. 18 del documento del taller que aquí se analiza.

En la última actividad se invita a los maestros a analizar de forma individual cómo transmiten valores sin explicitarlos, a identificar ejemplos y situaciones. También se les pregunta si la formación valoral que ofrecen es sistemática. Dicha reflexión, la comparten en equipos y completan un cuadro el cual incluye dos apartados: posibilidades y límites de la formación valoral en la escuela primaria.

## Segunda sesión

### La doble transversalidad de la formación valoral en la escuela

Se busca que los participantes reconozcan la trascendencia de su quehacer docente en la formación valoral e identificar que la transversalidad puede trabajarse por dos vías: el currículum explícito y el oculto, pues éstos se encuentran entrelazados y uno no existe sin el otro. “A la conjunción de ambos en la formación valoral le llamamos *doble transversalidad*” (p.31).

#### *Definamos la transversalidad*

Se hace una exploración acerca del conocimiento que los docentes tienen del término y se compara con las definiciones dadas por algunos autores, con la finalidad de construir una definición propia. De acuerdo con Oraisón, M. N. “Con el término *transversal* se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretende ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel (...) son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y transversal el currículo (...)”. Por su parte, Lucini, Fernando C. señala, entre otras ideas, que los temas transversales “están íntimamente relacionados con los sistemas de valores consensuados, de forma solidaria, por toda la Comunidad Escolar (...). Impregnan el currículo en su totalidad (...). Constituyen, en consecuencia, una responsabilidad de toda la Comunidad Educativa (...)”.<sup>48</sup>

#### *La cara oculta de la transversalidad*

Se titula de esta manera un apartado en el que se analizan situaciones relacionadas con el currículum oculto.

La sesión inicia con una actividad para que los maestros tomen una posición respecto a un conjunto de afirmaciones presentadas. Por ejemplo: “Cada maestra o maestro comunica intencionalmente su forma de entender el mundo, misma que las alumnas y los alumnos tienden a asimilar”; “La mejor forma de brindar una adecuada formación valoral a las niñas y los niños es creando una asignatura donde se aborden suficientes contenidos” (p. 23). Después se presenta un recuadro informativo en el cual se les explica que el recurso empleado corresponde al método de clarificación de valores y se les informa sobre las ventajas de recurrir a este tipo de actividades

<sup>48</sup>Cfr. Pág.41. Los libros de donde se retoman estos fragmentos citados son los siguientes: Oraisón, M. N. *La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance*. Montevideo: Organización de Estados Iberoamericanos. Ponencia presentada en el Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores, octubre, 2000; y Lucini, Fernando C. *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya, 1994.

para explorar prejuicios o ideas acerca de un tema. Posteriormente, se precisa lo que se entiende por *curriculum explícito y oculto*.<sup>49</sup>

Se denomina *curriculum explícito* aquel en:

“donde quedan definidos los propósitos institucionales y de las asignaturas, la organización de los contenidos temáticos, su secuencia y dosificación, así como la metodología para su enseñanza”. Y el *curriculum oculto* como “todo aquello que tiene que ver con la organización de la escuela, la manera de conducir la comunidad escolar, de ejercer la autoridad, de relacionarse con los alumnos y alumnas, y la forma de relacionarse del personal” (p.24).

Una vez hecha la diferencia entre ambos de currículos se les solicita a los participantes que describan situaciones cotidianas en las cuales se manifiesta la formación en valores que ofrecen a sus alumnos. Se les plantean preguntas como las siguientes: ¿Qué valores se promovieron o dejaron de promover? ¿Qué impacto tuvieron estas experiencias en la vida de sus alumnas, alumnos y del resto de la comunidad escolar?

### *La cara visible de la transversalidad*

Para el desarrollo de este apartado se solicita a los docentes la realización de una lectura comentada de dos fragmentos del *Plan y programas de estudio 1993*.<sup>50</sup> Éstos son: El Plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos y Formación en valores, este último es el texto que describe uno de los aspectos incluidos en el enfoque de la asignatura de Educación cívica, también de 1993. Para complementar esta información se incluyen en un anexo la explicación de los cuatro aspectos de la asignatura: 1. *Formación de valores*; 2. *Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes*; 3. *Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación*; 4. *Fortalecimiento de la identidad nacional*.

Con base en esa información los docentes responden en equipos varias preguntas vinculadas con los valores que deben promoverse en la educación primaria conforme a los fragmentos del Plan y programas de estudio 1993; se les pide que comparen los aquí señalados con los que anotaron en la primera sesión, que digan de qué manera se relaciona la formación valoral con las demás asignaturas de la educación primaria, y que señalen en qué consiste el enfoque vivencial según el Plan y programas de estudio 1993.

Al finalizar esta sesión, se plantean frases incompletas para hacer evidente cómo puede promoverse la formación valoral desde otras asignaturas distintas a la Educación cívica, de manera que al término de dicha actividad nuevamente aparece un recuadro en el que los autores indican el propósito de haber empleado este recurso: “que la persona realice un proceso reflexivo mediante el cual sea consciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa” (p.29). Esta última parte de

<sup>49</sup>Para este parte, se toma como referencia las siguientes fuentes bibliográficas: Papadimitriou Cámara, Greta et al. *Manual para la aplicación del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos* y Landeros Aguirre, Leticia et al. *Formación cívica y ética ciudadana. Manual de actualización docente*.

<sup>50</sup>SEP. *Plan y programas de estudio de 1993. Educación Básica*. México: SEP.

la sesión es dedicada a identificar contenidos de distintas asignaturas que pueden trabajarse bajo el enfoque de la transversalidad (Págs. 29-31 del taller).

#### *La doble transversalidad*

En este apartado se define este término como “el conjunto de aspectos que se desarrollan en todas las áreas curriculares a lo largo de la educación básica, y al mismo tiempo va acompañado de un conjunto de prácticas que utilizan los maestros en el aula y la escuela para la transmisión/construcción de conocimientos, y para la formación/promoción de valores” (p. 31).

#### *Productos de la sesión*

- Cuadro del concepto de transversalidad
- Escrito de consecuencias y alternativas del curriculum oculto
- Conclusiones sobre la relación de la formación valoral con las demás asignaturas
- Cuadro sobre temas del libro de texto del alumno, valores y actitudes que promueve.

### **Tercera sesión**

#### **Tracemos con valores nuestra ruta de actualización**

El propósito de esta sesión es que los docentes reconozcan sus necesidades formativas y establezcan acuerdos para poner en marcha el *Trayecto formativo* recomendado.

#### *Definamos la transversalidad*

El trabajo de este apartado se inicia con un fragmento de la conferencia de Pablo Latapí, *¿Cómo aprenden los maestros?*,<sup>51</sup> con la finalidad de provocar una reflexión inicial acerca de la actualización en el magisterio y la necesidad de que los maestros asuman, convencidos, este reto. Entre las preguntas que aparecen están: ¿Qué significa proponerse conquistar su profesión porque la aman? ¿Crecer con otros colegas aprovechando oportunidades a su alcance? ¿Cuáles conocimientos, habilidades y actitudes necesita formarse el docente para crecer en su tarea profesional de educar en valores?

Al final de este apartado, aparece un recuadro en el que se les sugiere registrar los conocimientos, habilidades y actitudes, pues les será útil para analizar posteriormente las necesidades formativas que tienen como grupo.

<sup>51</sup>Se trata de una Conferencia inaugural dictada en el foro: *Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación*. Puebla, noviembre, 2002.

*Establezcamos nuestro trayecto*

Se refiere a la ruta de actualización que los docentes proponen para continuar su proceso formativo tanto personal como colectivo. Para lograr esto se les solicita revisar nuevamente los productos elaborados en cada una de las sesiones, identificar los aprendizajes obtenidos y realizar un ejercicio tipo diagnóstico acerca de los avances de su escuela en el tema y los aspectos que haga falta fortalecer para incorporar la formación en valores en su labor docente. Para apoyar este ejercicio se les pide identificar aspectos claves, aunque no se dice más sobre este punto, y responder a las preguntas siguientes:

Aspectos	¿Qué hemos hecho?	¿Qué no hemos hecho?	¿Qué nos falta por hacer?	¿Qué podemos aportar para mejorar?

También se les recomienda considerar estas mismas preguntas para caracterizar las relaciones interpersonales con: los alumnos; los docentes; el personal de apoyo; los padres de familia; las autoridades oficiales; las autoridades sindicales. Al final de este listado se incorpora como último aspecto: *Estructura y organización escolar*. Llama la atención que esta categoría aparezca en el apartado referido a relaciones interpersonales.

Otro insumo clave para avanzar en la conformación del *Trayecto formativo* es el anexo 3 en el cual aparece una reseña de cada uno de los talleres, cursos y cuadernos de estrategias que constituyen las diversas oportunidades de formación que ofrece la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

*Producto de la tercera sesión*

Los autores se refieren al cuadro del apartado anterior.

**6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente**

Durante el desarrollo de las sesiones se recurre a distintas estrategias de trabajo, sean individuales, colectivas o grupales. Estas últimas se emplean, principalmente, para la puesta en común de las reflexiones o los productos logrados en el trabajo por equipos.



### Observaciones

En este segundo taller aparece, entre los propósitos de la tercera sesión, que el colectivo docente “conozca los programas y materiales que conforman el *Trayecto formativo*. “Formación cívica y ética en la escuela primaria” (p. 9); sin embargo, esta actividad formó parte del primer taller y el propósito es muy parecido a éste, aunque los indicadores construidos para hacer la revisión de los materiales y definir el *Trayecto formativo* personal y colectivo son más específicos en esta ocasión.

Llama la atención que en el apartado denominado *Productos de la primera sesión* (p. 19), se mencionan cuatro productos que no están explicitados en el desarrollo de la sesión:

- Cuadro del concepto de transversalidad
- Escrito de consecuencias y alternativas del curriculum oculto
- Conclusiones sobre la relación de la formación valoral con las demás asignaturas
- Cuadro sobre temas del libro de texto del alumno, valores y actitudes que promueve

#### *Sobre el logro de los propósitos en cada sesión*

Se observa un desarrollo sistemático de los temas. Se parte de lo simple a lo complejo; los propósitos establecidos para cada sesión guardan correspondencia con las actividades previstas.

#### *Sobre el concepto de transversalidad*

En un enfoque similar al que se maneja en el primer taller. Se trata de contenidos “concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación” (p. 41). Además, de problemas sociales de gran actualidad cuyo tratamiento incluye una dimensión ética o valoral. También se indica que los temas transversales son responsabilidad del colectivo de docente, de manera que en su desarrollo debe involucrar a toda la comunidad educativa.

#### *Sobre la organización de las actividades y desarrollo de las sesiones*

Es interesante que al final del tratamiento de cada tema se haga un cierre, de manera que se orienta a los docentes en las conclusiones y se rescatan ideas centrales acerca de los temas trabajados.

El taller está centrado en lograr que el docente descubra y analice la relevancia de su intervención para lograr la formación valoral; que sea capaz de identificar diversas fuentes de aprendizaje de los valores, los cuales no siempre son evidentes a los ojos del profesorado. Se observa buen manejo de los recursos teóricos y metodológicos empleados en muchas propuestas educativas para contribuir a la formación docente en este tema.

En el caso de la tercera sesión, aparece nuevamente un apartado con el título: *Definamos la transversalidad*. Aspecto ya trabajado en la primera sesión, y por tanto que no parece afortunado emplear este mismo título para un apartado en el cual se hace una breve recapitulación de lo estudiado en las dos primeras sesiones y para iniciar el trabajo de esta tercera sesión.

#### *Sobre actualización de contenidos y textos empleados*

Es recomendable quitar citas o fragmentos que remitan al Programa de Educación Cívica de 1993, porque desde 2007 aparece como Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria.

### **Curso de actualización: Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria**

#### FICHA 3

#### **I. Datos bibliográficos**

SEP. *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria. Curso de actualización*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

*Autoras:*

Gloria Canedo Castro

Andrea Romero Mojica

Karol Lamadrid Palomares

Este curso de actualización fue impulsado por el Instituto Federal Electoral en el año 2003 para difundir en las escuelas de educación básica su propuesta *Educar para la democracia*. El equipo de trabajo estuvo integrado por María Teresa Armendáriz, Gloria Canedo, Gabriela Conde Flores, Norma Castillo Guzmán y coordinado por Silvia Conde Flores. Debido a su estrecha relación y afinidad con los planteamientos del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria, en el año 2007 este curso se incluyó como parte del *Trayecto formativo* que la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio ofrece a todos los docentes de primaria para poner en marcha, a partir del ciclo escolar 2008-2009, distintas acciones educativas a favor de la Formación cívica y ética.

#### **2. Destinatarios**

Directivos y personal docente de las escuelas primarias.

#### **3. Propósito**

Ofrecer a los participantes del curso elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para desarrollar acciones educativas con un enfoque transversal y tomando en cuenta las relaciones que se generan en la convivencia en la escuela.

#### **4. Temas enfatizados**

En la primera unidad se sintetizan algunas ideas educativas que autores clásicos como Platón, Hobbes, Locke, Rousseau, J.S. Mill y Dewey tenían de la formación

ciudadana. También se exponen brevemente algunas concepciones de los teóricos de la reproducción, y de la resistencia.

Se da un panorama general respecto al énfasis que la formación ciudadana ha adquirido de acuerdo con el proyecto de nación en los distintos momentos históricos: México independiente; Revolución y post Revolución mexicana; período cardenista; aportaciones de Torres Bodet; del período echeverrista a 1990, y de la modernización educativa a la fecha. De esta manera, en el curso se toma como punto de partida la idea de que el contexto sociopolítico determina las necesidades y expectativas de la formación de niños y jóvenes; asimismo, se alude al papel jugado por la educación formal en la configuración del estado democrático. El libro base empleado para redactar el texto *El papel de la educación formal en el fortalecimiento de los estados democráticos* es la obra de Eduardo Meneses Morales *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*.

En las siguientes dos unidades se define el modelo de educación ciudadana propuesto; se da información a los docentes acerca del enfoque basado en competencias y de las competencias cívicas y éticas definidas en el *Programa Educación para la Democracia*. Dichas competencias son definidas del siguiente modo:

1. Me conozco, me valoro y me autorregulo
2. Participo
3. Me comunico y dialogo
4. Convivo de manera pacífica y democrática
5. Soy crítico
6. Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo
7. Respeto la diversidad
8. Respeto y valoro la justicia y la legalidad
9. Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos
10. Defiendo la democracia
11. Valoro la autoridad democrática

Para el estudio de este curso se agrupan los niveles de la educación básica tomando como referencia los planteamientos de la psicología del desarrollo moral, en particular la categorización de los tres niveles del desarrollo moral planteados por Lawrence Kohlberg. Así, los grados escolares que se ubican entre los cero y nueve años, aproximadamente, corresponden a la etapa preconventional; los que se encuentran entre los nueve y 13 ó 14 años se relacionan con la etapa convencional, y a partir de los 14 años se les ubica en la postconvencional. De esta manera, el primer nivel, está integrado por: preescolar, primero y segundo de primaria; el segundo nivel por: tercero, cuarto y quinto grados; y el tercer nivel por: sexto grado de primaria y educación secundaria. Para cada uno de ellos se hace una descripción general de los rasgos que en cada competencia deben impulsarse en el proceso educativo.

