

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO**

DIVISIÓN ECATEPEC

INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN:

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN CÍVICA**

PRESENTA:

DRA. MARGARITA DE JESÚS QUEZADA ORTEGA

ENERO DE 2012

CONTENIDO

	PÁGINA
PRESENTACIÓN	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	10
ESCUELA Y FORMACIÓN DE IDENTIDADES	
CAPÍTULO 2	36
FORMAR CIUDADANOS, EDUCAR EN VALORES EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS	
CAPÍTULO 3	71
ENSEÑAR HISTORIA Y FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	
CAPÍTULO 4	98
LA PUESTA EN MARCHA DE LA RIEB: TRANSFORMACIONES A LAS PRÁCTICAS Y MIRADAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA	
CAPÍTULO 5	127
FORMAR EN VALORES, FORMAR CIUDADANOS DESDE EL ENFOQUE DE LA RIEB: PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES	
CONCLUSIONES	144
BIBLIOGRAFÍA	149

PRESENTACIÓN

La investigación “Discursos y prácticas en la enseñanza de la historia y la educación cívica” se realizó como parte de las actividades sustantivas que realizó en el ISCEEM, y se culminó durante el año 2011.

Con esta investigación se continúa con un tema que he trabajado desde hace varios años, que inicia con la investigación titulada “El proceso de formación de la identidad nacional en la escuela primaria. Plan de estudios 1993”, que tuvo como objetivo descubrir el proyecto expresado en planes y programas derivados de la “Modernización educativa” puesta en marcha durante el sexenio 1988 – 1994, durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari. En esa investigación, la atención se centró en el discurso gubernamental alrededor de la formación de la identidad nacional de los niños en la escuela primaria, y particularmente la forma en que éste se expresa en los libros de texto gratuitos de la signatura de Historia. Para ello, y como elemento central, se realizaron análisis comparativos de los discursos históricos educativos plasmados en los libros de texto producidos en tres épocas distintas: 1960, 1974 y 1993, este último durante la mencionada “Modernización educativa”.

La línea interpretativa seguida encontró una estrecha conexión entre el proyecto educativo y el proyecto de nación que se impulsa desde el poder político federal, de tal manera que los análisis discursivos que se hicieron a los libros de texto consideraron de manera central el contexto en que fueron elaborados y el proyecto político más amplio, en el cual se inscribió la narrativa histórica educativa.

Con esa investigación, terminada en el año 2000, se trabajaron discursos producidos desde la política educativa y el currículum formal, quedando abierta la contraparte de estos discursos, que son las formas en que se interpretan, transmiten y resignifican estos discursos oficiales. Por ello, en la siguiente investigación, a la que titulé “Procesos de formación de identidades socioterritoriales en escuelas públicas de Ecatepec, estado de México”, la atención se centró en procesos y prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas. Sin embargo, y a pesar de que la investigación fue larga y exhaustiva, y el informe final profuso, esa investigación dejó muchas líneas de

investigación abiertas. Lo que se avanzó en ese trabajo fue un análisis del contexto donde ocurren este tipo de prácticas formativas, en este caso el municipio de Ecatepec, donde la migración interna ha llegado a abarcar el 65% de la población. Por ello, la conformación y reconfiguración de identidades socioterritoriales entre migrantes ocupó necesariamente una parte importante del proceso de indagación, y en cuanto a procesos y discursos educativos, e estudio de las ceremonias cívicas escolares, vistas ahí como ritos identitarios, ocupó más espacio y atención de lo previsto, por lo que este eje de investigación constituyó prácticamente la mitad del trabajo realizado, quedando pendientes diferentes temáticas relacionadas, por lo que en la investigación que aquí presento continuó específicamente con una de ellas, y de ahí el título “Discursos y prácticas en la enseñanza de la historia y la educación cívica”.

Durante el transcurso de la investigación fue necesario reestructurar profundamente el proyecto de investigación inicialmente planteado, ya que en el proceso se puso en marcha una reforma que trastocó profundamente los enfoques educativos anteriores, por lo que tuvo que recuperarse nuevo material de campo y reenfocar la investigación en la puesta en marcha de este nuevo proyecto educativo, denominado en el 2009 “Reforma integral de la educación básica” o RIEB, para comprender centralmente los nuevos enfoques para la enseñanza de la historia y la educación cívica propuestos curricularmente desde las políticas educativas, y las formas en que algunos maestros reciben y construyen discursos y prácticas educativas derivadas de la puesta en marcha de esta reforma.

INTRODUCCIÓN

En el ciclo escolar 2009 – 2010 se inicia en todas las escuelas primarias mexicanas, la implementación de un nuevo plan de estudios, en el marco de una reforma curricular de gran envergadura, ya que tiene como propósito central articular los contenidos y métodos de enseñanza de los tres niveles que comprenden la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. A este proceso de integración se le denominó “Reforma integral de la educación básica”, y dio comienzo con el cambio de plan de estudios de la educación preescolar, en el año de 2004, continuó en el 2006 con la escuela secundaria, y finalmente es en 2009 que se inicia en primaria para los 1º y 6º grados.

La investigación de la que aquí se presenta el informe final parte de la consideración de este hecho, y así se propone como propósito central *comprender la propuesta pedagógica contenida en el Plan de estudios 2009 de la educación primaria, particularmente para la asignatura de Historia, así como los procesos a través de los cuales se desarrolla la educación cívica, en el marco de la puesta en marcha de la reforma curricular en una escuela pública mexiquense del municipio de Ecatepec de Morelos.*

En sus aspectos teórico – metodológicos, la investigación realizada es de corte cualitativo – interpretativo. Para su desarrollo, se tomaron como punto de partida tres perspectivas básicas y complementarias: la dialéctica, la hermenéutica y la etnografía. La primera porque parte de una concepción de la realidad caracterizada por el movimiento, lo que significa ver los hechos inscritos en un contexto histórico cambiante, donde se conjugan procesos de cambio y permanencia, en constante interrelación. El camino dialéctico del conocimiento va de la percepción vivida al pensamiento abstracto, y de ahí nuevamente a la práctica. En este proceso, el punto fundamental no es la verificación de hipótesis, sino la reconstrucción del conocimiento de la realidad.

De la perspectiva hermenéutica se rescata el propósito fundamental de la investigación: llegar a la comprensión e interpretación del objeto de estudio, que tiene que ver con la forma en que se realiza la apropiación del conocimiento de la realidad. La investigación desde la perspectiva hermenéutica trata de ir más allá de la apariencia del discurso o de cualquier tipo de comunicación: trata de desentrañar su significado

profundo y las formas en que éste puede ser entendido, tanto por el que lo emite como por el que lo recibe.

Esto supone entrar en el reconocimiento de lo subjetivo, de lo personal e interno, de los patrones culturales, que siempre son asumidos, vividos, pero que generalmente en la vida cotidiana no se hacen conscientes o reconocidos espontáneamente por los sujetos. En este sentido, la perspectiva relativiza la verdad, lo que implica reconocer que no hay una verdad única e incuestionable: por el contrario, las verdades se van construyendo y reconstruyendo social e históricamente, en íntima relación con la multiplicidad de culturas que se han desarrollado a través de los tiempos y los lugares.

Siguiendo con esa idea, la perspectiva metodológica parte de reconocer la existencia de una preinterpretación cultural del mundo, lo que significa que la realidad es percibida a través de los filtros de la cultura, o sea, siempre llega al sujeto “preinterpretado”. Por lo tanto, recuperamos la idea de Weber sobre la imposibilidad de crear un conocimiento “objetivo” en el sentido de libre de valoraciones, puesto que el mundo siempre se “ve” a partir de las pautas culturales propias.

Esto tiene implicaciones importantes en el desarrollo de la investigación: por una parte, el investigador no puede hallar el sentido en la construcción del conocimiento, puesto que éste no tiene una existencia propia, sino que tiene que “crear” ese sentido y construir la interpretación a partir de conjeturas particularmente válidas, donde se busca la evidencia que sustenta la argumentación, lo que constituye la única “prueba” de su validez.

En este punto, es necesario reconocer de antemano la multiplicidad de sentidos en todo tipo de comunicación humana, así como en sus construcciones simbólico – culturales. De ahí la importancia que adquiere el contexto en este tipo de investigaciones. El contexto en que se producen los diferentes procesos sociales puede darnos la pauta para descifrar sus significados e interpretarlos. El estudio de un hecho, discurso o proceso, sin buscar la interrelación con el contexto en el que se producen, puede llevar a interpretaciones ininteligibles o erradas.

En el mismo sentido, se recupera la etnografía desde la perspectiva semiótica desarrollada por Clifford Geertz (1997), quien propone ir más allá de las descripciones superficiales de los hechos para llegar a una explicación interpretativa de los fenómenos

sociales, lo que implica un esfuerzo intelectual por llegar a lo que denomina la “descripción densa”.

La “descripción densa” busca los significados profundos de los hechos sociales, tratando de entender no sólo lo que se hace, sino por qué, para qué y cómo se hace. Así pues, la tarea del investigador es desentrañar las estructuras de significación, el campo social en el que están insertas, y su alcance.

La investigación se desarrolló a partir de tres tipos de actividades:

- I. Desarrollo teórico y metodológico, actividad que se desarrolló a lo largo de todo el proceso de investigación. Se inició con la elaboración del proyecto y estuvo presente durante la construcción del referente empírico y la reconstrucción interpretativa. Aquí fue muy importante la flexibilidad, apertura y espíritu crítico para realizar las modificaciones o cambios que el propio descubrimiento fue señalando, lo que implicó reestructurar el proyecto inicial para adecuarlo a las condiciones y contextos que se presentaron durante el proceso de investigación.
- II. Trabajo de campo, donde se llevó a cabo la construcción del referente empírico, lo que implicó recoger, compilar y sistematizar el conjunto de datos relativos al objeto de estudio para elaborar un conocimiento del mismo a partir del cual se llegará a su comprensión e interpretación. Esta es probablemente la fase más intensa del trabajo de investigación, ya que es la que aporta las materias primas para el análisis teórico conceptual e interpretativo. En esta etapa se produce el contacto directo con la realidad materia de estudio, por lo que tiene que ser la fase más flexible en cuanto a uso de técnicas de investigación, que tendrán que adecuarse a las condiciones y posibilidades reales del referente empírico. Esta fase comprende varias actividades que pueden agruparse de la siguiente manera:
 - a. Selección de informantes.
 - b. Análisis contextual.

- c. Trabajo de campo, donde se aplicaron diversas técnicas de investigación, particularmente de corte etnográfico. Las técnicas aplicadas fueron:
 - i. Trabajo de análisis documental, que fue un punto de arranque fundamental, ya que se revisó la propuesta educativa del nuevo Plan de Estudios 2009 de la educación primaria, en el marco de la RIEB y de diversos documentos de políticas internacionales que fueron su sustento.
 - ii. Técnicas interrogativas, cuyo objetivo fue recoger la expresión de los sujetos con relación a discursos, formas simbólicas y representaciones sociales. Se realizaron entrevistas a profundidad a cuatro profesores y a la directora escolar.
 - iii. Relatos biográficos, que nos permitieron ubicar diferentes espacios sociales en los que ocurren procesos formativos y educativos, y encontrar las relaciones, significados y pesos que otorgan los sujetos a cada uno de ellos.
 - d. Sistematización de la información, que incluyó la revisión y análisis crítico de los datos aportados por las técnicas aplicadas en el trabajo de campo a fin de evaluar la suficiencia de la información recabada. También se incluye en esta etapa diferentes análisis a los materiales recabados.
- III. Reconstrucción interpretativa del objeto de estudio, etapa intermedia y final del proceso de investigación, que inicia cuando se cuenta con suficiente material recopilado en el trabajo de campo.

El informe que aquí se presenta está integrado por cuatro capítulos. El primero hace un análisis sobre el papel de la escuela en la formación de identidades, particularmente socioterritoriales, con especial atención en la función de la enseñanza de la asignatura de Historia.

El segundo capítulo aborda la formación cívica y su función en la educación en valores en las sociedades contemporáneas, como un contexto necesario para comprender las políticas nacionales e internacionales que sustentan este nuevo plan de estudios, y la formación cívica y ética que en él se contempla.

El tercer capítulo hace un análisis del Plan de estudios 2009 y el enfoque por competencias que propone, como marco para comprender las prácticas que desarrollaron profesores de 6° grado en la escuela de estudio.

El cuarto capítulo realiza un análisis del material empírico recopilado, centrado en la puesta en marcha del nuevo plan de estudios y lo que ha implicado en la transformación de la mirada pedagógica, y particularmente de la enseñanza de la historia desde un nuevo enfoque.

En el quinto y último capítulo se abordan perspectivas y prácticas de los docentes sobre la formación ciudadana y en valores, desde el enfoque de este nuevo plan de estudios.

CAPÍTULO 1

ESCUELA Y FORMACIÓN DE IDENTIDADES

Las escuelas de educación básica tienen diferentes objetivos en las sociedades contemporáneas. Uno de ellos, probablemente el más reconocido socialmente, es la transmisión de un cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes, a las que recientemente se les ha denominado “competencias”, y que responden a lo que desde la esfera política gobernante, en cada momento histórico, se consideran como los aprendizajes necesarios para la formación de ciudadanos acordes al proyecto político educativo que sostiene el grupo dominante.

Junto con este cuerpo de conocimientos, explicitado en planes y programas de estudio oficiales, se desarrollan una serie de aprendizajes, muchos de ellos implícitos, a través de los cuales los niños aprehenden y contrastan diferentes significados sobre la vida en sociedad, ampliando su horizonte cultural de origen con otras formas y normas de convivencia, esto es, pasan por procesos de socialización, a partir de los cuales irán desarrollando sentidos de pertenencia a diferentes colectividades, y diferenciándose de otras.

El reconocerse como parte de algún colectivo social, es un elemento fundamental en la construcción de la identidad de cada persona, y la escuela contribuye a esta construcción de muy diversas formas: algunas reconocidas como parte del proceso de escolarización, y muchas otras no previstas, que surgen de las comunicaciones e intercambios entre los diferentes actores que conviven en las escuelas.

En este capítulo nos centraremos en dos espacios y actividades escolares donde se desarrollan propuestas educativas para la formación de identidades socioterritoriales: la enseñanza de la Historia nacional, y las ceremonias cívicas escolares.

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES

La identidad se entiende como la forma en que los individuos se reconocen a partir de una imagen auto construida de sí mismos, la que les permite tener cierto nivel de comprensión de su particular "yo soy". La identidad es fuente de sentido para el actor, y se construye dentro de su interacción social, a través de procesos de individualización, en

los que se ponen de manifiesto aquellos elementos que lo hacen igual y diferente a los otros.

Por ello, la construcción de identidades siempre tiene un carácter relacional, esto es, solamente dentro de una relación social es posible percibir al otro, y de manera refleja, a sí mismo, lo que permite ir creando una conciencia de la propia existencia. El proceso de formación de la identidad se inicia desde las experiencias tempranas del individuo, al percibir al "otro" como diferente y separado de "mí", lo que normalmente ocurre en las primeras etapas de la vida. Giddens distingue tres fases del desarrollo de la conciencia del otro: la confianza en los cuidadores; el reconocimiento del cuidador como "otro" diferente a mí, y la confianza y fiabilidad en el "otro", con el que puedo relacionarme como personas (Giddens, 1995). Con ello inicia el desarrollo de la intersubjetividad, el reconocimiento de la subjetividad y el uso de las diferentes convenciones vigentes en el espacio social en que se ubica el actor, que constituyen los elementos básicos en la formación de la identidad.

Gilberto Giménez define la identidad como "un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo" (Giménez, 2007: 61) A partir de este planteamiento, Giménez encuentra dos series de atributos culturales distintivos que configuran la identidad del sujeto:

- Atributos de *pertenencia social*, a partir de los cuales se inserta en algún colectivo social, compartiendo con éste sus sentidos y significados característicos, lo que le permite considerarse a sí mismo y ser considerado por los otros, como miembro de esa comunidad. En este nivel se ubica todo aquello que comparte, y simbólicamente lo hace "igual" o similar a los otros miembros del colectivo del cual se siente parte.
- Atributos *particularizantes*, que marcan la diferencia y unicidad del sujeto, entre los que se encuentran sus características personales, estilos de vida, redes de relaciones íntimas, sus pertenencias y objetos entrañables, y su biografía personal.

En la construcción de la identidad como *distinguibilidad*, o sea, lo que hace que un actor se distinga cualitativamente en diversos aspectos de los demás, es necesario que ocurran dos condiciones: el *auto reconocimiento* de esa distinguibilidad, o sea, que el

actor se identifique a sí mismo como distinto de los demás, y el *hetero reconocimiento*, que implica que los otros también reconozcan esa diferencia (Giménez, 1997).

De esta forma, la identidad se concibe como un proceso permanente de construcción y reconstrucción, en el que intervienen las acciones, percepciones y relaciones del actor siempre dentro de su contexto social, así como diversos aspectos estructurales que condicionan en mayor o menor grado su posición y participación dentro de la colectividad. Por ello, no podemos pensar en identidades acabadas, inamovibles o predeterminadas, sino que siempre tienen un carácter histórico y dialéctico, así como tampoco podemos pensar la construcción identitaria en solitario, ya que la colectividad de pertenencia constituye un referente fundamental en este proceso.

La construcción de la identidad está íntimamente relacionada con la forma en que son asumidos como propios los universos simbólico culturales característicos de los diferentes grupos sociales de pertenencia con los que un actor entra en contacto. Así, la construcción subjetiva del sentido la realiza el actor desde su situación biográfica.

La interiorización de esquemas de significado se realiza por medio de los diferentes procesos de socialización a los que está sometido un individuo desde su nacimiento. En la acepción clásica que le dio Durkheim a ese concepto, la socialización es el proceso por el cual se introduce al individuo en las normas, valores, ideas, sentimientos y hábitos que rigen a la sociedad en la que vive, transformando así a ese "ser individual" en un "ser social", como miembro de ese conglomerado social

Desde una perspectiva fenomenológica, Berger y Luckmann distinguen dos tipos básicos de socialización a los que está sometido el individuo en el transcurso de su vida: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La *socialización primaria*, según es entendida por estos autores, es el proceso al cual es sometido un niño, desde su nacimiento, para convertirlo en parte de la sociedad, en el que aprende no solamente las actitudes y formas de comportarse que externamente le son impuestas, sino también toda la constelación de significados que incluyen su propio desarrollo emocional y la formación del sentido de la realidad. Por su propia naturaleza, este proceso es de carácter inicial, y generalmente se desarrolla en el seno de la familia. Este es el proceso fundamental en la formación de la identidad personal, pues es el momento en que el niño descubre a los otros, y a partir de ellos, adquiere una

percepción de su propia existencia, aceptando acríticamente la forma en que quienes lo rodean lo identifican, lo que va desde la aceptación de un nombre como propio, hasta el lugar que le asignen dentro del mundo. En esta etapa es donde se forma la primera visión de los otros, de sí mismo y de la realidad, lo que hace suponer que "el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias" (Berger y Luckmann, 1968: 171)

En forma complementaria, la *socialización secundaria* corresponde a los procesos de internalización de esquemas de significado característicos de los diferentes grupos sociales en los que interactúa el actor en el transcurso de su vida. Típicamente, este tipo de socialización difiere de la anterior en diversos aspectos: el individuo está en condiciones de adoptar una actitud crítica frente a los nuevos aprendizajes, puesto que ya cuenta con un margen de referencia inicial que le permite evaluar las situaciones, y por otro lado, al tratarse de procesos de socialización que pueden provenir de diferentes grupos sociales, los esquemas de significación pueden ser distintos o inclusive contradictorios, por lo que el nivel de involucramiento e internalización de significados puede ser variable.

En las sociedades contemporáneas, las crisis identitarias se reflejan en la multiplicación de investigaciones dedicadas a su estudio: el surgimiento de nuevos tipos de identidades, el debilitamiento de las identidades tradicionales y la emergencia de movimientos sociales basados en la radicalización y defensa de ciertas identidades. Así pues, en las sociedades actuales, el abanico de posibilidades para la constitución de la identidad es cada vez más amplio, lo que incluye una mayor libertad del individuo en la elección del "modelo" con el cual identificarse. Esto significa que en la formación de la identidad, el impacto que ejerce el contexto social inmediato sobre el individuo es menos determinante, puesto que la tradición deja de tener la "verdad" sobre las ideas y prácticas, por lo que son constantemente reexaminadas, quedando la construcción de la identidad más como una responsabilidad individual que social. (Gleizer, 1997)

En este punto inciden la cantidad y tipo de relaciones que establece el individuo con su entorno, que comprende ya no sólo los espacios sociales próximos, sino el contacto que puede tener con otras formaciones culturales a partir del acceso cada vez

más amplio a sistemas de información y comunicación de proporciones mundiales. Al aumentar el tipo y cantidad de relaciones que se establecen, se abre también la posibilidad de intercambios culturales y de adoptar universos simbólicos diferentes a los de su comunidad de origen o el medio familiar en el que se desarrolló la socialización primaria.

De esta manera, ahora menos que nunca puede concebirse la identidad solamente como algo dado, o como una esencia que se descubre, ya que también tiene que considerarse como una construcción del actor en la que recupera una diversidad de elementos de su entorno social, en un proceso de negociación interna y externa a través del cual irá asignando diferentes pesos a cada uno de esos elementos. Al concebir la identidad como un "trabajo del actor" (Dubet, 1989), se enfrentan diversos problemas relacionados con su grado de coherencia, ya que dependiendo del contexto y las tensiones entre los diferentes niveles y dimensiones identitarias, puede ser más o menos compleja, debido a los pesos y oposiciones que se otorgue a cada una de sus pertenencias sociales.

Cuando hablamos de las diferentes dimensiones identitarias¹ aludimos también, en cierta forma, a los diferentes roles que juega simultáneamente un actor, ya que hay una relación entre ambos conceptos, por lo que es preciso distinguir entre rol y dimensión identitaria: un rol puede convertirse en una identidad dependiendo de la importancia que le otorgue el propio actor (por ejemplo ser madre, maestra, etc.), pero la diferencia básica estriba en que los roles se definen por un conjunto de normas estructuradas por instituciones y organizaciones de la sociedad, mientras que las dimensiones identitarias son fuentes de sentido para el actor y son construidas por él mismo a partir de un proceso de individualización. Así pues, podemos decir siguiendo a Castells que "las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones" (Castells, 1999: 29).

De esta manera, dado que en el transcurso de su vida el individuo entra en contacto, en formas diversas, con diferentes grupos sociales y formaciones culturales, entra también en un proceso de "negociación interna", generalmente preconsciente, en el que se irán definiendo y conformando sentidos de pertenencia a los diferentes grupos sociales con los que establece lazos de variable intensidad. A partir de esos procesos, se va conformando un sistema personal de adhesiones y preferencias, que dará forma y

¹ Identidades múltiples o plurales en el análisis de algunos autores.

contenido a la identidad, procesos en los que intervienen dos elementos básicos: el "determinismo" que conlleva pertenecer a una familia, comunidad o grupo social, en el que se ha nacido o que las contingencias de la vida lo ha colocado; y la libertad de elección del individuo para fijar su propio sistema de preferencias y definir de manera personal sus pertenencias sociales.

Así pues, la identidad se constituye a partir de una combinación de herencia, circunstancias y elecciones que cada uno va construyendo a lo largo de la vida, recordando que, así como la identidad heredada puede ser reconstruida o rechazada en algún momento de la trayectoria vital, también la conformación de una identidad no se acepta de una vez y para siempre, sino que puede haber cambios y ajustes, no sólo en los contenidos simbólico culturales que asuman, sino también en la importancia que el actor asigna a cada dimensión.

Los contenidos que puede tener cada uno de esos procesos pueden ser complementarios, cuando básicamente hay compatibilidad entre los contenidos simbólico culturales que el individuo recibe de los diferentes espacios de socialización, o bien contradictorios, cuando entran en conflicto los contenidos de unos y otros. En el primer caso, el individuo puede "acomodar" con más o menos facilidad los diferentes elementos que recibe de su contexto, mediato o inmediato, y el proceso de selección de contenidos se dirige fundamentalmente a definir los "pesos" simbólicos que se dan a cada elemento. Por el contrario, en el segundo caso la formación de la identidad entra en un proceso conflictivo en el que tendrá que definirse por elección, convicción o compromiso, la incorporación de unos u otros elementos, ya que la selección de unos puede significar la exclusión de otros.

Por otro lado, la constitución de una identidad puede movilizar al actor en el cumplimiento de normas, deberes, acciones tradicionales, rituales, etc., que le son propios a la colectividad, con diferentes niveles de intensidad en cada actor en condiciones de la vida cotidiana, pero que puede ser exaltada o radicalizada cuando esa identidad es amenazada por otros grupos sociales, asumiéndose entonces acciones defensivas.

De esta manera, puede haber dimensiones identitarias que permanezcan latentes o eclipsadas por otras, mientras no exista un detonador externo o interno que les haga ocupar un plano de mayor importancia o peso.

IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES

Las **identidades socio territoriales** constituyen una dimensión identitaria particular, y se construyen a partir de las experiencias personales y las diferentes formas de relacionarse con el territorio: por nacimiento, por elección o por necesidad. La identidad socio territorial parte de una construcción cultural del territorio y la forma en que esta construcción es interiorizada para constituirse en un sentido de pertenencia en dos sentidos: por un lado, se establece un lazo por el cual el territorio "*nos pertenece*" simbólicamente, ya que el lugar se convierte en "nuestra casa", la que nos da protección y abrigo y nos brinda un marco general de seguridades, y simultáneamente, "*pertenecemos*" a él, o sea, somos parte de él porque precisamente se reconoce que es ese "nosotros" colectivo el que da vida al territorio.

El desarrollo del sentimiento de pertenecer a una colectividad tiene como premisa fundamental la interiorización del universo simbólico cultural de la población que habita en ese territorio, sin embargo, los entornos territoriales no producen por sí mismos un modelo específico de conducta que lleve a una identidad distintiva. Por ello este tipo de identidades combinan diferentes fuentes de significado y reconocimiento social que permiten interpretaciones alternativas.

Para la conformación de identidades socio territoriales, es necesario que se reconozcan límites y diferencias de esa zona con relación a otras, ya sean reales o imaginarias, en las que se incluye la construcción social de estereotipos sobre lo que es ese lugar y lo que lo distingue de otros. En este tipo de "comunidades imaginadas" (Anderson, 1997) se conjugan elementos diversos, que pueden ir desde la adopción de símbolos geográficos o arquitectónicos, rituales, costumbres, etc., y que no necesariamente son percibidos con el mismo significado por todos los habitantes del lugar ni por los "extraños".

Dentro de estos estereotipos, vistos como representaciones simbólico culturales compartidas por diferentes núcleos sociales, esto es, tanto los "propios" como los "extraños", encontramos dos posibles sentidos:

- Positivo, cuando las representaciones sociales construidas alrededor de esa unidad socio territorial son bien valoradas, y por tanto adquieren un sentido

atractivo para sus habitantes, que pueden construir, a partir de estas representaciones, una identidad gratificante, fuente de orgullo para sus portadores.

- Negativa, cuando las representaciones sobre el lugar son desfavorables y por tanto hay una desvalorización de la unidad socio territorial que lleva a identidades estigmatizadas (Bassand, 1990).

También participan en la conformación de identidades socio territoriales, diferentes actores que, por su posición estratégica, promueven en forma deliberada o involuntaria, la confección y difusión de una imagen real o ficticia de la unidad socio territorial a partir de la cual puede o no construirse un sentido particular a las identidades así producidas. Aquí ocupa un lugar importante el papel del Estado (aunque de ninguna manera es el único), a través de sus más diversos órganos y niveles político-administrativos y de la sociedad civil, en la creación y difusión de símbolos, historias, geosímbolos, festividades, etc., a partir de las cuales se trata de "dotar de identidad" a una población determinada. El ejemplo más claro de esta labor es la construcción histórica e inculcación de una identidad nacional con cierto sentido, pero también en los diferentes niveles de las divisiones político administrativas que componen la nación (estados, municipios, localidades, ciudades, pueblos) se han adoptado emblemas característicos con los que se espera que los pobladores se identifiquen: escudos, himnos, monumentos, fiestas, tradiciones, etc.

En este punto es necesario abordar la construcción de identidades desde una perspectiva política, partiendo del supuesto de que todas estas construcciones sociales se realizan en un contexto marcado por relaciones de poder. Castells señala que, si bien todas las identidades son construidas, lo esencial para un análisis político de las mismas es descubrir cómo, desde qué, por quien y para qué, y lanza una hipótesis: "quien construye la identidad colectiva y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella" (Castells, 1999: 29).

Si analizamos los proyectos de construcción de identidades definidos, orientados e inclusive supervisados desde diferentes instancias del poder político - gubernamental, encontramos una estrecha relación entre el proyecto político que sustente el grupo

gobernante en un espacio y tiempo particular, y los proyectos de producción - formación de identidades sociales que promueve entre la población bajo su gobierno².

Así pues, podemos considerar que el contenido simbólico cultural que se dé a un proyecto político gubernamental de construcción de identidades, tiene como objetivo legitimar³, extender y racionalizar la dominación de la clase gobernante que los elabora y difunde, para crear así una hegemonía⁴ que le sea favorable⁵.

Uno de los espacios privilegiados para la socialización secundaria lo constituyen los procesos de escolarización, en los que se incluye una propuesta para la construcción de identidades. En México, la escuela primaria, a partir de los planes y programas de estudio vigentes, elaborados por el poder ejecutivo federal, tiene la encomienda de presentar a los alumnos los emblemas locales, regionales y nacionales, que incluyen símbolos, relatos históricos y el rescate de tradiciones, a partir de los cuales se espera inculcar en ellos una identidad socio territorial con cierto sentido.

ESTRATEGIAS ESCOLARES PARA LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES SOCIOTERRITORIALES

Una de las tareas fundamentales de la educación escolar ha sido la transmisión de esquemas de significado que conformen un universo simbólico cultural socialmente compartido, elaborado históricamente a través de las generaciones, pero definido desde un proyecto político que involucra la formación de individuos con cierta orientación favorable al establecimiento o conservación de una hegemonía.

La adquisición de este universo simbólico es lo que permite al individuo vivir en una cultura históricamente conformada, que le precede, y que incluye las pautas de conducta socialmente aceptadas o "legítimas", desde la perspectiva de la cultura

² Véase al respecto mi investigación "El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria.", donde analizo cómo, a partir del relato histórico plasmado en los libros de texto gratuito de la escuela primaria mexicana para la asignatura de Historia, encontramos proyectos de formación de identidad nacional que han ido cambiando su sentido a lo largo del tiempo durante el periodo que va de 1970 a 1994, en estrecha relación con el proyecto político nacional amplio que sostenía el grupo gobernante en el momento de elaborarse las diferentes versiones de los libros de texto. (Quezada, 2000)

³ Entendiendo el concepto de legitimidad en el sentido que le da Weber: como la necesidad de todo poder de justificarse y ser aceptado como válido, ya sea de manera íntima, por motivos afectivos, racionales, religiosos o por la expectativa de determinadas consecuencias externas. (Weber, 1987)

⁴ Entendida en el sentido amplio que le da Gramsci: dominación más consenso.

⁵ A este tipo de identidades, vista desde su forma y origen, Castells le llama "identidad legitimadora" (Castells, 1999: 30)

dominante, así como una visión de sí mismo y del mundo que le permita ubicarse en él y dar sentido a su vida.

Cuando hablamos de integración a la cultura dominante por medio de la educación, estamos considerando que hay otras formas culturales, otros conocimientos y pautas de conducta alternativos, pero que para la educación escolar se han seleccionado ciertos contenidos y enfoques, que tratan de aparecer como válidos o legítimos socialmente, mientras que los otros son ignorados o incluso descalificados. A esto llamó Bourdieu el “arbitrario cultural” de la educación, dado por la constitución de un modelo arbitrario de imposición y de inculcación cultural, junto con la selección de contenidos educativos por parte de las autoridades políticas en el poder.

Esta selección es arbitraria ya que no puede deducirse de algún principio universal, físico, biológico, espiritual o de alguna otra índole, como lo muestra claramente el carácter cambiante y polémico de planes y programas de estudio que se realiza periódicamente, atendiendo fundamentalmente en la actualidad a políticas educativas y evaluativas internacionales, que son impuestas oficialmente en nuestro país, despertando una amplia gama de reacciones entre los profesores, algunos de ellos para apoyarlas, y otros en franco desacuerdo y rechazo.