## **5. Estructura**

Se compone de dos documentos: el programa didáctico y la antología del curso. Cabe señalar que los textos que componen la antología fueron tomados del *Programa Educar para la Democracia. La Educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas* del Instituto Federal Electoral.

La duración del curso es de cuarenta horas. El programa didáctico está integrado por cinco unidades y ocho sesiones de trabajo de cinco horas. La distribución de los contenidos está hecha de la siguiente manera:

<b>Unidad 1</b> <b>EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS</b>	<b>Unidad 2</b> <b>RASGOS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA</b>	<b>Unidad 3</b> <b>LAS COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS</b>	<b>Unidad 4</b> <b>IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y EL PAPEL DEL DOCENTE</b>	<b>Unidad 5</b> <b>EL TRABAJO DE COMPETENCIAS CÍVICAS CON EL CURRÍCULO ESCOLAR</b>
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 5	Sesión 7
1.1 Planteamientos teóricos sobre la formación de ciudadanos	2.1 Los fines y los contenidos de la educación para la democracia	3.1 Noción de competencia	4.1 El papel del docente y el trabajo con los saberes como recursos para movilizar	5.1 El desarrollo de competencias a través de los contenidos escolares
1.2 La educación formal, la ciudadanía y el desarrollo de los estados democráticos	2.2 El currículo y los sujetos	3.2 ¿Qué son las competencias cívicas y éticas?	Sesión 6	5.2 La planeación didáctica para el desarrollo de competencias
1.3 La escuela y la formación de ciudadanos	2.3 Los métodos y los ambientes de aprendizaje	Sesión 4	4.2 Trabajo con problemas y con otros medios de enseñanza	Sesión 8
		3.3 Rasgos de las competencias cívicas y éticas para la educación primaria	4.3 El papel del alumnado y el trabajo con el grupo	5.3 La evaluación de actividades para el desarrollo de competencias

La modalidad de trabajo varía según las circunstancias y los acuerdos establecidos en cada entidad federativa. La única consigna que se establece es realizar todas las actividades y lograr los propósitos preestablecidos.

La antología incluye un texto sin autor: *Ejemplos de propuestas didácticas*; otro de Philippe Perrenoud: *Consecuencias para el trabajo del profesor*, el cual corresponde a un apartado de su libro *Construir competencias desde la escuela*. Los otros diez textos que conforman esta antología son de la autoría de Silvia Conde:

- Distintas miradas sobre la formación de los ciudadanos
- El papel de la educación formal en el fortalecimiento de los estados democráticos
- Apuntes para una respuesta educativa
- Concepción pedagógica
- Nociones de competencia
- Competencias cívicas y éticas
- Rasgos de las competencias cívicas y éticas para la educación primaria
- Contenidos que contribuyen a la educación para la democracia
- La planeación de situaciones de aprendizaje
- Una propuesta de evaluación de las competencias cívicas

### **6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente**

Para desarrollar el curso se recurre al trabajo colectivo o individual, según el propósito y fase de la sesión. Frecuentemente se realizan lluvias de ideas, trabajos en equipo, debates, mesas redondas, lecturas grupales. Para socializar las reflexiones generadas en cada uno de los equipos se recurre a las exposiciones.

La dinámica de trabajo está centrada en la lectura y el análisis de los textos de la antología. Éstos son los insumos básicos y la columna vertebral del curso.

Entre las actividades que se solicitan están: completar un cuadro informativo de doble entrada, elaborar resúmenes, ensayos. Sólo en la sesión 3 se sugiere ver un video: *Las competencias cívicas y éticas*, producido por el Instituto Federal Electoral.

#### *Observaciones*

#### Sobre los contenidos básicos y el método de trabajo

El curso está centrado en dar a conocer el modelo de educación ciudadana elaborado por el Instituto Federal Electoral, y en ese sentido, en que los docentes adquieran la información básica respecto a lo que caracteriza a este programa y el lugar que ocupan ellos en el desarrollo de una proposición con estas exigencias. El método de trabajo empleado favorece a la comprensión de los textos que integran la antología; asimismo, la comprensión del enfoque basado en competencias y el conocimiento de las fuentes de aprendizaje de la Formación cívica y ética. Sin embargo, son pocos los momentos en los cuales se promueve la comprensión crítica de su desempeño docente. Tampoco se hace uso de otros recursos metodológicos, como el análisis de casos; la inclusión de *situaciones problemas*, la clarificación de valores o el enfoque socioafectivo que permiten reflexionar en torno a distintas dimensiones de la vida personal y social, y construir formas específicas para intervenir en ella. De esta manera es improbable lograr, algo que las autoras mencionan en diversas ocasiones:

“es preciso que en la experiencia de escolarización se manifieste un conjunto de condiciones que tiendan a la congruencia institucional y fortalezcan la autonomía institucional” (p. 84). Tal vez esta afirmación podría inspirar una forma de trabajo más problematizadora, la cual brinde herramientas a los docentes para llevar a cabo una labor centrada en el ambiente escolar. Sobre todo, porque se advierte la necesidad de que cada escuela construya un proyecto educativo contextualizado, ya que “la educación ciudadana no puede circunscribirse al escenario de una asignatura, sino que se proyecta en todos los ámbitos y las experiencias formativas que ocurren en la escuela” (p. 88).

La intención central de este curso es que los maestros conozcan y comprendan los fundamentos teóricos de la propuesta curricular que se construyó como programa del Instituto Federal Electoral. Sin embargo, es demasiada información, en ocasiones los textos son redundantes.

El éxito del curso parece depender, en alto grado, del uso y consumo de las lecturas de la antología. Esto dificulta la incorporación de otros materiales o recursos que puedan constituirse en referentes claves para lograr los objetivos del curso.

#### Sobre la clasificación o reagrupamiento de las competencias

Sería recomendable actualizar algunos de los textos con los cuales se trabaja en este curso, pues pueden causar confusión a los docentes; por ejemplo, ahora que en el 2006, para el caso de secundaria, y en el 2008 para primaria, se ha generalizado la Formación cívica y ética con la definición de ocho competencias, valdría la pena que con la finalidad de evitar confusiones en los apartados donde se habla de 11 competencias, se refirieran exclusivamente a las ocho que ya están previstas en los programas oficiales vigentes. En la sesión 4 donde se trabaja el subtema: *Rasgos de las competencias cívicas y éticas para la educación primaria*, aparece un cuadro en el que se hace una correlación de las 11 competencias con las ocho de Formación cívica y ética, pero en las lecturas de la antología, *Competencias cívica y éticas* y *Rasgos de las competencias cívicas y éticas para la educación primaria*,<sup>52</sup> la descripción de los rasgos corresponde a las 11 competencias. Incluso en la página 100 se habla de las 14 competencias definidas inicialmente y las cuales se redujeron a 11, una vez realizada la prueba piloto en seis entidades federativas (Aguascalientes, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, y Quintana Roo).

En la primera columna del siguiente cuadro comparativo se presentan las competencias reagrupadas después de la prueba piloto y en la segunda la clasificación realizada por las autoras con base en la propuesta construida en la SEP.

<sup>52</sup>Cfr. antología, pp. 99-101, 102-178.

## Cuadro comparativo

Competencias cívicas y éticas reagrupadas producto de la prueba piloto	Competencias cívicas y éticas que aparecen tanto en la asignatura de secundaria como el PIFCyE de primaria
Me conozco, me valoro y me autorregulo	Conocimiento y cuidado de sí mismo
Convivo de manera pacífica y democrática	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
Respeto a la diversidad	Respeto y valoración de la diversidad
Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo	Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad
Me comunico, dialogo y soy crítico	Manejo y resolución de conflictos
Participo, conozco, respeto y defiendo los derechos humanos	Participación social y política
Respeto y valoro la justicia y la legalidad	Apego a la legalidad y sentido de justicia
Defiendo la democracia y valoro la autoridad democrática	Comprensión y aprecio por la democracia

## Sobre las actividades y la formulación de las preguntas

Hay actividades propuestas en algunas sesiones que pueden resultar muy valiosas para impulsar la Formación cívica y ética en la escuela y desde la perspectiva del colectivo docente. Algunos ejemplos de actividades que invitan a armar una estrategia a partir de la realidad de cada escuela son las siguientes: en la sesión 3 antes del cierre de la actividad y por tanto de la sesión, se plantea la siguiente pregunta a los docentes: “Hasta el momento, ¿qué competencias consideran más pertinentes y urgentes a trabajar durante el ciclo escolar?” (p. 29). Posteriormente, en la sesión 4 en la actividad de inicio se agrega: “Es importante una lectura crítica que permita identificar los rasgos que consideran desarrollar con sus alumnas y alumnos y que son necesarios fortalecer”. También se les pide que consideren aquellos que ya trabajan con sus alumnos (p. 30).

Asimismo, se les dice: “Si tuvieran que elegir las tres competencias más urgentes y pertinentes a trabajar durante el ciclo escolar, ¿cuáles elegirían y por qué? Planteen una conclusión personal y comparen sus respuestas con las que anteriormente habían proporcionado al respecto” (p. 32). Este tipo de preguntas o recomendaciones hacen notar un interés por articular las sesiones de trabajo y así los docentes vayan armando gradualmente una estrategia de intervención vía el manejo transversal de los contenidos. Aunque también hay actividades y productos del trabajo de los participantes que no son retomados en las sesiones posteriores. Es recomendable hacer una revisión pormenorizada para lograr mayor articulación entre las sesiones y así sea evidente el tratamiento ordenado y sistemático de los temas. Un ejemplo de actividad suelta se encuentra en la sesión 2; en ella, al referirse a los métodos y los ambientes de aprendizaje, se les pide a los maestros lo siguiente:

### Actividad de cierre

5. Realicen la lectura comentada del apartado *Los métodos*, y revisen el esquema sobre Ambiente escolar, de la misma lectura que se encuentra en la antología.
6. Formen equipos de cuatro o cinco integrantes y elaboren un croquis de algunas de las escuelas en donde laboran y señalen los diferentes espacios en los cuales de manera implícita o explícita se contribuye a la formación democrática de las niñas y los niños. A la vuelta de la hoja, anoten los métodos de enseñanza utilizados regularmente en su escuela y resalten aquellos que apoyan una cultura para el ejercicio de la democracia.
7. Pasen su croquis en limpio en la mitad de una cartulina y en la otra mitad anoten los métodos de enseñanza. Traten de representar el entorno que rodea la escuela.
8. Cada equipo explica su cartulina al grupo.
9. En la plenaria comenten los elementos explícitos y/o implícitos de la educación impartida en sus escuelas, con relación a la formación orientada a la democracia.

**Producto de aprendizaje:** elaboren un ensayo sobre los elementos requeridos para que en sus escuelas se pueda desarrollar con éxito, una educación que favorezca la formación democrática con una perspectiva de ciudadanía amplia.

**Sugerencias para la autoevaluación:** Incluyan críticamente la información que maneja la autora y los argumentos que se dieron en el debate y expresen su punto de vista sobre la importancia de la formación ciudadana y democrática desde las escuelas, (tomado de p.24).

Esta actividad es muy valiosa para analizar situaciones que se relacionan con el ambiente escolar, uno de los ámbitos de aprendizaje de la Formación cívica y ética, pero el trabajo producido no se retoma, al menos explícitamente en alguna de las sesiones posteriores.



## Curso de actualización: La unidad escolar en la formación en valores

### FICHA 4

#### 1. Datos bibliográficos

Silva Casillas, Laura Delfina y Taddei Cabrero, Margarita. *La unidad escolar en la formación en valores*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Instancia Estatal de Capacitación y Actualización al Magisterio en el estado de Sonora, 2007.

Aunque en la versión electrónica que aparece en la página de la SEP tiene como fecha de publicación 2007, se sabe que este curso-taller fue elaborado en 2002.

Al parecer la decisión de incluirlo como parte del *Trayecto formativo*, se debió a su cercanía con aspectos relacionados con una de las fuentes de aprendizaje del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE): el ambiente escolar.

Las autoras y quien aparece como colaboradora (Ruth Arriaga Velazco) en el diseño de este curso, formaron parte del equipo de trabajo que en *Humanidades Argé, S.C.* introdujeron una vertiente de trabajo de corte reflexivo en las escuelas de educación básica del estado de Sonora.<sup>53</sup> Antes, la propuesta de formación en valores que tenía esta institución era prescriptiva. Las tres profesoras son también autoras del programa: *Viviendo con nuestros valores. Una propuesta de formación integral y dinámica para la educación de nuestros jóvenes*, el cual incluye dos materiales: la propuesta didáctica y la guía de estudio para el participante. Tanto estos materiales, como el curso-taller que a continuación se presenta forman parte del *Programa Estatal de Capacitación y Actualización del Magisterio*, los primeros fueron publicados en 2001 y el curso de actualización en 2002.

Asimismo, en la justificación del curso-taller se dice que:

“retoma como antecedentes diversas propuestas de actualización, entre ellas, el Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria y Secundaria, el curso estatal *El trabajo en colectivo*, los Talleres Generales de Actualización, además de las experiencias obtenidas en las escuelas que participan en *El Proyecto Escolar*, así como el seguimiento que se ha venido realizando en las escuelas de educación primaria que han aplicado los programas de formación en valores: *Crecer con nuestros valores*” (p.7)<sup>54</sup>.

#### 2. Destinatarios

Personal directivo y docentes de escuelas primarias.

Al ser los directores los encargados de propiciar la integración de su equipo de trabajo, se advierte que ellos serán los encargados de promover este curso y, de ser posible, coordinarlo en sus escuelas.

#### 3. Propósito

El énfasis del curso se encuentra en “que los participantes analicen su función como parte del colectivo escolar y su influencia en la formación de valores en los educandos, a la vez que desarrollen habilidades de liderazgo, comunicación y

<sup>53</sup>Ver capítulo IV. *Propuestas* de Pablo Latapí Sarre. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE, 2003.

<sup>54</sup>Este programa forma parte de las acciones educativas que, desde *Humanidades Argé S.C.*, se han logrado impulsar en el estado de Sonora desde finales de la década de los noventa.

trabajo en equipo, con el fin de detectar necesidades en la escuela, planteen metas comunes, diseñen acciones por seguir y adquieran compromisos que los conduzcan a consolidarse como una Unidad Escolar” (p.11).

#### 4. Temas enfatizados

- Fundamentalmente resaltan los siguientes temas:
- Gestión escolar y los componentes de una educación de calidad
- Formación en valores
- Planeación compartida o coplaneación

#### 5. Estructura

El curso está compuesto por tres módulos y un total de seis sesiones, dos sesiones por módulo. Cada sesión tiene asignadas cinco horas de trabajo, con un receso de veinte minutos.

Los contenidos del programa están organizados de la siguiente manera:

<b>Módulo I: GESTIÓN ESCOLAR: CONDICIONES PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA</b>	
Sesión 1	Calidad de la educación y gestión escolar La gestión escolar en la cotidianidad de la vida escolar Redefinición de los roles en la institución escolar
Sesión 2	El trabajo en colectivo Elementos importantes de la gestión
<b>Módulo II: LA ESCUELA: UNA UNIDAD EDUCATIVA ENFOCADA A LA EDUCACIÓN VALORAL</b>	
Sesión 3	La unidad escolar enfocada a la formación valoral Hacia la construcción de una escuela eficaz, democrática y participativa
Sesión 4	La comunicación y su impacto en la formación valoral - El trabajo en colegiado (en el índice del curso aparece como <i>El trabajo en colectivo</i> )
<b>Módulo III: LA VISIÓN DE UNA NUEVA ESCUELA</b>	
Sesión 5	Los rasgos de la nueva escuela pública Detección de necesidades
Sesión 6	Planteamiento de metas Acciones por seguir Compromisos personales y compartidos Responsables

La guía del participante incluye una antología de lecturas. Se anexa la relación de los textos:

Texto escogido	Autor o autora	Módulo
Calidad de la educación y gestión escolar	Sylvia Schmelkes (1996)	I
La gestión escolar en la cotidianidad del quehacer educativo	Aurora Elizondo (coord.) (2001)	I
Opiniones... ¿Cómo trabajan los maestros? Padres de familia opinan	SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 7, octubre de 2001.	I
Algunas estrategias para la formación en valores	Rafael Rendón et al., tomado de <i>Valores para convivir</i> (1999).	II
Orientaciones pedagógicas	Rafael Rendón et al., tomado de <i>Valores para convivir</i> (1999).	II
La escuela: una organización que educa	Joseph Duarte, tomado de <i>La organización ética de la escuela y la transmisión de valores</i> (1999).	II
La dimensión ética de la escuela	Joseph Duarte, tomado de <i>La organización ética de la escuela y la transmisión de valores</i> (1999).	II
Algunas pautas para integrar la educación en valores morales de la práctica pedagógica	Miquel Martínez, tomado de <i>El contrato moral del profesorado</i> (2000).	II
El clima conflictivo del trabajo, un obstáculo para el proyecto escolar	Eduardo Castro Guzmán. Tomado de SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 7, octubre de 2001.	II
Lecturas de la mesa redonda. El proyecto escolar: importancia y labor del trabajo colegiado	Sylvia Schmelkes. Tomado de SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 3, marzo de 1999.	II
Maestros tolerantes y participativos	Cecilio Zavala. Tomado de SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 4, junio de 1999.	II
Individualismo y trabajo en equipo	Juan Carlos Tudesco (1997).	II
Partitura del cambio	E. Samuel Salazar. Tomado de SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 7, octubre de 2001.	II
Cambio de esquemas: el gran reto	SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 3, marzo de 1999.	II
Ser maestro: un enfoque distinto	Blanca Gracia Favela. Tomado de SEP. Periódico <i>Transformar nuestra escuela</i> . No. 3, marzo de 1999.	II
Los rasgos de la nueva escuela pública	Michael Fullan et al. Tomado de <i>La escuela que queremos</i> (2000).	III
Condiciones para la construcción de valores en la escuela	Miquel Martínez, tomado de <i>El contrato moral del profesorado</i> (2000).	III

Las autoras del curso señalan que los textos del apéndice fueron seleccionados tomando en cuenta dos criterios:

- “Que contribuyeran al desarrollo de las competencias docentes, de dirección escolar y de apoyo técnico-pedagógico.
- Que promovieran el aprendizaje para el desempeño de las funciones reales de los actores del hecho educativo” (p. 13).

En este curso se advierte una apuesta por la construcción de saberes en relación con los temas centrales (gestión escolar y formación de valores).

Las actividades previstas para desarrollar el curso recuperan la experiencia de los participantes acerca de la gestión escolar y el trabajo en colectivos y los invita a tomar como referencia en sus reflexiones el funcionamiento cotidiano de su escuela.

### **6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente**

El desarrollo de las sesiones está basado en rutinas de lectura y de escritura. Sin embargo, éstas son presentadas con ciertas variantes para dinamizar el trabajo. Así, por ejemplo, se plantea la realización de:

- Lecturas compartidas. Se asigna la revisión de un texto a dos equipos; cada uno analiza el apartado que le tocó y posteriormente, se expone a todo el grupo. En algunos casos se les pide a los participantes subrayar o encerrar en un círculo ideas principales; en otros, se plantean algunas preguntas que permitan la formalización del contenido de la lectura. Una variante de esta opción es la lectura comentada. En ésta se solicita a los equipos dar su apreciación de la lectura y expresar comentarios espontáneamente.
- Lluvia de ideas (también más empleada para recuperación de saberes).
- Realización de trabajo en equipo (dramatizaciones, vaciado de información en un cuadro con la técnica FODA, mesas redondas, actividades de integración).
- Exposiciones grupales (plenarias).

Es preponderante el papel que juegan las lecturas para desarrollar el curso. A partir de ellas se genera toda la interacción, las preguntas, reflexiones y dinámicas propuestas a los participantes. Al parecer, este estilo de trabajo diferencia a los cursos de los talleres generales.

#### *Observaciones*

##### Sobre las actividades y el método de trabajo

La reflexión parece ocupar un lugar importante en este curso. No obstante, la manera como ésta se entiende es diversa y se presta a confusiones. En el curso-taller se asume, al parecer, que reflexionar puede ser sinónimo de varias acciones o estar imbuída como acción central en varias consignas para el trabajo, las cuales se expresan fundamentalmente en la respuesta a preguntas específicas. La reflexión aparece atada a la realización de una entrevista, a la respuesta a preguntas, a completar frases, o a la lectura individual de textos breves que presentan ya una reflexión. Ejemplos de

la gama, que en el curso se plasma en relación con el acto de reflexionar, aparecen a continuación:

- Después de haber hecho la lectura comentada, reflexionen y analicen los siguientes cuestionamientos (escriban sus hallazgos):
1. ¿A quién le compete directa y enfáticamente hacer la gestión escolar?
  2. ¿Por qué?
  3. ¿Quiénes son los gestores de los propósitos y objetivos que se establecen en la escuela?
  4. ¿Cuáles serían las acciones que consideran ustedes necesarias cambiar para la interpelación entre los sujetos y la escuela?
- (pp. 24-25)

#### Actividad 3: Cambios de esquemas

- a) Elaboren en su equipo de trabajo un papelógrafo, donde realicen un esquema de trabajo con las características que cambiarán con una nueva visión por medio de la gestión escolar.
- b) Las características que deben tomar en cuenta para el esquema son:
  - Participación
  - Liderazgo
  - Comunicación
  - Trabajo colegiado
  - Proyecto escolar
- c) Reflexionen en lo que han hecho hasta *hoy* y en lo que harán a partir de *mañana*, respecto a las características mencionadas.
- d) Expongan su esquema a los demás equipos.  
(p. 25)

#### Actividad 4: Roles educativos

- a) Seleccione un rol de los que se presentan a continuación:
  - El rol del maestro
  - El rol del director
  - El rol del supervisor
  - El rol de los padres
  - El rol del Consejo Técnico Consultivo
  - El rol del equipo técnico de supervisión
- b) En trinas o binas, lean y reflexionen acerca del rol de los actores en el Proyecto escolar.
- c) Concluida la lectura y su reflexión, destaquen las acciones principales.
- d) Elaboren un telegrama en una hoja blanca y envíenlo a otro equipo con las acciones relevantes del rol que les tocó.
- e) Intercambien sus telegramas para que todos conozcan las acciones de cada uno de los actores.

(Enseguida viene el texto “¿Quién es quién en el Proyecto escolar?”)

(p. 26)

- Lea individualmente la siguiente reflexión:

Si deseamos que la comunidad elija y desee que sus hijos asistan a la escuela, que los docentes, directivos y personal de apoyo se sientan bien, que vean en ellos un espacio de realización humana y profesional con un alto espíritu de servicio, así como de participación; si las metas son comunes, si se quiere influir de manera positiva en el entorno, transformar a las personas mediante el proceso educativo, tomar en cuenta la opinión de los estudiantes, sus intereses, motivaciones conforme a su edad, el grado de aceptación y de pertenencia a la escuela, si se tiene claro cuál es la misión, el por qué estamos aquí; *¡sí, aquí!*, y no en otra parte, si deseamos transformar, innovar, crear, seguir adelante, entonces... *¿cuándo diremos sí?*

- A partir de la reflexión anterior exprese por escrito desde su ámbito de competencia y de relación con el resto del Colectivo escolar ¿qué le gustaría cambiar?

(Enseguida viene el texto de la canción “Venga la esperanza”, del cantautor cubano Silvio Rodríguez)

Me gustaría cambiar:

Desde mi ámbito de competencia: \_\_\_\_\_ ...

En mi relación con:

Directivos: \_\_\_\_\_ ...

Docentes: \_\_\_\_\_ ...

Alumnos: \_\_\_\_\_ ...

Personal de apoyo: \_\_\_\_\_ ...

Padres de familia: \_\_\_\_\_ ...

(Págs. 32-34)

#### Actividad 6: Entrevista

- Forme dos equipos, uno directivo y otro con el Colectivo escolar y simultáneamente realicen las siguientes reflexiones según corresponda:

Dirigida al directivo

- Reflexione en los distintos aspectos que implican la acción del directivo respecto al trabajo en equipo.
  1. ¿Cuáles son los objetivos que tiene la escuela?
  2. ¿Cómo es mi participación con los demás?
  3. ¿Cómo promuevo el trabajo en equipo?
  4. ¿Cómo propicio la comunicación con los demás?
  5. ¿Cómo construyo ambientes agradables que formen el trabajo en colectivo?
  6. ¿Cómo valoro e impulso el trabajo de mi equipo de colaboradores?

(p. 35).

Reflexione acerca de los indicadores que implican la acción del colectivo respecto al trabajo en equipo.

1. ¿Cuáles son los objetivos que tiene la escuela?

2. ¿Cómo se realiza el trabajo escolar?
3. ¿Cómo es el ambiente escolar que permea el quehacer educativo?
4. ¿Qué problemas existen en su escuela?
5. ¿Qué aciertos tiene su escuela?

(p. 36).

*Opiniones... ¿cómo trabajan los maestros?, padres de familia opinan*, tomada del periódico *Transformar nuestra escuela*. México: SEP, año 4, No. 7, octubre de 2001, p. 5, que se encuentra en la antología.

- Intégrese en equipos.
- Reflexione acerca de las opiniones de padres, maestros, directivos, etcétera que se encuentran en el texto.
- Identifique, de acuerdo con los indicadores del siguiente cuadro, los aspectos que se le piden de las opiniones leídas y construya el cuadro.
- Compare sus hallazgos.

(p. 40)

Adicionalmente, en el curso queda claro que las actividades posteriores a la página 40 ya no se fijan en la palabra *reflexión* ni la contienen para detonar acciones de los participantes. Por el contrario, llama la atención la ausencia de esta actividad reflexiva que anteriormente resultaba pauta constante para desarrollar el contenido de respuestas, análisis y conclusiones. En adelante, se invocará el trabajo intelectual alrededor de lecturas mucho más orientadas y elaboración de cuadros, sin evidencia de apropiación de los conceptos ni de intercambio en cuanto a los planteamientos de dichos textos.

Hay un esfuerzo importante por diversificar las dinámicas de interacción que implica cada actividad. Es notoria la intención de poner a interactuar a los participantes con los materiales como punto de partida para mirar críticamente lo que sucede en su entorno escolar. Sin embargo, sería recomendable el empleo de otros recursos como los estudios de caso o el análisis de situaciones escolares concretas, para que los participantes logran establecer acciones específicas para intervenir en su centro de trabajo.

El curso no se hace cargo del tiempo de introyección de los docentes con respecto a las actividades que se les proponen para que saquen sus propias conclusiones (elaboración de textos propios a partir de reflexiones y textos de referencia presentes en la antología, discusiones grupales y en equipo, formulación de preguntas propias), o bien para llegar a las conclusiones, las cuales se esperan obtener por medio de actividades determinadas (comparar un texto con lo que sucede en su ambiente, responder preguntas guiadas, etcétera). En caso de replantear el curso-taller, sería conveniente revisar cuáles actividades centrales pueden ser más adecuadas para lograr el objetivo central y hacer una selección de aquellas que le den más la palabra a los docentes –más que a las lecturas– y permitan plantear y analizar casos específicos que ocurren y marcan las rutinas de las escuelas, para, con base en ello, aprovechar los tiempos y lograr verdaderamente que los participantes reflexionen y se involucren con compromisos y acciones concretas en relación con los temas del curso-taller.

## Sobre los contenidos básicos

Se sugiere calibrar tiempos y contenidos del curso. Da la impresión de que no es posible un tratamiento a profundidad de todos los temas con los tiempos establecidos. Asimismo, la naturaleza de muchos de los contenidos analizados en este curso (trabajo colaborativo, procesos de comunicación, tipos de liderazgo, resolución de conflictos, entre otros), requieren de metodologías y tiempos distintos a los aquí establecidos. Sobre todo si la orientación formativa de este evento está encaminada hacia la obtención de compromisos concretos por parte de los docentes o participantes del mismo.

De otro lado, parece enfilarse el curso-taller, en términos formativos, hacia el hecho de despertar una cierta *conciencia* a los maestros de lo que implica ser docente y formar parte de un establecimiento escolar, de un proyecto escolar. Esto, no obstante su carácter valioso y urgente, implicaría plantear un trayecto más detenido tanto en tiempo como en atención a los procesos del colectivo docente, lo cual haría necesario plantear varias fases o momentos de encuentro para dar seguimiento a compromisos y acciones planeadas, e ir dando mucho más espacio a la maduración de reflexiones por parte del colectivo docente, precisamente, integrando de manera más activa el rol del personal directivo que, como se sabe, suele tender a lugares de mayor confortabilidad, y apego a esquemas de autoridad tradicional, que muchas veces les impiden involucrarse en este tipo de procesos.

### Curso de actualización: La Formación Cívica y Ética en la Educación Primaria

#### FICHA 5

#### I. Datos bibliográficos

SEP. *La Formación Cívica y Ética en la Educación primaria*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

Curso elaborado por la Instancia Estatal de Actualización del estado de Aguascalientes.

*Autores:*

Efraín Alcalá López

María Magdalena Álvarez Moctezuma

Rosa Imelda Aranda Márquez

María de Lourdes Carmona Aguiñada

Rosa María Martínez Trinidad

Sergio Bernardo Mejía Arce

Sonia Montoya Rodríguez

María del Refugio Olivares Arellano

Fernando Reyes Macías

Daniel Rocha Colis

Para el diseño de este curso, los autores recuperan aspectos teóricos y metodológicos que forman parte del enfoque educativo del Programa Educación



para la Paz y los Derechos Humanos (Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. y Universidad Autónoma de Aguascalientes) que logró difundirse en diversos estados de la república, principalmente en el estado de Aguascalientes.

## 2. Destinatarios

Docentes del nivel de educación primaria.

## 3. Propósito

En la introducción se dice que se han identificado en los profesores ciertas debilidades en cuanto al dominio de los contenidos, enfoque y metodología para la enseñanza de la Formación cívica y ética. Asimismo, el curso tiene la finalidad de que los maestros “enriquezcan sus conocimientos en cuanto al planteamiento didáctico, desarrollen sus habilidades para el diseño de estrategias y valoren la importancia que tiene el trabajo con esta temática en y desde el ámbito en el cual les corresponde formar a los educandos” (p. 9).