Así pues, mi hipótesis es que los planes y programas de estudio, particularmente de la educación básica, responden en mayor o menor medida a un proyecto de sociedad, explícito o implícito, que es coordinado desde la cúpula gobernante del Estado, aunque no necesariamente creado ahí, ya que la clase gobernante ni es homogénea, ni comparte totalmente intereses, ni necesariamente hay consenso en su interior, por lo que la definición e imposición de proyectos educativos⁶ nacionales tendrá que analizarse desde la correlación de fuerzas que se establezca en un momento determinado, integrándose con elementos diversos: algunos homogéneos, otros contradictorios, haciendo concesiones a grupos rivales y subalternos, fuerzas políticas locales y regionales, nacionales e internacionales; inercias del pasado y posibilidades de construcción de futuro a partir de condiciones presentes.

⁶ Entiendo por proyecto educativo el conjunto de planes, programas, modelos pedagógicos y de evaluación, etc., que definen y regulan la educación desde el Estado, a través de sus instancias normativas.

La imposición social de proyectos educativos oficiales, es posible gracias al reconocimiento de la educación escolar como institución legítima⁷ y necesaria en la sociedad, que la hace incuestionable desde el sentido común que ella misma ha desarrollado. Desde ahí, la escuela tiene como objetivos fundamentales la interiorización en niños y jóvenes de pautas culturales que se proponen tener un carácter de “cultura nacional”, al mantenerse el currículum único de la educación básica en todo el territorio mexicano, diseñado, implementado, vigilado y evaluado por las instancias gubernamentales.

Así pues, la escuela produce en los individuos ciertos *habitus*, entendido desde la perspectiva de Pierre Bourdieu como principio unificador y generador de prácticas a partir de un sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción. Estos *habitus* reproducen formas culturales más allá de la acción educativa, en forma permanente, en la vida cotidiana y relaciones sociales, y puede verse qué tan eficiente fue la educación en el individuo precisamente en la medida en que aplique esos *habitus* a más campos de acción de los que originalmente estaban proyectados, convirtiéndose así en generadores u orientadores de nuevas prácticas.

Un ejemplo de *habitus* que la escuela mexicana ha tratado de inculcar en sus educandos, íntimamente relacionado con la conformación de la identidad nacional, es el *amor a la Patria*, que está asentado como principio de la educación mexicana en el artículo 3º de la Constitución Política. En primer lugar, para que haya sido efectivo, tiene que quedar en el individuo fuera de toda sospecha o vacilación, sin entrar en críticas o preguntas del tipo ¿por qué amar a la Patria?. Enseguida, podría verse la intensidad con que se ha logrado la acción educativa en la medida en que este principio, convertido en *habitus*, cumpla con las siguientes características:

- Durable: durante toda su vida, “ama a su Patria”, independientemente de que viva o no en ella, o de la edad que tenga, o de las circunstancias en que se encuentre su país.
- Transferible: que pueda aplicarlo a muchos campos, como podría ser una competencia deportiva, donde apoyará al equipo nacional, aunque tenga muy pocas posibilidades de triunfo.

⁷ Estoy usando el concepto de legitimidad en el sentido clásico que le dio Weber, como la creencia en la validez de un orden, en este caso, la creencia la validez de la educación escolar, sustentada mayoritariamente por la población en México.

- Exhaustivo: que implicaría que estuviese dispuesto a llevar hasta sus últimas consecuencias ese amor por la Patria, inclusive hasta dar la vida por ella.

Junto con el *habitus* está la formación de un *ethos* común, visto como un sistema de valores, profundamente interiorizados, que ayudan a definir actitudes ante la vida, que es transmitido implícita y explícitamente dentro del proceso educativo, aunque no siempre encontramos coherencia entre el discurso y las prácticas educativas, lo que dificulta la apropiación de principios y valores explicitados en el proyecto educativo.

Desde el siglo XIX, con el nacimiento del Estado liberal mexicano, la escuela se convierte en formadora de una identidad nacional que, según se concibe, debe englobar e imponerse a todos los habitantes de un territorio gobernado por una fuerza política central. Así se construye la idea del Estado – Nación, que en su conformación atropella a grupos y comunidades subalternas, tratando de imponer sobre ellas una sola cultura, que se convierte en dominante, a la que tendrán que asimilarse todas las demás.

La educación trata desde entonces de imponer ciertas formas culturales que se pretende que alcancen un nivel nacional, empezando por el idioma, y junto con él, la formación de *habitus* y *ethos* que fortalezcan el sentido de pertenencia a una gran comunidad nacional, capaz de sobreponerse a las diferencias regionales y étnicas. En ello se fundamenta el carácter federal de la definición de planes y programas de estudio de la educación básica, que permite que en todo el territorio nacional se estudien los mismos contenidos y con iguales materiales didácticos, los libros de texto gratuitos, ahora traducidos a otras lenguas diferentes del español, pero que conservan contenidos similares, para asegurar, por lo menos formalmente, una orientación cultural homogénea, aunque en la práctica, existen grandes o pequeñas diferencias entre el currículum formal y el vivido.

Dentro de estos contenidos educativos está el estudio de la Historia, desde donde se pretende construir y fortalecer la identidad nacional, a partir de una versión oficial de los orígenes de la nación, sus héroes, sus símbolos, los cambios sufridos a través de los años. Con esto se trata de lograr el reconocimiento de un pasado común, que permita situarse y comprender el presente, y brinde algunas pistas para la construcción del futuro nacional.

De esta manera, la escuela participa en la conformación de identidades sociales, y particularmente de la identidad nacional y regional, en la medida en que:

- Define a través de sus planes y programas, cual es la cultura que, desde la perspectiva gubernamental, se considera como socialmente válida, en la que se pretende que se inscriban los miembros de esa sociedad, para ser reconocidos legítimamente como tales.
- Introduce al individuo en un universo simbólico socialmente compartido, permeado por los intereses hegemónicos del grupo político en el poder, aunque siempre mediatizado por las culturas subalternas.
- Forma *habitus* y *ethos* que orienten y normen los tipos de prácticas sociales que se consideren adecuados y necesarios socialmente. O sea, se trata de que el individuo aprenda en la escuela cómo debe comportarse y qué actitudes generales se espera que asuma en la vida cotidiana dentro de su grupo social.
- Conformar en los educandos una idea sobre sus orígenes y el pasado de la nación de la cual forma parte, a la vez que le permite reconocer a sus compatriotas como propios o iguales, y a los extranjeros como diferentes o ajenos.

A continuación consideraremos dos espacios educativos específicos que inciden directamente en la formación de identidades socioterritoriales: la asignatura de Historia, tanto nacional como estatal, y las ceremonias cívicas escolares.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES

En las sociedades antiguas, la necesidad de buscar en el pasado los orígenes de un pueblo, era satisfecha a través de los mitos, que con parte de verdad y parte de ficción, tratan de explicar los orígenes mismos de la creación del mundo, de la creación del hombre, de donde venían sus ancestros, cuál ha sido su relación con la divinidad, cuáles eran sus gestas heroicas, que camino habían recorrido, etc. A través del mito, los pueblos se explican la fundación de costumbres, instituciones o condiciones de su vida. Este fue el papel de los mitos: dotar de identidad a los pueblos gracias al conocimiento de sus orígenes.

El mito proporcionaba a los hombres certidumbre sobre su propia identidad y dotaba a las sociedades de un centro sólido que actuaba como soporte de la vida cotidiana, proporcionando un sentido a la vida. El mito es una especie de símbolo

desarrollado en forma de relato, ubicado en un tiempo y espacio imaginado, que generalmente no coincide con la historia y geografía científicas. En palabras de Ricoeur, el mito es: "...un relato tradicional referente a acontecimientos ocurridos en el origen de los tiempos, y destinado a establecer las acciones rituales de los hombres del día, y en general, a instituir aquellas corrientes de acción y de pensamiento que llevan al hombre a comprenderse a sí mismo dentro del mundo" (Ricoeur: 1991, 169)

Los mitos han servido para garantizar la permanencia y constitución de una sociedad, a partir de un valor supremo. Su función es básicamente paradigmática, como modelo para las acciones y decisiones humanas, dado su carácter de relato fundador de las interacciones e instituciones sociales, a la vez que opera como un sistema dinámico de símbolos que se convierten en relato que sustenta la construcción de la cotidianidad, al aglutinar y cohesionar las ilusiones colectivas.

En la época moderna, el mito pierde su valor explicativo, convirtiéndose en una dimensión del pensamiento moderno que nos revela su alcance y su valor de exploración y de comprensión, su función simbólica, o sea, su poder para descubrirnos y manifestarnos el lazo que une el hombre con lo sagrado. De hecho, mitos y símbolos no se han perdido con la modernidad, pero toman otro sentido; en general podemos decir que permanecen ocultos o distorsionados, puesto que chocan con la racionalidad imperante.

En este sentido, el hombre moderno sólo puede reconocer el mito como mito, ya que ha llegado al punto crítico en que se bifurcan la historia y el mito, y esa crisis, esa encrucijada, puede significar la pérdida de la dimensión mítica, ya que el tiempo de los mitos no puede sincronizarse con el tiempo de los acontecimientos históricos.

En las sociedades sin escritura, toda narración oral de hechos reales era un mito en potencia (Florescano: 1995), que podía convertirse en tal al ser escuchado, aceptado y difundido por una colectividad que cree en él y lo repite, pero al paso del tiempo ya no puede distinguirse que es lo que se ha agregado al relato y cuál fue el hecho real que lo originó, convirtiéndose así en un mito, que puede seguir transformándose, ampliándose o recortándose en la memoria colectiva con el paso del tiempo.

En las sociedades modernas, gracias al uso de la escritura, pueden conservarse diversos documentos que avalen o refuten la veracidad de las narraciones sobre hechos

pasados. Con ello, hay un proceso de "desmitologización", asociado al proceso de "desencantamiento del mundo", ya que la racionalidad imperante choca con las fantasías míticas, por lo que la función que en sociedades premodernas cumplía el mito, la cumple ahora la Historia, que, al igual que el mito, es una narración sobre los orígenes y el desarrollo de las sociedades, con sus héroes, antihéroes e historias ejemplares, pero con cierto carácter "científico" que nos permite aceptarla como narraciones de hechos verdaderos, que "realmente ocurrieron" y que, por tanto, son confiables y están acordes con nuestro pensamiento racional.

Pero los mitos no se han perdido del todo. Lo que ha ocurrido es un proceso de "desmitologización" o "déficit mítico" debido a que la modernidad ha puesto en el centro el uso de la razón como guía de la vida humana, debilitándose así el centro sagrado alrededor del cual se tejían anteriormente los valores humanos (Mèlich: 1996). Este déficit mítico provoca la carencia de puntos de referencia comunes e incuestionables, puesto que lo sagrado deja de estar en el lugar central, y por tanto el hombre necesita crear nuevos horizontes de significado. El déficit mítico supone una desestructuración simbólica: el hombre queda descolocado de su propia tradición, y sin un punto de referencia sólido e incuestionable aparece una crisis de fundamentación simbólica social de la vida, una crisis de lo sagrado, que tiene efectos en el referente simbólico de las relaciones humanas.

Pero el hombre necesita "estar situado", por lo que requiere de símbolos, mitos y ritos que le orienten y den a la vida un sentido personal y social. Por ello, cuando éstos se desvanecen o debilitan, reaparecen siempre, ocultos bajo otras formas. Así, los mitos acaban siendo secularizados y sustituidos por otras creencias: la ciencia, la tecnología, los deportes, etc.

En cierto sentido, la Historia sustituye parcialmente la necesidad humana de conocer sus orígenes, lo que ha sido su desarrollo, como ha llegado a constituirse en lo que es, a partir de que los mitos y leyendas son cuestionados por su inexactitud y falta de verdad científica, aunque siempre persisten en la memoria colectiva ciertos mitos, leyendas, anécdotas, que tal vez no sean totalmente verídicos, pero perviven.

La Historia, a diferencia de los mitos, goza de cierto nivel de confiabilidad en el mundo contemporáneo, ya que tiene que demostrar que está basada en hechos reales,

comprobables mediante diferentes fuentes, lo que le otorgaría un estatuto científico. Sin embargo, la confiabilidad y científicidad de la Historia ha sido tema de amplias discusiones entre los propios historiadores contemporáneos. Para algunos autores, no puede hablarse tajantemente de una "historia definitiva" o una "verdad histórica" indiscutible por diversas razones, entre ellas:

- los datos históricos básicos pertenecen más a la materia prima de los historiadores, que a los hechos mismos, o sea, es el historiador quien extrae de un hecho lo que le parece relevante, y

- la selección de esos datos básicos no se apoya en una cualidad intrínseca de éstos, sino más bien en una decisión del historiador.

Por ello, podemos encontrar versiones muy diversas de un mismo hecho, ya que cada historiador resalta lo que le parece más significativo y minimiza u olvida otros hechos: "Solía decirse que los hechos hablan por sí solos. Es falso, por supuesto. Los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a que hechos se da paso y en qué orden y contexto hacerlo" (Carr: 1993,15)

Y esto es claro: los textos históricos no relatan todo lo que ocurrió en determinado momento histórico, sino que solamente reseñan aquellos acontecimientos que, a juicio del autor, son significativos en el momento de escribirlos. Esta selección de hechos está influida por las circunstancias del presente, ya que sólo adquieren determinado significado una vez que forman parte del pasado, y a la luz de lo que ocurre después.

La Historia puede tener dos sentidos: explicar el presente a partir del pasado, o comprender el pasado desde el presente. La Historia nace de necesidades actuales que "incitan a comprender el pasado por motivos prácticos" (Villoro: 1993, 39), por lo que las preguntas que se plantean al pasado están cruzadas por un interés del momento en que las realiza el historiador. Así, "... al mismo tiempo que contestan preguntas planteadas por su situación, justifican programas que orientan la acción futura" (Villoro: 1993, 41). De ahí surgen algunas de las dudas sobre el carácter "científico" o ideológico de la Historia.

El historiador no puede cambiar los hechos del pasado, sin embargo, las crónicas del pasado van cambiando a la luz de los sucesos posteriores, por lo que no puede pensarse en una descripción completa que pueda ser considerada como definitiva, sino que pueden hacerse múltiples versiones diferentes del mismo hecho, aunque los hechos

narrados sean los mismos y por tanto no cambien. Para ello también influye que pueden irse descubriendo hechos que eran desconocidos, o que la significatividad que se les otorga con el paso del tiempo, y a la luz del futuro del pasado, puede ser también diferente. (Danto: 1989)

De aquí las advertencias de Edward Carr sobre los textos históricos: "Estudien al historiador antes de ponerse a estudiar los hechos... Cuando se lee un libro de historia, hay que estar atento a las cojeras. Si no logran descubrir ninguna, o están ciegos, o el historiador no anda" ya que "historiar significa interpretar" y "el historiador pertenece a su época y está vinculado a ella por las condiciones de la existencia humana", o sea que no hay una verdad histórica objetiva, la Historia es "un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado" (Carr: 1993, 31, 32, 40)

Algunos autores identifican diferentes tipos de relatos históricos, dependiendo de la intención general del historiador al escribir el texto. Luis González, (González: 1993) con su muy peculiar estilo coloquial, distingue cuatro tipos básicos de Historia, según los usos que sus autores prevean para sus textos o bien les den sus lectores: la historia anticuaria, la historia crítica, la historia científica, y la historia de bronce, que es la que particularmente nos interesa en este trabajo, ya que corresponde a la también llamada "historia oficial", construida desde la perspectiva que conviene a la clase gobernante, con intenciones muy definidas en ese sentido. En palabras de Luis González:

"Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de las instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos de imitación. (...) En el siglo XIX, con una burguesía dada al magisterio, se impuso en la educación pública como elemento fundamental en la consolidación de las nacionalidades. En las escuelas fue la fiel y segura acompañante del civismo. Se usó como una especie de predicación moral, y para promover el espíritu patriótico de los mexicanos. Guillermo Prieto asegura que sus "Lecciones de historia patria" fueron escritas para "exaltar el sentimiento de amor a México". Recordar heroicidades pasadas serviría para fortalecer las defensas del cuerpo nacional. (...) La historia de bronce llegó para quedarse. En nuestros días la recomiendan

con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos." (González: 1993; 64, 65, 67)

Esta "historia de bronce" es la que se ha enseñado preferentemente en las escuelas, constituyendo un elemento importante para la formación de la identidad nacional en los niños. Los textos oficiales para la escuela, en el caso de la primaria los libros de texto gratuitos, recogen estas directrices, y van modificándose según el proyecto político y educativo del grupo gobernante lo señale.

La propia historia, personal y colectiva; el recuerdo del pasado; la conciencia de lo que fuimos y de cómo hemos llegado a ser lo que somos, son componentes fundamentales de la identidad personal y social. El individuo hace un recuento personal de lo que ha hecho, cómo lo ha hecho, cuáles han sido sus acciones, actitudes, reacciones, emociones, circunstancias; cuál es su origen, quienes fueron sus padres, de que familia proviene, donde nació, que enfermedades ha padecido, sus logros, etc. y a partir de estas reflexiones toma conciencia de sí mismo para poder entender su propia identidad, o sea, reconocerse a sí mismo.

De la misma manera, en el ámbito social la memoria colectiva tiene un papel fundamental en la formación de la identidad social, y particularmente, la nación, como comunidad imaginada, descansa sobre una construcción y selección deliberada de sus orígenes y desarrollo histórico social que pueda legitimar su propia existencia. Por ello, la identidad nacional tiene su fundamento en el conocimiento de los connacionales de tener un origen común, lo que favorece la formación de sentimientos de unión y solidaridad.

La historia permite al individuo comprender los lazos que lo unen a su comunidad, al explicar su origen, promoviendo actitudes positivas hacia su nación, logrando dotarla de una identidad. Por ello, después del mito es una de las formas culturales más utilizadas para justificar al interior de la nación, sus instituciones, creencias y propósitos, por lo que puede decirse que "ninguna actividad intelectual ha logrado mejor que la historia dar conciencia de la propia identidad a una comunidad" (Villoro: 1993, 44), cumpliendo una doble función: favorecer la cohesión al interior del grupo, ya que permite crear un sentimiento imaginario de igualdad: "todos somos mexicanos"; "compartimos los mismos símbolos y héroes"; "somos hijos de la misma

Patria", "venimos de un origen común", etc.; y refuerzan actitudes de defensa y de lucha frente a grupos externos: "somos diferentes a ciudadanos de otras naciones"; "defenderemos nuestra Patria de posibles ataques extranjeros, emulando las hazañas de nuestros grandes héroes", "lucharemos por alcanzar gloria y honor frente a los extranjeros en cualquier terreno⁸", etc.

De esta forma, la Historia da una dimensión particular a la nación al rescatar sus orígenes, sus héroes y símbolos, y proporcionar una imagen asible de la comunidad nacional, desde cierta perspectiva histórica en la que los muertos, como fundadores, hablan a la nación sobre la construcción de un presente y un futuro común. Pero como hemos señalado, la versión oficial de la Historia, a partir de la cual el Estado - nación promueve la formación del nacionalismo, no es ajena al ejercicio del poder político, sino que, por el contrario, está supeditada al él, de tal manera que será utilizada como un fundamento legitimador del grupo político gobernante y de la situación social imperante.

En este sentido, la narración del pasado no es única y para siempre, sino que ha ido cambiando paralelamente con los cambios políticos y sociales y la transformación del ideal de nación que predomine en un momento determinado. Anderson señala al respecto que las "historias oficiales", como las que se enseñan en las escuelas, funcionan con dos mecanismos: recordar y olvidar. Recordar aquellas partes que pueden resultar fundantes, y olvidar aquellos hechos o perspectivas que empañen una imagen nacional sólida que dé sentido al presente de la nación y prepare el camino del futuro, donde todos los connacionales mantengan vivos ciertos lazos comunes y olviden aquellos que podrían alejarlos (Anderson: 1997).

Sin embargo, la imposición de estas "verdades históricas" oficiales nunca puede ser completa, ya que permanece en la memoria colectiva el recuerdo de hechos no aceptados por el poder político, ignorados o tergiversados, que perviven en versiones que se transmiten informalmente en forma oral o que son recogidas en investigaciones históricas desde una perspectiva crítica, que cuestiona la veracidad y legitimidad de las versiones históricas oficiales.

⁸Es digno de destacarse que actualmente, en nuestro país, el "nacionalismo futbolero" y los "héroes deportivos" se han convertido en un elemento importante que ha dado lugar al llamado "nacionalismo light". Véase al respecto el trabajo de Castaingts sobre los cambios recientes de los referentes identitarios del mexicano a partir de la crisis de los mitos que sustentaban su nacionalismo.(Castaingts: 1997)

Enrique Florescano señala que ha sido el grupo político en el poder quien ha definido en los diferentes momentos históricos y de diversas formas la medida de la Historia, ya que ese grupo político es quien "domina el presente, comienza a determinar el futuro y reordena el pasado: define el qué recuperar del inmenso y variado pasado y el para qué recuperarlo. Así, en todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que científica, ha sido primordialmente política" (Florescano: 1993, 93).

Después de la Revolución Mexicana, con la consolidación del sistema educativo, y particularmente con la elaboración y distribución de los libros de texto gratuitos, el gobierno federal tiene la oportunidad de difundir su propia perspectiva, desde la cual se pretende formar la identidad nacional, que queda plasmada en la "versión oficial" de la Historia que contienen los libros de Historia, obligatorios en todas las escuelas primarias del país.

Pero la selección de contenidos curriculares, y particularmente la escritura de la versión de la Historia que se enseñará en las escuelas mexicanas, no ha sido una labor fácil para el gobierno federal y sus instancias normativas. Como ejemplo reciente, baste recordar la intensa polémica provocada en el cambio del Plan de estudios 1993 de la escuela primaria, por los nuevos libros de texto gratuitos de Historia, en la que se vieron involucrados diferentes actores sociales y educativos⁹.

En esa ocasión, la confrontación fue tan fuerte, que el gobierno federal se vio obligado a sustituir al Secretario de Educación Pública, a retirar el primer libro de Historia de México escrito por un equipo de historiadores ampliamente reconocido, y convocar a concurso abierto para la elaboración de nuevos libros de Historia. Sin embargo, como quedó demostrado en esa ocasión, la escritura de la Historia que se enseña a los niños representa mucho más que un contenido curricular que deben aprender: es la conformación de una identidad nacional en donde se plasma el tipo de ciudadano que desde el poder político se pretende formar, con ciertas disposiciones y ética que pueden ser favorables o contrarias al proyecto de nación que desde el poder político gobernante se impulsa.

⁹ Al respecto, véase mi artículo "Política educativa y cambio curricular: las lecciones de 1993" (Quezada, 2001)

Por ello, aunque hubo un libro ganador en el certamen convocado por las propias autoridades educativas, ese no fue el libro de texto que oficialmente se imprimió y distribuyó en las escuelas mexicanas, sino una nueva versión de la historia nacional escrita y supervisada por el grupo gobernante en ese momento.

Y hasta aquí sólo hemos hablado de la intención educativa de la escuela desde la perspectiva de un currículum académico sedimentado históricamente, como una propuesta de formación de identidades socioterritoriales, particularmente nacional, contenida en los contenidos curriculares y narración histórica de los planes y programas de estudio y sus libros de texto correspondientes. Sin embargo, las prácticas que se desarrollan cotidianamente en las escuelas para la enseñanza de la Historia, frecuentemente toman sus propios rumbos, interpretaciones y significados.

El papel de los maestros en la enseñanza de la Historia dista mucho de ser el de simples reproductores de un discurso plasmado en contenidos curriculares y libros de texto, que pueda repetirse fielmente y con idéntico sentido. La identidad nacional, como todas las identidades socioterritoriales, tiene un componente emocional que involucra actitudes de adhesión o rechazo, por lo que difícilmente puede ser abordada de manera neutral, ya que no solamente toca relatos sobre sucesos del pasado, sino que es el referente desde el cual se construye simbólicamente el origen de cada uno de los miembros de esa comunidad.

El relato histórico de la comunidad de pertenencia, no sólo habla de personas del pasado: habla de los ancestros propios, y en ese sentido nos dice quiénes somos, y cómo hemos llegado a ser quienes actualmente somos, lo que va más allá de un registro meramente cognitivo. Hemos hablado ya del papel del mito en las sociedades premodernas, y como éste ha perdido validez racional en la actualidad. Sin embargo, la memoria colectiva sigue teniendo plena vigencia, y así encontramos que los hechos del pasado son asumidos como propios, y rebatidos o defendidos según la posición en que cada uno se coloque.

De esta manera, en las prácticas educativas cotidianas que se realizan en nuestras escuelas, los profesores, directivos y estudiantes participan con toda la carga emocional y la parte de memoria colectiva que han interiorizado con respecto al pasado de su comunidad, y es siempre desde ahí que elaboran y realizan sus prácticas de enseñanza y

de aprendizaje. Por ello, aunque en planes, programas y libros de Historia se presente una postura y versión “oficial”, las lecturas de maestros y alumnos siempre parten de interpretaciones propias, y así son asumidas.

RITOS IDENTITARIOS EN LA ESCUELA: LAS CEREMONIAS CÍVICAS

Un segundo espacio escolar al que nos referimos en este texto para la formación de identidades socioterritoriales, son las ceremonias cívicas, ya que constituyen un espacio específico en las escuelas, particularmente para la formación de la identidad nacional y regional. Por ello, las analizamos en este texto como como ritos identitarios, entendiendo por “rito” una actividad humana, preferentemente colectiva, de carácter repetitivo y que sigue ciertas reglas básicas y acciones relativamente codificadas para su realización, a la que los participantes le otorgan algún sentido simbólico que puede o no ser explicado por ellos mismos, que puede incluir elementos "útiles" e "inútiles" en el sentido de una acción racional con arreglo a fines, pero siempre relacionada con normas, adhesión a valores, o con apego a la tradición.

Las ceremonias cívicas se realizan en las escuelas de educación básica de todo el país, generalmente al iniciar la semana laboral, y en ocasiones especiales, como pueden ser fechas a conmemorar del calendario cívico, para honrar algún hecho histórico, en la inauguración y cierre del ciclo escolar, o cuando las autoridades educativas así lo dispongan.

Este tipo de ceremonias se realizan en muchos países occidentales, con el propósito de crear, reforzar y actualizar la identidad nacional y el espíritu nacionalista, y generalmente utilizan para ello emblemas y símbolos identitarios que permiten recordar a los participantes los orígenes y pertenencia comunes, que son el cimiento del sentimiento comunitario socioterritorial.

En México, desde los orígenes de la nación durante la guerra de independencia, en el siglo XIX, se institucionaliza la realización de ceremonias cívicas para conmemorar el mítico “Grito de Dolores” que da inicio, desde la versión de la narrativa histórica dominante, al movimiento independentista y subsecuente nacimiento de la nación mexicana. En las escuelas se adopta esta costumbre, que ha ido evolucionando al paso de

los años, pero que se mantiene vigente, con la aprobación y entusiasmo de algunos, y el rechazo de otros, por considerarla anacrónica.

Así pues, la realización de ceremonias cívicas, desde sus inicios y hasta la actualidad, tiene la intención expresa de formar en los participantes un sentimiento de solidaridad y pertenencia hacia su nación, y la identificación con los símbolos y mitos nacionales, a través de la celebración de este rito, que sigue para su realización una serie de reglas escritas y no escritas, pero aprendidas por los profesores a través de sus propios procesos de escolarización, que forma parte del imaginario y memoria colectiva nacionalista y los usos y costumbres que le dan un sello particular en cada región y centro escolar.

El análisis de las ceremonias cívicas escolares como una estrategia educativa para la conformación de identidades socioterritoriales (nacional y estatal) que aquí se presenta, se hizo a partir de materiales empíricos recabados en escuelas del municipio mexiquense de Ecatepec, y de materiales bibliográficos elaborados desde diferentes posturas teóricas y enfoques disciplinarios¹⁰.

Con la información recogida en las escuelas estudiadas, encontramos que estas ceremonias siguen para su realización lo que denominamos el “guión” del rito, compuesto básicamente de dos partes: el *núcleo ritual* y la *parte complementaria*. El *núcleo ritual* está compuesto por una serie de actividades que generalmente siguen un orden preestablecido, y que constituyen la parte sustantiva e invariable del rito, y son: honores a la bandera, canto del himno nacional y canto del himno estatal. Cada una de estas actividades rituales puede analizarse desde para diferentes aspectos. Para su estudio como “ritos identitarios”, consideramos tres dimensiones básicas: la *dimensión religiosa*, la *dimensión mítico – militar* y la *dimensión social*.

Dentro del análisis de la *dimensión religiosa*, encontramos que en la realización de las ceremonias cívicas perviven ciertos elementos que revisten al rito de un carácter sagrado, que se expresa de diferentes maneras: la consagración del espacio escolar ante la presencia de ciertos símbolos que se presentan a los participantes como objetos sagrados, particularmente la bandera nacional y los escudos nacional y estatal, que presiden y

¹⁰ Para una versión amplia de este análisis, véase mi artículo “Las ceremonias cívicas como ritos identitarios” (Quezada, 2009)

marcan simbólicamente el patio de la escuela, convertido en escenario ritual, y la propia puerta de entrada, como una forma de marcar esa sacralización del espacio; la sacralización del tiempo, ya que con el rito cívico se da inicio a la jornada semanal de trabajo escolar; las reglamentaciones y prohibiciones que envuelven a los objetos sagrados para su uso, manejo y veneración, que incluye una serie de actitudes corporales y emocionales que deben observar los participantes en su presencia; y el papel del rito como estímulo de emociones.

Encontramos en este punto que la dimensión religiosa del rito ha sido puesta al descubierto a partir de la negativa de los feligreses de la religión “Testigos de Jehová” para participar en el rito, por la prohibición expresa de sus creencias a “adorar” un objeto, como es para algunos ellos la bandera y los escudos nacional y estatal. Esto ha ocasionado un conflicto en las escuelas, pero también ha evidenciado este carácter sagrado del rito, que generalmente no es reconocido como tal por quienes lo practican habitualmente en las escuelas, que han interiorizado esa actitud de respeto y veneración por estos símbolos como algo natural y fuera de discusión. Esto es, lo han convertido en un *habitus* efectivo, desde la perspectiva de Bourdieu que ya mencionábamos antes, naturalizando estos significados y orientando desde ahí sus prácticas sin necesidad de racionalizarlos o discutirlos, simplemente, porque “así debe ser”.

La *dimensión mítico – militar* del rito se expresa en la música marcial que utiliza, el tipo de formación y actitudes militares que deben guardar los participantes, y la actualización del mito fundacional de la nación a través de actitudes de defensa, respeto y veneración por sus símbolos, que en ese momento representan la Patria, ya sea la nación o el estado de México, visto ahí como la “patria chica”.

La *dimensión social* la encontramos a través de la disposición del espacio, la formación de los participantes, y la escolta que transporta y custodia la bandera, institucionalizada para este rito, y donde se expresan tres sentidos: *unificador* (todos somos iguales en actitudes de reverencia y pertenencia porque pertenecemos a esta comunidad, no así los extranjeros, que no pertenecen ni reconocen estos símbolos como propios), *diferenciador* (pero aun entre conciudadanos, no todos somos totalmente iguales, porque realizamos diferentes actividades: protagonistas y atentos espectadores y participantes) y *jerarquizador* (los profesores se ubican en un estrato superior, y de ahí, el

director ritual tiene privilegios que ningún otro puede tener, como tocar la bandera, al igual que los miembros de la escolta, que realizan una actividad superior a la de los espectadores).

Los dos primeros, el *sentido unificador* y el *sentido diferenciador*, son fundamentales para la constitución de identidades socioterritoriales, ya que marcan la igualdad y la diferencia entre propios y extraños, mientras el *sentido jerarquizador* introduce un punto de referencia fundamental en el orden social legítimo: la posición jerárquica que cada miembro de la sociedad ocupa, y el respeto por la autoridad y los diferentes niveles de cada jerarquía social. A partir de estos elementos, el rito cumple una función didáctica en la socialización del niño, con la imposición de reglas sociales que debe cumplir en el espacio escolar, pero se proyectan también a la vida cotidiana fuera de la escuela.

En la investigación encontramos que las ceremonias cívicas escolares tienen como principal objetivo instituido la formación de identidades socioterritoriales en los niños, en los niveles nacional y estatal, a través de otros objetivos educativos que incluyen la disciplina del cuerpo, de la mente y el control de los impulsos en presencia de ciertos objetos que se consideran sagrados: la patria/nación y sus símbolos.

Ubicamos estas ceremonias como ritos identitarios porque desde su carácter ritual, presentan a los participantes una actualización del mito fundacional, por lo que el rito contiene una fase de sacrificio de los impulsos naturales al obligar a los niños a mantener posturas corporales y actitudes que no le son naturales o espontáneas, lo que implica la reverencia a través del sufrimiento corporal y mental; y es repetitivo, ya que se realiza por lo menos una vez a la semana, con la intención de que los impulsos lleguen a refrenarse y a naturalizarse las conductas y actitudes que el rito exige, hasta convertirlo en disposiciones duraderas en los niños, esto es, que lleguen a consolidarse como *habitus* efectivos, adquiriendo un carácter duradero, transferible y exhaustivo. Pero estos objetivos siempre se conjugan con concepciones educativas y prácticas particulares, por lo que lo instituido sufre transformaciones y adecuaciones al ser traducido en prácticas que involucran concepciones e interpretaciones personales.

COMENTARIOS FINALES

En este texto hemos considerado dos espacios escolares que tienen entre sus objetivos, implícitos y explícitos, la conformación de identidades socioterritoriales. El estudio de la Historia nacional y regional, contribuye a desarrollar en los alumnos ideas sobre su pertenencia a un colectivo social, la nación o la estado, que va más allá de su comunidad cercana o inmediata.

La Historia les muestra una perspectiva histórica sobre los orígenes comunes, y los procesos que, como miembros de esta nación, nos han llevado a ser quienes somos, desde la idea básica de que la nación nos pertenece y le pertenecemos. Adicionalmente, este sentido de pertenencia se refuerza periódicamente a través de la realización de las ceremonias cívicas escolares, vistas aquí como ritos identitarios, donde se presentan los símbolos y mitos que constituyen el cimiento del nacionalismo, con los que deben identificarse, guardar respeto y considerarlos como algo propio, que los distingue de los extranjeros y los hermana con los connacionales, con quienes comparten su pertenencia.

Desde la perspectiva curricular, que homogeniza los contenidos de estudio y los modelos pedagógicos que deberían realizarse en las escuelas, podría pensarse que el proceso de escolarización uniforma los sentidos y significados desde los cuales se apropian de una identidad socioterritorial los niños y jóvenes estudiantes: el acercamiento empírico muestra que no es así.

La escuela provee un modelo con el cual deberían identificarse, pero entre lo planeado, lo realizado y lo apropiado, median los sujetos que llevan a cabo estas actividades: por una parte, los profesores parten de sus propios sentidos y contenidos identitarios, y son éstos los que transmiten a sus alumnos, por lo que la narrativa histórica oficial frecuentemente se ve alterada o aderezada con las posturas personales de cada profesor, o por la pasión o indiferencia con la que aborde estos temas, que dará por resultado una mayor fuerza o debilidad en la consideración de estos elementos para la reconfiguración identitaria. Lo mismo ocurre con el rito cívico escolar: algunos profesores y directivos, consideran que debe realizarse con absoluto respeto y hasta veneración, mientras que otros lo ven sólo como una actividad más que debe cumplirse. Y estas actitudes de los profesores se transmiten a los alumnos, propiciando pesos diferenciados en la conformación de esta dimensión de su identidad.

Los alumnos tampoco llegan a estas actividades escolares sin referentes, y es lo que escuchan, ven o viven en sus hogares, comunidades o medios masivos de comunicación, una parte importante desde donde procesan los contenidos escolares, y particularmente en el terreno de la formación de identidades, donde se rebasa el plano cognitivo, para arribar al terreno de lo estimativo, valorativo y emocional, y más allá: a la forma de mirarse y asumirse a sí mismo.

Por ello, en la conformación de identidades no puede hablarse de modelos preestablecidos que llegan a reproducirse e imponerse: es tal la multiplicidad de fuentes desde donde se alimenta, que puede adquirir características específicas y diferenciadas en cada uno de los estudiantes, aunque haya algunos elementos comunes.

CAPÍTULO 2

FORMAR CIUDADANOS, EDUCAR EN VALORES EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

Las sociedades contemporáneas pueden ser definidas a partir de un concepto clave: cambio. Y es que a diferencia de lo que sucedía antaño, cuando la humanidad iba evolucionando lentamente, y los progresos y cambios se tomaban cierto tiempo para irse gestando, consolidando y extendiendo, ahora vemos como evoluciona todo a nuestro alrededor a una velocidad que los adultos difícilmente podemos digerir, pero que a las nuevas generaciones les resulta, en muchos casos, más fácil adaptarse a ellos.

Se ha escrito mucho sobre el carácter tan dinámico que caracteriza a nuestras sociedades actuales, pero pareciera ser que la teoría también tiene que actualizarse continuamente. Recordemos por ejemplo los primeros análisis sobre la postmodernidad, con esa poética idea de “todo lo sólido se desvanece en el aire”, o “el fin de los discursos” que analizaba Lyotard. Entonces se hablaba de sociedades postmodernas, o de “modernidad tardía”, como les llamó Giddens en sus primeros estudios sobre el tema, haciendo alusión a aquello que seguía a las sociedades modernas, pero aún sin definir claramente el rumbo que éstas tomarían.

Desde estos primeros estudios que daban cuenta de cambios profundos en las sociedades occidentales del último tercio del siglo XX, se han multiplicado los análisis desde diferentes disciplinas, enfoques y teorías, como ocurre cuando una situación se convierte en un problema que toca tantas dimensiones, que resulta prácticamente obligatorio referirnos a él, puesto que incide de tal manera en nuestros quehaceres cotidianos, que no podemos entender lo que ocurre a nuestro alrededor sin considerar este tema.

En materia educativa, estos cambios han sido tan profundos, y han afectado en tal forma nuestra forma de educar, que particularmente los profesores no podemos entender lo que ocurre en nuestras escuelas sin iniciar por acercarnos a la situación del contexto contemporáneo en el que están insertas. De igual manera, este recorrido se vuelve

indispensable para entender las nuevas propuestas que nos llegan desde las políticas educativas actuales.

En la escuela primaria, a partir del año 2009 se inicia la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios, que contiene una nueva propuesta pedagógica y otra forma de ver a la escuela, los alumnos, los profesores y el entorno. Este nuevo plan solamente puede entenderse a partir del análisis del contexto nacional e internacional, lo que permitirá que comprendamos por qué es necesario reconsiderar nuestras formas de ver la educación, y la urgente necesidad de adecuar nuestras prácticas educativas a las exigencias que nuestra situación actual y la de nuestros alumnos nos demandan.

En este capítulo nos proponemos acercarnos a algunas características de las sociedades contemporáneas, y a partir de ellas, los cambios en la educación en valores y la importancia que este tipo de educación tiene en la sociedad, y que se recoge en políticas educativas, planes y programas de estudio y materiales de apoyo para las escuelas.

Posteriormente, nos enfocaremos en lo que se ha hecho en México durante los últimos años en materia de educación en valores en la escuela, hasta llegar al plan de estudios 2009 de la escuela primaria y su propuesta para la formación cívica y ética.

1. Marco contextual: las sociedades actuales

Las sociedades contemporáneas requieren ser reconceptualizadas a partir de nuevas teorías que nos permitan entender los cambios profundos que presentan con relación a lo que acontecía hace no más de cuarenta años, al grado de que pareciera que estamos viviendo en mundos diferentes, aunque la mayoría de los actuales adultos han sido educados en realidades distintas donde las maneras de relacionarse con los otros, de planificar la propia vida, de vivir e inculcar lo valioso y lo reprobable, lo deseable y lo indeseable, y en fin, de percibir al mundo y a sí mismo, eran sustantivamente diferentes. Estos cambios que han trastocado las formas de vida drásticamente, no pueden ser asimilados y acomodados culturalmente con la misma rapidez, por lo que se habla de una crisis en los sistemas de significados y valoraciones, puesto que se los viejos sistemas han perdido validez, pero aún no están suficientemente constituidos los nuevos.

Los profundos cambios en las sociedades contemporáneas, de los que tanto se ha hablado, abarcan una amplia diversidad de aspectos. Para los fines de esta investigación, consideraremos cuatro dimensiones: la tecnológica, la económica, la social y la educativa. Estas dimensiones se encuentran íntimamente relacionadas, de tal manera que solamente puede entenderse cada una de ellas a partir de las otras, ya que lo que ocurre en un ámbito repercute necesariamente en los demás, puesto que están entrelazadas por diferentes lazos que conectan a unas con otras de manera compleja (Morin, 1994). Sin embargo, para fines analíticos trataremos de centrarnos en cada una de ellas por separado para finalmente presentar una visión de conjunto sobre la dimensión que constituye nuestro objeto de estudio, en la que inciden de manera directa e indirecta todas las demás: la educativa.

a) La dimensión tecnológica

Los últimos cincuenta años se han caracterizado por el vertiginoso avance de la tecnología, que ha hecho realidad muchos de los sueños y fantasías futuristas de autores como Julio Verne (1828-1905) o Aldous Huxley (1894-1963): ahora los viajes interplanetarios son una constante que a nadie sorprende, y hasta se ofrecen en un fantástico plan vacacional; o puede lograrse la manipulación genética para crear nuevos organismos, o la concepción “in Vitro”, por no hablar de la inseminación artificial o los experimentos exitosos de clonación, los estudios genéticos que permiten identificar al propietario de un cabello dejado accidental en la escena de algún crimen, o la paternidad de un niño no reconocido por su padre.

Entre los avances tecnológicos que mayor impacto han tenido en la vida cotidiana de los individuos está el impresionante desarrollo de la industria de las telecomunicaciones y la computación, que unidos han modificado radicalmente la esfera económica, social y educativa de nuestras sociedades. En este punto, la tecnología se inventa y reinventa a una velocidad que resulta prácticamente inalcanzable para la mayoría de la población, que tratan de incorporar estos avances en sus actividades, como es el caso de los teléfonos celulares, que ha alcanzado una gran popularidad aún en estratos sociales de muy bajos recursos, pero estas tecnologías han logrado reducir sus costos hasta hacerlos

accesibles a personas con muy bajos ingresos, que han tenido la necesidad de utilizarlos, ante el riesgo de quedar fuera no sólo de los nuevos tipos de relaciones sociales, sino también laborales y económicas.

En el terreno de la computación y los diferentes aparatos electrónicos en los que se han utilizado tecnologías afines, el impacto probablemente no ha llegado a tener aún una infiltración en la mayoría de la población, pero sí ha trastocado las formas de adquirir información y se ha convertido en un poderoso instrumento de comunicación, especialmente entre la juventud, con la aparición de la Internet, que ha modificado de manera notable el tipo de relaciones interpersonales que se establecen.

Una particularidad de este tipo de tecnologías es su carácter siempre cambiante, que provoca que lo que en un momento es la “tecnología de punta”, en muy poco tiempo resulta obsoleto, al cambiar los sistemas, medios e instrumentos a través de los cuales puede accederse a ellas. Ejemplos sobran, baste simplemente recordar la rápida evolución de los sistemas personales de almacenamiento de la información, desde los discos flexibles hasta los compactos y recientemente las memorias USB y... probablemente en este momento esta última tecnología ya es obsoleta, porque se han inventado otros instrumentos con mayor capacidad y eficiencia, e inclusive a costos más bajos.

Esta vorágine en la que, se quiera o no, los fabricantes de productos de telecomunicación, computación o electrónica nos introducen, provoca que los significados simbólicos que socialmente construimos y nuestros sistemas de prioridades estén cambiando continuamente, sin que podamos poner fin a esta carrera por alcanzar lo último, que inicialmente era solamente un deseo de estar a la vanguardia, pero pasado el tiempo, se ha convertido en una necesidad que ha de cubrirse para evitar ser excluido de las nuevas formas de vida y de relacionarse con el mundo.

Podríamos continuar con la lista de nuevos productos de la tecnología que se han convertido en referente obligado y necesario en nuestras vidas cotidianas, pero no es la intención ser exhaustivo en este punto, sino mostrar una situación que está impactando de manera irreversible a la educación de las nuevas generaciones, como veremos más adelante.

b) La dimensión económica

Los recientes desarrollos tecnológicos, y su amplia adopción por grupos poblacionales cada vez más amplios, han tenido un impacto profundo en los sistemas económicos en el mundo entero. Para empezar, los bienes que antiguamente eran altamente valorados, como la tierra, la propiedad de instrumentos, materias primas o productos, que corresponden a la etapa de las sociedades llamadas manufactureras o industriales, actualmente han sido desplazados por otro tipo de valores económicos mejor posicionados: la tecnología, las técnicas y procedimientos debidamente patentados y protegidos por leyes internacionales, y en general, el conocimiento cada vez más especializado.

Uno de los antiguos valores que mayor impacto han tenido en esta reestructuración tecnológica y económica, es el valor de la mano de obra, el trabajo humano poco calificado, que dicho sea de paso, es el que tiene mayores existencias, especialmente en los países de bajo desarrollo. Con las nuevas tecnologías, las máquinas pueden reemplazar cada vez con mayor facilidad el trabajo de personas que tenían en él su único medio de subsistencia, y así ahora vemos como las máquinas automáticas de café pueden ventajosamente (en sentido económico) sustituir a los dependientes de una cafetería, o los pagos en un estacionamiento, por no hablar de los cajeros automáticos, que han permitido a los bancos hacer importantes recortes de personal, con su respectivo ahorro en materia de los salarios y demás obligaciones laborales con sus empleados.

Una de las formas de hacer negocios que está teniendo un gran auge en los países desarrollados y en capas sociales cada vez mayores de los países menos desarrollados, son las ventas por Internet de toda clase de productos: viajes, ropa, zapatos, libros, música, mascotas, transacciones de dinero, trámites burocráticos, contratación de servicios... y casi todo lo que se pueda imaginar. Con este tipo de negocios emergentes, la inversión en tecnología queda sobradamente pagada con el ahorro que las empresas tendrán principalmente al evitarse la acumulación de mercancías, la exhibición de productos en tiendas, y por supuesto, la contratación de personal para ventas, con sus correspondientes erogaciones en salarios y demás prestaciones laborales.

Así pues, en las sociedades contemporáneas la esfera económica funciona de maneras muy diferentes a como lo hacía antiguamente, cuando los negocios se hacían

preferentemente como transacciones entre personas. Ahora, la tendencia es que se hagan en mayor medida con máquinas, lo que trastoca la esfera cultural de manera profunda, ya que el valor del ser humano cambia sustantivamente: se prefiere la eficiencia de una máquina o una tecnología, a la atención que puede prestar una persona, con todo lo que ella representa de características diversas como inteligencia, creatividad y trato personalizado, pero también de falibilidad e inestabilidad emocional.

Las economías además se han globalizado y uniformado, y muchos de los productos que consumimos se producen en países lejanos, o se venden en otras partes del planeta, bajo el lema “la economía no tiene fronteras, ni nacionalidad”, de tal manera que se ha producido una distribución geográfica del trabajo en la que los países que ofrecen mayores beneficios económicos a los empresarios, lo que incluye bajos salarios y control laboral, operan como sedes de maquiladoras de productos, pero en el momento en que otro país o región del mundo ofrezca a los productores mejores condiciones, se mudan donde pueda garantizarse una mayor ganancia.

Con todo esto, ha cambiado notoriamente el valor del trabajo humano poco calificado, por lo podemos hablar de un crecimiento acelerado de lo que en las sociedades industriales se llamaba el “ejército de reserva”, o sea, toda la población sin trabajo y que actualmente ha llegado a puntos críticos, porque aun cuando muchos de ellos tengan una preparación profesional o experiencia de trabajo, no pueden encontrar un empleo, y en muchos casos su única opción es emigrar hacia los países desarrollados para aceptar ahí cualquier tipo de empleo que les permita sobrevivir.

Esta situación ha cambiado drásticamente los significados de la preparación escolar y profesional, que ya no constituyen la esperanza de una vida mejor, ni la seguridad de un trabajo libremente elegido que pueda durar durante toda la vida. Con estos cambios, ahora podemos hablar de población “sobrante” para el sistema económico mundial y de una preparación profesional obsoleta para las nuevas exigencias del mercado.

Estos cambios en el sistema económico mundial, sustentados en el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología, tienen un fuerte impacto en las dimensiones social y educativa.

c) La dimensión social

Los cambios tecnológicos y económicos en nuestras sociedades han tenido un fuerte impacto en la vida cotidiana de los individuos, y por ende, en la sociedad de la que forman parte, que ha visto trastocados los antiguos cimientos sobre los que se establecían las relaciones entre individuos, los principios y valores que se defendían, las identidades que se desarrollaban, la forma en que se educaba a las nuevas generaciones, y un sinnúmero de cosas más, por lo que podemos hablar de una situación de crisis social, dado que las viejas estructuras se han resquebrajado sin que se hayan consolidado las bases para construir otras nuevas.

Este tema ha sido ampliamente analizado por diferentes estudiosos de las ciencias sociales, que tienen puntos de acuerdo sobre las características más sobresalientes de estas sociedades emergentes, aunque la nomenclatura que utilizan sea diferente, así como los enfoques, interpretaciones y conclusiones a las que llegan. Para los fines de este trabajo, recupero críticamente algunos de los conceptos y perspectivas que me ayudarán más adelante a comprender el problema educativo y las propuestas de cambio desde las políticas públicas en lo tocante a la educación en valores, desde los enfoques pedagógicos que se han adoptado en nuestro país.

Un concepto sugerente que muestra con gran plasticidad lo que ocurre en las sociedades contemporáneas es “modernidad líquida”, acuñado por Zygmunt Bauman para mostrar el carácter escurridizo y exento de solidez que las caracteriza. Con este término, Bauman enfatiza la precariedad e inestabilidad producida por la desaparición de puntos fijos donde poder ubicarse en el mundo, lo que ha provocado la progresiva pérdida de confianza en uno mismo, en los otros y en la comunidad, por lo que vivimos en una época dominada por tres sentimientos:

- La *incertidumbre* que provocan los cambios continuos en las instituciones por las que hemos apostado y luchado, pero que una vez alcanzadas, es probable que hayan perdido su valor en la sociedad. Ejemplo de ello es el cambio en las profesiones, que pudieron haber contado con cierto prestigio en algún momento, pero pasado un corto periodo han perdido su validez o simplemente resultan obsoletas ante las nuevas tecnologías y formas de vida. Esto es, lo que en un momento pareciera seguro y estable, en cualquier momento puede dejar de

serlo, porque el dinamismo de nuestras sociedades merma o aniquila nuestras certezas: nunca sabemos qué va a pasar mañana.

- La *inseguridad* en las relaciones interpersonales derivadas de un reacomodo en los valores sociales que enfatiza el individualismo en detrimento de las lealtades. Bauman analiza este nuevo tipo de relaciones y habla del “amor líquido”, para caracterizar este tipo de relaciones interpersonales casuales y superficiales, donde particularmente en la constitución de la pareja sus elementos son fácilmente intercambiables, donde predominan lazos poco profundos que fácilmente pueden anudarse o desanudarse. Esta crisis toca también la conformación de identidades, que también tienden a adquirir ese carácter “líquido” o inestable, más allá de la propia precariedad identitaria común.
- La *vulnerabilidad* en nuestras vidas, posesiones y estilos de vida, que en cualquier momento pueden ser atacados o desaparecidos, sin que haya protección alguna que pueda salvarlos. Aquí el aumento y sofisticación de la delincuencia, en sus más variadas facetas, aporta una buena dosis a este sentimiento de vulnerabilidad.

La caracterización de Bauman muestra crudamente los efectos de los profundos cambios tecnológicos y su impacto en los estilos de vida, las relaciones sociales y la constitución de sujetos. Sin embargo, esta perspectiva tiene que ser matizada para recordar que presenta uno de los extremos en las sociedades altamente desarrolladas, y que marcan una tendencia creciente en el resto del mundo que aún no se encuentra plenamente en esas condiciones.

En sociedades menos desarrolladas, como la mexicana, estas nuevas formas de vida se van filtrando de manera paulatina pero contundente, debido principalmente a lo que podríamos llamar la “globalización cultural”, que llega, de manera estandarizada y en tiempos cada vez más cortos, a través de los medios masivos de comunicación, que han tenido que replantear sus contenidos de manera que puedan presentarlos de manera homogénea e igualmente impactantes a todas las regiones del mundo donde les sea posible acceder a estos consorcios comunicativos, ahora globalizados.

La influencia de los medios masivos de comunicación, entre los que podemos incluir, y de manera cada vez más decisiva, a la Internet, ha favorecido cierta tendencia a la unificación de los esquemas de significado, los valores y los estilos de vida en una cantidad cada vez mayor de países del mundo, trastocando las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas tradicionales (Crovi, 2004).

La importancia de la información y la comunicación se ha convertido en una de las claves para entender las sociedades contemporáneas. Por ejemplo, para Castells (2000) vivimos en la “era de la información”, lo que caracteriza a nuestras sociedades es la importancia central del valor de la información y las comunicaciones, en sustitución de lo que en las sociedades industriales o modernas representaba la infraestructura física, la producción, las materias primas o el trabajo. En este tipo de sociedades, la información se convierte en un elemento central, por lo que otros investigadores e instituciones han acuñado o hecho suyos los conceptos de “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento” o “sociedad del conocimiento y la información”.

Una de las características básicas en este análisis de las sociedades actuales como “sociedades del conocimiento”, es la circulación del conocimiento como motor del desarrollo, lo que significa que el éste va más allá de incorporar tecnología al ámbito laboral, puesto que se trata de una revolución cultural en la que el trabajo mejor valorado es precisamente la producción del conocimiento, que se convierte así en el insumo más importante de las empresas y todo el sistema económico (Crovi, 2004).

Pero no hay que olvidar que en los países menos desarrollados (por llamarles de manera elegante a los pobres) existe una “brecha tecnológica” que acompaña las marcadas diferencias socioeconómicas que existen, enfatizadas por los procesos de pauperización de amplias capas de la sociedad, y de los propios países dentro del concierto internacional, según el momento por el que atraviesen en la distribución mundial de actividades económicas, y la destreza de sus gobernantes para sortear las permanentes crisis económicas.

Desde el análisis de Delia Crovi (2004), estas diferencias entre países en la disposición y desarrollo de avances tecnológicos se manifiestan en diferentes aspectos: el tecnológico, referido a la infraestructura material disponible; de conocimiento, referido a la distribución de habilidades y saberes de los individuos; de información, donde

encontramos dos sectores poblacionales claramente identificables: los que están plenamente integrados a los avances tecnológicos, y por tanto sobreinformados, y los desinformados por su falta de acceso a estos recursos tecnológicos; económica, marcada por la falta de recursos para acceder a estas tecnologías, tanto a nivel individual como gubernamental; y de participación de las oportunidades.

El concepto de “sociedad del conocimiento” se ha incorporado no solamente a los análisis teóricos desde las ciencias sociales, sino también a los discursos políticos de organismos internacionales, y adoptados por diversos países como políticas públicas. En estos casos, la “sociedad del conocimiento” se convierte en una aspiración a alcanzar, dado el hecho irreversible del cambio que la cascada creciente de innovaciones tecnológicas ha provocado en las economías, cultura y relaciones sociales de las naciones hegemónicas, y por imposición o contagio, de sus diferentes zonas de influencia mundial.

Y es aquí donde la educación juega un papel estratégico, ya que desde diversas políticas mundiales se trata de convertirla en la herramienta que permita la incorporación de las naciones “atrasadas” a los parámetros que la sociedad del conocimiento requiere, de tal manera que pueda construirse o imponerse un orden mundial que obedezca en lo tecnológico, económico, social y cultural al ideal globalizado.

Uno de los organismos internacionales que promueve la construcción de las sociedades del conocimiento en todos los países del mundo, es la UNESCO, que propone paliar las profundas divergencias que hay entre los países desarrollados, por un lado, como sociedades de conocimiento constituidas, y la gran mayoría de las naciones del mundo, que no sólo tienen un nivel inferior como países, sino que a esto hay que agregar que al interior de ellos las diferencias económicas y sociales entre la población se reflejan en un pobre desarrollo cognitivo.

La UNESCO (2005) propone ciertos objetivos a alcanzar para llegar a sociedades del conocimiento:

- Lograr la educación la educación básica para todos.
- Promover la educación para todos a lo largo de toda la vida.
- Estimular una generalización de los trabajos de investigación.
- Desarrollo en todos los países de mundo mediante
 - o La transferencia de tecnologías

- La regulación de la circulación mundial de las competencias, y
- El fomento de la solidaridad digital

Para alcanzar estos objetivos y llegar a construir sociedades del conocimiento, particularmente en los países pobres, tendría que aumentarse significativamente el gasto/inversión en educación, pero dado el crecimiento promedio actual de estas economías, vislumbran pocas posibilidades de que esto ocurra.

Por ello, la UNESCO propone a la comunidad internacional (gobiernos y organizaciones diversas) dar prioridad a tres iniciativas:

- Una mejor valorización de los conocimientos existentes para luchar contra la brecha cognitiva
- Un enfoque más participativo del acceso al conocimiento
- Una mejor integración de las políticas del conocimiento (UNESCO, 2005: 202)

Así pues, las llamadas sociedades del conocimiento no sólo son un hecho en algunas comunidades del mundo, sino que se convierten en un objetivo a alcanzar que se impone a muchos países, México entre ellos, a partir de diferentes organizaciones y foros internacionales, y que es rescatada por los gobiernos y convertida en políticas, particularmente educativas, como veremos más adelante.

d) La dimensión educativa

La educación también ha sido trastocada por los cambios profundos en las sociedades contemporáneas, y no solamente la educación escolar, sino todo tipo de educación, empezando por la que se brinda al interior de las familias. Desde la perspectiva de Berger y Lukman (1968), la familia desarrolla un papel fundamental en la educación de los niños, ya que desde su nacimiento inician con el proceso de socialización, a través del cual se introduce al nuevo ser en los esquemas de significado válidos para ese grupo social en particular. Este proceso es muy importante porque es precisamente en los primeros contactos de un bebé, donde va a “aprender a ser hombre”, lo que ocurren generalmente con la madre y la familia cercana, pero también puede ser con los cuidadores sustitutos. Y esto es fundamental, porque se considera que el hombre no nace

siendo hombre, sino que se convierte en tal a partir de su introducción e interiorización de las pautas culturales en las que le ha tocado nacer (Mead, 1993).

Así pues, a través de este proceso de socialización aprende desde lo más elemental, como sería cómo pedir alimento, hasta lo más complejo, como la disciplina necesaria para ser aceptado en el grupo de pertenencia. Y esta socialización primaria, por su carácter inicial, es la más fuerte y perdurable, ya que son los significados y pautas de conducta que el niño interioriza de manera incuestionable, a diferencia de lo que ocurrirá años después, en la socialización secundaria, donde el niño ya tiene un marco de referencia a partir del cual discriminar las nuevas enseñanzas, como ocurre en la escuela.

El primer problema educativo que enfrentan las sociedades contemporáneas se produce en la interior mismo de las familias: si existe en el contexto una marcada falta de certezas, si los puntos fijos han perdido su validez, y la confianza en sí mismo y en los otros ha sido fuertemente mermada ¿cómo pueden los padres confiar en las formas correctas de educar a sus hijos? Esto constituye un asunto difícil de resolver para una madre o padre novel, que en muchos casos recurren a lo que tiene mayor validez para ellos desde esta época contemporánea, que es precisamente la ciencia o la tecnología, entrando pues en el reino de los especialistas o expertos, que serán quienes guíen su tarea (Giddens, 1993 y 1997).

Pero una de las características de estas sociedades hipermodernas es precisamente su carácter “líquido”, como diría Bauman, lo que significa que los cambios y las certezas permanentemente se nos van de las manos, y lo que en un momento era deseable o lo más adecuado, al poco tiempo se descubre que es nocivo, o que provoca efectos no deseados. Tal es el caso de los consejos de alimentación o salud, que en un momento los especialistas nos presentan opciones y prohibiciones, para tiempo después descubrir que no había suficientes fundamentos para ellas, o que nuevas investigaciones revelan otra cosa. Y lo mismo ocurre con la educación de los infantes, sin contar con que hay una gran cantidad de especialistas, algunos más experimentados que otros, que en muchos casos proponen cuestiones contradictorias ¿a cuál de ellos creer? Y los padres sobreinformados, que tienen acceso (y tal vez cierta adicción) a Internet, están sometidos a diferentes posturas sobre lo que deben hacer, hasta que, en el mejor de los casos, su propia experiencia les va marcando el camino.

En esta situación, tendríamos que poner en duda la teoría de la educación (y por ende, de la socialización) de Emilio Durkheim (1979), según la cual es la transmisión de conocimientos y formas de vida de las viejas a las nuevas generaciones, con el objetivo de preservar la cultura de cada sociedad. Y es que lo que encontramos en materia educativa es diferente: las condiciones y exigencias de la vida contemporánea han propiciado que los educadores, sean padres o sistema educativo, busquen justamente educar de manera diferente a como lo hicieron las generaciones anteriores, en parte porque han perdido credibilidad para muchos jóvenes las viejas formas, y se han puesto en evidencia sus vicios y errores, o sea, no quieren educar en la forma en que fueron educados y prefieren confiar en la ciencia y tecnología actual, confiando más en los especialistas; y por otra parte, porque el propio desarrollo de las sociedades requiere otro tipo de personas, con una formación diferente. En cualquier caso, las nuevas formas educativas muestran la falta de certezas y puntos fijos confiables.

En las escuelas la situación no es muy diferente: desde las políticas educativas, y los planes y programas de estudio, observamos que periódicamente cambia el enfoque educativo, y aquí también, en voz de los especialistas, se presentan propuestas pedagógicas innovadoras, con las que muchos profesores no concuerdan ni asumen como propias. Esto ha provocado que algunas de las reformas educativas recientes no lleguen a desarrollarse, en los hechos, en la forma en que se presentan a los profesores, ya que estrategias y modelos pedagógicos que pueden parecer razonables teóricamente, no pueden ser desarrollados por muchos profesores o no logran hacerlos funcionar en las aulas, si no simplemente no lo intentan, porque desde su experiencia no dan los resultados que hipotéticamente ofrecen.

Como parte de los nuevos esquemas en las sociedades contemporáneas, se ha tratado de desarrollar una cultura de evaluación sistemática a las inversiones que se hacen en todos los aspectos de la vida económica, política y social, y la escuela no ha escapado a ello. Las evaluaciones que se aplican en la escuela han seguido la tónica contemporánea de la globalización, y así, el sistema educativo mexicano es evaluado periódicamente por organismos internacionales que se ocupan de asignar puntajes y calificar el desempeño educativo de diferentes países, a partir de parámetros estandarizados.

Tal es el caso de la prueba PISA, aplicada a los países miembros de la OCDE, que permite analizar, desde sus propios parámetros, la relación costo-beneficio de los sistemas educativos, en función de los resultados educativos y la inversión que cada país hace en sus sistemas educativos. Este tipo de evaluaciones manejan conceptos de corte económico para revisar el desempeño de los sistemas, con términos como “consumidores”, “libertad de mercado” “competitividad”, “demandas del mundo laboral”, entre otros.

De este tipo de evaluaciones, muchos países han obtenido bajos resultados, lo que da pie a que internacionalmente se elabore propuestas educativas que buscan elevar la “eficiencia” educativa, con la intención de que sean recuperados los modelos resultantes por los gobiernos de los países con pobre desempeño educativo. Así, se han realizado investigaciones educativas de corte internacional, por equipos integrados por especialistas de diferentes naciones, que elaboran diagnósticos del estado de la educación y proponen estrategias para superar los bajos resultados obtenidos. Son varios los estudios y reuniones de especialistas internacionales que se han realizado, pero aquí citaremos particularmente a dos de ellos, ya que son estudios recientes y que se recuperan en las políticas educativas actuales:

- La investigación coordinada por Jacques Delors, auspiciada por la UNESCO y publicado en el libro “La educación encierra un tesoro”, que hace un análisis de la educación en las sociedades contemporáneas, donde la circulación y almacenamiento de informaciones y el nivel de comunicaciones exige a la escuela el desarrollo de las competencias necesarias para las condiciones del momento y para enfrentar los retos del futuro. Propone cuatro “pilares del conocimiento”:
 - o Aprender a conocer: con lo que se espera que los individuos puedan adquirir habilidades para seguir conociendo durante su vida, más allá de sus procesos de escolarización, lo que garantizaría una mejor adaptación a las exigencias de las sociedades contemporáneas, donde los vertiginosos cambios tecnológicos y científicos, reflejados en la vida económica y social, requieren comprender continuamente nuevos conocimientos para poder enfrentar un mundo cambiante y altamente competitivo.

- Aprender a hacer: que junto con aprender a conocer, permitirá adaptarse a los nuevos trabajos por desempeñar, en un mundo que ha sustituido en gran medida el trabajo humano por máquinas. Esto significa que los nuevos trabajos a desarrollar tendrán que ser más complejos, aportando inteligencia y creatividad en ellos. Aquí es donde entra el concepto de “competencias”, que combinaría tanto trabajo físico o mecánico, con habilidades intelectuales y sociales.
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: lo que significa conocerse a sí mismo y a los demás, que tiene que ver con la formación de identidades donde el reconocimiento de sí mismo como parte de una comunidad permite vivir juntos, y aprender a respetar a los que pertenecen a otras culturas, razas, religiones, etc., para convivir con ellos en un plano de igualdad.
- Aprender a ser: relacionado con aprender a desarrollar sus propios talentos con libertad de pensamiento, juicio y sentimientos, en un ejercicio de maduración de la propia personalidad.