## 4. Temas enfatizados

En general, el interés radica en que los maestros comprendan el enfoque y los contenidos del programa; e identifiquen los temas transversales como herramienta para impulsar el aprendizaje en los alumnos.

En la primera unidad temática, el principal propósito es que los maestros analicen un conjunto de conceptos relevantes para el manejo del *Programa Formación Cívica y Ética* para la educación primaria. Además, de la revisión de los *Planes y programas de estudio* de este nivel educativo y de la legislación educativa.

En la segunda unidad, se incluyen algunos temas que constituyen referentes teóricos y metodológicos básicos para comprender el enfoque de la Formación cívica y ética, tales como el desarrollo del juicio moral (se les pide que caractericen de acuerdo con esta teoría a los alumnos del grado escolar que atienden). Se habla de la importancia de la discusión de dilemas morales para provocar el razonamiento respecto a situaciones conflictivas, los cuales ayuden a transitar de un nivel de juicio moral a otro (de la heteronomía a la autonomía). Estos planteamientos también se presentan como guías o referentes para que cada maestro diseñe secuencias didácticas y se proporcionan algunos elementos sobre las implicaciones de evaluar una asignatura de esta naturaleza.

De manera que el énfasis del curso está en la comprensión del enfoque de la Formación cívica y ética (propósitos, competencias y ámbitos del programa), así como en la adquisición de referentes teóricos y metodológicos para construir situaciones de aprendizaje significativas para los alumnos.

## 5. Estructura

El curso incluye dos documentos: *La descripción del curso* (en donde se presentan propósitos, contenidos, actividades y productos que se desarrollarán en las sesiones de trabajo) y *el material del participante* (aquí se incluyen las lecturas, con preguntas que sirven de guía en el estudio y comprensión de los textos).

Después de la Introducción se exponen, tanto el propósito general como los específicos correspondientes, a cada uno de los bloques temáticos. El curso se compone de cinco sesiones de trabajo. La primera unidad está integrada por dos y la segunda por tres, como se indica enseguida:

Unidad temática I. La importancia de la Formación cívica y ética en la educación primaria.

Sesión 1.

Encuadre

*Actividad 1.* Importancia de la Formación cívica y ética en la educación primaria

*Actividad 2.* Documentos normativos que sustentan la Formación cívica y ética en la educación primaria

Sesión 2.

*Actividad 3.* Propósitos y contenidos de la Formación cívica y ética en los planes y programas para primaria

*Actividad 4.* Los temas transversales

*Actividad 5.* Selección de propósitos y contenidos en las diferentes materias

Unidad temática II. Metodología didáctica de la Formación cívica y ética en la educación primaria

Sesión 3.

*Actividad 1.* Niveles de desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg

*Actividad 2.* Las cinco E de Kevin Ryan

*Actividad 3.* Estrategias y técnicas de educación moral

Este apartado es uno de los más extensos, en él se presentan diversas estrategias que apoyan la Formación cívica y ética:

- Estrategias para el desarrollo del juicio moral: discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones.
- Estrategias de autoconocimiento y expresión: Clarificación de valores.
- Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras.
- Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía.
- Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes.<sup>55</sup>

Sesión 4

*Actividad 4.* Diversidad de materiales para trabajar la Formación cívica y ética

*Actividad 5.* Propósitos, enfoque, ámbitos y competencias. Orientaciones didácticas del PIFCyE

*Actividad 6.* Mi experiencia con la evaluación

*Actividad 7.* ¿Evaluación, medición, calificación o acreditación?

*Actividad 8.* ¿Qué, cómo y cuándo evaluar la Formación cívica y ética en la educación primaria

Sesión 5

*Actividad 9.* Compromiso docente

*Actividad 10.* Diseño de una secuencia didáctica

Como producto final del curso, los participantes diseñarán una secuencia didáctica en equipos de trabajo conformados por ciclos escolares.

<sup>55</sup>Para el desarrollo de esta sesión se retoma el fragmento: "Estrategias y técnicas de educación moral", de Buxarrais, María Rosa et al. *La educación moral en primaria y secundaria, una experiencia española*. México, SEP, 1999.

## 6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente

La forma en que se desarrolla el curso es dinámica, se recurre al trabajo en equipo, al intercambio de experiencias, lecturas y análisis del trabajo docente. Dentro de las estrategias metodológicas se emplea el análisis de casos, los dilemas morales, las técnicas de clarificación de valores y autoconocimiento.

Se insiste en que es un curso desarrollado con un enfoque vivencial. Se enfatiza en el enfoque transversal y se brindan elementos para que los docentes diseñen una secuencia didáctica.

Se invita a los docentes a consultar en los Centros de Maestros los materiales que pueden ser útiles para propiciar la Formación cívica y ética en las escuelas primarias. Durante el desarrollo del taller hay una actividad en la cual se presentan los materiales obtenidos en los Centros de Maestros y los que existen en la Biblioteca Escolar.

### Observaciones

#### Sobre el enfoque teórico metodológico

Es clara la influencia de una propuesta educativa desarrollada durante muchos años en el estado de Aguascalientes y la cual ha logrado permear, tanto en el aula como en los procesos de formación docente, se trata del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos que la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes impulsaron desde 1989 en las escuelas primarias del estado con el apoyo del Instituto Estatal de Educación de Aguascalientes (IEEA).

Por esta razón, en los materiales se cita el *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel primaria. (1998)*, México. AMNU/ILCE.

#### Sobre la necesidad de precisar algunos planteamientos

Se hace un manejo inapropiado de lo que significan o son los temas transversales. Sirva de ejemplo lo siguiente: “Los temas transversales son contenidos que no están incluidos directamente en ninguna área concreta del currículo, tampoco son exclusivas de alguna edad específica, por esa razón se incorpora a la educación primaria. Los temas transversales son valores ineludibles que deben promoverse y potenciarse en educación primaria. Es importante recordar que la base actitudinal y procedimental se cimienta en esta edad. Mediante los temas transversales se pretende que el niño y la niña se descubran y conozcan a sí mismos, descubran su realidad, actúen e intervengan sobre ella con autonomía, confianza y seguridad, así como con los sistemas sociales más próximos, conociendo sus normas, aprendiendo a colaborar con otros, a ayudar y pedir ayuda, etcétera. Estos descubrimientos implican una actitud, una conducta, un compromiso que hemos de inculcar desde temprana edad en la educación primaria. El valor transversal no es una línea recta, sino un talante que emerge

y se sumerge en todos los espacios del currículum, el cual se camufla en todas las dimensiones de los contenidos” (p.45).<sup>56</sup>

En cuanto a la explicación acerca de los *Estadios del desarrollo del juicio moral* de Lawrence Kohlberg, las explicaciones, en términos generales, son adecuadas, sin embargo, se entremezclan ideas que dejan ver una mirada prejuiciosa sobre algunos asuntos. En la caracterización del *Nivel preconventional* se dice lo siguiente: “Es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos delincuentes. Se enfoca la cuestión moral desde los intereses concretos de los individuos implicados y en función de las consecuencias inmediatas de sus actos: evitación de castigos y defensa de los propios intereses. Las reglas y expectativas son aun externas al yo, pero todavía no se comprenden y tampoco se defienden.” (p.50)

Respecto a la clarificación de valores, se dice: “Estas aportaciones teóricas surgen en un contexto histórico caracterizado por la gran diversidad de valores, hecho que genera en las jóvenes generaciones conflictos y cierta confusión acerca de lo que es correcto, justo o adecuado. Ante esta desorientación, la clarificación de valores se presenta como un medio que permite a la persona integrar el pensamiento, la afectividad y la acción.” (Págs. 63-64), como si sólo fuera un asunto que afecta a las generaciones jóvenes.

El apartado referido a *Autorregulación y autocontrol de la conducta* resulta confuso en cuanto a su redacción. Por otro lado, se dice que se *pretende modificar la conducta del alumnado en función de objetivos o criterios preestablecidos*, en este caso por el docente, principalmente en los niveles inferiores de la educación primaria, asimismo, para ser eficaz este proceso debe ir acompañado de recompensas, es decir, refuerzos positivos o negativos. Esto puede ser apropiado, sin embargo, se requeriría un docente capaz de no imponer sus valores, que no prescriba, no autoritario (Págs. 68-74).

#### Sobre los textos o fragmentos extraídos de libros

Se incorpora un texto sobre distintas aportaciones teóricas y metodológicas para incidir en los distintos aprendizajes de la Formación cívica y ética. El texto tiene la fortuna de presentar un conjunto de orientaciones y aspectos prácticos y útiles para que el docente diseñe situaciones de aprendizaje, sin embargo, lo que está ausente son aportaciones que ayuden a los maestros a crear un ambiente de confianza y respeto, estrategias concretas que pueden emplear los maestros para favorecer la diversidad de opiniones. Tampoco se les dice cómo apoyar el desarrollo de la escucha activa... aunque todo esto se diga que es necesario para lograr una efectiva intervención pedagógica.

#### Sobre la formulación de las preguntas

Ver caso de la actividad I de la Unidad temática II *El concierto*, (Págs. 47-49). El problema central está en si Andrea le dice a su mamá lo que hizo su hermana Karina.

<sup>56</sup>Para armar esta definición se retoman las ideas de dos libros: el de Domínguez Chillón, G. *Los valores en la educación infantil*. Madrid: La Muralla, 1996; y el de Rodríguez Rojo, M. *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau.

Las características de los dilemas morales es que el protagonista o los protagonistas del caso se encuentran en una situación complicada y tienen que tomar una decisión. De manera que los casos deben estar bien formulados. La disyuntiva o controversia tiene que ser muy evidente para dificultar la decisión. Asimismo, la pregunta central debe girar en torno a la decisión del protagonista.

Llama la atención que en la actividad 3, de esta misma unidad se incorpora un texto en el cual se explica a detalle la utilidad de los dilemas morales, así como un conjunto de orientaciones para formular y discutir un dilema, pero éstas no se reflejan en el dilema planteado al inicio de esa unidad temática (Págs. 54-57).

Preguntas mal planteadas:

1. ¿Debía Andrea, la hermana mayor, decir a la madre de ambas que Karina mintió acerca del dinero o se debía callar?, ¿por qué sí o por qué no?
2. Andrea recapacita acerca del hecho de que Karina es su hermana. ¿Significa alguna diferencia en la decisión de Andrea?, ¿por qué sí o por qué no?
3. El hecho de que Karina ganara el dinero por sí misma ¿es lo más importante en esta situación?, ¿por qué sí o por qué no?
4. La madre prometió a Karina que podría ir al concierto si ganaba dinero. ¿El hecho de que la madre se lo prometiera es lo más importante en esta situación?, ¿por qué sí o por qué no?
5. En general, ¿por qué es importante cumplir una promesa?
6. ¿Es importante cumplir una promesa con alguien a quien no conoces bien y a quien probablemente no vayas a volver a ver?, ¿por qué sí o por qué no?
7. ¿Cuál crees que es el aspecto más importante por el cual una madre se debería preocupar en las relaciones con su hija?, ¿por qué eso es lo más importante?
8. ¿Cuál crees es el aspecto más importante por el que una hija se debería preocupar en las relaciones con su madre?, ¿por qué es eso lo más importante?

Preguntas sugeridas:

¿Por qué mintió Karina? ¿Debe Andrea decirle a su mamá lo que hizo Karina? La mamá le dijo a Karina que sí podría ir al concierto si ahorra el dinero suficiente y después cambió de opinión, le pidió que destinara el dinero para otra cosa, ¿es válido faltar a las promesas? ¿Cómo te sentirías si fueras Karina?

Sobre los fundamentos teóricos que respaldan el curso de actualización

Cabe señalar que los planteamientos teórico-metodológicos son retomados de dos experiencias educativas: una española que ha tenido una fuerte influencia en la educación básica de nuestro país y el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, que ha sido impulsado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (UAA/AMNU) desde los años noventa en el estado de Aguascalientes. De hecho, retoman el esquema integrador de los enfoques que fundamentan la metodología de este programa.

En este punto, llama la atención que se retomen fragmentos de otros materiales y no se les dé el crédito debido. Éste es el caso del apartado *Renovación docente y educación en valores*, el cual fue tomado de las páginas 13-15 del *Manual para la*

aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel primaria. México: AMNU/ILCE, 1998.

## Cuadernos de estrategias: Nueve estrategias para la formación cívica y ética en la escuela primaria

### FICHA 6

#### 1. Datos bibliográficos

Velásquez Puch, Jorge Humberto *et al.* *Nueve estrategias para la formación cívica y ética en la escuela primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

Autores:

Jorge Humberto Velásquez Puch

José Julián Bustillos Medina

Francisco Guzmán González

Hilda Aurora Cerón Cetina

Omar Jesús Lara Pacheco

Clotilde Pat Loeza

Javier Rodríguez Luna

María del Carmen Rincón León

#### 2. Destinatarios

Docentes de educación primaria.

#### 3. Propósito

Este cuaderno de estrategia es parte de la colección *Del colectivo docente al salón de clases* cuyo propósito es “impulsar el trabajo colegiado entre maestros y maestras de cada plantel escolar; de tal modo que sea concebida como un recurso más que contribuya a mejorar el trabajo cotidiano en el aula y la escuela en su conjunto” (p. 7).

Son tres los propósitos previstos en este cuaderno, como se anuncia en el material:

Que el colectivo docente:

- Valore la escuela y el salón de clases como un espacio propicio para la Formación cívica y ética por medio de diversas estrategias didácticas y metodológicas.
- Realice una primera aproximación a experiencias de trabajo acerca de aspectos cívicos y éticos, como el desarrollo moral, la convivencia, el respeto a la diversidad, la participación, el diálogo y algunos valores de la democracia.
- Intercambie y diseñe experiencias de trabajo propias, a partir de las sugerencias hechas en este cuaderno, de acuerdo con el contexto de la escuela en que el colectivo docente desarrolla su tarea” (p. 8).

También se indica en el apartado *Recomendaciones* que en este cuaderno se proponen algunas líneas de trabajo que permiten a los maestros y maestras desarrollar acciones que articulen cuatro componentes de la Formación cívica y ética: contenidos de una asignatura, transversalidad curricular, ambiente escolar, y vida cotidiana en la institución (p. 11).

#### 4. Temas enfatizados

Las especialistas encargadas de la selección e integración del cuaderno señalan que las estrategias elegidas no desarrollan necesariamente aspectos ni temas de los *Programas de estudio de la educación cívica*,<sup>57</sup> lo cual ofrece una mirada amplia de este tipo de formación en tanto que incluye asuntos de la vida cotidiana y trasciende la intervención pedagógica vía el currículum formal.

#### 5. Estructura

Las estrategias didácticas que integran el cuaderno fueron diseñadas por maestros y maestras que participaron en el *Concurso Nacional de Estrategias Didácticas para una Educación Básica de Buena Calidad 2004*. La selección y organización estuvo a cargo de Ana Francisca Juárez Hernández y Leticia Gabriela Landeros Aguirre, quienes formaban parte del equipo de trabajo de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, ahora Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Asimismo, este primer cuaderno forma parte de una colección denominada *Del colectivo docente al salón de clases* y está dirigido a maestros de educación primaria.

Los apartados que incluye este cuaderno son los siguientes:

INTRODUCCIÓN	Se explica el procedimiento y los criterios de la selección de las estrategias didácticas.
RECOMENDACIONES	Se exhorta a los docentes a considerar un conjunto de aspectos que pueden favorecer la Formación cívica y ética en sus escuelas. Algunas de las recomendaciones se refieren al desempeño docente en la escuela y la congruencia entre éste y los valores y prácticas que se quieren promover. Otras estrategias que permiten implementar experiencias formativas para los alumnos de un modo más sistemático e integral.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	En esta sección se incluyen las nueve estrategias seleccionadas.

Cada estrategia tiene un propósito específico. Éste aparece al principio de la presentación de cada una de ellas. Asimismo, cada una incluye tres apartados:

1. *Desde el colectivo docente.* Espacio en donde todos los docentes de la escuela reflexionan acerca del tema planteado en la sugerencia e identifican problemas vinculados asimismo en su escuela; también establecen prioridades de trabajo y definen acciones a realizar juntos.
2. *Desde el aula.* Se describen las situaciones de aprendizaje diseñadas y aplicadas por otros docentes, quienes participaron en el *Concurso Nacional de Estrategias Didácticas para una Educación Básica de Buena Calidad 2004*. Se presentan con la finalidad de que sean adaptadas a otros contextos escolares.

<sup>57</sup> Así se llamaba el programa vigente en el año en que se realizó el concurso y la selección de aquellas. El Programa de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 31 de marzo de 2008.



3. *Recuperando la experiencia.* Se trata de un espacio para la evaluación de los resultados obtenidos en la aplicación de la sugerencia de trabajo, con la finalidad de que estas experiencias desencadenen la puesta en marcha de otras actividades.

A continuación, se ofrece una descripción de cada estrategia:

### **Estrategia 1 - De los valores que tienes... te diré qué vales**

El objetivo es que los maestros “reconozcan la formación en valores como un aspecto presente en los distintos espacios tanto curriculares como de la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela” (p. 14). En esta primera estrategia didáctica se invita a los docentes como colectivo a reflexionar acerca de la importancia de la formación en valores, se les pide elaborar una lista de aquéllos que la humanidad ha construido y así la lista sea complementada con lo expuesto en el Plan y programas de estudio de primaria.

Entre las actividades que se plantean resaltan dos aspectos:

- 1) “¿Hay un horario específico para trabajar Educación cívica o se trata en cualquier asignatura y momento de la clase?”, y 2) “Comenten cómo la vida cotidiana y las vivencias en el aula propician la formación de valores” (p. 14).

En el apartado *Desde el colectivo docente*, se plantea el caso de un vecino (Miguel) que se preocupa por mantener limpia su acera. Con esta historia comienza la reflexión en el grupo acerca del comportamiento cívico del personaje. El énfasis está en analizar los valores y las actitudes que practica. Se invita a los docentes a elaborar una lista de acciones que ellos podrían realizar para dar mantenimiento a su calle y con ayuda de sus vecinos. Se insiste en: “la formación en valores sólo puede percibirse por medio de las actitudes manifiestas en acciones y opiniones” (p. 15). Al finalizar se les pide a los docentes redactar una historia en la cual se resalte algún valor humano e integrar un acervo de historias para usarlas después durante el trabajo en el aula.

En el apartado *Desde el aula*, el cual remite al trabajo de cada uno de los docentes con su grupo, se replica el procedimiento seguido en el colectivo docente, aunque el análisis se realiza con cualquiera de las historias producidas por los maestros.

### **Estrategia 2 – A que tú no tienes la razón**

Aquí se pretende que *los profesores y profesoras reconozcan a los dilemas como un recurso básico para desarrollar el juicio moral y la capacidad de razonar.* El trabajo se inicia interrogando a los docentes acerca de su responsabilidad en la formación valoral de sus alumnos y de las estrategias que emplean para promover el aprendizaje de valores como la tolerancia, la justicia y la equidad en sus alumnos. Posteriormente, realizan una lectura individual del dilema *Los animales del terrario*, toman una posición respecto al problema planteado y la exponen en el colectivo docente.

Asimismo, en este material se brinda información respecto a qué son los dilemas morales y el papel que juegan en el desarrollo de la autonomía moral, lo cual se hace a partir de dos fuentes bibliográficas:



- Kohlberg, L. y E. Turiel. Desarrollo moral y educación moral, en Lesser G. (ed.), *La psicología en la práctica educativa*. México: Trillas, 1981.
- Buxarrais, María Rosa, *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*. México: Biblioteca para la actualización del maestro, cooperación española, 1999, pp. 98-100.

En el apartado *Desde el aula* se propone un trabajo similar al del colectivo docente, aunque se incluyen dos casos: *El dilema de Heinz* y el cuento tradicional *El arriero*. Al final de la presentación de cada uno, se brindan al docente algunas recomendaciones para trabajarlos con los alumnos.

### Estrategia 3 – ¿Cómo soy?

En esta ficha los maestros analizan los valores y cualidades que poseen y reconocen “debilidades y defectos” (p. 26).

Se les pide a los maestros que lean del libro de *Conocimiento del Medio, primer grado*, las lecciones *Mírate* y *Así eres tú, así te llamas* y que respondan a las preguntas que ahí se plantean (pp. 10-11). Estas mismas lecciones son empleadas para trabajar con los alumnos con el propósito de favorecer su autoestima y autoimagen. En el segmento *Desde el aula* se incluyen las nociones, habilidades y actitudes que se promueven con el desarrollo de esta actividad.

Entre las preguntas que se les formulan a los alumnos están: ¿Qué pasaría si todas las personas fuéramos iguales?, ¿por qué es importante aceptar a los demás, con sus cualidades y defectos?

### Estrategia 4 – Adopta a un hermano(a)

Se propone a los docentes diseñar de manera colectiva un conjunto de actividades para realizar durante el ciclo escolar. En este caso se recomienda la consulta del Taller General de Actualización *La formación de valores en la escuela primaria*, con el fin de reflexionar acerca del significado de la solidaridad y la ayuda mutua. Se les recomienda anotar en hojas blancas las definiciones que construyan sobre estos valores pues serán retomadas después para el trabajo con sus alumnos.

Con el propósito de fortalecer actitudes cooperativas se recomienda la organización y distribución de diversas comisiones entre los distintos grupos escolares como elaboración del periódico mural, campaña de higiene, y puntualidad y asistencia. La consigna establecida es que las actividades se desarrollen involucrando a dos grupos, de esa manera la responsabilidad será compartida.<sup>58</sup>

En el apartado *Desde el aula*, la actividad central consiste en que cada niño y niña elija o adopte por afinidad a un compañero como su hermano o hermana y juntos desarrollen el trabajo que se les encomiende. El fin es “propiciar el trabajo en equipos mediante la cooperación y la ayuda mutua” (p. 30).

<sup>58</sup>Llama la atención la siguiente frase: “compartirán la responsabilidad de la tarea y, en caso de que alguno no asuma su compromiso, el director resolverá la situación” (p. 29). No da pistas respecto a las medidas que se recomiendan al director o las razones por las cuales el problema no se trata con los involucrados antes de dejar su resolución al director.

Adicionalmente, aparece un recuadro resaltando las nociones, habilidades y actitudes que específicamente pretenden impulsarse con el conjunto de actividades propuestas.

### Estrategia 5 – Qué quiero ser cuando sea grande

En esta ficha didáctica se propone a los maestros el desarrollo de acciones para promover la equidad de género. Para lograr este cometido, una de las primeras actividades que el colectivo docente debe realizar consiste en elaborar un listado de oficios y profesiones, y clasificarlos de acuerdo con el género masculino o femenino que representan. Asimismo, se pregunta a los participantes si existe equidad en la asignación de actividades según el sexo. Posteriormente, se les pide revisar los libros de texto de las diferentes asignaturas y localizar contenidos y actividades en los cuales se trabaja dicho tema.

Para llevar a cabo el trabajo con los alumnos se plantea como propósito “que los alumnos conversen acerca de sus proyectos hacia el futuro, considerando la equidad de género” (p. 34). En este caso se les pide tanto a niñas como a niños digan el oficio o profesión que quisieran desempeñar, con base en esta información el docente elabora una lista separando las respuestas de hombres y mujeres. Esta lista sirve como referencia para comparar preferencias según el sexo y analizar junto con los alumnos los estereotipos existentes en torno al desempeño de las profesiones. Como producto de esta estrategia, los alumnos elaboran un periódico mural con el tema de la equidad de género.

### Estrategia 6 – Sobre las islas

En este caso interesa sensibilizar a los docentes para que “impulsen actitudes de tolerancia, respeto, aprecio al entorno y cooperación entre los alumnos” (p. 37). Entre los textos que se mencionan para obtener información respecto al tema, están el libro para el alumno de *Ciencias Naturales. Primaria. Cuarto grado. Bloque 5*, pp.149-175. El *Atlas de Geografía. Primaria. Sexto grado*; y *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar* de Manuel Ventura Limosner. Este último se encuentra disponible en los Centros de Maestros.

En un primer momento, los docentes intercambian opiniones acerca de la experiencia que cada uno posee para favorecer “las actitudes y los valores de convivencia en su aula, la transversalidad de éstos en los diferentes contenidos y asignaturas, así como la importancia de transmitirlos con el ejemplo y la cotidianeidad, entre otros” (p. 38). Posteriormente, señalan las características generales que definen a las islas y consultan el libro del alumno de *Ciencias Naturales* de cuarto grado (Págs. 149-175), en estas páginas se tratan los siguientes temas:

- Características generales sobre los ecosistemas
- Factores bióticos y abióticos
- Medidas sustentables de protección al medio

Asimismo, se le pide al grupo de maestros reunidos que desarrollen la actividad

prevista en el segmento *Desde el aula* para anticipar situaciones, ¿Qué tipo de situaciones?, ¿dificultades?, que podrían surgir durante el trabajo con los alumnos. Se sugiere realizar con todos los grados de la primaria.

Entre las sugerencias hechas para el trabajo con los alumnos se pide que los docentes inicien la clase retomando algunos de los contenidos ya estudiados, y en los cuales se haya analizado “la importancia de adquirir valores, normas y actitudes que favorezcan las relaciones con nuestros semejantes” (p. 39). En adelante, el trabajo propuesto es similar a lo planteado, para que los docentes reflexionen en conjunto: deben definir cómo son las islas. En el caso de los alumnos se les pide, además, construir una isla incluyendo distintos elementos naturales y sociales. También, se organiza una lluvia de ideas para señalar el tipo de organización social que se requiere para lograr una convivencia armónica.

Cuando todos los alumnos tengan construida su isla, el docente los invita a realizar una actividad: bailar, jugar, trabajar y les advierte que perderán su isla si ésta se deteriora. Aunque no se explica claramente el desarrollo de la actividad, se indica que entre los motivos por los cuales los alumnos perderían su isla se encuentran destruir algunos de los recursos o elementos que la conforman. Cuando a un equipo se le quita su isla, éste debe migrar a otra y aceptar las condiciones que, para habitar en ella, utilizan sus habitantes. En esta parte se exhorta a los originarios de la isla: “pongan en práctica valores de solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia” (p. 40).

### **Estrategia 7 – Me comprometo con... mi comunidad**

Se plantea como propósito favorecer en la escuela de manera sistemática el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, el diseño de acciones conjuntas para articular la educación cívica con otras asignaturas y promover el intercambio de experiencias. Por ejemplo, se les pregunta a los docentes ¿qué les corresponde hacer a ustedes como docentes para que los alumnos amplíen sus posibilidades de reflexión sobre su entorno? Asimismo, se les pide planear un recorrido con los alumnos a lugares donde éstos puedan observar los cambios dados en su comunidad y con base en ello propiciar el desarrollo de acciones para mejorar el entorno natural y social.

El propósito que aparece en el apartado *Desde el aula* resalta el desarrollo de capacidades y actitudes empáticas, de solidaridad y de corresponsabilidad hacia el entorno inmediato. De tal modo, durante el recorrido se les pide a los alumnos centrar su atención en las condiciones en cómo se encuentran los lugares visitados, los materiales empleados para su construcción, los cambios que han tenido... De regreso al aula, los alumnos registran sus observaciones y señalan, entre otros aspectos, cómo les gustaría que fuera el lugar visitado y a qué se comprometen para conservarlo.

### **Estrategia 8 – Entre todos lo hacemos... mejor**

Se comienza el trabajo con todos los miembros del colectivo docente intercambiando experiencias acerca de la forma como los alumnos se comunican y conviven cuando realizan trabajos en equipos. Este primer acercamiento tiene como finalidad

plantear estrategias para promover la comunicación y el diálogo con sus alumnos. Posteriormente, se organizan para revisar los libros de texto de Ciencias naturales de los seis grados. Para el caso de primero y segundo grados es el libro *Integrado*.

Se les pide a los docentes identificar las lecciones y ejes temáticos relacionados con la conservación del ambiente y analizar el apartado de recomendaciones didácticas de los libros del maestro las cuales vinculan con el tema elegido.

El propósito de la sección *Desde el aula* en esta estrategia resalta que “los alumnos y alumnas desarrollen habilidades y actitudes favorables al diálogo, como respetar el turno de la palabra, escuchar a los compañeros, intercambiar opiniones y el razonamiento crítico, mediante el debate para tomar decisiones, a partir de la discusión de un tema” (p. 49).

El trabajo con los alumnos se inicia con una serie de preguntas como: ¿cuáles son los seres vivos que hay en tu localidad? y ¿qué necesitan para desarrollarse o conservarse? Posteriormente, el maestro da a conocer el tema y les explica “que van a dialogar e intercambiar ideas para ponerse de acuerdo en cómo proteger el ambiente de su localidad” (p. 49). Aunque en la presentación y descripción de la actividad no se explicita que las lecciones de los libros de texto son la materia básica para desarrollar esta estrategia, es posible inferir que sí lo son.

### Estrategia 9 – Juego, aprendo... y participo

Para el desarrollo de la actividad se solicita el uso del libro integrado de 1° y 2°, y el de Historia para los grados de 3° a 6°. También se recomienda consultar los libros para el maestro de estas mismas asignaturas.

Se les pide a los maestros que se refieran “a la importancia del juego teatral, basado en un hecho histórico, como un recurso para favorecer el desarrollo de la competencia cívica y ética relacionada con la participación social y democrática” (p. 52). Se incluye un recuadro que aparece en el libro para el maestro de Educación artística en donde se describen las habilidades que el juego teatral estimula.

Durante el trabajo con los alumnos, los docentes deben escoger un hecho histórico relevante para la entidad y señalar la importancia de *conocer el pasado, para explicar el presente*. En la presentación de la estrategia aparece un conjunto de temas sugeridos para cada grado. Asimismo, se solicita a los docentes *destacar las actitudes y valores puestos de manifiesto por los personajes* de ese hecho histórico.

#### **6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente**

El grupo de maestros realiza las actividades que llevarán a cabo con sus alumnos, bajo la lógica de vivenciar lo que aplicarán con su grupo. Se pretende impulsar un trabajo colegiado en donde los docentes tengan espacios para reflexionar en torno a sus propios saberes, actitudes y razonamientos sobre los valores y puedan construir estrategias de intervención colectivas y enriquecidas por sus compañeros de trabajo.

Durante el desarrollo de las actividades se les recomienda, en distintas ocasiones, organizarse por grado o ciclos escolares para analizar el bloque de actividades descritas en la sección *Desde el aula*.