La importancia que tiene este informe Delors, y particularmente estas propuestas, es que serán retomadas e incluidas en planes de estudio y estrategias pedagógicas en diferentes países del mundo, como México.

- Edgar Morin, auspiciado también por la UNESCO, publica “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, que son:
 - Búsqueda de la verdad con flexibilidad, crítica y corrección de errores.
 - Conocimiento pertinente, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos para propiciar una “inteligencia general”
 - Enseñar la condición humana: humanidad común y diversidad cultural.
 - Enseñar la identidad terrenal: desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala mundial.
 - Enfrentar las incertidumbres.

- Enseñar la comprensión: interpersonal, intergrupala y a escala planetaria, “mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia de las ideas y formas diferentes, mientras no atenten contra la dignidad humana.
- La ética de género válida para todos” (Gimeno, 2008: 19, 20)

Al igual que el informe Delors, estos puntos también han sido considerados en las propuestas educativas actuales, y de ahí su importancia y trascendencia, ya que es una de las formas en que se trata de globalizar la educación, formando ciudadanos con “competencias” similares para que sean competitivos más allá de las fronteras de su propia nación, y dadas las condiciones tecnológicas actuales, sean capaces de interactuar con comunidades internacionales en diversos aspectos: en materia de comunicaciones, comprendiendo y respetando otras culturas; económicamente, estando en capacidad de producir a partir del conocimiento e interpretación de necesidades de consumo de poblaciones que pueden estar geográfica y culturalmente muy alejadas de la propia, así como consumir insumos de diversa índole producidos en otras latitudes; tecnológicamente, desarrollando la habilidad de manipular y adaptar diferentes tecnologías; y así, con una infinidad de posibles lazos que pueden establecerse por todo el mundo.

El asunto pendiente por resolver es cómo podrán estas propuestas educativas tener el impacto esperado, desde los organismos internacionales, en los países menos desarrollados, donde las tradiciones culturales tienen particularidades que pueden constituirse en sus fortalezas o sus debilidades, dependiendo del enfoque con que se mire, pero que en todo caso las diferencias socioeconómicas entre la población hacen que haya grupos sociales en niveles similares a los que la sociedad del conocimiento requiere, con la infraestructura necesaria, y otros, la mayoría, que están excluidos de esta posibilidad por las condiciones de pobreza en las que viven. Y no sólo es un problema de individuos: también las instituciones educativas enfrentan estas situaciones: junto a escuelas, de todos los niveles educativos, que están perfectamente equipadas para hacer frente a las exigencias tecnológicas de la sociedad del conocimiento, hay escuelas que carecen de lo más indispensable para su funcionamiento en cuanto a instalaciones, y ya no se diga a la sofisticada y cambiante tecnología que las nuevas comunicaciones requieren.

Un punto más a resolver: como ya se mencionó al inicio de este apartado sobre la educación, los cambios educativos van más allá de las escuelas, e involucran diferencias generacionales y nuevas formas de educar en la familia. Para los padres jóvenes con acceso a las nuevas tecnologías de comunicación, frecuentemente sobreinformados, es preferible educar a sus hijos escuchando las sugerencias y advertencias de los especialistas, por considerar que están mejor fundamentadas científicamente y pueden dar a sus hijos una formación acorde con la época en que viven y vivirán. Pero en muchos casos no ocurre lo mismo con personas de mayor edad, que pueden desconfiar de estas sugerencias y continuar con algunos preceptos educativos con los cambios necesarios para adecuarlos a las nuevas circunstancias. Con los profesores ocurre algo similar, y esto tiene un efecto en las escuelas.

Los nuevos enfoques educativos, puestos en marcha en las reformas de los años recientes, probablemente parezcan muy convincentes y teóricamente bien fundamentados en el discurso, pero convertir estas propuestas en prácticas cotidianas en las escuelas es algo que ha enfrentado obstáculos de diferente índole. Por una parte, las reformas curriculares en muchos casos no han llegado a transformar las estrategias pedagógicas en las escuelas porque no se ha logrado involucrar a los profesores adecuadamente en esa empresa. Algunas de las razones para ello:

- Muchos profesores han tenido una formación muy diferente al tipo de prácticas que ahora se les solicita, y no siempre ha funcionado adecuadamente la educación permanente, y aunque asistan a cursos obligatorios convocados por las autoridades educativas, ha faltado interés para involucrarse profundamente en ellos, o bien, los cursos no han tenido la calidad necesaria para convencer a los docentes.
- A esto hay que agregar que no todos los profesores pueden ser considerados parte de la “sociedad del conocimiento”, ya que no todos tienen los recursos o conocimientos para utilizar las nuevas tecnologías, o para actualizar sus equipos (cuando los tienen) cada vez que se vuelven obsoletos. Y lo mismo ocurre con las escuelas, que no siempre están equipadas con lo último en tecnología digital, lo que dificulta tanto la preparación de los profesores, como el tipo de enseñanza que pueden desplegar con sus alumnos. En muchos casos, es el

profesor, con su propio salario, quien tiene que solventar los gastos necesarios para utilizar las tecnologías recientes, sin que las instituciones puedan resolver ese problema.

- Las cargas de trabajo para docentes en las escuelas los mantiene muy atareados: participación en proyectos de diversa índole; carga administrativa, que frecuentemente consume mucho de su tiempo; preparación de clases; atención a comisiones diversas entre otras. Esto provoca un fuerte desgaste de energías que bien podrían canalizar a mejorar sus prácticas educativas y prepararse para tener más elementos para enfrentar los cambios curriculares.
- La experiencia en la enseñanza les permite acumular conocimientos, “saberes” y costumbres que con los años se han sedimentado y es lo que les permite hacer frente a situaciones imprevistas en sus quehaceres cotidianos. Ante los cambios evidentes en el comportamiento de sus alumnos, y las necesidades que tiene que resolver, no sólo de ellos sino del resto de la comunidad educativa, incluidos los padres de familia, muchos profesores han tenido que sortear las situaciones inesperadas que se les presentan con ingenio, talento y paciencia, para tratar de adecuar sus antiguas prácticas a las nuevas exigencias. Esto no ha sido fácil para todos.
- Una cuestión que es altamente preocupante para el desempeño de los docentes en las escuelas mexicanas, es la contradicción entre un nuevo planteamiento curricular que demanda formar a sus alumnos en una actitud crítica, democrática, reflexiva, y promover ambientes de libertad y confianza. Sin embargo, el sistema educativo mexicano adolece de muchos vicios que siguen vigentes, aunque cambien planes de estudio y propuestas educativas, y que lo constituyen el autoritarismo añejo del propio sistema, así como estructuras rígidas que dificultan la puesta en práctica de enfoques alternativos. En pocas palabras: un profesor difícilmente podrá educar en un clima de libertad y confianza, si él mismo está sujeto a un sistema y una comunidad que desconfía de él, a la que tiene que someterse y seguir las líneas de autoridad, y que en muchos casos, descalifica o menosprecia su trabajo.

- Otro punto alarmante por resolver, es la fuerte presión que ha significado para los docentes los diferentes tipos de evaluaciones externas e internas, que desafortunadamente se han multiplicado en los últimos años: la prueba ENLACE, las evaluaciones de PISA, las evaluaciones para Carrera Magisterial, por lo menos. Esto provoca contradicciones verdaderamente profundas que el sistema educativo tendrá que resolver, ya que se pide al profesor que eduque de cierta manera a sus alumnos, pero al final de la jornada es al propio profesor al que están evaluando a partir de los resultados obtenidos en exámenes que no siempre reflejan el trabajo en las aulas. Por ejemplo ¿cómo podrán medir las actitudes, los procesos de construcción intelectual, el trabajo reflexivo, y otras habilidades emocionales y mentales, aplicando exámenes estandarizados donde hay respuestas “correctas” e “incorrectas”? ¿cómo puede un profesor adecuar su proceso de enseñanza – aprendizaje a las necesidades y circunstancias de los alumnos, adecuando las estrategias para responder a ellas, cuando tiene un programa muy saturado de contenidos y plazos rígidos en los que tiene que cubrir los temas que éste le exige? Como resultado de estas presiones sobre el profesor, se ha observado en algunas escuelas que ocupan tiempo de clases para capacitar a sus alumnos para resolver con mayor éxito los exámenes externos que van a aplicarles, de tal manera que la evaluación al profesor, y por supuesto a la escuela, no resulte insatisfactoria. Y es que con los nuevos enfoques educativos derivados del discurso internacional, algunos de los puntos relacionados con la transparencia y rendición de cuentas, se ha mencionado que servirán como referente para diferenciar los recursos que reciba cada escuela, y también para que los padres, como “consumidores”, elijan la mejor institución para sus hijos, en una suerte de competencia entre profesores, escuelas, zonas escolares, estados de la república y países (OCDE). En los hechos, dependiendo de las evaluaciones que obtengan sus alumnos, los profesores reciben mayores o menores estímulos económicos a través de Carrera Magisterial, y dado el nivel de ingresos que perciben, este estímulo puede llegar a ser altamente significativo.

Con este breve panorama de la situación en las sociedades contemporáneas como marco contextual de la investigación, pasemos a analizar lo que ha ocurrido en materia de transmisión de valores y formación ética en nuestras sociedades.

2. Educación en valores en la sociedad contemporánea

En los últimos años se ha dado mucha importancia al papel de la escuela para la formación de valores en los niños. Esta función escolar no es nueva, pero al paso de los años se ha incrementado la atención que la sociedad pone en ella, por lo cual desde las políticas educativas se han hecho reformas y adiciones curriculares para responder a esta demanda social. El propósito de este apartado es reflexionar sobre las circunstancias que han otorgado este papel central a algo que en otras épocas tenía un papel secundario: la educación en valores en la escuela.

a) Concepto de valores

Los valores se han estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinarias. Por ejemplo, Pablo Latapí (2003) presenta diferentes definiciones que se han dado al concepto de “valor” desde la filosofía, la antropología, la economía, la sociología y la pedagogía, y en cada una de ellas se enfatizan aspectos relacionados con su objeto de estudio, e incluso, dentro de cada disciplina hay diferentes posturas teóricas, que han ido modificándose con el transcurrir de los años.

En esta investigación, el concepto de valor se convierte en una de las categorías centrales, por lo que me parece necesario hacer explícita la forma en que aquí se concibe. Para ello, retomo libremente algunas ideas de Mèlich (2001) al respecto: *un valor es un horizonte de significado, que da sentido a nuestras acciones en la interacción con los demás, con la fuerza suficiente para mover nuestro sentimiento, romper la indiferencia, y exigir nuestro esfuerzo para actuar de determinada manera, donde este sentido no es algo dado, sino que se construye a partir de las condiciones y contextos de la vida.*

En esta definición, horizonte de significado se entiende como un punto de referencia que permite comprender el mundo e interpretarlo, esto es, dar una orientación o sentido a

lo que hacemos con relación a otros. En el caso de los valores, como horizontes de significado, constituyen verdaderas guías para la acción, al permitirnos discernir entre lo deseable y lo indeseable, entre lo bueno y lo malo, y el tipo de actos que debemos realizar para con los semejantes, la sociedad y nosotros mismos.

Hay valores de diferentes tipos, que responden a determinadas esferas de la vida, por ejemplo:

- Biológicos: la salud
- Económicos: dinero, riqueza, bienes o satisfactores
- Políticos: transparencia, bien público, democracia
- Intelectuales: conocimiento, capacidad lógica
- Estéticos: belleza, armonía, expresión
- Éticos y del sentido de la vida

En esta investigación vamos a trabajar específicamente con valores morales o éticos, relacionados con el universo de significados que otorgamos a la vida en sociedad, y desde ahí, las concepciones que nos formamos sobre las relaciones con los otros y la orientación que damos a nuestras acciones. En pocas palabras, los valores constituyen nuestro marco de referencia para orientar nuestra vida desde nuestros pensamientos, emociones y acciones.

Los valores no son absolutos, universales o innatos, lo que significa que no tienen una existencia por sí mismos que pueda descubrirse, ni nacemos con algún tipo de instinto que nos permita reconocerlos. Por el contrario, los valores son construcciones sociales, y como tales, cada cultura define los propios, y éstos van modificándose con el paso de los años, de tal manera que los valores y el contenido que se otorgue a cada uno de ellos, incluso dentro de una misma sociedad, van evolucionando para responder a las circunstancias y formas de vida específicas en un momento y lugar determinado.

Así pues, los valores desempeñan diversas funciones en una sociedad. Algunas de ellas son:

- Marcos de conocimiento que permiten ubicarse en el mundo
- Permiten evaluar la realidad social e individualmente
- Son criterios para la toma de decisiones, tanto individual como socialmente, y en este sentido orientan las prácticas.

- El conjunto de valores es lo que orienta el sentido y da identidad a una comunidad.

Los valores se aprenden en el contexto donde se vive, por lo que no necesariamente se enseñan de manera explícita, y por el contrario, entre más sutil sea su enseñanza, más firmemente se interioriza ese aprendizaje. Por eso se habla, más que de enseñanza de valores, de transmisión de valores, en la lo que se vive y se hace suele ser más efectivo que los discursos que se hagan o el conocimiento conceptual sobre los valores. Así pues, los valores se aprenden en las prácticas que se realizan en una sociedad, y de poco vale que se instruya a un niño sobre los valores que tiene que observar si los actos que observa en sus educadores contradicen sus enseñanzas.

Otra característica de los valores es que se presentan con un carácter bipolar: a cada valor corresponde un anti-valor, y en muchos casos es precisamente éste el que permite crear conciencia de la necesidad de defender o instituir el valor en cuestión. Por ejemplo, el valor “justicia” llega a desarrollarse y comprenderse plenamente a partir de las injusticias que se viven, y se convierte en un valor altamente apreciado, en una meta a alcanzar, en aquellas comunidades donde las injusticias afectan a una parte de la población, y se convierte en valor precisamente por la necesidad de vivir y convivir en mejores condiciones; o dicho en otras palabras, si no hubiera injusticia, o no se hiciera conciencia de ella, la justicia no se hubiera convertido en un valor. Y lo mismo puede decirse de otros valores: si no hubiera guerras, la paz no sería un valor; si no existiera el autoritarismo, o éste no se percibiera como un problema para la sociedad, no se consideraría la democracia como un valor. Y así podríamos continuar con el resto de los valores.

b) La “crisis de valores” en las sociedades contemporáneas

El tema de los valores se ha convertido en un punto recurrente en las reflexiones y discusiones actuales, y en foco de continua atención de los sistemas educativos del mundo entero. Pero ¿qué es lo que ha provocado esta preocupación recientemente generalizada? Pues parece ser que, como ocurre en otros aspectos, el tema de los valores debe su notoriedad precisamente a la percepción que hay sobre el deterioro creciente que éstos están sufriendo en nuestras sociedades, lo que los ha convertido en un problema

social, que por tanto es necesario estudiar, investigar y principalmente, implementar acciones de diversa índole que permitan revertir esta tendencia.

Para ilustrar esta situación, encontramos que Juan Escámez (2007) relata, con cierto pesar, que el tema de los valores fue largamente olvidado en España en el periodo posterior a la caída de la dictadura franquista y llegada de la democracia, entre 1975 y 1990, y particularmente por parte de los educadores. Esto me llama a reflexionar que si no fue un tema que despertara el interés por investigarlo o poner atención en la forma en que se educaba en él, es porque no constituía un problema educativo como tal, o al menos no se consideraba así.

Lo mismo observamos en nuestro país, donde la educación en valores fue un tema poco mencionado y desarrollado en las propuestas curriculares de la escuela primaria, desde el plan de estudios de los años 70 del siglo pasado, hasta cerca del año 2000, cuando la antigua asignatura de civismo quedó desdibujada del plan de estudios. En 1993 reaparece educación cívica, pero con una importancia secundaria y sin que se dote a las escuelas de los materiales y orientaciones necesarias para atenderla.

En la década de 1990, la educación en valores paulatinamente va adquiriendo una importancia estratégica en los sistemas educativos, y esto no es parte de un capricho o una moda. Veamos por qué.

En las sociedades occidentales, la modernidad significó el reemplazo de la religión por la razón. Antes, la Iglesia era la institución rectora de la vida de los individuos y los grupos sociales, la encargada de reglamentar conductas y definir lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido, y como existía la certeza de que la fuente de su autoridad provenía de Dios, sus prescripciones eran incuestionables y obligatorias moralmente, y aún más, en el periodo de 1478 a 1834 la falta de cumplimiento de sus mandatos era severamente castigada por la Santa Inquisición. Pero para el siglo XIX el otrora incuestionable poder de la Iglesia se ve paulatinamente mermado, y con el nacimiento de los estados-nación laicos y las democracias, el poder de la fe se sustituye por el poder de la razón.

Este fue un cambio notable a nivel político e intelectual, ya que el ateísmo deja de ser castigado y pueden por lo menos pensarse nuevas formas de vida social. Sin embargo la cultura, como patrones de significado, no cambia con la misma velocidad que la teoría o

las instituciones, y con ciertas fisuras, pero el sistema de valores sociales sigue operando, ahora bajo el cuidado del propio gobierno del estado, que llega a los individuos a través de los sistemas educativos.

En México, durante el siglo XIX y los primeros 60 años del siglo XX, el gobierno nacional, y los propios ciudadanos, cuidaban que la educación que se impartiera en las escuelas pusiera especial atención en la educación en los valores mayoritariamente aceptados. Claro que las pugnas entre políticos, liberales y conservadores, laicos y pro religiosos, presentaban también posturas educativas diferentes, pero se conservaba todavía cierto acuerdo sobre las formas de vida, y los significados de la “decencia”. Así, en los libros de textos educativos pueden encontrarse claramente los valores en los cuales educar a los niños, y para la elaboración de los primeros libros de texto gratuitos, en 1960, se mantiene a través del civismo un cuerpo de ideas sobre lo correcto y lo incorrecto en materia social, y los valores que deben interiorizarse y observarse.

En los años siguientes se produce un nuevo quiebre social en el tipo de valores mayoritariamente aceptados, y se cuestiona aún más el derecho de la escuela de inmiscuirse en asuntos morales, y en los hechos trata de restringirse su campo de acción a la enseñanza de conocimientos científicos y se pugna por una neutralidad en los puntos de vista que muestre el respeto por las decisiones individuales al optar por unos u otros valores: el límite es la legalidad, y así para texto de la asignatura de educación cívica de la escuela primaria, se opta por elaborar el libro “Nuestra constitución”, restringiéndose así la enseñanza de valores y formas de vida a las ordenanzas de nuestras leyes, como único punto indubitable, que por supuesto, también puede ser cuestionado.

Mientras esto pasa en la educación escolar, la sociedad sufre cambios profundos, o se profundizan los cambios iniciados muchos años antes: la modernidad avanzada, o “líquida”, o postmodernidad, según la perspectiva teórica que la analice, tiene un impacto que rebasa con mucho los cambios tecnológicos, que en las últimas décadas del siglo XX logran un ritmo de desarrollo muy acelerado, con un nivel de penetración en la sociedad nunca antes visto, al reducir costos de venta a públicos cada vez más amplios, lo que va modificar formas de vida, pautas de significado y las interrelaciones sociales. Esto es, la crisis de valores aparece cuando los viejos valores se vuelven obsoletos, y los nuevos valores no llegan a aceptarse. Esto provoca un nuevo resquebrajamiento en las certezas,

y que la convivencia social sea desbordada. Aquí es donde el tema de los valores viene a ocupar un puesto central, y se pide a la educación escolar que responda a estas necesidades y eduque en valores, pero tendrán que adaptarse los valores a las nuevas realidades que se viven.

Como hemos analizado antes, el sentimiento dominante en las “sociedades del conocimiento” está marcado por la inestabilidad, y asociado con la desaparición de puntos fijos donde ubicar la confianza. Esta época se caracteriza, según la postura de Bauman, por la desaparición de la confianza en uno mismo, en los otros y en la comunidad.

En este mundo donde la rapidez de los cambios es vertiginosa, la vida en sociedad sufre también un desajuste, y los valores son también cambiantes, y al serlo, no hay puntos estables dónde pueda fundamentarse el orden social. Y si esto ocurre ¿cómo vamos a educar a nuestros niños, si lo que antes eran certezas, ahora lo ponemos en entredicho? Ahora las prescripciones ya no provienen de la experiencia acumulada y sedimentada en cada comunidad, ya que la voz autorizada no es la de los adultos mayores, ni se reconoce fácilmente su sabiduría adquirida por el tiempo vivido, al ver nacer y crecer generaciones. Ahora la voz autorizada es la del especialista, y especialistas hay muchos, y sus puntos de vista son también cambiantes, precarios, y muchas veces fundamentados más en razonamientos, que pueden estar científicamente bien contruidos, pero no siempre se han sedimentado a través de la prueba de fuego de la experiencia.

Los valores, como toda educación, se transmiten desde los primeros contactos de un bebé con el mundo que lo circunda, en la socialización primaria que ya hemos mencionado. Ahí es donde empieza su aprendizaje sobre las formas de conducirse con los demás, de ubicarse como parte de un grupo de personas y reconocerse a sí mismo como parte de ese grupo, o sea, es ahí donde inicia la construcción de su identidad. Como parte de la constitución identitaria, el niño, o cualquier individuo, tiene que desarrollar un sentido de pertenencia a algún grupo social, donde se siente parte de él y por tanto, se identifica con él. Este sentido de pertenencia se desarrolla a partir de compartir universos de significado, o sea, hacer suyos los modos de percibir el mundo, las formas de conducta autorizadas, y por supuesto, el cuerpo de normas y valores en los que se sustenta la vida en común.

Pero si estos fundamentos básicos de la vida social, sobre los cuales el niño tendría que adquirir certezas y seguridades para conducirse, no están suficientemente firmes ¿cómo podrá ubicarse a sí mismo y comprender qué puede hacer, qué no puede hacer, y qué esperan los otros (particularmente los padres) de él? Esta falta de puntos fijos provoca sentimientos de orfandad e inseguridad, o el niño opta por decidir qué es lo que a él le interesa o le gustaría, y esperar que sean los demás los que se adapten a sus decisiones y mandatos. Y actualmente podemos encontrar muchos casos así, aunque en países como México, donde la brecha tecnológica es tan fuerte entre los que tienen acceso a ella y los que no, también se manifiesta en diferentes estilos educativos, que van desde la persistencia de los modelos tradicionales, hasta los modelos característicos de estas sociedades ultramodernas, que son a los que vamos a referirnos, porque de una u otra manera han tenido un impacto en la sociedad, en las escuelas y en las políticas educativas y curriculares.

El problema de algunos niños, cuyos educadores han optado por modelos innovadores, es que falta dirección a sus vidas, porque las viejas formas de educar se han vuelto obsoletas, pero no se han encontrado otras nuevas que puedan sustituirlas. Y muchas de las que se practican carecen de unidad en sus diferentes manifestaciones, esto es, frente a una situación específica, no hay acuerdo de los adultos sobre cómo debe comportarse el niño, y así cada miembro de la familia, o en la escuela, tienen una posición diferente, y frente a esto, el niño aprende que puede resolverlo de cualquier forma, pero también las respuestas de los demás pueden ser diversas, lo que vuelve más complicado actuar en sociedad.

Lo que ocurre en estos casos es que el niño, y después el joven, aprende que puede poner todo en duda, puesto que tiene la suficiente libertad para hacerlo. Lo que no hay es la certeza de cómo se espera que se haga, ya que ante sus preguntas los adultos no le darán respuestas contundentes ni definitivas, porque precisamente se trata de que él encuentre, libremente, sus respuestas. Pero en muchos casos estos niños y jóvenes no están suficientemente capacitados para descubrir las formas más adecuadas para él mismo y su comunidad, y resuelve sus incertidumbres en formas que después serán condenadas por la sociedad.

Por ello, Pedro Ortega (2006) habla de una “crisis de transmisiones”, porque todavía no se encuentran formas adecuadas de transmitir a las nuevas generaciones “las claves de la interpretación de los acontecimientos que han configurado nuestra historia personal y colectiva. Esta fractura generacional y social produce desconcierto y orfandad. Ya nadie duda de que se ha producido una quiebra en los grandes principios que durante años han vertebrado la vida individual y social del hombre posmoderno; que las fundamentaciones antes válidas ya han dejado de tener sentido (...) para convertirse en meras opciones (...) (Ortega, 2006: 94)

Y eso encontramos en muchos educadores por diferentes razones: en padres de familia, por el temor de educar a sus hijos autoritariamente, de coartar su libertad y de que sus hijos crezcan sintiendo una falta de cariño, y en resumen, porque no están seguros de cómo deben educar a sus hijos, porque son muy críticos con la forma en que ellos mismos fueron educados, por lo que no consideran conveniente repetir los mismos patrones, que ya no corresponden a las formas de vida actuales. Pero no logran todavía consolidar nuevos modelos educativos, y esa incertidumbre es la que transmiten en diversas formas a sus hijos.

En los maestros se presenta una variedad de posturas: para algunos, con años de experiencia como educadores profesionales, enfrentar nuevos modelos educativos no es fácil, ya que en ocasiones no creen en ellos, y consideran que los estilos tradicionales han dado buenos resultados en el pasado y pueden seguirlos dando en la actualidad. Para este tipo de maestros es necesario educar con disciplina y una dirección clara que los niños deben seguir. Sin embargo, están permanentemente en un dilema puesto que las nuevas propuestas curriculares estipulan otros estilos educativos, aunado a que tienen que enfrentar a padres de familia que pueden protestar si consideran que se educa a sus hijos en modelos tradicionales, más aún si se recurre a cualquier tipo de violencia verbal o física para corregirlos. Para este tipo de profesores, su labor docente se hace más difícil, y es frecuente que caigan en desánimo puesto que no pueden cumplir su misión en la manera en que consideran más correcta. Estos profesores suelen ser muy críticos con los nuevos estilos educativos, por propiciar directa o indirectamente desorientación y falta de valores de la niñez y juventud actual.

Para otros profesores, los nuevos enfoques educativos representan un reto al que gustosos se enfrentan, se preparan para educar en las mejores condiciones posibles y se convierten en sus mejores difusores. En estos casos, puede ocurrir que entren en conflicto con los profesores más tradicionales, o simplemente los niños observan los diferentes modelos educativos y prefieren uno u otro.

En este punto se ha observado en trabajo de campo en las escuelas que muchos niños y jóvenes prefieren a los profesores que les exigen trabajo y estipulan reglas claras de manera explícita o implícita, aunque puedan parecerles también autoritarios, pero sienten seguridad porque siempre saben que pueden esperar de su profesor, y qué es lo que el profesor espera de ellos, a diferencia de los profesores que utilizan un estilo más relajado y un ambiente más libre.

La situación, pues, es complicada porque hay una diversidad de perspectivas, contradictorias muchas veces, que conviven, mientras hay voces que reclaman a la escuela por no estar formando valores sociales en niños y jóvenes, lo que ha provocado la descomposición del orden social, el aumento de la delincuencia, la desorientación de las nuevas generaciones y la agudización de formas inadecuadas de convivencia social. Y frecuentemente se culpa a los profesores por no impedir esta situación, mientras se les asigna la responsabilidad de revertir o al menos frenar este estado de cosas, educando en valores a niños y jóvenes.

Sin embargo, aunque la escuela puede contribuir en la educación ética y moral de niños y jóvenes, no hay que olvidar que es en el entorno más próximo y temprano del niño donde los aprendizajes son más profundos y permanentes, lo que generalmente corresponde al ámbito familiar. Es ahí donde se interiorizan los significados de la vida y las formas de percibirla, y donde nos apropiamos de modos particulares de conducirnos frente a los demás y de apreciarnos a nosotros mismos. Y frente a estos, la escuela siempre tendrá un carácter de socializador secundario, que trabaja sobre las bases que la familia ha cimentado, ya que es desde lo que ahí se vive que los niños van a observar el mundo exterior, incluyendo a la escuela. Aunque también hay casos exitosos de re-socialización, a partir de procesos educativos escolares.

El panorama que presentamos resulta en muchos puntos desalentador, sin embargo, a manera de conclusión y como perspectiva para el futuro, podemos apreciar que **cuando**

padres y maestros logran combinar viejos y nuevos estilos educativos, los resultados son niños y jóvenes capaces de desarrollar y aprovechar más intensamente sus capacidades intelectuales, más críticos y seguros para actuar con creatividad y expresarse libremente. Así pues, encontramos que uno de los puntos clave es “educar al educador”, como ya lo enfatizaba, en un sentido similar, Antonio Gramsci.

En materia escolar, la formación docente aparece como una necesidad impostergable, y junto con ella, los esfuerzos por construir “escuelas para padres” que puedan conjuntar esfuerzos de la familia y de las instituciones educativas en sentidos paralelos, buscando formas de aprovechar la experiencia de los viejos esquemas educativos, pero desechando los elementos que se han vuelto obsoletos para transformarlos a partir de las nuevas circunstancias, y recuperando críticamente las innovaciones. Esto es, encontrando el “justo medio”, que permita educar en ambientes más libres, creativos y reflexivos, pero introduciendo en ellos los límites indispensables para la convivencia en sociedad. Así pues, no se trata de tirar todo lo viejo, sólo por que lo es, ni adoptar todo lo nuevo, sino de rescatar lo rescatable e impulsar lo valioso y necesario de las nuevas pedagogías.

La percepción de que hay un proceso creciente de falta de valores en niños y jóvenes no es exclusiva de nuestro país, sino que es un fenómeno que ocurre en diferentes partes del mundo, por lo que organizaciones internacionales se han pronunciado por un nuevo enfoque educativo que contrarreste los problemas causados por el acelerado cambio de las formas de vida y convivencia causado por el impacto que las nuevas tecnologías han tenido en la vida cotidiana de millones de personas.

c) La respuesta educativa: contenidos curriculares para la educación en valores

En la última década del siglo XX, el sistema educativo mexicano, en sintonía con propuestas educativas internacionales, promueve diferentes programas para la formación en valores de los niños y jóvenes en las escuelas de los diferentes niveles. Entre las acciones más sobresalientes están:

- El “Programa de educación ciudadana: hacia una cultura de la legalidad”, que inicia en 1988 en Baja California como respuesta a los problemas de delincuencia y

desintegración social percibidos en este estado, y que posteriormente se extiende a otras entidades.

- La asignatura de “Educación cívica” contemplada en el Plan de estudios 1993 de educación primaria, que a pesar de tener una importancia marginal, constituyó el regreso de este tipo de contenidos, después de que en el plan de estudios de los años 70 quedó diluida la enseñanza de “Civismo” dentro del área de Ciencias Sociales.
- La asignatura de “Formación cívica y ética” en secundaria, iniciada en 1999 y que ha pasado por diferentes procesos de prueba y revisión.
- El “Programa integral de formación cívica y ética” para la educación primaria del año 2003, que se inserta en las reformas de la educación básica con el propósito de articular los contenidos y dar continuidad a la formación en los diferentes niveles educativos.

Estas reformas e inclusiones curriculares se enmarcan en diferentes propuestas educativas de los organismos internacionales, y particularmente encontramos paralelismo con el famoso informe Delors (1996). En sintonía con estos planteamientos, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal mexicano recupera los siguientes objetivos:

- Garantizar que los niños y jóvenes que cursen educación básica:
 - adquieran conocimientos fundamentales
 - desarrollen habilidades intelectuales
 - valores y actitudes para alcanzar una vida plena
 - ejercer una ciudadanía competente y comprometida
 - participar en el trabajo productivo
 - continuar aprendiendo a lo largo de la vida

El “Programa integral de formación cívica y ética” de 2003 para la educación primaria es el antecedente directo del que se incluye en el Plan de estudios 2009, y recupera las experiencias de la diferentes pruebas que se han hecho en escuelas primarias del país. Los propósitos que planteaba son:

- Brindar una sólida formación cívica y ética

- Que los alumnos encuentren en la escuela un ambiente propicio para desarrollar su potencial
- La adquisición de competencias para la vida
- Que interactúen bajo principios y procedimientos de la democracia
- Conozcan y defiendan los derechos humanos

Según señala el propio programa, tiene un carácter integral ya que involucra no sólo a la escuela sino también a los padres de familia y el entorno social. Con esto se pretende que no sea sólo un cambio de contenidos y dotación de materiales, sino que el objetivo es transformar el ambiente escolar e influir en la vida cotidiana de alumnos y alumnas.

El programa consta de diferentes elementos agrupados en ámbitos, competencias, ejes formativos y temas o enfoques afines. Con relación a los ámbitos de desarrollo del programa, se consignan cuatro:

- Asignatura de formación cívica y ética
- Conjunto de asignaturas del currículum
- Cultura escolar
- Vida cotidiana del alumnado

Esto es importante porque desde los periodos de prueba se considera el carácter transversal del programa, y suponemos que en la fase experimental pudo ponerse a prueba esta perspectiva que resulta innovadora con relación a las prácticas que se venían desarrollando en las escuelas, aunque no hay que olvidar que en el plan de estudio por áreas, de 1970, también estaba presente la idea de articular contenidos de diferentes disciplinas para integrar conocimientos más complejos, pero no hay evidencias suficientes de que se hayan alcanzado estos objetivos.

En este programa ya aparece el término de “competencias” como concepto central orientador. Aquí se definen competencias como el “conjunto de comportamientos, valores y saberes que favorecen que los sujetos:

- Definan de manera autónoma su proyecto personal
- Sustenten sus acciones en valores universales libre y consistentemente asumidos
- Desarrollen su potencial
- Establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena

- Se asuman como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo
- Se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y de la justicia” (SEP, 2003: 12)

A partir de esta definición, que incluye también los objetivos a alcanzar, el programa identifica ocho competencias para la formación cívica y ética:

- a) Conocimiento y cuidado de sí mismo
- b) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
- c) Respeto y valoración de la diversidad
- d) Sentido de pertenencia a la comunidad inmediata, a la nación y a la humanidad
- e) Manejo y resolución de conflictos
- f) Participación social y política
- g) Apego a la legalidad y sentido de justicia
- h) Comprensión y apego por la democracia

También se especifican tres ejes formativos para la vida: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana, y se enuncian cuatro enfoques que deberán ser trabajados de manera transversal en todas las asignaturas: perspectiva de género, educación ambiental, educación intercultural y educación para la paz y los derechos humanos.

Con este programa se abre una nueva etapa en la formación cívica y ética en las escuelas primarias mexicanas, desde una perspectiva que recupera las propuestas internacionales en materia educativa, y que, como veremos, se va a mantener, aunque con adecuaciones, modificaciones y ampliaciones, en el plan de estudios 2009.

La incorporación de esta asignatura al currículo de las escuelas primarias es un tema muy sensible y que ameritaba ser tratado con mucho cuidado, por diferentes aspectos:

- a) Socialmente hay un fuerte reclamo a las escuelas por la pobreza en materia de formación moral y ética, lo que había provocado la pérdida de valores y descomposición social;
- b) Los gobiernos federales desde el año 2000 han estado en manos del conservador Partido Acción Nacional (PAN), que desde su fundación ha pugnado por mantener el orden social a través del cuerpo de normas y valores tradicionales que den sustento a la vida en comunidad, desde

un enfoque católico. Este tinte religioso resulta muy polémico, en una sociedad como la mexicana donde los míticos fundamentos nacionales descansan en el carácter laico del estado, y por tanto, laica también tiene que ser la educación que imparta. Sin embargo, aunque los gobernantes panistas no niegan su condición de católicos practicantes, han tratado de fundamentar esta formación educativa cívica y ética que se imparte en las escuelas desde el laicismo, y como una respuesta impostergable para tratar de revertir los efectos nocivos de la descomposición social y su concomitante pérdida de sentido y valores. Esto les obliga a ser particularmente cuidadosos con los programas de estudio que se propongan, para evitar polémicas que desgasten más el prestigio de la escuela como formadora en valores cívicos y éticos.

- c) Los profesores representan un reto más a resolver, y que es necesario integrarlos al esfuerzo por desarrollar este tipo de formación. Particularmente en estos temas, la participación de los profesores es central, puesto que se trata de educar a niños y jóvenes en formas de percibir el mundo y a sí mismos, que sean capaces de orientar sus apreciaciones y acciones desde esquemas de significado interiorizados que podrá movilizar en sus prácticas de manera pre-consciente, o sea, que no requiera de profundas deliberaciones para saber como conducirse, porque automáticamente posee este conocimiento práctico (o *habitus*) que le indica lo qué está bien y lo que no, lo deseable y lo indeseable: ésta es la principal función de los valores. Por ello, los profesores son centrales en este tipo de formación, porque los valores se transmiten implícitamente, a través de las acciones colectivas; y si los profesores no están conscientes de ello y actúan en forma contraria a la propuesta educativa en el salón de clases, sólo crearán confusión en los niños, porque en esto aplica la sentencia “las acciones hablan más fuerte que las palabras”.

Por ello, involucrar a los profesores y convencerlos de participar activamente en estas asignaturas, y en caso necesario, cambiar sus

prácticas y estilos docentes, es una de las tareas más arduas a las que tiene que enfrentarse el cambio curricular.

Para sortear estos (y otros) posibles escollos para la puesta en marcha del “Programa integral de formación cívica y ética” de 2003, el gobierno federal, a través de la SEP, puso en marcha diferentes procesos de prueba, validación, discusión, revisión y corrección del programa, a través de la implementación en escuelas piloto de diferentes estados de la república:

- En el ciclo 2003-2004 se echa a andar la primera fase de la prueba piloto en algunos planteles de aproximadamente diez estados de la república. Ahí se trabajaron aspectos de la transformación del ambiente escolar y formación en valores cívicos y éticos para 5° y 6° grado, en el conjunto de las materias del plan de estudios.
- Para el ciclo escolar 2004-2005 se realiza la segunda fase de prueba experimental, ya con la aplicación de la asignatura en 5° y 6° grado.
- En el periodo que va de 2005 a 2009 el programa se extiende a otras escuelas, se organizan trabajos conjuntos con instituciones educativas, profesores y especialistas en educación para continuar afinando el programa.

Así pues, la asignatura de “Formación cívica y ética” llega a las escuelas primarias después de un trabajo muy amplio para su elaboración, que incluyó al menos seis años de investigación y puesta en marcha en escuelas de diferentes estados del país, y se manifestaron o participaron en su evaluación y reelaboración profesores, especialistas, instituciones de investigación, autoridades educativas, asesores. Con esto, al programa se le pueden hacer críticas y sugerencias para su mejoría, pero no se le puede acusar de haber sido improvisado. Y no es para menos: el papel estratégico de la educación en valores en las escuelas, y lo que socialmente se espera de ella, amerita un esfuerzo y trabajo sistemático y permanente de éstas y mayores dimensiones.

CAPÍTULO 3

ENSEÑAR HISTORIA Y FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Como vimos en el capítulo anterior, desde la última década del siglo XX las evaluaciones internacionales a procesos y sistemas educativos de diferentes países del mundo, llevaron a diversos grupos de especialistas a plantear la necesidad impostergable de impulsar nuevos modelos educativos, particularmente en los países que mostraban resultados deficientes en diferentes aspectos.

En México, los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales como PISA, y en las evaluaciones nacionales aplicadas ya en el siglo XXI (prueba ENLACE), han sido desfavorablemente coincidentes al señalar que el logro educativo en cuanto al aprovechamiento de los estudiantes de educación básica se ubica muy por debajo de lo esperado, colocando a nuestro país en los últimos lugares dentro del grupo de la OCDE.

Ante estas evidencias, el gobierno federal ha respondido planteando reformas profundas al sistema educativo mexicano, y particularmente a la educación básica, que es donde se ha focalizado el problema, ya que los esfuerzos del sistema se dirigen a lograr que toda la población alcance por lo menos este nivel básico, atendiendo al criterio de cobertura educativa. En cuanto a la legislación vigente, las últimas reformas constitucionales consideran como obligatoria para toda la población la educación básica, y ésta abarca desde el nivel preescolar, la primaria y la secundaria. Estos cambios han planteado retos profundos al sistema educativo, que ha tenido que reestructurarse.

Uno de los grandes retos ha sido la concepción misma de la educación básica como un sistema estructurado desde un mismo enfoque educativo, estableciendo diferentes mecanismos para articular los tres niveles educativos que la conforman.

Los primeros pasos para la renovación de la educación básica se dan en el año 2004, con la Reforma de la Educación Preescolar, que incorpora las propuestas educativas básicas apuntadas desde las políticas internacionales, y planteadas en documentos como el informe elaborado por Delors y su equipo para la UNESCO, y desarrolladas más detalladamente por la OCDE en diversos documentos. En estas

propuestas educativas destaca un concepto central que se convierte en generador de una perspectiva educativa amplia: la formación de competencias cognitivas y socioafectivas en el alumnado. Así, el nuevo plan de estudios del nivel preescolar busca la transformación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el nivel que da inicio a la educación básica.

Desde cierta lógica, se esperaría que una vez reformado el plan de estudios del nivel preescolar, se diera continuidad a la transformación educativa en el siguiente nivel, la educación primaria. No fue así. El siguiente nivel reformado desde planes y programas de estudio fue la educación secundaria, y así después de un accidentado y debatido proceso, que inicia como un proyecto de transformación profunda del nivel, llamado inicialmente “Reforma Integral de la Educación Secundaria” (RIES), finalmente se omite el término “integral”, y en el año 2006 se pone en marcha la Reforma de la Educación Secundaria (RES), que termina su implantación general en el año 2009.

Para la educación primaria se elabora también un nuevo plan de estudios, que entra en etapa de prueba en el ciclo escolar 2008 – 2009 para los grados primero, segundo, quinto y sexto, en 4 723 escuelas del país, y en el 2009 se inicia ya su implementación en todas las escuelas primarias, pero solamente para los grados primero y sexto. Este nuevo plan, recupera la misma propuesta y modelo educativo de los planes de estudio de Educación Preescolar y Educación Secundaria, con el objetivo de lograr la articulación entre los tres niveles.

En este capítulo centramos la atención precisamente en este nuevo plan, llamado “Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria”.

1. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CAMBIOS CURRICULARES

Los planes y programas de estudio se cambian periódicamente. Las razones para estos cambios pueden ser diversas, y entre ellas destaca la adecuación de los contenidos a los nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos, la modificación de objetivos educativos motivada por cambios contextuales, o el interés de quienes promueven los cambios por experimentar nuevos modelos y enfoques pedagógicos que arrojen mejores resultados.

Como sabemos, en México la definición de planes y programas de estudio de la educación básica es una atribución que constitucionalmente (artículo 3º) está en manos del poder ejecutivo federal, quien a través de la Secretaría de Educación Pública diseña, implementa y vigila que la educación en estos niveles se ofrezca a toda la población, desde cierta perspectiva y definición curricular, con lo que se trata de garantizar que en el país todos tengan acceso a una educación que responda a lo que desde el Estado se considera esencial para la formación de un sustrato homogéneo de conocimientos actitudes y habilidades en los mexicanos.

En el caso de los nuevos planes de estudio para la educación básica, encontramos que uno de los “sujetos de determinación curricular”¹¹ que mayor peso tuvieron fueron las política educativas internacionales, expresadas por diferentes organismos mundiales como la UNESCO y la OCDE. El propio plan de estudios 2009 de la primaria reconoce la importancia que tuvieron en su construcción cinco instancias:

- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien (1990)
- La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI y el documento que ella produce, conocido como el “Informe Delors” (1996)
- La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos
- El Foro Mundial sobre Educación de Dakar (2000)
- La Cumbre del Milenio (2000)

Así, el nuevo plan de estudios trata de responder a diversos señalamientos que estas instancias internacionales hacen a la educación básica mexicana, entre los que destacan: asegurar la cobertura para toda la población; elevar la eficiencia terminal y paliar el rezago educativo; mejorar la calidad de la educación que ofrece el sistema educativo e incrementar los niveles de aprovechamiento escolar (frente a los pobres resultados de las evaluaciones aplicadas nacional e internacionalmente), y articular los tres niveles que comprenden la educación básica.

¹¹ Entendemos por “sujetos de determinación curricular” a “todas aquellas instituciones, organizaciones o individuos que directa o indirectamente presentan propuestas que pueden llegar a ser definitivas del currículum, dependiendo de la situación de fuerza política que tenga cada uno en el momento de construcción curricular” (Quezada, 2001: 102)

Otro de los sujetos de determinación curricular que tiene un importante peso en la definición de este currículum, es el magisterio nacional, y especialmente su sindicato más influyente, el SNTE, que es quien encabeza la firma de dos documentos básicos entre gobierno federal y magisterio: el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” de 1993, y la “Alianza por la calidad de la educación”, del año 2008.

Además de estos documentos suscritos por el sindicato, en la definición del currículum participaron incontables maestros de todo el país, ya sea aplicando los nuevos programas en las “pruebas piloto”, o bien dentro de los foros de discusión convocados por la SEP para recuperar experiencias, propuestas, sugerencias y evaluaciones del magisterio al nuevo plan de estudios y sus programas.

Y si bien las políticas internacionales y el magisterio nacional tienen un peso importante en la definición del nuevo currículum para la primaria, no podemos olvidar que la instancia decisiva en su elaboración y aprobación es el ejecutivo federal, a través de la SEP, quienes recogen e incorporan selectivamente las propuestas de los otros sujetos de determinación curricular, orientando planes y programas de estudio desde el proyecto político/educativo que sustenta y promueve el equipo gobernante, con el Presidente de la República a la cabeza, lo que nos lleva a considerar que “la construcción del currículum formal de la escuela primaria mexicana se hace desde el poder político, e intervienen en ella diferentes fuerzas, aunque el grupo gobernante tiene generalmente un peso mayor” (Quezada, 2001: 103)

Así pues, la selección de contenidos y métodos educativos llevan consigo un proyecto político más amplio, ya que hay una estrecha relación entre proyecto educativo y el currículum que de él se deriva, desde donde se trata de impulsar la propuesta política nacional que promueva y defienda el grupo político en el poder.

Y esto no es casual, ya que la educación básica es el espacio privilegiado para la formación de ciudadanos, y en sus planes y programas de estudio se dibujan las características que desde el poder político se les pretende imprimir, ya que la escuela no transmite solamente un conjunto de conocimientos, sino también de valores, identidades, hábitos, formas de vida, opiniones, etc., a partir de las cuales se construye el tipo de sociedad que se pretende preservar o cambiar. En pocas palabras, lo que está en juego es

mucho más que lo que ocurre dentro de las instituciones educativas: en la educación se sustenta un proyecto de hombre que será el encargado del futuro del país.

2. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Las deficiencias mostradas en las evaluaciones del aprovechamiento escolar en educación básica, tanto las nacionales como las internacionales, dieron la pauta para replantear los objetivos centrales del sistema educativo mexicano. Así, el “Programa sectorial de educación 2007-2012” del gobierno federal plantea como su objetivo fundamental “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”¹², y la estrategia que proponen para alcanzar dicho objetivo es realizar una reforma profunda de la educación básica donde se adopte el modelo educativo basado en competencias.

Para lograr el mejoramiento en el nivel de aprovechamiento de los alumnos, se propone considerar la educación básica como un sistema articulado que pueda dar continuidad a los aprendizajes planeados para cada grado y nivel escolar, de tal manera que sean reforzados en los grados y niveles siguientes, con lo que se espera alcanzar los objetivos educativos durante toda la educación básica, dosificando los logros esperados.

De esta manera, se plantea un perfil de egreso que integra los tres niveles de la educación básica, con la idea de que al final de todo el ciclo, los estudiantes logren alcanzarlo, ya que cada nivel contribuirá a su formación en algunos aspectos. Este perfil de egreso pone en el centro el desarrollo de “competencias para la vida”, así como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitirán “enfrentar con éxito diversas tareas”. Por la importancia que tiene, como la expresión del tipo de ciudadano que la educación básica pretende formar de manera articulada, me permito anotarlo en este espacio para tenerlo presente en nuestros análisis posteriores:

“Perfil de egreso de la educación básica

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

¹² Cita del Prosedu, p 11, tomada del Plan de Estudios 2009, SEP, p5.

- a) *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional*
- b) *Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.*
- c) *Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes*
- d) *Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.*
- e) *Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.*
- f) *Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.*
- g) *Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.*
- h) *Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.*
- i) *Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.*
- j) *Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.” (SEP, 2008: 39)*

Visto en conjunto, este perfil de egreso es muy ambicioso, sobre todo si partimos de considerar las últimas evaluaciones realizadas a nuestros estudiantes por ENLACE o PISA, donde el nivel de aprovechamiento resultó ser muy bajo, comparándolo con los resultados obtenidos por otras naciones, pero también si lo consideramos dentro del

contexto de los objetivos del plan de estudios anterior, con el que se aplicaron las evaluaciones.

Así pues, el reto de este nuevo plan de estudios es mayúsculo, ya que tendrá que probar sus propios logros en la lógica de su propuesta educativa, pero lo más importante y complejo: tendrá que revertir las deficiencias e inercias en el aprovechamiento de los estudiantes, y eso sin contar el desafío de transformar nuestras escuelas a partir de un cambio más o menos radical en las prácticas que como profesores hemos venido desarrollando, junto con los estilos de gestión que hasta la fecha se han desarrollado.

La articulación de los tres niveles de educación básica se presenta desde una perspectiva amplia que tiene como objetivo ir más allá de los cambios de planes y programas, con la intención de transformar la escuela en aspectos que desde esta óptica se consideran centrales para lograr el éxito de la propuesta. Los aspectos que se consideran son: el currículo, los maestros y sus prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar, y los alumnos.

Esto significa que en materia curricular, cada plan y programa de estudios tomará como referencia la etapa de desarrollo de los alumnos, y así, aunque en todos los niveles se compartan objetivos y estrategias, se propone que tengan una secuencia que considere la gradualidad de los aprendizajes esperados, que sean acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, y que sigan una secuencia que articule lo aprendido en cada nivel con los objetivos y aprendizajes antecedentes y subsecuentes, buscando estrategias didácticas particulares para cada nivel y grado escolar.

En cuanto a los profesores y sus prácticas docentes, nuevamente el proyecto enfatiza la necesidad de procesos integrales de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, con programas que busquen prácticas creativas y reflexivas. En este aspecto, los planes de estudio ponen el acento en la flexibilidad de la tarea docente, y la necesidad de conformar equipos de trabajo entre los profesores donde se promueva la discusión y se propongan estrategias docentes novedosas, se compartan experiencias exitosas y se analicen las dificultades.

En este punto se ha insistido desde la Modernización Educativa de 1992, y algo se ha avanzado, pero no se ha logrado crear el impacto deseado porque las academias, los consejos técnicos escolares, los talleres de actualización docentes, los cursos para

profesores, y otros espacios de debate y formación de profesores no siempre han sido acordes con sus necesidades e intereses, pero sobre todo en algunos casos no se han ofrecido con la calidad que los maestros demandan.

Otro problema que tienen que considerar estas propuestas es que en muchos casos los profesores trabajan doble turno, o realizan algunas otras actividades productivas para complementar sus ingresos, o bien tienen que atender a sus familias, a sí mismos y a sus asuntos personales, por lo que fuera de su horario de trabajo no siempre están en condiciones de participar en actividades de formación y actualización, y en sus tiempos laborales tampoco pueden descuidar a sus alumnos o suspender clases. Así pues, aunque éste es un asunto nodal para mejorar el desempeño de los profesores, y lograr su apropiación de los nuevos modelos y programas educativos, con la consecuente puesta en práctica en sus actividades educativas cotidianas, no hay que perder de vista que el asunto es complejo y hay múltiples factores que inciden para que los procesos de formación permanente de los maestros se realicen en condiciones óptimas. A todo esto tenemos que agregar el encuentro de subjetividades que implican los espacios de formación permanente y discusión colegiada entre los profesores, donde las tradiciones del trabajo dentro del aula en solitario, el temor a la crítica y la escasa cultura del debate, propician un pobre involucramiento y participación por parte de algunos maestros, y en ciertos casos, la simulación frente a autoridades y colegas¹³.

La gestión escolar se considera otro aspecto que tendrá que transformarse para lograr el éxito de esta articulación de la educación básica desde el modelo formativo que se está impulsando. Y es precisamente en la gestión escolar donde encontramos otro “cuello de botella”, ya que tradicionalmente se ejercía de manera autoritaria, y desde la formación normalista se enseñaba a los maestros a acatar disposiciones de los superiores de manera acrítica. Con los nuevos planteamientos educativos, se trata de democratizar la escuela e impulsar nuevas formas de participación responsable de diferentes actores educativos, como los padres de familia o la comunidad donde se ubique la escuela, pero

¹³ Sobre el tema de la formación permanente de profesores se han realizado diversas investigaciones, por ejemplo en el libro “Ethos y autoformación del docente”, coordinado por Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005), encontramos planteamientos interesantes que nos permiten comprender la complejidad del problema, y por qué no se han alcanzado las metas que las políticas educativas proponen desde la Modernización Educativa. Al respecto, pueden consultarse los capítulos escritos por Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Guadalupe Poujol.

se requiere un cambio en la cultura de la gestión escolar para eliminar el autoritarismo en las prácticas, pero sobre todo, para impulsar relaciones horizontales y respetuosas, que reconozcan las diferencias y establezcan mecanismos de comunicación y colaboración desde lo que cada uno de los actores pueda aportar para el mejoramiento de la educación de los niños y jóvenes.

La reforma de la educación básica también plantea repetidamente el reconocimiento de la diversidad social, cultural, lingüística y étnica, así como el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades específicas de los alumnos, como lo señalan las políticas educativas internacionales y programa sectorial educativo de la federación.

3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2009 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La integración de la educación básica se expresa en su mapa curricular, donde se incluyen los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En este mapa curricular integrado está considerada la continuidad y gradualidad de los contenidos educativos, de tal manera que puede leerse de manera sincrónica, para cada grado escolar, y de forma diacrónica, marcando la trayectoria formativa del alumnado a través de toda la educación básica.

Esta estrategia de articulación desde los contenidos, favorece que los docentes y directivos escolares puedan ubicar cada momento desde la formación antecedente y consecuente del alumno en algún área específica, y simultáneamente visualizar los diferentes espacios formativos que tendrán que abordarse.

El mapa curricular de la educación básica está organizado a partir de cuatro campos formativos, que abarcan los tres niveles:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Dentro de estos cuatro campos, se ubican las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio de cada nivel. En los niveles primaria y secundaria coinciden en lo general los nombres de las asignaturas, y de esta manera podemos encontrar fácilmente las líneas de continuidad de objetivos y contenidos educativos: español, matemáticas, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física. En algunas materias, podemos vislumbrar los vínculos entre asignaturas, aunque las denominaciones difieren parcialmente: ciencias naturales – ciencias con énfasis en biología, física o química; educación artística – artes: música, danza, teatro o artes visuales. Con relación al plan de estudios de preescolar, los contenidos se inscriben en los mismos campos formativos de educación básica, pero atendiendo a las características y etapas de desarrollo de los niños, las materias adquieren una orientación específica y denominaciones particulares: lenguaje y comunicación, lengua adicional, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artística.

En la educación primaria, la inclusión de asignaturas mantiene continuidad con el plan de estudios anterior (1993), y una de las adiciones sobresalientes es que se agrega “lengua adicional”, como asignatura estatal.

En la distribución de tiempos de tercero a sexto grado, podemos apreciar las prioridades establecidas para este nivel. De ahí destaca Español, como la asignatura a la cual se le dedicará mayor tiempo de clases, con 6 horas a la semana, seguida de Matemáticas con 5, Ciencias Naturales con 3 y lengua adicional con 2.30 horas semanales. Para Historia y Geografía se destinan 1.5 horas a cada una, y finalmente para educación física, formación cívica y ética y educación artística se establece 1 hora semanal para cada una de ellas.

El modelo educativo que propone el plan de estudios de la primaria, acorde con el que proponen los niveles de preescolar y secundaria, está basado en “competencias”. Pero ¿cómo podemos entender esta propuesta educativa? ¿Qué significados le otorgan al concepto de “competencias”? Este concepto central para la educación básica nacional actual es lo que desarrollamos a continuación.

4. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Muchas de las reformas educativas, tanto las actuales como las pasadas, se han hecho sin estar fundamentadas en un diagnóstico e investigación a fondo que permitiera descubrir lo que funciona y no funciona en las escuelas, para desde ahí proponer nuevas formas de mejorar el sistema educativo en su conjunto y el trabajo en las aulas en particular. Por ejemplo, en el caso que aquí nos ocupa, el cambio de modelo responde directamente a políticas internacionales, que podrían o no ser acordes con nuestras necesidades, cultura e idiosincrasia.

Con cada reforma llegan nuevos enfoques, modelos, perspectivas, y por supuesto, terminologías, que acaban imponiéndose al magisterio como si fueran modas pasajeras. Y así, con las reformas a la educación básica (RIEB) y sus planes de estudio, llega el turno a las “competencias”, como antes fue el constructivismo, y antes de él la tecnología educativa y su educación por “objetivos”.

Para la mayoría de los profesores, cada nueva orientación llega como algo extraño y desconocido, en lo que tendrán que prepararse para poder comprenderla, y en el mejor de los casos, reorientar su trabajo en las aulas. En algunos casos, la nueva reforma sólo se aplicará aparentemente, para cubrir con las exigencias administrativas, y se utilizará la terminología en turno en los documentos oficiales, pero probablemente las clases continúen realizándose en la forma que al profesor le parezca idónea, desde su propia preparación y experiencia laboral, o sea, desde sus saberes docentes acumulados.

En este sentido, no podemos dejar de señalar el contrasentido que se presenta cuando el plan de estudios propone a los profesores educar por competencias, pero a sus alumnos se les aplican evaluaciones estandarizadas, como ENLACE, PISA o Carrera Magisterial, que miden el desempeño y logro académico, tanto de los estudiantes como indirectamente de sus profesores, pero desde una lógica que privilegia los aspectos cognitivos, diferente al enfoque por competencias, en el que tendrían que considerarse también las habilidades, actitudes y propuestas creativas y personales de los alumnos.

Y hablo de un contrasentido, cuando observamos que en el nivel secundaria actualmente en muchas escuelas sus profesores se han visto en la necesidad u obligación de dedicar horas de sus clases para preparar a sus alumnos para contestar eficientemente este tipo de exámenes, con lo que restan tiempo para ocuparse de lo que el nuevo plan de

estudios propone: formar en sus alumnos las competencias que permitirán elevar el nivel y calidad de sus aprendizajes.

¿De dónde vienen las competencias?

En los últimos años, el concepto de “competencia”, aplicado a la educación, ha sido ampliamente estudiado, desarrollado y discutido desde diferentes ámbitos y con enfoques y objetivos particulares. Este concepto es recuperado por organismos y foros internacionales, hasta convertirlo en el concepto nodal desde el cual se desarrollan las propuestas y políticas educativas más influyentes mundialmente, en la actualidad.

Con este ejemplo podemos ver como los procesos de globalización actuales abarcan cada vez una mayor cantidad de aspectos de las vidas de las personas, los pueblos y las naciones, de tal modo que difícilmente podemos sustraernos a su influencia, y en muchos casos, a su determinación. Así, la globalización ya no solamente abarca la vinculación económica o financiera, a través de la internacionalización de la banca, o los procesos productivos de bienes y servicios, sino que cada vez se va colando en aspectos que en otras épocas podrían ser considerados como decisiones de las naciones: ahora vemos que la tecnología, los medios masivos de comunicación y las expresiones artísticas y culturales, tienen cada vez más un sentido y referente que no se circunscribe a las fronteras nacionales, sino que se extiende por el mundo y se imponen uno u otros sus propios modelos, dependiendo de la correlación de fuerza, principalmente económica y política, de sus productores o impulsores.

Así, esta mundialización no penetra ya solamente en los productos que consumimos, en las formas en que manejamos nuestro dinero, las formas en que vestimos o la oferta recreativa/ cultural que recibimos a través de internet o la televisión, y que a través de estos medios se instala en el centro mismo de nuestras vidas y nuestras casas. La mundialización llega y se instala en formas de hacer política y gobierno en sus diferentes niveles, y a través de la educación, en el tipo de ciudadano, globalizado por supuesto, que tratarán de formar nuestras escuelas, con la colaboración y aval de los grupos gobernantes.

Con esto no quiero decir que estas nuevas políticas y modelos educativos sean “malos” o “buenos”, “adecuados” o “inadecuados” para nuestra nación: solamente consigno una situación y tendencia que se va fortaleciendo al paso del tiempo: si todavía el artículo 3º de nuestra Constitución Política reserva la facultad exclusiva de definir planes y programas de estudio al gobierno federal, ahora, como veremos, la decisión ya no es autónoma o solamente del estado mexicano, ya que éste tiene que atender, incorporar y satisfacer los criterios y planteamientos que “propongan” los organismos mundiales con mayor poder de decisión. Esto corrobora, ahora en el plano educativo, una tendencia, que es muy antigua, pero que aparentemente se va radicalizando al paso del tiempo: la primacía de lo global, representado por los más poderosos organismos internacionales, y el consecuente debilitamiento de la independencia o autodeterminación de las naciones. Insisto, a este creciente proceso podríamos encontrarle “ventajas” y “desventajas”, pero no es la intención de este texto: solamente pretendo comprenderlo.

Aquí surgen algunas cuestiones para explorar: ¿por qué se eligieron las “competencias” como el modelo que podrá transformar nuestros sistemas educativos y el tipo de ciudadanos que está formando? ¿De dónde proviene este concepto? Para acercarme a este tema, voy a recuperar los análisis que diferentes investigadores y teóricos educativos han elaborado, desde diversas perspectivas.

Para Jurjo Torres Santomé (2008) el concepto de competencias surge y se reelabora desde posiciones político educativas que buscaban vincular la escuela con centros de trabajo, para formar empleados útiles al sistema, mejorar la productividad y elevar la ganancia de los capitalistas. Desde esa perspectiva, la idea de las competencias aparece dentro del discurso del capital humano, donde se considera este gasto como una inversión educativa orientada a satisfacer necesidades, expectativas y tareas de la producción.

En el mismo tenor, Gimeno Sacristán (2008) señala que por ello es en la formación profesional donde se incorpora inicialmente este enfoque de la enseñanza, desde una perspectiva utilitarista que busca el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias para el desempeño de puestos de trabajo. En esta línea, las evaluaciones de organismos internacionales, especialmente de la OCDE con Pisa, analizan la relación costo – beneficio de los sistemas educativos, desde donde se puede

concluir que en nuestro país hay una relación inapropiada, ya que se trata de un sistema educativo muy costoso, que obtiene pobres resultados.

Para Perrenoud (2010) la preocupación por buscar modelos educativos que arrojen mejores resultados con relación a la inversión que se hace en ellos, aparece hacia los años setenta del siglo XX, precisamente desde esta perspectiva economicista, ya que “desde que el sistema educacional es integrado y se considera la educación como una inversión, el fracaso escolar masivo se ha vuelto un *problema de sociedad*” (Perrenoud, 2010: 93-94).

Para este autor, que se ha convertido en uno de los teóricos más conocidos del enfoque por competencias, los sistemas educativos, y especialmente sus actores, con los profesores a la cabeza, tendrán que ver en este enfoque una posibilidad real de democratizar la escuela desde las prácticas que ahí se desarrollan, y ofrecer una mejor educación para todos los estudiantes, que ligue su permanencia en instituciones educativas con las prácticas que desarrolla fuera del ámbito escolar, donde realmente podrá apreciarse el éxito o fracaso del modelo por competencias. Pero para que este modelo vaya más allá de una moda o cambio de nomenclatura, dirigida a elevar el logro educativo y por ende el beneficio máximo de la inversión, se requiere transformar no solamente los planes y programas escolares, sino toda la estructura y funcionamiento del sistema educativo.

¿Qué son las competencias?

Las competencias se han definido desde diferentes enfoques y objetivos. Aquí nos centraremos en las conceptualizaciones cercanas a la propuesta educativa de la RIEB, buscando las fuentes de las que se nutre.

En el Informe Delors, auspiciado por la UNESCO, se propone impulsar sistemas educativos más humanizados, democráticos y solidarios, como una estrategia para combatir el fracaso escolar y elevar la calidad de la educación. Para ello plantea la necesidad de reformular la educación alrededor de los “cuatro pilares del conocimiento”, como una forma de responder al tipo de sociedades actuales, donde la velocidad de los cambios tecnológicos, científicos y culturales exigen a los ciudadanos movilizar sus

conocimientos permanentemente, desarrollar nuevas habilidades y aprender a convivir con los diferentes, en un clima de paz y respeto por el otro.

Los cuatro pilares que considera son:

- *Aprender a conocer* de manera permanente, lo que implica desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para apropiarse de manera independiente de los nuevos conocimientos que desde su posición, le exige la sociedad, esto es, aprender a aprender y reaprender permanentemente.
- *Aprender a hacer*, que no se limita a adquirir cierta calificación para desempeñar una tarea, sino incorporar en este “saber hacer” una aptitud para el trabajo en equipo, desarrollar iniciativas y asumir riesgos, desde ciertos marcos de comportamiento socialmente aceptados. Aquí es donde el documento introduce la noción de “competencia”, como una noción de un nivel superior a la de “calificación”.
- *Aprender a vivir juntos*, que requiere el conocimiento de uno mismo, y de su cultura y tradiciones, y el conocimiento del otro, para desarrollar un diálogo pacífico y respetuoso entre los miembros de una misma cultura, y los de culturas diferentes a la propia.
- *Aprender a ser*, que entre otras cosas precisa enseñar a pensar libremente, desarrollar herramientas de juicio, emocionales y creativas, para alcanzar la plenitud como seres humanos.