### Observaciones generales

La presentación que aparece al inicio de cada uno de los materiales del *Trayecto formativo* son idénticas en sus mensajes y contenidos. Están firmadas por el maestro Fernando González Sánchez, Subsecretario de Educación Básica.

La variante se observa en la introducción. En este cuaderno el énfasis desde la introducción está en la Formación cívica y ética. Se plantea que mediante ésta “la escuela mexicana brinda su aportación más explícita a la construcción de una ética ciudadana y al aprendizaje de los valores y principios que sustentan a la educación en México, entre ellos la igualdad en derechos, la justicia, la solidaridad, la democracia y la paz.” (p. 7). Se resalta este punto porque da la impresión de que en este material hay un cambio en el enfoque del tema y quizás se deba al contexto en el que se prologó, momento en el que estaba adquiriendo mayor fuerza la Formación cívica y ética en la educación primaria. Asimismo, los cambios o acentos en el discurso se deben a los protagonistas o responsables de formular las entradas a estos cuadernos, y no siempre son los mismos en los materiales aquí reseñados.

#### Sobre el enfoque de la Formación cívica y ética

Va más allá del enfoque tradicional del Civismo que estuvo vigente, mediante el Plan y programas de estudio de 1993, hasta principios del 2007. Esto evidencia que las acciones en materia de formación docente de la propia Subsecretaría de Educación Básica, de años recientes, manejaban un enfoque de actualidad que sobrepasaba a los planteamientos del currículo prescrito.

La vía de intervención pedagógica que más se enfatiza está vinculada al manejo transversal de algunos temas y al trabajo de aspectos de la convivencia escolar. Se insiste en que este tipo de formación no puede limitarse a una asignatura dentro del Plan y programas de estudio “sino como parte del estilo de organización, de convivencia, de ejercicio del poder y de enfrentamiento de las tensiones y los dilemas cotidianos que se presentan en la escuela y en la sociedad” (p. 8).

Se toma como referencia el Programa de Educación Cívica de 1993, porque éste se encontraba vigente cuando se elaboró este cuaderno. De esta manera, sobresale uno de los cuatro aspectos explicitados en el enfoque de dicho programa: la formación en valores.

En algunas páginas aparece un lenguaje actualizado respecto a los nuevos planteamientos para promover la formación ciudadana, como la referencia a competencias cívicas y éticas (ver p. 52 en la estrategia *Juego, aprendo... y participo*).

#### Sobre los casos planteados

El orden en que se presentan las estrategias obedece a una lógica prevista por quienes integraron el cuaderno y se hace sólo con fines organizativos. Sin embargo, no se debe seguir el orden establecido. La propuesta es flexible y permite a los docentes introducirse en el conocimiento de estrategias que exploran primero aspectos

individuales o personales y, posteriormente, aspectos sociales y políticos. Esto con la finalidad de hacer evidente que ambos planos de reflexión y análisis resultan fundamentales para la formación ciudadana.

En la estrategia *A que tú no tienes la razón* llaman la atención dos aspectos:

1. En el caso *Los animales del terrario*, en el cual se plantea una situación que podría trabajarse con los alumnos, se analiza con los maestros y *El dilema de Heinz*, el cual, frecuentemente se trabaja con población adulta, se eligió para los alumnos. Lo más conveniente sería invertir el orden.
2. El cuento tradicional *El arriero* se presenta como un dilema cuando su planteamiento, a pesar de ser problematizador, no está formulado bajo ese género. Es claro que su inclusión se debe, sobre todo, a que favorece la capacidad de razonar, pero en algún momento debería aclararse que no se trata de un dilema y, en todo caso, referirse al análisis de casos y a su utilidad para desarrollar la comprensión crítica.

Por otra parte, en la presentación de las estrategias didácticas no se indican las edades aproximadas o los ciclos escolares más oportunos para trabajarlas; así como la duración prevista o recomendada para cada una de las actividades sugeridas. Solamente en el caso *Sobre las islas* existe el recuadro titulado *Tiempo* en la sección *Desde el colectivo docente* y se indica que para éste se sugiere una sesión de sesenta minutos y para el trabajo en el aula tres sesiones de sesenta minutos, su programación es flexible y depende de la disponibilidad y organización de los docentes.

En términos generales, es posible decir que la calidad de las estrategias didácticas, así como el estilo de su presentación es diversa, debido a que son varios los autores. Sin embargo, la mayoría se concentra en hacer una descripción de las actividades y pocas brindan recursos complementarios claves para dotar a los maestros de recursos para enriquecer su trabajo. El principal recurso al cual se hace referencia son los libros de texto. De esta manera, al docente no se le brindan explícitamente otras fuentes de consulta para ampliar conocimientos y profundizar en el tema. En general, se queda con la misma información que se le otorga al alumno, lo cual no es recomendable debido a que la Formación cívica y ética o contenidos vinculados con la formación en valores no pueden quedarse en el plano del sentido común o con información homogénea independientemente de la edad de los alumnos con quien se esté trabajando.

#### Sobre el propósito previsto

En la estrategia didáctica *Qué quiero ser cuando sea grande* se propone a los maestros el desarrollo de acciones para promover la equidad de género. El propósito está redactado como sigue: “Que el colectivo docente identifique los estereotipos de género presentes en el tema de las profesiones para promover su tratamiento en el aula desde una perspectiva de equidad de género” (p. 33). Sin embargo, en las orientaciones explicitadas en el apartado *Desde el colectivo docente* no hay un momento reservado para analizar lo que se entiende por estereotipos de género; se da por sabido o analizado este concepto, pero al ser clave en el desarrollo de la actividad



resulta indispensable dedicar un tiempo a su discusión; lo mismo sucede con la noción de equidad

Para el caso de la estrategia *Entre todos lo hacemos... mejor* sorprende plantear un debate para promover la comunicación y el diálogo, sin brindar indicaciones específicas para realizarlo. Incluso pareciera que pierde relevancia en la descripción hecha, al no darse indicaciones específicas acerca de cómo desarrollar un debate considerando las distintas edades de los niños en la educación primaria.

#### Sobre la estrategia de trabajo

Es valioso y novedoso el hecho de plantear un apartado inicial en donde los docentes en grupo y como parte de un colectivo escolar reflexionen acerca de diversos temas o asuntos que atañen a la Formación cívica y ética. Principalmente porque desde la propia estrategia de trabajo se está evidenciando la necesidad de formar y analizar lo que acontece en la vida diaria como insumo para este tipo de aprendizajes; asimismo, porque este método permite establecer acuerdos y desarrollar acciones que van más allá del trabajo individualizado de un profesor.

Sin embargo, llama la atención que, en términos generales, se haga una réplica en el aula de lo trabajado en el colectivo docente. En algunos casos, la decisión es afortunada, aunque en otros no, pues no siempre los contenidos y métodos empleados para la sensibilización de los adultos son idóneos para trabajar con los alumnos. En principio, deberían emplearse distintos casos y formularse de manera diferente las preguntas para cada población. Parecería que el nivel de aprendizaje sería el mismo que se espera lograr tanto con los maestros como con los alumnos, pero las edades y problemas a los cuales se enfrentan son diferentes, tal como debería ser su proceso formativo.

La presentación de cada una de las estrategias varía y esto, en parte, se debe a que son diversos los autores y sus estilos de presentación son diversas, quienes se encargaron de la selección, respetaron estos estilos.

### **Cuadernos de estrategias: Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral**

#### FICHA 7

##### **I. Datos bibliográficos**

Cortés Manresa, Margarita, et al. *Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral. Estrategias para el desarrollo de la formación valoral en la escuela primaria*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

Autores:

Margarita Cortés Manresa

Iliana Vélez Mejorada

Cecilia Pérez De la O

Aldo Sánchez González

Alejandro Delgado Chávez



## 2. Destinatarios

Colectivos docentes.

## 3. Propósito

El propósito central es presentar “diversas estrategias didácticas que permiten a los colectivos docentes favorecer de manera sistemática la formación valoral por medio de las distintas asignaturas (transversalidad curricular) y las formas de enseñanza, además de continuar la reflexión conjunta y el intercambio de experiencias a partir de la puesta en práctica de dichas estrategias” (p. 8).

Adicionalmente, se declara, los propósitos son que el colectivo docente:

- Reconozca la función de la escuela como generadora de situaciones, las cuales favorecen la formación valoral a través de la creación de espacios para el ejercicio de la libre expresión, la participación de los alumnos en la toma consensuada de decisiones, el manejo de conflictos cotidianos y el respeto a las diferencias individuales.
- Diseñe acciones conjuntas para favorecer el desarrollo de la formación valoral en la escuela.
- Intercambie experiencias y conocimientos adquiridos durante la aplicación de las estrategias didácticas (p. 8).

## 4. Estructura

El cuaderno de estrategia está conformado por ocho fichas didácticas y un apartado para evaluación:

Ficha 1	Hay de ambientes a ambientes
Ficha 2	Pido la palabra
Ficha 3	Yo opino, tú opinas, todos opinamos
Ficha 4	La televisión no educa, pero enseña
Ficha 5	El planeta es la casa de todos
Ficha 6	Juego, respeto y convivo
Ficha 7	Los enredos cotidianos
Ficha 8	Respetar la diversidad es una manera de ser solidarios
Evaluación	Valoremos nuestros avances y logros

Cada ficha didáctica está estructurada de la siguiente forma:

Desde el colectivo docente	<b>Actividades</b>	<i>Número determinado de actividades en las que se dan instrucciones claras y puntuales de la manera como debe desarrollarse la acción a realizar.</i>
Desde el aula	<b>Actividades</b>	
Recuperando la experiencia	<i>Cuatro o cinco preguntas para la reflexión, las cuales se retoman al inicio de la siguiente reunión del colectivo docente.</i>	

Previamente a la presentación de las fichas, se encuentra un apartado general de recomendaciones en el cual se brindan oportunamente algunas prevenciones



e indicaciones para que el trabajo se desarrolle mejor. Allí pueden hallarse algunas sugerencias demasiado abiertas e inespecíficas como estas:

- Establezcan distintas formas de organización en el ambiente escolar para que el niño viva diferentes papeles.
- Procuren motivar a los alumnos para que conozcan, amen, valoren y vivan el respeto, la justicia y la libertad como normas para la convivencia en la escuela y en el entorno social (p. 11, 12).

Sin embargo, la mayoría de recomendaciones son puntuales y resultan apropiadas para que el maestro las tome en cuenta, sabiendo claramente a qué se refieren, como es el caso de las siguientes:

- Recuerden: para vincular las diferentes asignaturas y coordinarse con los maestros de Educación física y de Educación especial es necesario consultar distintas fuentes que amplíen sus conocimientos, de esta manera la práctica docente será mutuamente enriquecedora.
- Recuerden: es importante para la conformación del autoconcepto de los alumnos, llamarlos por su nombre, respetarlos y escucharlos con atención.
- Es importante respetar a los alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, dándoles el tiempo necesario para organizar o estructurar una respuesta que ponga en juego sus habilidades creativas.
- Procuren mantener una comunicación constante con los padres de familia, de este modo estarán enterados de las actividades que se desarrollan en el aula y en la escuela, y puedan servir como apoyo para la formación en valores de los alumnos.
- Eviten siempre, en cualquier espacio (colectivo, aula), hacer juicios negativos acerca de lo expresado por los demás, trátense de alumnos o de maestros.

Intercambien los productos de los alumnos, publicándolos en el periódico mural, en una revista o en el periódico escolar, dándolos a conocer en las ceremonias cívicas, etcétera (p. 12).

### **5. Temas enfatizados**

La construcción de ambientes propicios para la formación de valores, a través de ejercicios que buscan fomentar actitudes y permear una cultura escolar basada en la práctica de los valores que son la base de la democracia (libertad, tolerancia, diálogo, escucha activa, toma de decisiones, participación, entre otros).

En cada ficha se toma como base un tema específico. Se puede decir que se abarcan los siguientes:

1. Creación de un ambiente propicio para la formación de valores.
2. Toma de decisiones grupales.
3. Discusión de dilemas como herramienta didáctica.
4. Comprensión crítica (el caso de la televisión).
5. Responsabilidad con el ambiente.
6. Participación en la creación de normas para la convivencia.
7. Manejo y resolución de conflictos en la escuela.
8. Respeto a la diversidad.

## 6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente

El tipo de trabajo que se realiza se plantea de manera independiente en cuanto al desarrollo de cada ficha, pero al mismo tiempo se propone de manera circular, girando en torno al trabajo particular de cada maestro con los estudiantes en el aula y el trabajo en el colectivo docente con el cual se comparte lo realizado en clase y se parte de él para redondear lo que se retroalimentó e intercambió entre colegas. La sección denominada *Recuperando la experiencia* es el espacio propicio para que individualmente los docentes recuperen elementos trabajados, reflexionen, y tomen como punto de partida para compartir en su reunión colectiva.

En cada ficha se adopta una propuesta específica para trabajar con la creación de un ambiente propicio para la vivencia cotidiana de valores relacionados con la democracia. En una ficha, por ejemplo, se trabaja con la herramienta de discusión de dilemas, partiendo de un ejercicio probado primero entre el colectivo docente y tomando como base un texto histórico breve, en el cual se retoman testimonios de Miguel Hidalgo en relación con la matanza de españoles por parte de la insurrección, y lo moralmente correcto que esto podría ser o no frente al objetivo libertario del movimiento. Con ello se da pie a una explicación concisa acerca del método de discusión del dilema propuesto y se aplica entre los docentes, para posteriormente llevarse al aula de clases con pautas específicas en relación con el respeto a la palabra, la presentación de argumentos, la escucha activa y la toma de postura:

1. Organice al grupo en equipos para opinar respecto al dilema planteado.
2. Para promover la participación de sus alumnos, hágalos preguntas como: ¿Creen que hizo bien o mal? ¿Por qué? ¿Qué hubieran hecho en su lugar? ¿Consideran que la decisión tomada fue la adecuada a pesar de las consecuencias? Lo importante es que reflexionen y argumenten sus respuestas.
3. Pídale nombrar a un moderador y a un secretario quienes organizarán la discusión; procure cuidar que todos los alumnos participen, respeten los turnos y escuchen sin interrumpir. Indíqueles organizar sus opiniones de la siguiente manera:

Opiniones	
Conclusiones	

4. Pida a un representante de cada equipo leer al grupo sus conclusiones. Pregunte al grupo si está de acuerdo con lo dicho por los equipos, de esta manera llegarán a conclusiones grupales. Recuerde fomentar la participación de todos los alumnos, y ponga especial atención en quienes intervienen menos (Págs. 23-24).

Asimismo, se integran como parte del trabajo las dificultades y posibles errores sucedidos durante el proceso. Por tanto, no es de extrañar encontrar con frecuencia preguntas de este tipo: ¿Qué dificultades se le presentaron durante la aplicación de la estrategia en el colectivo y en el aula, y cómo las superó? Con ello, en particular dentro del apartado *Recuperando la experiencia*, se permite volver sobre lo realizado, reflexionar al respecto y posteriormente compartir con los colegas y retroalimentar la vivencia.

## Observaciones

Este cuaderno de estrategia resulta altamente provechoso para el trabajo de los docentes que deseen poner en práctica una serie de dispositivos pedagógicos, para llevar a las aulas y al trabajo en los Consejos Técnicos, la formación en valores y la construcción de ambientes escolares propicios para ello. Se hace evidente, por las fichas didácticas, el tipo de trabajo propuesto en cada una de ellas, y la manera como se trabaja cada tema de las fichas. En efecto, es una estrategia acotada que no pretende abundar en conceptos ni tratados, la cual no echa mano de lecturas ni de teorías, pero tampoco cae en recetas ni fórmulas *mágicas*. De hecho es un acierto el epígrafe escogido para este cuaderno:

*En el ocaso del siglo XX, la Formación Valoral fue un acertijo no resuelto, ya que el hombre sólo ha hallado un profundo y confuso desacuerdo que incluye desde propuestas religiosas hasta científicas, pasando por soluciones mágicas. Paradójicamente, lo mágico está en la educación, en virtud de que es el área en la que más claro se debería tener el concepto.*

Arturo Cardona

En cuanto al apartado de evaluación, está presente verdaderamente la pregunta en torno a las dificultades y los aprendizajes a partir de ellas, así como también la medida sobre el material mismo y cómo contribuyó o no al propósito de crear en la escuela ambientes favorables para la formación en valores.

Sería recomendable replicar este tipo de cuadernos de estrategias, los cuales resultan formativos y pueden tener gran incidencia en el involucramiento de los docentes con los planteamientos de la asignatura de Formación cívica y ética en primaria. Asimismo, un material de este carácter, el cual mantiene tal tono y sentido del trabajo docente, puede contribuir a que la formación valoral trascienda el espacio del aula y contribuya sistemáticamente a hacer de la escuela el espacio formativo que se busca para todos.

### Sobre el enfoque o postura pedagógica que prevalece

Este cuaderno de estrategia resulta congruente con una postura de formación activa, centrada en los sujetos de la educación, en este caso tanto los profesores en particular y frente a su práctica pedagógica, como también los colectivos docentes y los estudiantes.

Se hace énfasis adecuada y consistentemente en la necesidad de planear y adecuar los instrumentos de análisis, los temas y las técnicas para abordarlos con el grado escolar de los estudiantes. Asimismo, se manifiestan espacios especiales dedicados a la retroalimentación del colectivo docente y se fomenta la interacción entre profesores, el trabajo colegiado y el intercambio de experiencias. Por otra parte, se insiste en la posibilidad de combinar el trabajo que se aborda en cada ficha didáctica con asuntos propios de asignaturas específicas, si bien no es posible afirmar que con ello quede atendida la *transversalidad*, es a ello a lo que apunta el material.

## Cuadernos de estrategias: Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria

### FICHA 8

#### 1. Datos bibliográficos

Carrillo, Epifanio, et al. *Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2007.

Autores:

Epifanio Carrillo

Norma Alicia López Ruelas

Julia Marisa Ramírez León

María de los Ángeles Vargas Gastélum

#### 2. Destinatarios

Docentes de educación primaria.

#### 3. Propósito

El propósito general es que los maestros conozcan diversas estrategias metodológicas las cuales pueden emplear para la formación valoral de sus alumnos. Los autores señalan tres intenciones específicas:

- Apoyar a los trayectos formativos construidos en los Talleres Generales de Actualización, brindando a los colectivos escolares la oportunidad de poner en práctica diversas estrategias didácticas para la promoción de valores.
- Continuar con la formación permanente de los profesores en los colectivos escolares.
- Favorecer en los alumnos la promoción de valores a través de la puesta en práctica de las estrategias propuestas.

#### 4. Temas enfatizados

Desde la introducción se expone una perspectiva amplia de la formación en valores y los métodos para incidir en ella. La finalidad principal de este cuaderno es romper con la mirada tradicional de favorecer la formación vía la asignatura o el manejo transversal de contenidos. Se insiste en considerar como fuente de aprendizaje lo que acontece en “la relación entre compañeros; en la relación entre el maestro, el alumno y el grupo; en el modo de resolver los conflictos cotidianos; en la importancia que se le da a la participación de alumnos en la clase, el juego; en suma, toda la actividad escolar y la que se realiza fuera de la escuela” (p. 7).

El tema que sobresale está relacionado con los diversos procedimientos para lograr aprendizajes desde una perspectiva ética o moral. Las seis técnicas seleccionadas para el diseño de las estrategias didácticas son: discusión de dilemas morales, clarificación de valores, estudio de casos, análisis de valores y análisis crítico de la realidad, comentario crítico de textos, y autorregulación de la conducta. Las cuatro primeras, de acuerdo con los autores, son retomadas de las propuestas hechas por Pedro Ortega, Ramón Míguez y Ramón Gil en el libro *Valores y educación*.<sup>59</sup>

<sup>59</sup>La referencia completa es Ortega, Pedro, et al. *Valores y educación*. Madrid: Ariel Educación, 1996.

## 5. Estructura

Como ha sucedido en los dos cuadernos anteriores, las estrategias didácticas que aquí se presentan incluyen tres apartados: *Desde el colectivo docente*, *Desde el aula* y *Recuperando la experiencia*. Esta forma de organización ha sido impulsada por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, con la idea de promover el trabajo colegiado.

En el primer apartado se dan un conjunto de indicaciones con la finalidad de apoyar a los docentes en el estudio, conocimiento y aplicación de la estrategia específica. En el segundo apartado se presenta la propuesta específica que los autores recomiendan a los docentes desarrollar con sus alumnos, sea por ciclos escolares o incluyendo a todo el equipo docente de la escuela. El tercero se dedica a hacer una apreciación general de los logros obtenidos en el desarrollo de las actividades y a utilizarlos para la siguiente estrategia.

Por su parte, las secciones que incluye este cuaderno son las siguientes:

Introducción	Se explica el procedimiento y los criterios de selección de las estrategias didácticas.
Recomendaciones	Se exhorta a los docentes a considerar un conjunto de aspectos que pueden favorecer la Formación cívica y ética en sus escuelas. Algunas de las recomendaciones se refieren al desempeño docente en la escuela y la congruencia entre éste y los valores y prácticas que se quieren promover. Otras refieren a estrategias que permiten implementar experiencias formativas para los alumnos de un modo más sistemático e integral.
Estrategias didácticas	En esta sección se incluyen las seis estrategias seleccionadas.

Cada estrategia tiene un propósito específico. Éste aparece al principio de la presentación de cada una de ellas. El orden en que se presentan es el siguiente:

### Estrategia I: Hay de casos a casos

Con esta estrategia se pretende aclarar lo que son los estudios de caso y su utilidad en la formación de valores. Éstos se definen como “la descripción de una situación real y ficticia, investigada y adaptada de modo que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas en grupo” (p. 14). Se busca que los maestros identifiquen en los libros de texto diversas lecturas, como leyendas, fábulas o biografías de personajes célebres los cuales puedan retomarse para promover la discusión grupal. Los casos deben evidenciar conflictos de valores, posturas de los personajes que sean distintas y generen tensión. Una vez seleccionadas aquellas lecturas claves para el estudio de algún valor, los maestros formulan preguntas con diferentes intenciones, para identificar valores, dar pautas de solución al caso, definir posturas o para presentar argumentos.

En el apartado *Desde el aula* se da un ejemplo de estudio de caso. Se trata de un conjunto de imágenes que ilustra la historia de dos burros que forcejean por alcanzar su propósito: alimentarse, hasta que descubren una manera en la cual ambos pueden satisfacer su necesidad

### Estrategia 2: ¿Estamos de acuerdo?

Antes de comenzar el estudio y aplicación de la segunda estrategia, se les pide a los maestros intercambiar con el grupo sus experiencias derivadas de la aplicación del caso. La valoración de los logros obtenidos se hace considerando las tres preguntas que se encuentran en la sección *Recuperando la experiencia* la cual pertenece a la estrategia anterior:

- ¿Cuáles fueron las habilidades y actitudes que se desarrollaron en sus alumnos?
- ¿Cuáles fueron las habilidades y actitudes desarrolladas en el colectivo docente?
- ¿Qué diferencias encuentran entre las habilidades y actitudes en los dos grupos?

Posteriormente desarrollan la segunda estrategia. En esta ocasión se busca que los maestros conozcan y aprendan a manejar la estrategia *Comentario crítico de textos* y la adecuen a las características y necesidades de sus alumnos. Para lograr este propósito los maestros leen el texto *Podemos optar* y responden algunas preguntas orientadas a identificar ideas claves del texto y que permiten a los participantes manifestar su punto de vista respecto a la posición del autor en el tratamiento del tema. Se trata de un fragmento del libro *Ética para Amador*, de Fernando Savater, acerca de la libertad para elegir y sus límites. Se les pide a los maestros identificar el contexto de la lectura, las ideas relevantes y que, con base en ello, elaboren un resumen.<sup>60</sup> Una vez realizada esta parte de la actividad se presentan algunos ejemplos de textos que aparecen en los libros de Español de primaria, éstos son idóneos para favorecer la comprensión crítica y el análisis de textos. Se les recomienda a los maestros consultarlos y elijan uno para aplicarlo con sus alumnos.

### Estrategia 3: Descubriendo mi interior

Las actividades previstas se desarrollan de manera similar a lo propuesto en las anteriores, es decir, esta tercera sesión de trabajo inicia, nuevamente, recuperando la experiencia obtenida a partir de la aplicación de la segunda estrategia. Los participantes retoman las preguntas formuladas en la sección *Recuperando la experiencia*:

- ¿Qué tipo de textos pueden seleccionarse para la aplicación de esta estrategia?
- ¿Cuáles fueron las habilidades que se promovieron con los alumnos?
- ¿De qué manera la estrategia *Comentario crítico de textos* favoreció la promoción de valores entre los alumnos?

Ahora se trata de que los maestros conozcan y aprendan a manejar la técnica de clarificación de valores, otro procedimiento frecuentemente empleado para promover la Formación cívica y ética porque se considera ideal para orientar la

<sup>60</sup>Para la elaboración del resumen, los autores recomiendan a los maestros que consulten el *Libro para el maestro. Español. Cuarto grado* y la *Guía de estudio del CNA, La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*.

reflexión y la toma de conciencia de los valores personales. Los fragmentos de textos que proporcionan información acerca de lo que es la clarificación de valores, corresponden al libro *La educación moral en primaria y secundaria* de María Rosa Buxarrais y al de Pedro Ortega ya citado.

Para introducir a los maestros en el estudio del tema se les recomienda que conversen acerca de las *capacidades diferentes*<sup>61</sup> y que tomen en cuenta en su diálogo las siguientes preguntas: ¿Cuáles capacidades diferentes a las tuyas identificas en otras personas? ¿Qué actividades realizas que a ellas se les dificulta? ¿Qué hacen ellos que tú no puedes hacer? Asimismo, se les pide que identifiquen cuáles son los conflictos que se presentan al convivir con estas personas. Luego, se les invita a reflexionar individualmente sobre lo que harían al enfrentar tres tipos de situaciones: encontrar a una persona en sillas de rueda en la calle, a un invidente que intenta subir a un camión y tratar de comunicarse con un sordo. Para cerrar esta parte del estudio, se les invita a que en el grupo señalen “las actitudes que pudieran asumir para ser tolerantes y manifestar respeto hacia las personas con capacidades diferentes” (p. 22).

En el apartado *Desde el aula* se les indica a los maestros que se organicen por ciclos escolares e identifiquen un tema *el cual les permita a los alumnos tomar conciencia de sus valores y de los de sus compañeros*. Después de esta indicación no se proporcionan más elementos a los docentes para el desarrollo de la actividad y la formulación de la situación de aprendizaje.

#### Estrategia 4: Te vale o no te vale

Comienzan el trabajo de esta sesión recapitulando lo sucedido en la aplicación de la estrategia anterior. Las preguntas sugeridas para orientar el intercambio de ideas son:

- ¿Cómo favorece la estrategia *Clarificación de valores*, la promoción de valores en los alumnos?
- ¿Qué valores promovieron en los alumnos?
- ¿Cuáles otros temas pueden ser abordados con esta estrategia?

De acuerdo con los autores, esta estrategia se refiere al análisis de los valores y al análisis crítico de la realidad. Como punto de partida recomiendan leer el texto *El camión*, el cual hace referencia a las actitudes y los comportamientos de las personas quienes se trasladan en un transporte público hacia distintos rumbos de la ciudad y con distintos propósitos, sea llegar al trabajo, o acudir a la escuela. Entre otras cosas, se menciona que el chofer del primer autobús no se detiene, a pesar de que alguien le hizo la parada; que hay choferes quienes no entregan el boleto a los pasajeros para obtener con ese método una ganancia personal; que si un chofer llega tarde a la base de su ruta, el checador le pide una mordida o lo amenaza con multarlo; que un hombre se acerca mañosamente por la espalda a una mujer; que una señora quien ha subido al camión con sus tres hijos no encuentra lugar, pero tampoco hay quien le ofrezca el suyo. Al finalizar la lectura se les pide analizar las acciones que cada uno

<sup>61</sup> Cabe señalar que la expresión *capacidades diferentes* se dejó de utilizar desde inicios de la década de los noventa por considerar que no aludía precisa y significativamente a las *personas con discapacidad*, que es la expresión actualizada y correcta de acuerdo con los expertos que trabajan con grupos vulnerables.



de los personajes involucrados realizan y las circunstancias, las causas o los factores que orientan a las personas a actuar de esa manera. Posteriormente, se les indica establecer lo que cada personaje debe hacer para actuar con honestidad. En este sentido, se les pide transformar el relato incorporando actitudes positivas vinculadas a la honestidad.

Después de esto, la siguiente tarea a la cual le dedican tiempo es a la adecuación del caso y a las preguntas, de acuerdo con las edades y contextos de sus alumnos. Las preguntas que aparecen en la sección *Recuperando la experiencia* son:

- ¿Cómo permite la estrategia *Análisis de valores y análisis crítico de la realidad* la promoción de valores?
- ¿Cuáles valores puede promover en los alumnos y en el colectivo la práctica de esta estrategia?
- ¿Cuáles fueron las acciones que propusieron los alumnos para actuar de forma honesta?
- ¿Qué otras situaciones problemáticas identifica para analizarlas con esta estrategia?

### **Estrategia 5: Según el cristal con que se mire**

Se busca que los maestros reconozcan las condiciones básicas para promover los valores en la escuela, así como las oportunidades que ofrece el uso de los dilemas morales para “promover en los alumnos la construcción de argumentos sustentados en sus valores a través de la discusión de dilemas morales” (p. 31). Se les pide a los maestros definir lo que entienden por dilemas morales y, posteriormente, contrastar sus ideas con la información proporcionada en un recuadro tomado del libro de María Rosa Buxarrais, ya citado.

En un segundo momento, los maestros identifican situaciones sucedidas en su espacio laboral las cuales pueden ser planteados a modo de dilemas. También se les pide revisar los tres dilemas que aparecen al final de esta estrategia y elijan el más pertinente para trabajar con sus alumnos. El primero y tercer dilemas fueron tomados del libro de Antonio Bolívar y el segundo de María Rosa Buxarrais, ya citados.