En estos “cuatro pilares” ya se vislumbran las bases que orientan el concepto de competencias que será reelaborado por otros estudiosos y organismos. Otra de las propuestas educativas que sirven como antecedente y sustento de la RIEB, es la planteada desde la OCDE por el “Proyecto DeSeCo”, que tiene por objetivo presentar un marco básico para reorientar las políticas educativas de los diferentes países del mundo, a partir de la definición de las “competencias clave” que tendrían que desarrollarse en todos los sistemas educativos.

En este proyecto se considera que las competencias clave abarcan tres “amplias categorías”: el uso de herramientas que permitan interactuar con los ambientes físicos, tecnológicos, socioculturales y de la comunicación, adaptándolas a sus propios fines; la

interacción en grupos heterogéneos; y la capacidad de tomar decisiones autónomas y asumir responsabilidades en el manejo de sus propias vidas. A partir de estos principios, determinan un conjunto de competencias clave, que se presentan como las básicas que debe desarrollar un sistema educativo. Con algunas adecuaciones, el plan de estudios 2009 de la educación primaria incorpora estas competencias.

Una de las definiciones que me parecen más completas de competencia, es la que elabora Perrenaud, quien la conceptualiza como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” desde cuatro aspectos:

- “Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permitan determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.” (Perrenaud, 2004: 11)

Recuperando libremente estos planteamientos, el Plan de estudios 2009 de la educación primaria presenta la siguiente conceptualización:

“En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito

central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.” (SEP, 2009: 36)

Como podemos apreciar, palabras más, palabras menos, el plan de estudios recupera y conjuga los planteamientos básicos de los organismos y autores antes señalados. Y con relación a la selección de las grandes competencias que propone para alcanzar el perfil de egreso, a través de las diferentes asignaturas que integran la educación básica en sus diferentes niveles, las agrupan en las siguientes “competencias para la vida”:

- Aprendizaje permanente
- Manejo de la información
- Manejo de situaciones
- Convivencia
- Vida en sociedad

Estas grandes competencias se van a descomponer en competencias más específicas para cada asignatura, aunque en las orientaciones de cada una de ellas se enfatizan los aspectos que le son propios.

Las competencias pueden entenderse desde diferentes ópticas, porque así ha sido el desarrollo histórico del concepto, que como vimos anteriormente, proviene de teorías derivadas de la “economía de la educación” y las “teorías del capital humano”. Por ello puede confundirse el enfoque con ciertas nociones de “competencia” vista como desarrollo de habilidades dentro de procesos que pueden tener un carácter mecánico o rutinario, ligado a la capacidad de entender y seguir instrucciones sin que ocupe un papel central el uso y desarrollo de conocimientos, la creatividad para su aplicación, y la voluntad de tomar postura y hacer propuestas independientes.

Uno de los riesgos del nuevo modelo educativo es que algunos maestros y autoridades educativas se apropien de esta concepción de competencias acotada al “saber

hacer”, como una formación para el desempeño en puestos de trabajo subordinados. Por ello, uno de los mayores retos estriba en que los educadores impulsemos una educación que desarrolle en nuestros alumnos sus capacidades para movilizar sus recursos para enfrentar situaciones, desde una postura reflexiva y crítica que les permita innovar formas particulares de resolver problemas y de actuar e interactuar de manera responsable, solidaria y autónoma en la toma de decisiones y frente a situaciones cotidianas, complejas o eventuales.

En resumen, la propuesta del nuevo plan de estudios, con el enfoque de competencias, implica una forma de educar que considera los aspectos cognitivos, actitudinales y habilidades, para el desarrollo del alumno desde una perspectiva activa, crítica y participativa, en la que el niño aprende haciendo y reflexionando sobre lo que hace. Estas competencias no son innatas ni se aprenden de una vez y para siempre, sino que van desarrollándose a lo largo de la vida, a través de las prácticas cotidianas de la persona, lo que las enriquece o modifica en concordancia con el contexto, tiempo y circunstancias en que ésta se encuentre. Por lo mismo, no pueden “aprenderse” solamente a través de un conjunto de conocimientos o prescripciones, ya que es una capacidad que se adquiere y fortalece en las acciones que se viven y desarrollan.

El reto para los profesores consiste en estructurar secuencias didácticas que involucren diversas asignaturas para la resolución de problemas, privilegiando las actividades y reflexiones que lo lleven a la construcción de conocimiento, mientras elaboran propuestas y desarrollan habilidades. Esta forma de trabajo es cualitativamente diferente del enfoque tradicional, en el que se enfatizaban los aspectos cognitivos y se requería de la disciplina del alumno para “recibir” y reproducir el conocimiento que el maestro le proporcionaba.

Con esta propuesta de trabajo, y atendiendo a los “pilares” de la educación, particularmente “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” que plantea el informe Delors, y a las competencias “manejo de situaciones”, “convivencia” y “vida en sociedad” que señala el propio plan de estudios 2009, uno de los ejes formativos lo constituye la “Formación cívica y ética”, que se plantea no sólo como una asignatura más en la educación básica, sino como un eje transversal que permitirá la formación de las competencias cívicas y éticas que fundamentan el enfoque propuesto.

En el siguiente apartado centramos la atención en la propuesta de formación de competencias cívicas y éticas, desde la relevancia que asume en esta nueva propuesta educativa.

5. LAS COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS

En el ciclo escolar 2003-2004 se inicia la aplicación del “Programa integral de formación cívica y ética”, inicialmente como prueba piloto en algunas escuelas, para extenderse paulatinamente después de diversas modificaciones y adecuaciones. La inclusión de la formación cívica y ética en la educación básica responde a los amplios cuestionamientos sobre la pobre respuesta del sistema educativo a la discutida “crisis de valores” entre niños y jóvenes de nuestro país.

Este programa de formación cívica y ética se realiza totalmente desde el enfoque de competencias, lo que ilustra con gran claridad la propuesta y modelo educativo actual, siguiendo los criterios de gradualidad y transversalidad, lo que significa que sus contenidos no sólo se trabajan dentro de la asignatura, sino que involucran y permean todas las asignaturas, desde donde se trabajan las competencias propuestas.

El modelo educativo que plantea el programa para la formación cívica y ética condensa la propuesta de formación ciudadana en la educación básica, desde una perspectiva integral, lo que significa que no se circunscribe solamente a una asignatura, sino que abarca todos los espacios educativos escolares. Por ello, para llevarse a la práctica este programa es necesaria la transformación del sistema educativo en sus diferentes niveles y espacios: el salón de clases, los espacios colectivos, la escuela como institución, las formas de gestión y administración educativa, ya que involucra todo tipo de relación social en el ámbito escolar. Y además, aunque se gesta en la escuela, se propone ampliar paulatinamente su zona de influencia hacia la familia, la comunidad y a mediano plazo, a la sociedad entera.

Desde el enfoque que plantea este programa, podemos entender las *competencias cívicas y éticas* como *las formas en que cada persona es capaz de poner en movimiento sus conocimientos, habilidades y valores, para actuar en las diferentes situaciones de la vida, desde una postura moral y cívica que orienta sus decisiones y elecciones, sus*

*relaciones con los otros, le permite resolver los conflictos que se le presenten y participar en la vida colectiva*¹⁴.

Así pues, la idea es que el alumno rebase el nivel de adquisición de conocimientos, y que dentro de las actividades escolares desarrolle su capacidad de convivencia, participación y decisión desde una plataforma de valores y criterios éticos, que una vez incorporados, puedan ser aplicados en otras situaciones, en otros tiempos, lugares y circunstancias. Con esto se dibuja el tipo de ciudadano que se pretende formar, a partir del desarrollo de ciertas competencias:

- Que desarrolle estrategias para su autoconocimiento y cuidado personal.
- Capaz de actuar de manera libre, independiente y responsable en las diferentes situaciones de su vida.
- Respetuoso de la diversidad, pero con un sentido de pertenencia a su comunidad y nación.
- Capaz de manejar y resolver conflictos en la convivencia cotidiana.
- Participativo en la vida política y social, con respeto a la legalidad y justicia.
- Que incorpore los valores de la vida democrática, y desde ellos actúe en los diferentes espacios de convivencia.

Para ser congruentes con estos objetivos de formación ciudadana, el programa considera al ambiente escolar amplio y a la vida cotidiana del alumno como los ámbitos formativos, lo que implica la participación activa de todos los actores educativos para lograr la transformación de la escuela, la familia y la comunidad.

En lo que concierne a la escuela como institución, su reto es transformar las relaciones que se establecen entre todos los participantes, lo que incluye impulsar nuevas formas de gestión escolar, desde una perspectiva democrática que favorezca la participación amplia de maestros, alumnos y padres de familia, desde reglamentos claros, discutidos y aceptados por la comunidad. También se requiere desarrollar nuevas formas

¹⁴ En este programa se define competencia como “la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores. Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos” (SEP, 2009: 17)

de negociación y resolución de conflictos, con pleno respeto por la diversidad y la dignidad de las personas, sin importar su posición en la comunidad escolar.

En el ámbito de la vida cotidiana de los alumnos, el programa propone que se considere e incorpore la participación de los padres de familia y otros actores comunitarios, desde el reconocimiento y respeto de la identidad y la diferencia con los otros, empezando por la atención por los planteamientos y problemas de los alumnos dentro y fuera de la institución.

Con respecto al trabajo transversal, lo que se propone es desarrollar proyectos que involucren diferentes asignaturas sobre un tema común, impulsando desde ahí el trabajo colectivo e independiente de los alumnos, lo que implica un cambio radical en el papel que asumen maestros y alumnos frente al proceso educativo: el maestro deja de ser el poseedor del conocimiento que transmite a sus alumnos para que ellos lo reciban pasivamente, para convertirse en conductor de los procesos de aprendizaje, desde la planificación de secuencias didácticas; la organización, motivación, asesoría y acompañamiento a las actividades que desarrollan los alumnos; y la evaluación permanente de los avances para la retroalimentación y en su caso rediseño de actividades pedagógicas.

Con relación al nuevo papel de los alumnos, éstos dejan de ser receptores pasivos de informaciones, para convertirse en constructores activos del proceso de aprendizaje a partir del análisis y discusión de problemas que tendrán que resolver considerando y evaluando las diferentes alternativas, y proponiendo soluciones particulares en trabajos colectivos, lo que pone en juego sus capacidades de plantear propuestas creativas y fundamentadas, de negociar acuerdos, respetando el punto de vista de los demás, y diseñando proyectos colectivos.

Con ello se pretende formar alumnos reflexivos que tomen en sus manos activamente sus propios procesos de aprendizaje, a través del aprendizaje autónomo, la negociación pedagógica y el trabajo colaborativo.

Llegar a procesos educativos de este tipo, sin duda representa el mayor reto de los nuevos planes de estudios, con el modelo de competencias propuesto, ya que requiere un cambio más o menos profundo, según sea el caso, en los profesores, que serán los primeros en enfrentar y desarrollar nuevas formas de trabajo con sus alumnos, pero

también de conformar en ellos mismos las competencias docentes necesarias para reconocerse a sí mismos desde esta nueva posición, aceptar el nuevo tipo de contrato pedagógico, y desarrollar formas de convivencia y trabajo democrático, a las que no todos estamos acostumbrados.

Así pues, el reto mayor está en los propios docentes, ya sean maestros de grupo, directivos escolares, personal de supervisión o coordinación escolar, quienes tenemos que romper con prácticas añejas impregnadas, o al menos salpicadas, de autoritarismo, para ensayar nuevas formas más participativas, democráticas y respetuosas de las ideas y procesos de los alumnos, lo que requiere también desarrollar habilidades pedagógicas para la conducción de procesos sin constreñir la libertad, creatividad y capacidad expresiva de los otros.

A continuación centraremos la atención en la asignatura de Historia, buscando su potencial en la formación cívica y ética desde el modelo y plan educativo.

6. ENSEÑAR HISTORIA DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

La enseñanza de la Historia está directamente vinculada con la formación ciudadana de niños y jóvenes, por lo que su impacto no puede ser medido en función de adquisición de conocimientos inmediatos que puedan verse reflejados en un examen, en puestos de trabajo no relacionados directamente con esta disciplina o en discusiones que muestren la adquisición de competencias. La adquisición de la conciencia histórica trasciende diferentes esferas de la vida social y política de las personas, por lo que tiene una importancia estratégica en los procesos educativos.

Este punto ha sido bien comprendido por los grupos políticos en el poder, y de ahí que la enseñanza de la historia ha sido un punto de permanente debate, porque lo que está en juego no es un conocimiento más, sino una forma de situarse dentro del mundo y la sociedad de la que se forma parte. De ahí la importancia del enfoque desde el que se enseña la Historia, pero fundamentalmente, de la versión histórica desde donde se educa a niños y jóvenes en la escuela.

En el plan de estudios de educación básica de la RIEB, la enseñanza de la Historia se ubica dentro del campo formativo de “Exploración y comprensión del mundo natural y

social”. Como asignatura, aparece en el mapa curricular de la educación básica en los niveles de primaria y secundaria: para primaria en los grados 4º, 5º y 6º, y en secundaria, en 2º y 3º.

La RIEB plantea un propósito general de la asignatura, relacionado con el perfil de egreso de la educación básica y que textualmente dice:

“Educación básica

Que los estudiantes:

- Desarrollen nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos para que puedan explicar la manera en que la localidad, la entidad, el país y el mundo se transforman.
- Analicen las relaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con el ambiente a través del tiempo y del espacio.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica.
- Perciban a los individuos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollen un sentido de identidad local, regional y nacional.
- Se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social
- Aprendan a valorar y respetar el patrimonio cultural y a los recursos naturales
- Participen de manera informada en las resoluciones de problemas con el objetivo de fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2009: 153)

A partir de este propósito general, se van dosificando los propósitos de cada nivel, considerando las características físicas de desarrollo de los niños y jóvenes, así como la formación antecedente y consecuente que se espera hayan adquirido en cada nivel y grado escolar.

En cuanto a las competencias que el plan de estudios propone, están distribuidas a partir de tres competencias básicas para la asignatura de Historia, y son las siguientes:

- A. Comprensión del tiempo y del espacio históricos: el desarrollo de esta competencia permite “**movilizar en el alumno conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de**

información y para expresar de manera fundamentada visiones sobre el pasado” (SEP – RIEB, 2009: 37)

- a. Tiempo histórico –
 - i. pasado, presente, futuro;
 - ii. esquemas de ordenamiento cronológico,
 - iii. dimensionar un suceso o proceso histórico a lo largo de la historia
 - iv. relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado- presente- futuro
- b. Espacio histórico. Se trabaja simultáneamente con Geografía
 - i. Uso de conocimientos cartográficos
 - ii. Desarrollo de habilidades de localización
 - iii. Interrelación de los elementos naturales y humanos
 - iv. Por qué un acontecimiento o proceso histórico se desarrolló en un lugar determinado
 - v. Papel que jugaron los distintos componentes geográficos

B. Manejo de información histórica

C. Formación de una conciencia histórica para la convivencia: habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, valores y decisiones del pasado impactan en el presente y en el futuro de las sociedades y de la naturaleza. Para ello es necesario desarrollar estrategias para que el alumno reconozca, analice o discuta sobre

- **Diversidad** social, cultural, étnica y religiosa de sociedades pasadas y presentes
- Empatía con seres humanos de otros tiempos y distintas condiciones sociales
- Acciones en el pasado y presente que favorecen el desarrollo de la **democracia, igualdad, justicia, respeto y cuidado del ambiente**
- **Intereses y valores** que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias

- objetos, tradiciones y creencias que perduran
- reconocer en otros elementos comunes y que le dan **identidad**
- recupere el conocimiento histórico para valorar presente como sujeto histórico y plantear proyectos para actuar con **responsabilidad social**

En cuanto al modelo pedagógico, el plan de estudios y sus documentos derivados hablan de desarrollar una “historia formativa”, a partir de atender a los siguientes puntos y recomendaciones para los profesores:

- Evitar prácticas que privilegian la memorización
- Priorizar la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos
- Mirar el pasado para encontrar respuestas a su presente y planear el futuro
- Considerar que no hay una verdad absoluta y única
- Comparar diversas fuentes: distintos puntos de vista sobre un mismo acontecimiento
- Trabajar desde el enfoque de la historia global:
 - desde diferentes ámbitos de análisis (económico, social, político y cultural)
 - atender a las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura;
 - considerar a protagonistas diversos: gente común y grandes personajes
- Buscar que con el estudio de la Historia se contribuya a:
 - Valorar el legado histórico
 - El desarrollo y fortalecimiento de valores
 - La afirmación de la identidad nacional
- Comprender la realidad y sentirse parte de ella, como sujeto histórico
- Partir de una mirada constructivista que trascienda la mirada del mero relato histórico: “La historia hace del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social” (SEP – RIEB, 2009:36)

Con este enfoque, que recupera una perspectiva particular de la teoría de la historia, congruente con los planteamientos que se exponen en el apartado anterior (6.1), se observa un esfuerzo por ofrecer a los estudiantes un modelo pedagógico más comprensivo y cercano a las discusiones teóricas actuales en el campo del conocimiento

histórico, que rompe con posturas tradicionales desde las que se enseñó la Historia anteriormente.

Desde esta propuesta pedagógica, se observa el propósito de romper con la “historia oficial” o “historia de bronce”, tradicionalmente usada en las escuelas, y que el historiador Luis González definió en los siguientes términos:

"Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de las instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos de imitación. (...) En el siglo XIX, con una burguesía dada al magisterio, se impuso en la educación pública como elemento fundamental en la consolidación de las nacionalidades. En las escuelas fue la fiel y segura acompañante del civismo. Se usó como una especie de predicación moral, y para promover el espíritu patriótico de los mexicanos. (...) La historia de bronce llegó para quedarse. En nuestros días la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos."
(González: 1993; 64, 65, 67)

Un segundo punto de ruptura con las posturas tradicionales, y que me parece fundamental para orientar la enseñanza de la historia desde otra perspectiva, más acorde con el enfoque amplio por competencias, es el reconocimiento de la inexistencia de la llamada “verdad histórica”, con lo cual se reconoce el papel interpretativo de los historiadores, que así realicen su labor con el mayor rigor científico, como en todas las ciencias sociales solamente pueden lograr aproximaciones sucesivas al conocimiento, y su validez radica en presentar evidencias y argumentaciones que fundamenten sus interpretaciones, pero que siempre podrán ser debatidas o superadas desde otros enfoques, o con la aparición de nuevas evidencias. Así pues, se reconoce que el conocimiento histórico es una construcción, y por tanto es susceptible de ser reconstruida, revalorada o refutada en diferentes momentos, contextos y miradas desarrolladas. Esto abre la posibilidad de que los escolares se acerquen al conocimiento con una actitud más

abierta y cuestionadora, que reconozca su propio papel como constructores de conocimiento.

El tercer punto que me parece muy importante rescatar de esta propuesta pedagógica para la enseñanza de la Historia, es el papel de esta asignatura para la formación de valores e identidades sociales. Esto concuerda con el enfoque de competencias que orienta la propuesta, como parte sustantiva de una toma de postura en los estudiantes (aspectos actitudinales), desde una posición que recupera valores cívicos de amplia aceptación en nuestra sociedad y que han tenido un desarrollo social e histórico desde nuestros orígenes comunes como miembros de una nación, en la que compartimos ancestros culturales y biológicos que nos han heredado una cultura que como sociedad hemos preservado en algunos aspectos, y transformado en otros, pero que eso no nos impide apreciar, respetar y aceptar la diversidad cultural dentro de nuestra propia nación, así como nuestras semejanzas y diferencias con otras naciones del mundo. La Historia es un campo particularmente favorable para la formación de estos valores en nuestros alumnos, y para el reconocimiento de sí mismos y los otros como partes del este mundo que compartimos y en el que interactuamos y transformamos, y necesitamos hacerlo desde el respeto por el otro y la convivencia pacífica.

CAPÍTULO 4

LA PUESTA EN MARCHA DE LA RIEB:

TRANSFORMACIONES A LAS PRÁCTICAS Y MIRADAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

En este capítulo analizamos los discursos de los profesores que participaron en esta investigación, para descubrir los sentidos que expresan sobre diferentes aspectos relacionados con la implementación de la Reforma 2009 de la escuela primaria:

- la reforma a la educación primaria en el marco de la RIEB,
- procesos de formación docente para la puesta en marcha de la reforma,
- las posturas y prácticas educativas en el arranque de la reforma en sexto grado,
- la enseñanza de la asignatura de Historia desde este nuevo enfoque

Los materiales empíricos que fundamentan este capítulo se desprenden del trabajo de campo realizado en una escuela primaria mexiquense, de municipio de Ecatepec de Morelos, constituidos básicamente por:

- entrevistas a profesores de sexto grado
- entrevista a la directora de la escuela donde se realizó el trabajo de campo
- asistencia a una sesión del “Diplomado de la Reforma Educativa 2009”, coordinada por la supervisión escolar a la que pertenece la escuela donde se realizó el trabajo de campo, y a la que asistieron los profesores de sexto grado
- observaciones a prácticas escolares en la escuela

Para respetar el anonimato de los profesores que generosamente participaron en la investigación, obsequiando a la investigadora su atención y valioso tiempo, y compartiendo experiencias personales y puntos de vista sobre las políticas educativas y las prácticas que realizan, lo que incluye tanto acuerdos como inconformidades y perspectivas críticas, se utilizarán pseudónimos, siguiendo un criterio ético para la divulgación de la información que aquí se expresa.

Iniciamos con los primeros acercamientos de los profesores con esta reforma, desde los discursos que ellos mismos construyeron sobre ella.

LA PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA 2009: PRIMEROS ACERCAMIENTOS Y PROCESOS FORMATIVOS PARA DOCENTES

Para que una reforma educativa funcione, cualquiera que sea su tipo y envergadura, el elemento crucial está en manos de los docentes encargados de implementar esta reforma. Así, los diferentes sujetos de determinación y diseño curricular pueden expresarse, con mayor o menor claridad, en los planes, programas de estudio y todos los documentos y materiales normativos, indicativos o de apoyo, que sustentan una reforma; pero hasta ahí puede llegar su intervención.

En la siguiente fase, todo el trabajo de elaboración de una propuesta curricular queda a cargo de los profesores, quienes constituyen el punto de enlace entre las políticas educativas, y la población a la que va dirigido este currículo, ya que serán ellos los que enfrenten cotidianamente la tarea de educar a los niños (objetivo de la reforma) desde cierto modelo pedagógico, y a través de los contenidos y temas plasmados en planes y programas de estudio. Siendo pues los actores en quienes descansa el mayor peso de la responsabilidad educativa del sistema, se esperaría que en la implementación de la reforma se les diera este papel central que, en los hechos, desarrollan. Teniendo estas consideraciones en mente, veamos la percepción de este grupo de docentes sobre las formas en que las autoridades educativas los han involucrado en estos procesos de puesta en marcha del Plan de estudios 2009 de la educación primaria.

En todos los profesores entrevistados, la información inicial sobre el cambio de plan de estudios en la escuela primaria llegó en forma de rumores, o bien por deducciones lógicas que los propios profesores se plantearon, ya que la reforma de lo que posteriormente se denominó la RIEB inició en 2004 en el nivel preescolar, ya con un enfoque por competencias, posteriormente continuó en el nivel secundaria, y a muchos profesores les parecía que, en cualquier momento, “les tocaba a ellos”. Sin embargo, no comprenden por qué se dejó la primaria al final, ya que los niños egresados del jardín de niños con este nuevo enfoque formativo, cambiaron el modelo pedagógico durante el periodo de la primaria, y lo retomarán posteriormente en la secundaria, ya que la siguiente reforma, la de secundaria, se inició en el año 2006.

Así pues, una molestia de los profesores es que no fueron considerados en el proceso de rediseño curricular, ya que no formaron parte de las “escuelas piloto”, a pesar

de que la directora de esta primaria expresó a la supervisión escolar su interés en que la incluyeran en este proceso, y fundamenta su postura en que la institución que dirige “destaca por su buen nivel académico, incluso dentro de la zona siempre ha obtenido los mejores lugares en diferentes eventos como lo de enlace”¹⁵(E-Maribel).

Tampoco fueron convocados para la elaboración, discusión o análisis del nuevo plan de estudios, y algunos piensan que éste es el mayor error de las reformas curriculares, como lo expresa el profesor Lázaro: “no se ha tomado en cuenta a los maestros, la experiencia del maestro, absolutamente para nada”¹⁶, lo que desde su punto de vista ha provocado que se hagan reformas descontextualizadas, que recuperan planteamientos, modelos o políticas educativas internacionales que han dado resultados positivos en otros países, pero la realidad del nuestro es diferente, y por ello los logros educativos no son lo que se esperaba, ya que en su opinión “puede ser la reforma más actual, la más avanzada, pero si las condiciones en las que se aplica, las condiciones del entorno, no son las más adecuadas, pues simplemente no va a dar resultado; así sea de lo mejor, no va a funcionar”, como ha ocurrido en las reformas anteriores. Desde este punto de vista, los profesores conocen muy bien el tipo de alumnos, las comunidades de donde provienen y los sistemas educativos, por lo que podrían aportar información valiosa para el diseño de las reformas curriculares, pero las autoridades educativas no han rescatado este conocimiento práctico.

Oficialmente, los profesores reciben la información sobre la reforma curricular en el ciclo escolar 2008 – 2009, cuando se inicia el pilotaje del nuevo plan y programas de estudio, aunque como ya dijimos, no fue incluida su escuela para esta prueba piloto. Sin embargo, antes ya se empezaba a hablar de las “competencias” como una noción novedosa dentro de las corrientes pedagógicas, desde donde se podía educar a los niños, y se difunden cursos sobre competencias docentes, o estrategias y fundamentos para formar competencias en los niños. Pero estos cursos todavía tenían un carácter opcional en los profesores, quienes tenían la posibilidad de elegir estos temas entre otros, dependiendo de sus propios intereses y necesidades profesionales.

¹⁵ Entrevista con la profesora Maribel, directora de la escuela primaria donde se hizo el trabajo de campo. En adelante se citará como E-Maribel.

¹⁶ Entrevista con el profesor Lázaro, de 6°. En adelante se citará como E-Lázaro.

Para el ciclo 2008 – 2009 algunos profesores de la zona se integran a cursos impartidos por las autoridades educativas específicamente para formarse en la propuesta curricular de la RIEB, con la intención de convertirlos en los “líderes académicos” que más adelante reproducirían lo aprendido entre la comunidad de profesores. Por eso, a esta capacitación se integraron profesores, asesores metodológicos, supervisores, directivos, etc. Esta estrategia de reproducción del conocimiento “en cascada” ha funcionado parcialmente, ya que los resultados han sido muy desiguales: para algunos profesores, la estrategia ha dado frutos positivos, mientras que otros consideran que los profesores – reproductores difícilmente logran apropiarse de todos los elementos teóricos, técnicos, pedagógicos y didácticos para asesorar adecuadamente a sus compañeros en este proceso formativo, lo que a decir de algunos se convierte en una cadena de “teléfono descompuesto”, por lo que consideran que las autoridades educativas deberían invertir en cursos impartidos directamente por especialistas en el tema, para que les apoyen con sugerencias específicas y les ayuden a resolver dudas e inquietudes.

En el ciclo escolar 2009 – 2010 se inicia la reforma en todas las escuelas primarias para 1º y 6º grados, y para atender a las necesidad impostergable de que los profesores conozcan y manejen el nuevo plan de estudios, se desarrolla el “Diplomado de la reforma educativa 2009” que incorpora exclusivamente a los profesores de 1º y 6º, y en esta zona escolar está bajo la responsabilidad de la supervisión, cuyo equipo lo coordina e imparte directamente. El Diplomado está diseñado por módulos, que distribuyen a lo largo del ciclo para evitar que los profesores se ausenten de sus grupos durante días consecutivos. Esta puede parecer una buena medida, ya que no se descuida a los grupos, y por otra parte los profesores pueden plantear en las sesiones de grupo sus problemas, propuestas o situaciones que están desarrollando con el nuevo plan de estudios. Sin embargo, no se considera que muchos profesores iniciaron el trabajo con sus grupos sin conocer a fondo la nueva propuesta, y han tenido que apropiarse de ella sobre la marcha, sin disponer de tiempos y espacios para su estudio, análisis y discusión.

Al respecto, la profesora Luz expresa su inconformidad por la forma en que las autoridades le obligan a asistir a un diplomado a final del ciclo escolar, cuando ya ha enfrentado y resuelto sus necesidades de prepararse para trabajar según el nuevo modelo:

“Yo sí busco actualizarme un poquito, y lo hago fuera de mi horario para no tener que perjudicar a los niños. Entonces no me parece justo (que nos obliguen a asistir) a un diplomado cuando ya se acabó el ciclo escolar, y nadie vino a preguntarnos de supervisión cómo estábamos, si estábamos saturados, que necesitamos. Y ahorita sí vienen tajantes y dicen “tienen que presentarse”, y yo no estoy de acuerdo. Es importante, pero se puede dar de otra forma (...). Para mí el tiempo es muy valioso, son 25 horas, pero ya quedó así y tuve que presentarme, no puedo seguir enojada, y con otra actitud para ver qué me voy a llevar de mis compañeros¹⁷” (E-Luz)

Al igual que la profesora Luz, la profesora Sofia considera que iniciar el Diplomado no ha sido suficiente para manejar la nueva propuesta y contenidos de la reforma, y por ello los profesores tienen que buscar por cuenta propia la forma de organizar sus clases y allegarse elementos para desarrollar un buen trabajo con sus alumnos. Ella considera que es muy necesario que se realicen reuniones colegiadas donde puedan analizarse, discutirse y compartirse estrategias de trabajo, pero cada escuela y zona escolar organiza sus propias formas de trabajo al respecto.

Para los profesores es complejo comprender por qué sólo se está capacitando a quienes trabajan con 1° y 6°, ya que en el próximo ciclo escolar habrá rotación de maestros en estos y todos los grados, y ¿qué ocurrirá con quienes estén o no estén capacitados sobre la reforma? ¿Se mantendrán unos y otros con los grados que entran o no a la reforma el próximo ciclo? Éstas y otras interrogantes forman parte de sus incertidumbres.

Una situación más, que también resulta problemática, es que los profesores desconocen los programas de todos los grados, y por tanto no pueden tener la visión global sobre la forma en que se están dosificando los contenidos para cada grado. El caso particular de la asignatura de Historia es ilustrativo: con el nuevo plan, en 6° se repiten contenidos de historia universal que ya los niños trabajaron el ciclo anterior, cuando estaban en 5°, con el plan anterior. Esta falta de información, que se irá dando a las escuelas a medida que se incorpore cada grado a la reforma, lo viven los profesores con

¹⁷ Entrevista con la profesora Luz, de 6°. En adelante se citará como E-Luz.

incertidumbre y falta de solidez para planear con fundamentos su trabajo a mediano plazo.

Otro problema sentido y manifestado por los profesores es la falta de oportunidad en la distribución de materiales educativos a las escuelas: hay documentos normativos, algunos básicos como los planes y programas de estudio, que tienen en unas zonas y en otras no, o bien no son suficientes para todos los profesores que tienen que trabajar con ellos en sus grupos. Lo mismo sucede con los materiales de apoyo al profesor e inclusive con los libros de texto para los alumnos. Por ejemplo, la maestra Luz comentó que apenas se enteró de que hay otro libro de texto para 6° de Matemáticas, que no se tuvo oportunamente, y se enteró de su existencia gracias a que profesores de otras escuelas se lo mostraron y le indicaron que está en la página electrónica de la SEP, pero aun ahí están modificando continuamente el acceso a los materiales, por lo que algunos pueden consultarse algunos días, y otros no es posible “bajarlos”. En este caso particular, la profesora optó por bajarlo por internet e imprimirlo, aunque esto resulta muy costoso, y buscar la manera de fotocopiar los materiales para que los tengan los niños y puedan trabajar con ellos.

Para concluir, y recapitulando sobre los principales puntos relativos a la puesta en marcha de la Reforma 2009 de la educación primaria y los procesos de formación inicial a profesores para que desarrollen este nuevo modelo pedagógico, encontramos a partir del trabajo de campo en esta escuela lo siguiente:

- No se han implementado programas suficientes, oportunos y eficientes de formación y actualización docente para el trabajo con la reforma 2009 de educación primaria, en el marco de la RIEB, tanto por parte de las autoridades federales como estatales.
- La decisión e iniciativa para la preparación y actualización de los profesores ha quedado en sus manos, mientras que las decisiones para la fundamentación y el diseño han sido de las autoridades educativas.
- Muchos profesores no se sienten considerados ni representados en esta reforma (“tomados en cuenta”), lo que dificulta el aprecio y apropiación de la misma.
- Los cursos que se han impartido por parte de las autoridades educativas han tenido desiguales niveles de calidad, según la apreciación de los profesores. La

- estrategia de capacitación “en cascada” no siempre les ha resultado adecuada, siendo frecuente la queja sobre la insuficiente preparación y experiencia de quienes reproducen algunos de estos cursos.
- Las percepciones y necesidades expresadas por los profesores sugieren la necesidad impostergable de desarrollar nuevas estrategias de formación y actualización docente acordes con las necesidades e intereses de los profesores. Entre las propuestas destacan: el trabajo colegiado, la presencia de “expertos” en los diferentes temas que involucra la reforma (modelo pedagógico, estrategias didácticas, materiales, etc.)
 - Un problema recurrente es la falta de materiales de trabajo para implementar la reforma: existen muchos materiales que no llegan a las escuelas ni a los profesores, y es urgente delimitar dónde está la responsabilidad por la ineficiente distribución de materiales normativos, didácticos y de apoyo, para que sea resuelta a partir del desarrollo de estrategias de dotación más eficientes y oportunas.

TRANSFORMACIONES A LA MIRADA PEDAGÓGICA: EDUCAR POR COMPETENCIAS CON EL PLAN DE ESTUDIOS 2009

En cuanto a las actitudes con las que reciben la reforma, particularmente lo referente al modelo educativo que propone, encontramos maestros con posturas diversas, aunque tratándose de una nueva propuesta educativa, predomina la incertidumbre por la falta de información completa sobre los programas de todos los grados escolares.

Una percepción que encontramos en todos los docentes es que el nuevo modelo no rompe con lo que ya se venía trabajando desde el constructivismo que proponía el plan anterior, donde ya se manejaba la necesidad de formar alumnos reflexivos y críticos, con una actitud activa y constructiva frente al conocimiento para convertirlo en aprendizajes significativos, con un carácter permanente. De esta manera, básicamente lo que cambia el nuevo plan es la utilización de algunos términos, pero ya se venía trabajando con el cambio de enfoque, de expositor – oyente que plantean los modelos tradicionales, al nuevo modelo en el que se promueve una actitud y actividad participativa en los niños.

El profesor Lázaro es quien manifiesta la postura más crítica con relación al nuevo plan de estudios, porque considera que no parte de las características y trayectorias específicas de los profesores y los niños, pero concuerda en la necesidad de una educación integral que considere no solamente la adquisición de conocimientos, sino también las actitudes y habilidades que desarrollen los niños, y en suma, que se ofrezca una educación integral, donde las competencias no se consideren desde el enfoque empresarial, como la capacidad para realizar un trabajo. También le parece que las políticas y autoridades educativas intimidan a muchos profesores, que sienten temor de manifestar sus posiciones personales, particularmente de expresar abiertamente cuando los nuevos modelos no funcionan como está estipulado desde los documentos normativos.

Lo que es claro para todos, es que hace falta que todos los profesores se apropien de la propuesta, y se convenzan de que la nueva forma de trabajo puede ser favorable para la educación de los niños, y en esa medida, que se involucren en el trabajo y así valoren las posibilidades formativas que se abren desde los resultados que obtengan al llevarlo a la práctica, ya que el punto nodal para que funcione está en la disposición de los profesores para el cambio, y una preparación docente sólida que involucre no solamente los aspectos pedagógicos, sino también humanos, ya que el cambio comprende promover nuevas actitudes en los niños, pero también y básicamente, en los profesores.

Con relación a los efectos que han tenido en este proceso de arranque de la reforma, los profesores que participaron en la investigación expresan los logros obtenidos, pero también las dificultades que están enfrentando. Para la directora del plantel, los resultados obtenidos son muy diversos, y están relacionados con la forma en que cada profesor asume el cambio y lo lleva a cabo desde estilos docentes particulares, lo que marca las características que le imprimen a su trabajo. Para el estudio de las prácticas, estrategias y resultados que reconoce cada profesor, haremos un análisis de cada uno de los casos investigados, buscando la relación entre los diferentes elementos con los que contamos, considerando su propia lógica interna y la forma en que se articulan de manera compleja, para construir posturas y resultados específicos.

a. El caso de la profesora Luz¹⁸

La profesora Luz, con 23 años de trabajo como maestra de grupo en escuelas primarias, se define a sí misma como una maestra “por vocación”, ya que comenta que ella, desde niña “siempre me veía con mi pizarrón y mis niños, siempre me veía así” y “si volviera a nacer, volvería a ser maestra”. Este amor por la docencia se observa en todas las actividades que realiza en la escuela, y le imprime un sello muy particular a su quehacer educativo. Y enfatizo esta característica porque nos permite comprender el tipo de prácticas que desarrolla, así como la forma en que recibe y se apropia de las propuestas pedagógicas del plan de estudios 2009.

Su posición, circunstancias y actitud frente a la vida, le han permitido también establecer un tipo particular de compromiso con su profesión: actualmente, y durante gran parte de su vida laboral, ha trabajado en escuelas primarias en un solo turno, lo que le permite organizar sus actividades profesionales, personales y familiares con cierta libertad. Como parte de su trayectoria académica, también estudió la licenciatura en Derecho, y la ejerce llevando algunos asuntos jurídicos, pero “muy seleccionados, por el tiempo” que tiene disponible, ya que su labor como madre de familia de dos hijos, que actualmente estudian la licenciatura, como esposa y ama de casa, la mantienen muy atareada, pero aun así se dedica tiempo para hacer ejercicio, relajarse, y sobre todo, tomar diferentes cursos para mantenerse actualizada, profesionalmente y como mujer interesada por su entorno y su propia superación personal.

La profesora Luz goza del reconocimiento de la comunidad educativa escolar por la forma en que trabaja con sus alumnos. A decir de la directora escolar (E-Maribel), Luz es una maestra que ama su carrera, es muy profesional y tiene una buena preparación más allá de la didáctica, ya que se ha preocupado por incorporarse a programas de estudio y actualización sobre aspectos culturales más amplios, lo que repercute en el tipo de educación que ofrece a sus alumnos.

Para Luz, el tiempo que dedica a sus alumnos dentro del horario escolar tiene que ser completo y de calidad, por lo que procura asistir a cursos y seminarios fuera de su horario de trabajo, para no perjudicar a los niños con inasistencias personales o

¹⁸ La información básica de este apartado se desprende de la entrevista a la maestra Luz, salvo que se especifiquen otras fuentes de procedencia.

colectivas, así se justifiquen para el propio aprovechamiento de los alumnos, como es el caso del Diplomado de la Reforma 2009, al que había decidido no asistir y prepararse por cuenta propia, aunque esto no lo permitieron sus autoridades escolares, y tuvo que suspender clases para asistir a él.

Para ella, el modelo educativo que plantea el plan de estudios 2009 no es muy diferente a lo que venían desarrollando en la escuela desde el plan anterior, especialmente por las modificaciones, adiciones y sugerencias que se le fueron haciendo desde 1993 hasta 2008. La continuidad más importante está en el cambio de enfoque que proponen ambos modelos, donde se trata de romper con la relación tradicional expositor – oyente, para dar un peso central a la participación activa del niño en todas las actividades educativas.

Así pues, desde antes de la puesta en marcha de esta reforma, sus clases son muy participativas, y los niños se adaptan paulatinamente a sus formas y ritmos de trabajo. Entre sus estrategias didácticas, procura combinar diferentes actividades, de tal manera que provoca que los niños siempre estén alertas e interesados en las clases, ya que ellos nunca saben que nueva estrategia va a aplicar para que participen. Esto incluye mantenerlos en constante actividad y variar los ritmos y enfoques de trabajo, para evitar el aburrimiento y desperdicio de tiempos.

Desde esta forma de trabajo, va intercalando ejercicios de repaso de las diferentes asignaturas, y así cuando terminan una actividad y queda algo de tiempo, pueden hacer un breve ejercicio de ortografía, o pide a los niños construir enunciados sobre los temas que se trabajaron en el día, o bien ejercitan operaciones matemáticas. Cuando se integran nuevos alumnos a su grupo, al inicio les cuesta entender esta dinámica de uso intensivo de los tiempos de clases, pero al poco tiempo los mismos niños se sienten atraídos por este estilo, y participan en él. También considera el reconocimiento por la participación de los niños, y así, como saben que lo que hacen es tomado en cuenta por su profesora, los alumnos “se esmeran y hacen su mejor esfuerzo”.

Con relación al carácter transversal del nuevo modelo educativo, ha procurado seguir las sugerencias de los libros de texto y materiales de apoyo, que desde ahí van marcando las pautas a seguir, aunque siente que en algunos casos se quedan cortos con la

cantidad y el tipo de ejercicios que proponen, que le parece que no siempre son suficientes para los propósitos que se especifican.

Una estrategia que personalmente ha impulsado desde tiempo atrás, y que sigue desarrollando, es el uso de la lectura como apoyo a los contenidos de las diferentes asignaturas. De esta manera, elige libros y textos, que puedan resultar atractivos y amenos para los niños, a través de los cuales se pueden relacionar los contenidos de varias materias, lo que enriquece este carácter transversal que se pretende dar a la enseñanza desde el nuevo modelo.

Otra de las estrategias del nuevo modelo educativo que ha tenido que desarrollar de manera muy cuidadosa, es el trabajo en equipos, que le parece central para este enfoque por competencias. Aquí ha enfrentado algunas dificultades, ya que muchos niños no están acostumbrados al trabajo colaborativo, ya que anteriormente el trabajo en la escuela se desarrollaba principalmente de manera individual, y la mayoría de los niños están acostumbrados a ello. Esto ha provocado casos aislados de intolerancia por las diferentes formas de trabajo entre los niños, ya que el enfoque es diametralmente opuesto: anteriormente, cada niño respondía solamente por su trabajo, de manera personal; con el trabajo de equipo, las aportaciones, pero también los errores y retrasos en el trabajo, benefician o perjudican a todos los integrantes del equipo.

Con esta nueva forma, se tendrán que seguir desarrollando los sentidos de solidaridad y ayuda mutua en el trabajo escolar, de tal manera que los niños que más rápidamente comprendan y realicen las tareas, tendrán que explicar y apoyar a sus compañeros, sin que hagan el trabajo por otros, pero sí que los impulsen para que se esfuercen por realizarlo mejor. En este sentido, llegó a tener el caso de una niña que reaccionó violentamente contra un compañero de equipo que no trabajaba al ritmo requerido, y lo golpeó enojada ya que ella es una estudiante dedicada y comprometida, pero las deficiencias de su compañero estaban afectando a todos los participantes del equipo. La actitud de la profesora Luz fue iniciar la reflexión pública y colectiva sobre el respeto por el otro, y el trato no violento desde una postura de género, ya que se trata de erradicar la violencia hacia las mujeres en la comunidad, pero también las niñas deben evitar estas actitudes hacia los niños.

En resumen, en el caso de la profesora Luz el nuevo enfoque educativo por competencias es adecuado y congruente con sus propias convicciones pedagógicas, por lo que ha iniciado con este nuevo plan de estudios con el entusiasmo que habitualmente pone a sus labores profesionales, segura de que cambiar las formas de trabajo de los niños requiere toda su atención y esfuerzo, pero los niños responden favorablemente si sienten que su profesora realiza su labor con creatividad, compromiso y cariño.

b. El caso del profesor Arturo¹⁹

El profesor Arturo considera que en esta reforma, como en las anteriores, los profesores la tienen que implementar como está estipulado desde las autoridades educativas, pero para hacerlo tienen que buscar por su cuenta y allegarse materiales y textos para poder comprenderla en toda su extensión. Esto es, considera que “no hay varita mágica”, y ellos tienen que estar “trabajando diariamente con los muchachos para lograr que se apropien del conocimiento, de la manera que sea (...) en la reforma anterior ellos construyen el aprendizaje, ahora de los proyectos ellos van conociendo de diferentes asignaturas en un solo proyecto (...) y nos están dando libertad la reforma o el sistema para que nosotros hagamos proyectos propios con características determinadas”. (E-Arturo)

Sobre las competencias, tanto los materiales de la reforma como otros de apoyo, y las reuniones con las autoridades educativas, enfatizan el papel de la actitud del docente como la parte medular para que el modelo educativo funcione como está propuesto, aunque considera que hay otros elementos que intervienen para que pueda llevarse a cabo. Para empezar, los materiales educativos están suficientemente explicados, y de hecho ya no es necesario que el profesor desarrolle los programas y estrategias, porque “todo está estipulado en el plan, ya no hay que hacerle nada en el programa, solamente hay que leerlo y entenderlo, y quitar la paja que tenga para llevarlo a cabo”. Al respecto, considera que los profesores tienen que leer los textos básicos, por ejemplo a Perrenaud, en el que se basan muchas de las propuestas pedagógicas del nuevo plan, y que a su juicio es muy claro y entendible para los maestros... pero hay que leerlo.

¹⁹ La información básica de este apartado se desprende de la entrevista realizada al maestro Arturo.

Sin embargo, considera que una cosa es el modelo educativo que propone el plan 2009, que puede estar muy bien desarrollado y coherente, y otra cosa muy distinta son las prácticas que desarrollan los maestros frente a grupo, y los resultados que están obteniendo al aplicar este modelo con sus alumnos. Esto le ha ocurrido, particularmente con el grupo que tiene actualmente, cuando les propone que reflexionen sobre algún tema de los programas, o sobre lo que ellos mismos están haciendo, no obtiene el resultado esperado, ya que la mayoría de sus alumnos actuales “ni siquiera reflexionan con lo que hace uno cotidianamente”. Esto le resulta preocupante, ya que considera que su papel es lograr que aprendan los alumnos, y para ello en ocasiones tiene que continuar con sus viejas prácticas, en las que desde hace años ha considerado que “los chicos van a aprender a través de la investigación, a través del comentario, a través de la práctica no ardua pero si continua de algo, como puede ser obtener ideas importantes de un texto”. Y coincidentemente, este enfoque es similar al que tiene el nuevo plan de estudios.

Para él, la clave de los resultados educativos está en los docentes, y toma una actitud autocrítica sobre sus propias prácticas cuando dice:

“¿Qué me falta? Me falta mucho, me falta tener esa habilidad para lograr que el chavito trabaje en equipo, para que el niño acepte que el trabajo en equipo es válido, porque ellos creen que sigue siendo individual, es más, creen que aprenden solos, y aprendemos a través de la comunicación, pero en fin, les sigue constando eso y les sigue costando a los compañeros, Te aseguro que sí, nosotros somos, creo, la clave, la clave es el docente, el docente frente al grupo, pero el docente tiene otras broncas que no nos permiten a veces meternos tanto, el ser competente como lo exige ahora el sistema, el ser competente (...) probablemente para hacer que los chavitos se acerquen al conocimiento y no estén dependiendo de lo que yo les diga”

Y precisamente sobre el trabajo de equipo considera que la reforma les marca que la mayor parte del trabajo tiene que hacerse de esta manera, sin embargo ha tenido algunos problemas con esta forma de trabajar porque falta todavía desarrollar una cultura de la honestidad, y para la autoevaluación “todos quieren tener 10”, independientemente de lo que hagan. Por ello ha optado por trabajar algunos temas en parejas, porque cuando el equipo se forma por más de tres, se presta para que algunos realicen el trabajo y los

demás lo aprovechen sin haber puesto el esfuerzo. Sin embargo, encuentra algunas posibles ventajas, que los profesores tendrán que trabajar con sus grupos, por ejemplo que los niños puedan conocer la forma de pensar y de trabajar de otros niños, y así los menos favorecidos en materia de hábitos de estudio y de capitales culturales, podrían aprender de los más favorecidos. El problema se presenta cuando el equipo lo integran niños poco favorecidos, y entonces no hay adelanto posible y opta por cambiarlos frecuentemente de equipo, para que puedan aprender unos de otros en mejores condiciones.

En este sentido, considera que el trabajo en equipos no le ha resultado como esperaba, ya que muchos niños se dedican a jugar o al “cotorreo total”, y pasa el tiempo y no entregan productos, porque están entretenidos en sus propios asuntos, olvidando o dejando de lado el proyecto que tienen que realizar en clase. Por ello tiene que estar combinando estrategias, porque muchos de los alumnos que actualmente tiene en su grupo quieren pasar el tiempo en actividades que les resulten divertidas, por ejemplo, platicar de fantasmas, mientras el trabajo con los contenidos no les resulta atractivo, y evitan realizarlo de diferentes maneras.

Para terminar, él considera que él y sus compañeros apenas están comprendiendo el modelo que propone el nuevo plan, y que tendrán que irse apropiando de él y desarrollando estrategias acordes con sus propias competencias docentes, pero también con el tipo de alumnos que estén en sus grupos, además de las condiciones contextuales de la propia escuela, que repercuten en las formas de trabajo que desarrolla cada profesor.

c. El caso del profesor Lázaro²⁰

Para el profesor Lázaro, el trabajo educativo tiene que basarse en actitudes reflexivas y críticas, y éstas se inician con los docentes, ya que considera que no es posible formar estudiantes críticos si el profesor no desarrolla, en primer lugar, ese espíritu crítico hacia su entorno. Durante la entrevista, y en sus actividades como profesor de grupo en la escuela primaria, se expresan continuamente sus preocupaciones por las situaciones sociales y económicas que se viven en nuestro país y en el mundo, y defiende

²⁰ La información básica de este apartado se desprende de la entrevista al profesor Lázaro, salvo en los puntos que se especifican otras fuentes de procedencia.

una posición políticamente crítica, desde la que considera la apremiante necesidad de realizar profundos cambios políticos y sociales, desde un compromiso por la emancipación de los sectores de la sociedad más desfavorecidos históricamente.

Con sus 27 años de servicio como profesor, ha vivido diferentes cambios de políticas y modelos educativos, por lo que considera que en cada nueva propuesta gubernamental se promete, a los profesores y a la sociedad en general, que con ella se resolverán los problemas y rezagos educativos. Sin embargo, lo que observa es que el sistema educativo mexicano no ha tenido los efectos esperados, y por el contrario, el “desastre” educativo que actualmente padecemos se ha ido profundizando cada vez más, y para muestra, propone que se consideren los resultados de exámenes aplicados a los alumnos, como PISA, donde nuestros niños han obtenido los últimos lugares entre los países de la OCDE.

Con este marco de referencia, el profesor recibe la RIEB y el plan de estudios 2009 de la educación primaria desde una postura escéptica, ya que considera que responde más a intereses políticos internacionales, que a un genuino interés por mejorar la educación y sus logros académicos desde las condiciones y problemas particulares de nuestro país, que son bien conocidos por los profesores, a quienes no toman en cuenta suficientemente para la elaboración del nuevo currículum. Desde su perspectiva, al maestro solamente se le considera como un “ejecutor” de las reformas educativas que se elaboran desde un escritorio, y así, “de una manera definitiva, si la idea es mejorar la calidad de la educación en México, con esta reforma no va a funcionar” (E-Lázaro).

Sobre el enfoque por competencias, parte de un análisis crítico del concepto:

“De entrada, las palabras tienen muchas acepciones, y el término competencias a mí se me hace un término empresarial (...) Se debe formar a los alumnos en todos los ámbitos, o sea, en una formación integral, y que esto le permita a los alumnos responder acertadamente o adecuadamente ante cualquier problema o eventualidad que se le presente(...) La formación por competencias me parece que es correcta si es en ese sentido, (pero) no sé si las condiciones sean las más adecuadas para que esta enseñanza por competencias de resultados adecuados o de alguna manera mínimamente mejore la calidad de la educación” (E-Lázaro)

Su escepticismo sobre obtener buenos resultados con el modelo educativo que propone la reforma, lo fundamenta en su propia experiencia y el conocimiento que tiene de sus alumnos. En este sentido, señala los principales obstáculos para que este tipo de estrategias educativas funcione adecuadamente en el medio donde él labora: el primero es la falta de medios para desarrollar la investigación que propone la reforma, ya que según su apreciación “se pretende, entre otras cosas, que el alumno tenga acceso a los medios donde se pueda obtener información, pero no todos los niños tienen internet, y entonces la investigación por Internet, o en bibliotecas, o en libros (no funciona adecuadamente porque) el niño no tiene el hábito de la investigación”. Así pues, a esta estrategia le encuentra dos problemas: por un lado, que no todos los alumnos cuentan con el recurso tecnológico en la zona donde está la escuela, y los padres no pueden pagar por que sus hijos lo utilicen en los “café internet”; y por otro lado, que los niños no han desarrollado el hábito de la investigación ni de la lectura misma, y no saben buscar la información y desechar la que no les es útil, pero considera que “pues habrá que insistir”.

Otra estrategia didáctica que ha utilizado con su grupo es el trabajo de equipo, pero también considera que no ha dado los resultados esperados, ya que los niños no están preparados para ello:

“Con los alumnos es difícil hacerlo porque para ellos el trabajar en equipo tiene otro significado, es echar relajo, y lo que menos se busca es enriquecer el trabajo, lo que menos buscan ellos es participar, lo que menos buscan es solidarizarse o más bien colectivizar el trabajo.”

Y éste es un elemento particularmente delicado con el profesor Lázaro, ya que en su estilo docente el orden y la disciplina dentro del salón de clases son indispensables. Así, el profesor acostumbra trabajar en un ambiente bien ordenado y silencioso, y sus alumnos suelen ser atentos y formales en las actividades que realizan dentro del salón de clases. Por ello, es comprensible que el profesor esté en desacuerdo con formas de trabajo aparentemente desordenadas y ruidosas, lo que ocurre frecuentemente cuando los niños no han desarrollado formas de trabajo más libres e independientes de las indicaciones del profesor. Entre la comunidad escolar, el profesor Lázaro suele ser reconocido como uno de los que tienen mayor control de su grupo, e inclusive algunos de sus compañeros

consideran que se conduce, en sus prácticas educativas, con una fuerte autoridad profesoral (E-Maribel).

Otro punto que Lázaro considera crucial en la propuesta educativa del plan de estudios 2009, es la formación de estudiantes participativos, críticos y reflexivos, y éste elemento educativo le parece fundamental, y ha trabajado ya desde tiempo atrás en él. Sin embargo, al igual que con el trabajo en equipo, considera que no se ha logrado el avance que él espera en este rubro, ya que los niños no están educados, desde sus ambientes familiares, en este tipo de actitudes, lo que dificulta el que las desarrollen en la escuela. El problema que ha detectado es que a muchos niños les resulta complicado, y hasta incómodo, tener que tomarse el tiempo para elaborar la crítica, y también asumir posturas tolerantes y pacientes frente a las construcciones de sus compañeros, por lo que terminan pidiendo al profesor que sea él quien indique lo que se tiene que hacer, e inclusive que haga las reflexiones críticas sobre los temas que están trabajando en las diferentes asignaturas, de tal manera que se pueda avanzar de manera más rápida y ordenada en las clases.

No obstante estos inconvenientes, el profesor comenta que continúa promoviendo la participación, la reflexión y la crítica en todas las actividades que desarrolla con sus alumnos, y lo hace preferentemente a través del diálogo abierto con sus alumnos, donde hay la libertad de abordar los temas que ellos propongan, siempre y cuando lo hagan siguiendo las reglas que rigen el trabajo colectivo en su grupo. Sin embargo, encuentra que los padres de familia no siempre apoyan estas formas de trabajo, y eso hace que los niños no pongan el esfuerzo y entusiasmo necesario.

Este problema, la deficiencia en actitudes reflexivas, críticas y participativas, lo observa no solamente en los niños y sus padres, sino también en muchos de los profesores, que por ejemplo frente a la reforma 2009, no han asumido una actitud crítica, como pudo darse cuenta en el Diplomado de la Reforma 2009 que están tomando los profesores de 6° grado, donde observó cierto temor para decir abiertamente lo que no les está resultando, como por ejemplo el trabajo en equipo; y que cuando alguien, como él mismo, se atreve a manifestar “una visión distinta o más crítica, hay un rechazo del sistema educativo”, o les dicen “te equivocaste de profesión, debiste haber estudiado otra cosa”. Esto muestra que entre los mismos profesores falta desarrollar el espíritu crítico, y

así se pregunta cómo podrán educar niños con esas habilidades, cuando el propio sistema educativo funciona desde otra lógica, y así están acostumbrados muchos maestros, que optan por aprobar acríticamente todo lo que se les impone.

El análisis de los tres casos presentados, nos permite comprender algunos aspectos relacionados con las formas de apropiación y desarrollo de una nueva mirada pedagógica, desde el enfoque por competencias que propone el Plan de estudios 2009 de la educación primaria.

Algunas de las interrogantes, problemas y posibilidades que surgen de las experiencias de los profesores Luz, Arturo y Lázaro en la puesta en marcha de este nuevo plan de estudios, y particularmente del modelo pedagógico que lo sustenta, son

- ¿Están preparados los niños para este modelo educativo? ¿estamos preparados los docentes y la sociedad?
- El trabajo en equipo lleva su tiempo para desarrollarse y consolidarse, porque sigue predominando la idea de que el aprendizaje es un proceso individual
- Los niños se adaptan a las formas y ritmos de trabajo de sus profesores
- Dificultades sobre la marcha: trabajo por proyectos; materiales; romper viejos hábitos; poca tolerancia de los maestros, y de los propios niños, por el cambio

Como podemos observar, los tres profesores parten de posturas y trayectorias diferentes, lo que propicia también estilos docentes y prácticas educativas en las que se expresan: las experiencias particulares que han vivido como profesores, sus concepciones sobre la educación y el trabajo docente, su personalidad y posturas personales frente a la vida, y desde luego, las políticas educativas expresadas en el plan de estudios, y que se les presentan con un carácter indicativo que necesariamente tienen que atender.

Así pues, la forma en que cada uno de los profesores desarrolla estilos de trabajo propios, tiene que ver con la forma en que se plantea y resuelve cada uno de los puntos e interrogantes anteriores. Para la maestra Luz, su vocación como maestra se expresa en su vida laboral pero también en personal, convirtiéndose en una actitud frente a la vida de atención al otro, de apoyo, de enseñanza, desde una postura ética y amorosa. Esto hace que le preocupe la innovación en su profesión, que busque constantemente actualizarse y estudiar temas que pueden apoyar y mejorar su quehacer educativo fuera de sus horarios

de trabajo y abordando temas adyacentes, que pueden abrir enriquecer sus concepciones y estrategias a utilizar, por lo que no teme incorporar a sus prácticas nuevas ideas y modelos, pero siempre consciente de que tienen que pasar por su propio convencimiento, y adecuarse a las fortalezas que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria.

De esta manera, para Luz el nuevo plan de estudios representa un reto profesional que asume con alegría, que acepta críticamente, y que busca la forma de mejorar y enriquecer en beneficio de sus alumnos, lo que también representa un beneficio para ella en el sentido de que obtiene satisfacción y confianza en su ejercicio profesional. Su labor docente no la ve solamente como un trabajo para ganar dinero: es una parte importante en su proyecto de vida, que combina con tiempos y espacios para sí misma como el cuidado personal y el autoconocimiento, y también con la atención y disfrute de su familia y entorno cercano.

Con estos elementos, la profesora Luz logra contagiar a sus alumnos de su propio entusiasmo, por lo que considera que los niños se adaptan a sus ritmos y estilos de trabajo, y percibe que consigue buenos resultados en la implementación de modelos alternativos, porque pone toda su atención y esfuerzo para que los propios niños desarrollen competencias que favorecen un estilo docente propio, en el que encajan como la figura central. Como resultado, puede llevar a la práctica el modelo educativo del nuevo plan de estudios 2009 de manera libre y crítica, como el propio proyecto educativo específica, pero atendiendo a las lógicas propuestas y tratando de desarrollarlas y someterlas a la prueba definitiva: los logros que va obteniendo cotidianamente con sus alumnos y en la escuela.

El maestro Arturo muestra un buen dominio teórico de la propuesta educativa del nuevo plan de estudios, y lo lleva a la práctica hasta cierto punto, porque para él el objetivo central es que sus alumnos logren el aprendizaje, y por ello hace las adecuaciones que considera que pueden ser más convenientes para desarrollar su labor educativa. Su postura frente al nuevo plan combina elementos de su trayectoria y especialmente de la coyuntura que está viviendo actualmente: se enfrenta a una situación que le parece inusual, en la que los niños muestran actitudes violentas y de muy escaso interés por la escuela. Esto lo ha colocado en una posición inédita para él, ya que siente que no responden a la propuesta formativa como él mismo ha vivido con otros grupos.

Estas situaciones de desinterés que ha observado en los niños, mezcladas con actitudes irrespetuosas entre compañeros, le provocan preocupación e incertidumbre sobre las posibilidades que tiene este nuevo modelo para educar a los niños con las condiciones en las que actualmente se encuentran, lo que le hace pensar que no todos sus alumnos están preparados para asumir nuevas formas de trabajo en la escuela, que exigen propiciar la participación reflexiva y crítica, asumiendo compromisos individuales con el trabajo en equipo y actitudes de solidaridad y cooperación respetuosa entre compañeros.

Partiendo de estos elementos, el profesor Arturo se muestra muy crítico con sus propias competencias docentes, consciente de que, para desarrollar las competencias que el nuevo modelo propone, es necesario que el propio docente las haya desarrollado, por lo que exige de él nuevas actitudes, más tolerantes con la diferencia, donde la crítica y los desacuerdos tendrán que aceptarse dentro del salón de clases, y no solamente entre los alumnos y sus nuevas formas de trabajo, sino fundamentalmente en la relación entre maestro y alumno. Que el profesor acepte las críticas e inconformidades de los niños es algo que, desde su perspectiva, todavía asusta a los maestros, y a él en lo personal le ha resultado incómodo en un primer momento, pero que tendrá que desarrollar nuevas posturas en las que abiertamente acepte y promueva estos ejercicios.

Así pues, observa que tiene mucho que aprender, cambiar y asumir con este nuevo modelo educativo, para que no se quede solamente en un discurso democrático aceptado y dominante, sino que se pueda vivir como una realidad en las escuelas. Cambiar las actitudes en los niños que son desfavorables para su formación integral desde este nuevo enfoque, es algo que tiene que desarrollarse paulatinamente, y sobre este tema aún no se siente totalmente preparado y dispuesto, pero considera que tendrá que redoblar esfuerzos en beneficio de sus alumnos, y de él mismo.

En resumen, el profesor Arturo asume el compromiso de cambiar y mejorar sus prácticas, pero acepta que en algunos aspectos continúa desarrollando prácticas tradicionales, particularmente cuando descubre que las estrategias propuestas no están funcionando con los niños como se espera desde las políticas educativas. Pero este es el primer año que trabaja desde la reforma, y aún queda mucho por explorar, desarrollar y crear, para él y para sus compañeros maestros.

En el caso del profesor Lázaro, de entrada asume una actitud crítica y de rechazo por el nuevo plan de estudios, ya que considera que no se adecua a las condiciones y circunstancias de los niños, sino que responde fundamentalmente a políticas educativas nacionales, que a su vez obedecen lineamientos internacionales, que poco tienen que ver con las situaciones que se viven en México en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Sin embargo, se ha preocupado por conocer el nuevo modelo y ha tratado de llevarlo a las prácticas, y le concede el beneficio de la duda, ya que si se trata de mejorar la educación integral de los niños, puede estar de acuerdo con él en diversos aspectos.

En su quehacer cotidiano, el profesor Lázaro ha intentado desarrollar las estrategias que propone el nuevo modelo, pero los resultados que ha obtenido no los considera totalmente satisfactorios, por lo que continúa con los antiguos estilos docentes que le han dado buenos resultados. Considera que la cultura de los niños, y lo que han vivido en sus familias, constituyen un obstáculo fuerte para que puedan funcionar los nuevos enfoques, ya que hay dificultades para que los niños asuman actitudes reflexivas y críticas, y más aún, para que sean participativos y propositivos. Por ello, relata que son los propios niños los que le piden que regrese a las formas tradicionales, ante el desconcierto que provoca en ellos la nueva forma de educar que se propone.

Así pues, el profesor Lázaro expresa desacuerdos con el nuevo modelo educativo, e indirectamente considera que los propios alumnos observan las deficiencias y escollos que este tipo de estrategias contienen. Por ello, lo asume críticamente, continúa con prácticas anteriores, aunque está consciente de que a mediano plazo tendrán que adecuarse las formas de educar, y en todo caso, esto será un proceso largo, para cambiar paulatinamente las formas de vivir la escuela en los niños, pero mientras no haya un cambio social y cultural que se refleje en las familias y el entorno de sus alumnos, es muy pobre lo que la escuela puede lograr.