En la sección *Desde el aula* se dan algunas recomendaciones para lograr la participación de todos, entre ellas: la oportunidad de que individualmente reflexionen y construyan sus argumentos; promuevan el trabajo en parejas; sugieran a sus alumnos registrar en sus cuadernos las posibles soluciones al dilema; traten de ponerse en el lugar de los personajes para resolver el problema; alienten la participación de los alumnos que menos lo hacen. Al final de este conjunto de recomendaciones se agrega una idea de Antonio Bolívar: “El papel del profesor es guiar el proceso de diálogo, por lo que expresar su posición moral podría coartar el debate entre los alumnos, aunque ello no tiene que obligarle a una absoluta neutralidad y, dado el caso, puede defender –como uno más– su elección”<sup>62</sup> (p. 31).

<sup>62</sup>Bolívar, Antonio. *Hacer reforma. La evaluación de valores y actitudes*. p. 168.



## Estrategia 6: Hacer el bien hace el bien

El propósito es que los maestros “reconozcan la estrategia *Autorregulación de la conducta*” como un medio para mejorar la convivencia en el salón de clases (p. 35). Ésta se entiende como “el proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta” (p. 35), definición tomada de María Rosa Buxarrais.

La propuesta prevista en la sección *Desde el aula* tiene como finalidad que los alumnos “elaboren un plan de acción para mejorar su comportamiento y convivencia en el grupo” (p. 37). Para ello se le pide al maestro comenzar el trabajo planteándoles a los alumnos preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles acciones tuyas (sic) les molestan a tus compañeros?
- ¿Por qué?
- ¿Por qué lo haces?
- ¿Cómo repercuten esas acciones y actitudes de tu parte en las relaciones con tus compañeros?

Con base en estas preguntas los alumnos junto con el maestro elaboran una lista en el pizarrón y la analizan para derivar de ellas acciones positivas. Para dicho análisis se recomienda tomar como referencias dos preguntas:

- ¿Qué podrías hacer para que esto no suceda?
- ¿Qué puedes hacer para que tus compañeros estén contentos contigo?

Después el maestro les pide reflexionar individualmente y registrar en su cuaderno las acciones que estén dispuestos a realizar para agradar a sus compañeros y mejorar las relaciones en su grupo. Con la idea de que no quede en buenos propósitos, los maestros deben motivar a sus alumnos en distintos momentos para desarrollar acciones por ellos elegidas y registren los resultados obtenidos.

En el segmento *Recuperando la experiencia* se les pide a los maestros que también lleven un registro de lo que piensen más significativo en su grupo y deberán considerar dos preguntas para valorar la experiencia:

- ¿Qué tipo de actividades programaron sus alumnos en el plan de acción?
- ¿Qué implicaciones tiene para sus alumnos llevar a cabo el plan de acción?

### **6. Método de trabajo que se adopta para provocar la reflexión docente**

El grupo de maestros realiza las actividades que llevarán a cabo con sus alumnos bajo la lógica de vivenciar lo que aplicarán con su grupo y con la finalidad “de reflexionar en torno a sus propios saberes, actitudes y razonamientos sobre los valores, reconocer las características y los propósitos de la estrategia y revisar algunos materiales de apoyo” (p. 9).

Los autores sugieren que las sesiones se realicen en los tiempos establecidos para las reuniones del Consejo Técnico, pero si no es posible, se les recomienda organizarse por ciclos o grados o abordar directamente el bloque de actividades descritas en la sección *Desde el aula* haciendo las adecuaciones pertinentes al grado. También se insiste en realizar un trabajo sistemático a lo largo del ciclo escolar, así este tipo de formación será efectivo.

## Observaciones

## Formulación de actividades para el trabajo

En algunos casos se dan indicaciones muy generales, las cuales reducen la posibilidad de que los maestros desarrollen acciones claras durante el trabajo con sus alumnos. Sirva de ejemplo el propósito previsto para la tercera estrategia “que los alumnos reflexionen en torno a un tema que plantee conflicto de valores, permitiéndoles, de forma racional y autónoma, el descubrimiento de sí mismos para iniciar procesos de cambio personal y colectivo” (p. 23).

En la estrategia *Hacer el bien hace bien* se solicita a los alumnos reflexionar individualmente acerca de lo que están dispuestos a realizar para agradar a sus compañeros o para estar contentos con ellos. Es necesario hacer una acotación a este planteamiento, debido a que con frecuencia algunos adolescentes o niños pueden preferir no modificar sus actitudes o conductas justamente por el afán de agradar a otros compañeros. Habría que trabajar con ellos también en cuáles cosas no se vale hacer aunque le agraden a sus amigos, o si estarían dispuestos a comportarse de manera distinta a sus compañeros aunque los excluyan de su grupo; y en los grados iniciales tomar en cuenta cómo trabajar este tipo de aspectos, los cuales implican tratar paralelamente el crecimiento psicológico y el desarrollo moral (en otras palabras, cómo plantear problemas morales que les vayan implicando saltos cognitivos, así como también procesos de *darse cuenta*, de concientización de actitudes y comportamientos frente a sí mismos y frente a otros). Por otra parte, si se pretende favorecer el desarrollo moral autónomo en las personas, lo fundamental es apoyar para que los alumnos trasciendan estas prácticas y actitudes convencionales, de esta manera decidirán comportarse guiados por sus propios principios y no por temor a la autoridad o por agradar a otros.

## Sobre imprecisiones conceptuales, temas a debate

En esta estrategia no se brinda información para entender el significado e implicaciones de la tolerancia, del respeto a las diferencias, y de la honestidad, siendo que ocupan un papel central en los propósitos establecidos ya sea en el apartado *Del colectivo docente* o en el *Del aula*. Por ejemplo, se dice “oriente a los alumnos para que en colectivo expresen planteamientos de actitudes las cuales pueden asumir para ser tolerantes y manifestar respeto hacia las personas con capacidades diferentes” (p. 27), o también se plantea: “que los alumnos identifiquen en situaciones cotidianas el valor de la honestidad y las acciones y actitudes para promoverlo” (p. 27) lo cual hace indispensable tener nociones del significado de los términos e información para identificar sus implicaciones en distintas esferas de la convivencia. Sólo de esta manera serán capaces de proponer formas de actuar distintas a las que seguramente predominarán si se emiten por puro sentido común.

Otra cosa sería explicitar en el material, la recuperación de saberes previos de los alumnos, a partir de la revisión de situaciones reales en las cuales identifiquen la

honestidad o alguna otra práctica asociada a ella, con el fin, precisamente, de tomar estos referentes como punto de partida. Sin embargo, este procedimiento pierde sentido si no se intencionan momentos de formalización del conocimiento en los cuales los alumnos contrasten o enriquezcan la información que tenían, sus juicios previos con lo que proporcione el maestro.

#### Sobre materiales consultados, empleados y recomendados para las situaciones de aprendizaje

Entre los recursos básicos para desarrollar las actividades están: los libros de texto para el alumno, para el maestro y algunos libros *del Rincón* que pueden retomarse para derivar de ellos casos o diseñar actividades. También se solicita el uso del cuaderno de notas, aunque no se da ninguna explicación adicional sobre su uso.

También se retoma la guía *Crecer*, elaborada ex profeso en 1998 por la Secretaría de Educación del estado de Querétaro y dirigida a maestros de primaria. Además de ello, dos fuentes bibliográficas son referencias claves en este cuaderno: María Rosa Buxarrais. *La educación moral en la escuela primaria y en la secundaria*, y Antonio Bolívar. *Hacer reforma. La evaluación de valores y actitudes*.

Particularmente, llama la atención no aprovechar los programas de integración escolar y lo que ocurre en las propias aulas como fuentes de aprendizaje; y que a los maestros no se les den sugerencias específicas, basadas en situaciones documentadas por la propia SEP. En primaria son muchos los docentes que deben trabajar sin preparación especial con niños con discapacidades, sobre todo con alguna discapacidad intelectual y psicomotora. Por otra parte, en este cuaderno las personas con discapacidad están como *tema* para hacer el ejercicio de clarificación de valores, pero no como sujetos del derecho a una educación ni como centro de la reflexión.

# BIBLIOGRAFÍA



## 5. Bibliografía

- Alba Olvera, María de los Ángeles y Greta Papadimitriou Cámara (1995). Fundamentos de la formación en los valores de la Paz y el respeto a los Derechos Humanos, en Papadimitriou, Greta (coord.). Educación para la Paz y los Derechos Humanos en Aguascalientes. *Cuadernos de trabajo, No. 20*, México: Gobierno del Estado de Aguascalientes. Oficina de Coordinación de Asesores.
- Alcalá López, Efraín, et al. (2007). *La Formación Cívica y Ética en la Educación primaria*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Instancia Estatal de Actualización del estado de Aguascalientes.
- Bustos Romero, Olga Livier. (2004). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México: Instituto Nacional de las Mujeres/Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio/ SEP.
- Buxarrais, María Rosa et al. (1997) *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. México: Biblioteca del Normalista de la Sep-Cooperación española.
- Canedo Castro, Gloria et al. (2007). *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria. Curso de actualización*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Carrillo, Epifanio et al. (2007). *Seis estrategias para la formación de valores en la escuela primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de maestros en servicio.
- Cascón Paco y Greta Papadimitriou. (2005). Cámara. *Resolución no violenta de conflictos. Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Guía metodológica*. México. Mc Graw Hill.
- Cortés Manresa, Margarita et al. (2007) *La formación valoral, lo oculto y lo visible en la escuela primaria*. México: SEP-SEB. Dirección General de Formación Continua

de Maestros en Servicio, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

Cortés Manresa, Margarita et al. (2007). *Construyendo ambientes de aprendizaje favorables para la formación valoral. Estrategias para el desarrollo de la formación valoral en la escuela primaria*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

Delors Jacques. (1997). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.

Fierro, Cecilia y Patricia Carbajal. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa/UIA León.

Fierro, Cecilia. (1994). Los maestros: agentes y destinatarios de la educación para los derechos humanos, en Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.). *La educación para la Paz y los Derechos Humanos. Memoria de Curso y Talleres 1991-1993*. México: Instituto Cultural de Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 165-176.

Furlan, Alfredo Parte III. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia, en Juan Manuel Piña et al. *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE/SEP/CESU.

García, Susana y Liliana Vanella. (1997). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI/UNAM.

Hirmas Carolina y Daniela Eroles (Coords.). (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Hirsch Adler, Ana (Comp.). 2da. Ed. (2005). *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika.

\_\_\_\_\_ 2da. Ed. (2005). *Educación y valores. Tomo II*. México: Gernika.

\_\_\_\_\_ 2da. Ed. (2005). *Educación y valores. Tomo III*. México: Gernika.

\_\_\_\_\_ 2da. Ed. (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo II*. México: Gernika.

\_\_\_\_\_ 2da. Ed. (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo I*. México: Gernika.

- \_\_\_\_\_. 2da. Ed. (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Tomo III*. México: Gernika.
- Hortal A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée.
- Juárez Némer, Octavio César. (2009). Discursos hegemónicos en la producción de políticas de formación permanente en México. Tesis Doctorado, México: DIE: Pronap.
- Latapí, Pablo (coord.). (1998). *La educación en valores en México*. Informe que presenta el Grupo de Reflexión en Valores al secretario de Educación Pública Lic. Miguel Limón Rojas. Inédito. México: SEP
- Latapí, Pablo. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- \_\_\_\_\_. (2004). *La SEP por adentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Luna Elizarrarás, María Eugenia (coord). (2007). *Temáticas relevantes para la Formación Cívica y Ética en la escuela primaria actual*. México: SEP-SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Mercado Cruz, Eduardo. (2007<sup>a</sup>). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_. (2007b). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE. 12 (33), 487-512. Recuperado el día 1 de junio de 2008 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003303>
- Moreno Olmedilla, Juan Manuel *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Recuperado el 31 de mayo de 2008 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
- Murillo Torrecilla, Javier (coord.).(2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO. Recuperado el día 31 de mayo de 2008 de [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2002). *Alternativas de formación docente. Comunicado 89*. Recuperado el 1 de julio de 2008 de <http://www.observatorio.org/>



- \_\_\_\_\_ (2005, 9 de junio). *Debate educativo II. Violencia escolar*. Recuperado el 1 de julio de 2008 de <http://www.observatorio.org/>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)-2007*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Papadimitriou Cámara Greta y Sinú Romo. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos. Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México: Mc Graw Hill, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
- Perrenoud Philippe. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: DOLMEN Ediciones.
- \_\_\_\_\_.. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: GRAÓ/SEP/ Biblioteca para la actualización del maestro.
- Robalino Campos Magaly. (2005) ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente, en *Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC. I, 7-23*. Chile: UNESCO/OREALC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe).
- Santibáñez, Lucrecia. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12, (32), 305-335*.
- Santibáñez, Lucrecia et al. (2007). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. México: SEP/RAND Corporation. Recuperado el 17 julio de 2009 de <http://www.rand.org/>
- Schmelkes, Sylvia. (1998). Cinco premisas sobre la formación de valores, en *Programa de Educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Antología*. México: AMNU-ILCE.
- \_\_\_\_\_.. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos Editores.
- \_\_\_\_\_ (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP/ Biblioteca para la actualización del maestro.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP/SEB. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Pedagógica.

\_\_\_\_\_. (2007<sup>a</sup>). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP/SEB/ DGFCMS.

\_\_\_\_\_. (2007b). *Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008*. México: SEP/SEB/ DGFCMS.

\_\_\_\_\_. (2007c). *Lineamientos para la selección, diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio para la formación continua de maestros de educación básica en servicio 2007-2008*. México: SEP/SEB/ DGFCMS.

\_\_\_\_\_. (2007d). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP/SEB.

\_\_\_\_\_. (2007e). *Trayectos formativos. Primaria. Catálogo Nacional de Programas de Estudio y materiales de Formación Continua*. México: SEP.

\_\_\_\_\_. (2007f). *Proceso de Construcción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. México: SEP.

\_\_\_\_\_. (2006). *Formación cívica y ética. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

\_\_\_\_\_. (2005). *Mejores maestros. Boletín electrónico de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*. México: SEP/DGFCMS, Vol. I, No. 1.

\_\_\_\_\_. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Silva Casillas, Laura Delfina y Taddei Cabrero Margarita. (2007) *La unidad escolar en la formación en valores*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de maestros en servicio. Instancia Estatal de Capacitación y Actualización al Magisterio en el estado de Sonora.

Torres, Rosa María. (2000) De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina, en *Perspectivas*. Ginebra: UNESCO, Vol. XXX, No. 2.

\_\_\_\_\_. (2001). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo.

- Uhl, Siegfried. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Traduc. José María Quintana Cabanas. Barcelona: Herder.
- UNESCO. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Revista PRELAC*, No. 1. (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe).
- Valenzuela, Ma de Lourdes, et al. (2003). *Contra la violencia. Eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM), Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Velásquez Puch, Jorge Humberto et al. (2007). *Nueve estrategias para la formación cívica y ética en la escuela primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de maestros en servicio.
- Yurén Teresa. (2005). La formación de docentes. Una lectura ético-política, en Yurén Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de los dispositivos de formación de profesores*. España: Ediciones Pomares, pp. 19-45.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa: Convocatoria 2002, p. 7. Recuperada el día 6 de mayo de 2008 de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomento&sec=2conv>
- \_\_\_\_\_. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para las familias jornaleras migrantes*. México: Casa Juan Pablos.