Para concluir, y recapitulando sobre los hallazgos de la investigación en cuanto a las transformaciones a la mirada pedagógica que implica educar por competencias desde la propuesta del plan de estudios 2009, encontramos los siguientes puntos centrales:

- La apropiación de nuevos modelos educativos está relacionada directamente con los puntos de coincidencia o discrepancia entre las posturas y creencias educativas de los docentes, y los planteamientos del nuevo proyecto formativo.
- A mayor flexibilidad del docente, mayor probabilidad de experimentar en sus prácticas con nuevos modelos pedagógicos. Esto está relacionado con la personalidad del docente y la postura que asuma frente a su profesión, y en general, frente a la vida.
- Las experiencias previas del docente, combinadas con los rasgos personales relativos a su flexibilidad, tolerancia, creatividad y compromiso, van marcando la posibilidad de intentar nuevas formas de ejercer la docencia.

ENSEÑAR HISTORIA CON EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS 2009

El plan de estudios 2009 propone un modelo pedagógico para la enseñanza de la Historia basado en el desarrollo de competencias, congruente con el enfoque de la RIEB, que rompe con el enfoque tradicional en diferentes puntos:

- El nuevo modelo pedagógico está basado en una perspectiva comprensiva que recupera las discusiones teóricas actuales dentro del conocimiento histórico. Destaca particularmente el propósito de romper con la “historia oficial”, también llamada “historia de bronce”, desde la que se educó a los niños en la escuela a partir de la considerar la existencia de una “verdad histórica”, o sea, una sola perspectiva o narración de los hechos pasados, que se presentaban con un carácter irrefutable, y desde la que se forjaban modelos de vida acordes con la idea de nación que el gobierno en turno sustentara. Así, a lo largo de los siglos pudimos observar cómo se forjaban y destruían héroes y personajes, y se seleccionaba un relato particular para presentar a los niños en las escuelas, como la verdad de los hechos.
- El reconocimiento de la inexistencia de una “verdad histórica”, dentro del nuevo enfoque pedagógico, abre la posibilidad de formar por competencias, ya que todas las narraciones históricas son puestas en entredicho, y tendrán que ser leídas desde una postura crítica que permita la formación de opiniones personales, la comparación entre diversas perspectivas y relatos, y que los estudiantes

- construyan sus propias posiciones sobre los hechos del pasado, a partir de considerar todos los elementos, materiales y datos históricos que tengan a la mano, con una actitud reflexiva y propositiva que discrimina los relatos, analiza la relación entre relato y productor del relato, y busca la conexión entre los diferentes elementos que se presentan en cada contexto histórico.
- De esta forma, se reconoce que el conocimiento histórico es una construcción, y por tanto puede ser reconstruida, valorada en diferentes formas e incluso refutada de acuerdo con los contextos y nuevos elementos para el juicio que se van desarrollando al paso del tiempo.
 - Como consecuencia de la postura anterior, el nuevo enfoque busca propiciar que los niños se acerquen al conocimiento histórico con una actitud crítica y cuestionadora, donde reconocen su propio papel como constructores del conocimiento, ejercitando su capacidad de juicio, reflexión y proposición de nuevas interpretaciones, fundamentadas en la investigación de diversas fuentes.
 - Otro aspecto central de esta propuesta pedagógica para la enseñanza de la Historia, es el reconocimiento de la importancia de la asignatura en la formación de valores e identidades sociales, coherente con el enfoque por competencias, que pretende desarrollar tanto los aspectos cognitivos (apropiación de conocimientos), como las habilidades (investigación de fuentes históricas, por ejemplo) y las actitudes (formación de valores cívicos e identidades sociales, y reconocimiento y respeto por los otros).

En esta investigación, tomamos como punto de partida este enfoque pedagógico del plan de estudios 2009 para la enseñanza de la Historia, y desde ahí leemos las posturas y prácticas de los profesores de 6° grado en la implementación del programa de esta asignatura.

El profesor Lázaro es quien manifiesta su preferencia por esta asignatura, que, como él mismo dice: “sí, me gusta. De hecho es mi especialidad” (E-Lázaro). Durante su trayectoria como profesor, frecuentemente ha estado a cargo de grupos de sexto grado, y su experiencia de trabajar con los niños mayores, le ha permitido poner en práctica un tipo de enseñanza acorde con el sentido que para él tiene la Historia:

“Yo creo que en la medida en que los alumnos entiendan o comprendan acerca de quiénes hacen la historia, en qué circunstancias la hacen o qué condiciones externas, se puede de alguna manera intervenir en esos procesos que se van dando (y así) de alguna forma pueden, quizá un poco, entender también lo que está sucediendo actualmente.” (E-Lázaro)

Desde esta postura, en las prácticas que realiza trata de propiciar un sentido crítico en sus alumnos, a partir de la realización de actividades de investigación que complementen la información de los libros de texto. Esto ha favorecido que desarrolle el carácter transversal que propone el nuevo plan, ya que organiza los contenidos de diferentes asignaturas, para relacionarlos con sucesos históricos o hechos que hayan impactado a la sociedad. Así por ejemplo, si en Español están trabajando sobre la novela, busca novelas que relaten hechos históricos, como por ejemplo la lectura del libro “Las armas del alba” de Carlos Montemayor. Con esta forma de articular los contenidos, y fomentar el uso de diferentes fuentes de información histórica, el profesor trata de que el aprendizaje de la Historia sea desde un enfoque más crítico, y que los niños sientan que la Historia es algo vivo, que nos permite entender lo que viven actualmente:

“Para mí la Historia sirve entre otras cosas para entender lo que estamos viviendo en este momento, o sea, finalmente los procesos históricos determinan o determinaron lo que estamos viviendo en estos momentos, entonces, si hablamos de una situación en particular, por ejemplo de conservadores y liberales, hablar de una pugna entre conservadores y liberales después del término de la lucha de independencia (lo relaciono con que) en estos momentos tenemos otra vez a los conservadores. Entonces para mí el estudio de la Historia es importante en cuanto que nos permite entender la situación que estamos viviendo en este momento.” (E-Lázaro)

La aportación formativa que tiene el estudio de la Historia, desde su perspectiva, es “formar ciudadanos críticos, propositivos, y que de alguna manera entiendan o perciban que el cambio o la situación que viven en este momento se da en la medida en que sean críticos, propositivos y participativos, y en esa medida se puede dar la posibilidad de cambiar la sociedad, dar un giro, no sé hacia donde, pero yo quiero pensar en mejores condiciones de vida.” (E-Lázaro)

Así pues, en el caso del profesor Lázaro el estudio de la Historia está íntimamente relacionado con la formación de actitudes, habilidades y conocimientos en los niños, independientemente de que el nuevo plan de estudios lo considere también así y le llame a ello “competencias”. El modelo educativo 2009 coincide en muchos aspectos con su propia postura, y con el interés y agrado que tiene por la asignatura, lo que precede este nuevo plan de estudios, y por ello desarrolla prácticas acordes con lo que desde las políticas educativas se propone, pero que en su caso se encontraba, desde antes, en el corazón de la enseñanza histórica: formar actitudes críticas, reflexivas, propositivas y participativas en los niños, para que sean capaces de comprender que la historia la hacemos todos, y todos tendríamos que involucrarnos para alcanzar los cambios que nuestra sociedad requiere; formar habilidades para la investigación de diferentes fuentes para el conocimiento histórico, con los elementos que cada uno logre allegarse, para poder discriminar entre diferentes posturas y narraciones; y por supuesto, la adquisición de conocimientos que les permitan ubicarse temporalmente y en el contexto de sucesos pasados, y su repercusión o recurrencia en situaciones presentes. De esta forma, para el profesor Lázaro la Historia “viva”, como él la llama, sirve para comprender y transformar la realidad que se vive.

En contraste, la profesora Luz no siente particular agrado por la asignatura de Historia, y ella misma explica sus razones para ello: “yo creo que fue la forma en que a mí me la dieron, porque era puro “lean, subrayen y pasen al cuaderno”, así que yo viera que el maestro se apasionara (en sus clases), no.” (E-Luz)

Con el antecedente que la profesora vivió, de formas de enseñanza poco atractivas e interesantes para los niños, ella trata de desarrollar actividades que puedan despertar la imaginación de los niños y de alguna manera, sentirse más cercanos a los hechos que se relatan, como una forma de volver más significativos los contenidos de la Historia.

Las prácticas que ha desarrollado con el nuevo plan de estudios para la asignatura, se han basado en las propuestas del plan de estudios, del programa y los libros de texto, y encuentra que los temas del sexto grado son una repetición de los que vieron sus alumnos el ciclo pasado, cuando estaban en quinto grado y seguían el plan de estudios anterior. Por ello, no le queda clara la dosificación de contenidos que hace el nuevo plan, ya que no cuentan todavía con los programas de Historia de todos los grados escolares, y

particularmente le preocupa la importancia que con esta reforma se otorgue a la Historia de México, que anteriormente se estudiaba en 6º, y ahora para este grado se considera Historia universal, con algunas referencias a Latinoamérica y México.

Dos de las estrategias que ha desarrollado la profesora para hacer significativa la enseñanza de la Historia, es el uso de lecturas complementarias, como el libro “Huesos de lagartija”, que le permite relacionar diferentes temas y despertar el interés de los niños por los contenidos históricos. Otra forma ha sido pedirles que se imaginen viviendo en otra época, con las condiciones que se vivieron, y traten de pensar cómo sería su vida y qué actividades desarrollarían. Uno de los principales problemas que encuentra en la enseñanza de la Historia, es la ubicación temporal de los hechos históricos.

Para trabajar contenidos históricos, la profesora Luz ha recuperado los materiales de enciclopedia que conserva del ciclo anterior, del 5º grado, que abordan algunos de los temas del nuevo programa, por lo que puede seguir haciendo uso de ellos y le parece que son muy útiles en esta asignatura.

En el caso del profesor Arturo, a él le gusta aprender y enseñar Historia, y ha desarrollado desde tiempo atrás formas particulares de abordar esta asignatura. El modelo por competencias que propone el plan 2009 le parece que ofrece posibilidades, aunque considera que el nuevo libro de Historia para 6º grado no está desarrollado plenamente desde el enfoque de las competencias, ni recupera el carácter transversal de la propuesta por proyectos, aunque tiene una sección de “propósitos”, pero probablemente no sea suficiente para ubicar el enfoque. De este libro, lo que rescata como una aportación es que “vienen algunas preguntas de reflexión, me gusta mucho porque vienen muchas ilustraciones que pueden ser explotadas, vienen mapas gigantescos de hoja completa, entonces podemos ubicar a los chicos más fácilmente.” (E-Arturo)

En cuanto a sus estrategias didácticas para esta asignatura, continúa aplicando las que a él personalmente le han resultado adecuadas, basadas principalmente en la elaboración de mapas conceptuales, desde donde los niños ubican conceptos, hechos y tiempos históricos.

Los contenidos considerados para el sexto grado, al igual que para la maestra Luz, no logra comprender por qué se repiten básicamente los del 5º grado, y esta confusión

sólo podrá resolverse cuando se publiquen los programas de todos los grados escolares de la primaria.

Para trabajar el carácter transversal, considera también fundamental relacionar los conocimientos que aparecen en el programa y libro de texto, con situaciones actuales, a partir de investigaciones que los mismos niños realicen en su entorno, en la televisión, libros o bien por internet, donde pueden encontrar muchos materiales. Por ejemplo, para estudiar a la cultura árabe, solicita que investiguen las condiciones actuales en las que viven las mujeres dentro de esa cultura, y resulta muy interesante para los niños por ejemplo investigar sobre la forma en que se les exige cubrirse el rostro con burkas, y así ellos se interesan por conocer otras culturas actuales, donde se ubican geográficamente, sus raíces religiosas, las costumbres que están detrás de este tipo de vestimenta, y los niños responden con interés al tratamiento de temas desde este enfoque, como una forma de hacer significativa la Historia.

En cuanto a su interpretación del enfoque, considera que “ahorita la historia se observa como una herramienta para conocerte como ser humano (...) no le da ningún énfasis a las fechas ni nada de eso, sino que le dan énfasis al proceso de los pueblos”, y el trabajo en equipo ha favorecido esta forma de enseñar Historia. Su postura sobre el modelo y sus posibilidades reales en la escuela, las describe de esta forma:

“A mí me encantaría que los niños sean competentes para obtener información de un texto, que es una fuente que está junto a ellos y la cual nos está brindando información y conocimiento, y me encantaría que fueran a un museo, y que fueran a disfrutar lo que hay en un museo, y a pensar cómo vivían los pueblos que están expuestos en ese momento en el museo, pero hay muchas variables para que esto suceda. En años anteriores yo les decía a los niños que fueran al museo y me trajeran algo... pero ahora en este grupo les pregunto que si fueron y me dicen que no” (E-Arturo)

Desafortunadamente, con su grupo actual observa poco interés en los niños por desarrollar actividades que en años anteriores llamaban su atención, y realizaban gustosos, aprovechando las posibilidades educativas que él proponía. Sin embargo, en este ciclo no ha encontrado modos efectivos de motivar a los niños, ni el apoyo decidido de sus padres.

Concluyendo, para estos profesores la asignatura de Historia tiene que trabajarse desde la utilidad personal y social que aporta, donde lo sustantivo es la reflexión sobre lo que vive, sobre las condiciones que le rodean a de su comunidad, su país y el mundo. Sin embargo, las formas en que se trabaje la asignatura puede ser muy diferente, y en estos casos encontramos dos vertientes:

- Cuando a un profesor le gusta personalmente la Historia, realiza su enseñanza con creatividad, con pasión, transmitiendo ese gusto y ese interés por conocer y comprender los procesos históricos, esto es, forma en competencias, independientemente de que el modelo educativo vigente le llame así o de otra manera. Esta formación en competencias a través de la enseñanza de la Historia, se expresa en los tres elementos básicos que considera este enfoque:
 - En el aspecto cognitivo, se busca, se expone, se explican los procesos, complementando información desde diferentes fuentes, y se trata de que los niños adquieran el conocimiento de manera comprensiva más que memorística.
 - En el aspecto procesual, la asignatura favorece el desarrollo de habilidades para la investigación, para la búsqueda de materiales y textos complementarios, y en los casos estudiados, los profesores Lázaro y Arturo enfatizan este aspecto, ya que consideran la investigación de fuentes alternativas al libro de texto como un elemento fundamental para poder desarrollar en sus alumnos esa habilidad en sí misma, pero principalmente el tercer aspecto de las competencias
 - El aspecto actitudinal es, probablemente, al que más peso se ha otorgado en la enseñanza de la Historia por aquellos profesores que gustan de esta asignatura, y lo encontramos con mucha claridad en los casos que hemos analizado: para el profesor Lázaro, la parte medular del estudio de la Historia es que los niños reflexionen sobre los procesos históricos, sean críticos frente a ellos, y construyan una postura personal frente a ellos. El elemento central aquí consiste en que el niño llegue a sentirse parte de estos procesos, esto es, que conforme una identidad personal y social, y en la medida en que desarrolla ese sentido de pertenencia, puede comprender

que de él, y de todos los que integran esa sociedad, influyen en el sentido de los procesos, que su participación es importante, y de ahí la necesidad de ser propositivos, y aportar probables respuestas o puntos de mejora para lo que vivimos como grupo y como sociedad, ya que sin la participación de todos, no hay posibilidades de cambio. Y aunado con estos procesos de construcción identitaria, el profesor Arturo trabaja también la necesidad de conocer y reconocer al otro, al que tiene diferencias sociales o culturales con nosotros, para comprender sus posturas, sus trayectorias, y comprender en qué nos parecemos, y en que somos distintos, lo cual es básico para desarrollar el sentido de respeto y tolerancia por el otro.

- Cuando a un profesor no le agrada la asignatura de Historia, transmite a sus alumnos ese sentido de desagrado o aburrimiento en las estrategias didácticas que despliega, como el caso que relata la profesora Luz, que recibió en su época de estudiante una enseñanza de la Historia aburrida y poco creativa, con actividades rutinarias que a ella personalmente le parecieron con poco sentido formativo, y esto propició su propia indiferencia o poco agrado por la asignatura. En este caso particular, el fuerte compromiso de la profesora por su labor docente, le hace esforzarse por trabajar la asignatura como lo propone el nuevo plan de estudios, y desarrolla su propio estilo personal para interesar y motivar a los alumnos sobre los temas contemplados en los programas, e incluso buscando la transversalidad y otros elementos propuestos en el nuevo plan de estudios, en parte para evitar reproducir lo que ella misma vivió, pero aunque trabaja bien la asignatura, le falta este ingrediente de pasión por conocer la Historia y formar actitudes e identidades en los niños, aunque cumple muy satisfactoriamente con lo que el nuevo plan de estudios le señala.

Así pues, con estos casos estudiados podemos ver cómo la asignatura de Historia va más allá de un cúmulo de conocimientos, forma en valores, en actitudes, en identidades; desde el reconocimiento de sí mismo y del otro. Y esta manera de enseñar Historia ha sido asumida por los profesores que se apasionan por ella, porque pueden compartir sus propósitos y utilidad social y personal, pero es difícil desarrollar este tipo de enseñanza cuando al el propio profesor le desagrada esta asignatura.

CAPÍTULO 5

FORMAR EN VALORES, FORMAR CIUDADANOS

DESDE EL ENFOQUE DE LA RIEB:

PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES

En este capítulo nos enfocamos en las implicaciones de la RIEB sobre la formación de ciudadanos, así como los valores y reglas de convivencia que subyacen en este nuevo enfoque pedagógico por competencias.

La reforma curricular presenta con claridad el tipo de ciudadano que se pretende formar para todo el ciclo de educación básica, a partir del desarrollo de ciertas competencias. Los documentos normativos donde se especifican las competencias deseables son: el “Perfil de egreso de educación básica”, y el “Programa de Educación Cívica y Ética”, y básicamente son las siguientes:

Perfil de egreso

“Perfil de egreso de la educación básica

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- k) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional*
- l) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.*
- m) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes*

- n) *Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.*
- o) *Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.*
- p) *Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.*
- q) *Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.*
- r) *Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.*
- s) *Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.*
- t) *Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.” (SEP, 2008: 39)*

Programa de Educación Cívica y Ética:

Definen las competencias cívicas y éticas como el “conjunto de comportamientos, valores y saberes que favorecen que los sujetos:

- Definan de manera autónoma su proyecto personal
- Sustenten sus acciones en valores universales libre y consistentemente asumidos
- Desarrollen su potencial
- Establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena
- Se asuman como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo
- Se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y de la justicia” (SEP, 2003: 12)

A partir de esta definición, el programa identifica ocho competencias para la formación cívica y ética:

- a) Conocimiento y cuidado de sí mismo

- b) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
- c) Respeto y valoración de la diversidad
- d) Sentido de pertenencia a la comunidad inmediata, a la nación y a la humanidad
- e) Manejo y resolución de conflictos
- f) Participación social y política
- g) Apego a la legalidad y sentido de justicia
- h) Comprensión y apego por la democracia

Con el desarrollo de estas competencias básicas, el plan de estudios propone formar ciudadanos con cierto sentido. Teniendo esto en mente, vayamos a ver los hallazgos en la fase empírica de la investigación, a partir del trabajo de campo en la escuela primaria.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

La construcción de una escuela democrática involucra una serie de competencias que los niños tendrán que desarrollar durante su trayectoria escolar, pero también se requiere, y de manera central, que las condiciones institucionales permitan y favorezcan las habilidades y actitudes requeridas para trabajar en ambientes democráticos. Esto es, que tanto los maestros, como los directivos, e incluso los padres de familia y otros agentes comunitarios, se conduzcan en el ámbito institucional con un espíritu democrático y desde valores y formas de comportamiento acordes con la democracia.

Esto representa uno de los grandes retos de la reforma, ya que se tendrá que luchar en las escuelas con actitudes, comportamientos y formas de organización que tradicionalmente no se basaban en la democracia, sino en el autoritarismo, la imposición y el control hacia los alumnos, pero también desde el sistema educativo, hacia los profesores, y entre la comunidad de docentes.

La democracia como forma de gobierno y forma de vida tiene diferentes facetas y se expresa en múltiples formas. A continuación presento algunas de las que me parecen más significativas:

- En la Constitución política mexicana, se consagra la democracia como forma de gobierno. Los rasgos más sobresalientes que ahí se presentan son:

- La división en tres poderes para gobernar al país, que tienen su representación en las esferas federal, estatal y municipal. Estos poderes son: ejecutivo, legislativo y judicial.
 - La elección de representantes del poder ejecutivo (presidente de la república, gobernadores y presidentes municipales) mediante voto secreto y universal.
- Además de estos elementos, que presentan la cara más visible y operativa de la democracia, hay otros componentes de la democracia que se expresan en formas más sutiles, y constituyen formas de vida y convivencia que en conjunto podemos llamar la “cultura democrática”. Esta fase de la democracia comprende:
- El respeto a la legalidad, como el elemento constitutivo del pacto de convivencia explícito, expresado en leyes y reglamentos, donde se consideran derechos, obligaciones y las sanciones a las que se hacen acreedores los infractores.
 - La plena libertad de expresión y discusión de ideas.
 - El respeto y promoción de espacios de organización y participación ciudadana para resolver problemas comunes, y la defensa de intereses colectivos legítimos.
 - La igualdad y equidad efectiva ante la ley y las oportunidades de vida digna para todos.
 - La lucha contra la discriminación de cualquier tipo.

En la vida cotidiana de los individuos, la democracia como forma de vida rescata esos elementos, pero incorporados en una cultura (esquemas de significado desde los cuales percibimos el mundo y actuamos en él) que se exterioriza en cada una de nuestras acciones sociales, o sea, en las interacciones que tenemos con los otros, en cualquier nivel. Algunas de ellas:

- Respeto por los otros, desde su diversidad cultural, física, religiosa, etc., lo que incluye también crear las bases de una relación en la que se nos respete.
- La participación activa en los asuntos de interés colectivo, que incluye una amplísima gama de actividades, como podría ser cuidar la limpieza de los espacios públicos, cuidar y dar buen uso al mobiliario urbano o respetar la

propiedad pública de los bienes comunes. A otro nivel, significa participar en los asuntos públicos proponiendo soluciones a problemas comunitarios, o respetar y cuidar que otros respeten las normas de convivencia.

- La lucha por el respeto de los derechos humanos desde todos sus aspectos: tanto frente a la ley, como en actividades privadas y de vida cotidiana.

En México encontramos la presencia de los primeros rasgos: división de poderes y elección de representantes al poder ejecutivo. Sin embargo, en uno y otro encontramos problemas. Algunos de ellos son:

- El poder ejecutivo sigue teniendo injerencia ilegal en el funcionamiento de los otros poderes, particularmente del judicial. En el poder legislativo, la injerencia ilegal ha sido combatida duramente por la oposición, pero creo que aún queda trabajo ciudadano por hacer para garantizar la plena independencia de los tres poderes.
- En cuanto a la elección de representantes, se ha trabajado desde diferentes trincheras para garantizar la legalidad y legitimidad de las elecciones, y el IFE es un claro ejemplo de ello. No obstante, se continúan violando las reglamentaciones, y particularmente en algunos estados, los institutos electorales siguen supeditados al poder ejecutivo local.

En cuanto a la democracia como forma de vida, encontramos un gran avance en nuestro país en la construcción de la cultura democrática, pero pese a lo logrado, falta mucho trabajo por hacer en diferentes rubros:

- El respeto a la legalidad sigue siendo el renglón donde encontramos muchas deficiencias, debido a un poder judicial que continúa teniendo inoperancia en su obligación de hacer cumplir la ley a todos dentro del territorio nacional, continúan existiendo prácticas de corrupción de funcionarios, y no ha sido posible lograr un cambio efectivo en la cultura de la legalidad de muchos de los habitantes de nuestro país. Las violaciones a las leyes y reglamentos adoptan diferentes facetas y niveles: desde los grandes y pequeños delincuentes que viven en la impunidad, hasta pequeños infractores que no han logrado entender que sus faltas nos afectan a todos.

- Actualmente hay un notable avance en el respeto a la diversidad, pero también encontramos muchas resistencias y vicios culturales que impiden la libre expresión de ideas y formas culturales diversas.
- Otro punto que tenemos que fortalecer es la cultura de la participación en los asuntos públicos o de interés colectivo, y siguen prevaleciendo la apatía o el miedo para la búsqueda de soluciones o prácticas de convivencia de beneficio común.

La escuela es un espacio privilegiado para formación de una cultura política democrática, empezando porque su objetivo es precisamente la formación de ciudadanos desde diferentes aspectos, y la cultura política es uno de ellos.

En la escuela, la orientación formativa tendría que promover la cultura política, pero las prácticas escolares no siempre han estado acordes con este objetivo, por la falta de costumbre democrática en general, por lo que los cambios de planes y programas de estudio de la educación básica se convierten en un reto para maestros, alumnos, directivos, padres de familia y comunidad en general.

En la escuela donde se realizó el trabajo de campo encontramos un ambiente favorable para la democracia, especialmente en los discursos, sin embargo, indagando más allá de la apariencia, descubrimos diversas situaciones que obstaculizan este tipo de convivencia, y por supuesto, el desarrollo de actitudes democráticas en los alumnos. Iniciemos con los discursos y prácticas que observan y realizan los profesores.

El profesor Lázaro tiene una postura crítica con relación a la democracia que actualmente se vive en México, y particularmente en las escuelas. Para él, no existe la democracia, y eso es un reflejo de la estructura social que impera aún en nuestro país, donde difícilmente encontramos comunidades y familias democráticas, y eso es lo que aprenden los niños y lo trasladan a la escuela. Para él, la democracia significa “responder a las necesidades de las mayorías, por supuesto sin dejar de considerar también el cubrir las necesidades de las minorías, donde haya tolerancia, donde no haya una relación de sometimiento sino de escuchar los puntos de vista diversos, de ejercer el poder a partir de escuchar a los demás, porque finalmente en la escuela, por ejemplo en un salón de clases, ejerces poder desde en maestro, y en la escuela desde la dirección”. (E-Lázaro)

Desde esta concepción, considera que la escuela podría democratizarse “en la medida en que los maestros permitamos una expresión más abierta, más libre de los alumnos, en la medida en que se escuche o se promuevan en los alumnos el que puedan manifestar sus ideas, quizá incluso hasta opinar cómo quiere que se conduzca la clase, que se desarrolle la clase. Yo diría que, a grandes rasgos, sería algo así”.

Y bien, éste sería el panorama ideal, con el que, palabras más, palabras menos, concuerdan la mayoría de los profesores, pero ¿cómo han vivido este tipo de procesos? Aquí es donde encontramos diferentes tipos de prácticas, así como resultados diversos, relacionados con las características personales y de grupo de los alumnos, y también de los profesores.

Iniciemos con las experiencias vividas por el propio profesor Lázaro, y para él en este momento ha sido muy difícil impulsar este tipo de prácticas democráticas, porque como explica, “es difícil porque los niños no están educados de esa manera. Yo siempre he pensado que vienen aquí y manifiestan en muchas ocasiones la realidad que están viviendo dentro de sus familias, y lo que se refiere a esto de la democracia, yo lo que veo es que ellos están acostumbrados a que se tomen decisiones verticales, y cuando uno intenta promover la discusión, el análisis, que opinen, en muchas ocasiones se relaja la disciplina, el orden, y yo creo que es difícil. Sin embargo, habrá que convocar a los alumnos, a los propios papás, y quizá hubiera mejores condiciones para poder conducirse o relacionarse de otra manera, con una actitud de más apertura, de más participación, de más involucramiento...” (E-Lázaro)

Sobre este punto, de la falta de condiciones para promover relaciones democráticas en el salón de clase, debido a las formas autoritarias en que muchos de los niños han sido formados en sus familias, el maestro señala que son ellos mismos quienes piden al profesor que indique qué hacer, o aporte su propia visión crítica sobre algún tema que estén discutiendo, y los niños se suman a su perspectiva. La explicación que el profesor Lázaro da sobre este punto, es que reproducen en la escuela lo que viven en casa, “donde se toman decisiones verticales, donde no se discute”, y el niño no ha desarrollado habilidades para expresar sus ideas, para asumir actitudes más abiertas y participativas. En resumen, desde su postura vivimos todavía en una sociedad autoritaria, donde los niños no saben participar, no son críticos y reflexivos, y de ahí sus dificultades

para entablar una relación que promueva la libre participación, y prefieren que se les diga “qué hacer”.

No obstante los obstáculos que ha tenido para establecer relaciones democráticas en su salón de clase, explica que ha tratado de promover el análisis y la discusión de ideas, buscando que los niños sientan que el entorno es favorable, y sí ha notado algunos cambios en las actitudes de los niños, y ya algunos manifiestan sus ideas, sus desacuerdos. Pero ha tenido experiencias en que el debate se vuelve difícil, y entonces interviene para detener esos procesos, valiéndose de la autoridad que tiene dentro del salón, y el reconocimiento que tienen los niños de esa autoridad.

Por su parte, el profesor Arturo promueve, desde tiempo atrás, la construcción de condiciones democráticas en los grupos que ha tenido a su cargo, sin embargo, con cierta sorpresa y tristeza se ha enfrentado en este ciclo escolar con un grupo en el que no ha podido trabajar de acuerdo con sus propias convicciones docentes, ya que los niños expresan poco interés por las actividades que propone, y manifiestan actitudes de poco respeto por sus compañeros, lo que ha inhibido las libres participaciones, como una forma de evitar la burla o desinterés de los otros niños. Inclusive, comenta que en la relación maestro – alumno, en la que él promueve la comunicación y confianza, ha experimentado con este grupo poca disposición para plantear abiertamente los problemas o situaciones por las que atraviesan los niños, especialmente en las relaciones entre pares, que han tomado tintes violentos o agresivos, por un lado, o de complicidad y hermetismo frente al profesor.

La construcción de actitudes democráticas en la escuela también puede llevar a efectos no previstos, que pueden incomodar a algunos. Por ejemplo, el profesor Arturo vivió una situación en la que los niños de su grupo escribieron a la directora escolar una carta donde se quejan de su profesor, porque no los atiende como ellos esperan, y le reclaman mayor intervención frente a los conflictos que surgen entre los niños. Arturo asume que, en efecto, no da tanta importancia a los señalamientos que se hacen unos a otros, porque considera que eso sólo incrementaría el conflicto, y su postura es que los niños resuelvan sus diferencias sin violencia, lo que incluye que el propio profesor no conteste también con castigos, regaños o ridiculizaciones a los involucrados. La carta de “queja” redactada por sus alumnos fue entregada a la dirección, y este hecho lo vive

como un avance en la formación de actitudes y habilidades democráticas, ya que los niños se atrevieron a expresar sus puntos de vista y hacerlos públicos... aunque, claro, para él resultara incómoda la situación.

Como bien lo expresa, promover este tipo de formación toca todos los aspectos de la vida escolar, ya que no puedes propiciar que los niños sean reflexivos y críticos, y prohibir o no simplemente no tolerar que se expresen cuando sus puntos de vista afecten o disgusten a sus profesores. Por el contrario, eso es algo que como profesores tendrán que ir elaborando y aceptando, ya que el diálogo y la exposición de ideas incluye tanto los acuerdos como los desacuerdos, y probablemente este sea uno de los puntos más sensibles para muchos maestros, acostumbrados a conducirse desde su posición de autoridad incuestionable.

La profesora Luz considera que los niños aprenden fácilmente a conducirse en un ambiente democrático, siempre y cuando los adultos promovamos el respeto por los otros y actitudes de aceptación que les brinden la confianza y autoestima necesarias para participar en un grupo, expresando sus propias ideas. Para ella, promover la democracia en el salón de clases ha sido una labor gratificante porque observa buenos resultados, pero el papel del profesor es central para que esto se pueda llevar a cabo. Su forma de promover la democracia se basa en reglas claras, que norman la convivencia dentro de su salón de clases.

Sin embargo, ella misma comenta que la dificultad para transformar la escuela, desde una perspectiva democrática, tendrá que partir de los maestros, y de las autoridades educativas, y relata lo que le sucedió sobre el Diplomado de la Reforma, al que fue convocada. Ella se opuso a asistir para no perjudicar a los niños, y argumentó que se comprometía a capacitarse, pero fuera de su horario de trabajo, y así lo manifestó a la directora escolar, quien al principio estuvo de acuerdo con ella. Habló con los padres de familia, y les expuso que habría un curso, al que tendría que asistir, pero su decisión fue quedarse en la escuela y atender a sus alumnos. Posteriormente, de la supervisión se comunicaron con la dirección de la escuela, e indicaron que el Diplomado tenía un carácter obligatorio, por lo que no quedaba sujeto a las decisiones de los maestros, sino que forzosamente tendrían que asistir, y así se lo comunicó la directora.

Frente a esta situación, la profesora Luz se vio obligada a asistir al Diplomado, a pesar de su oposición y el compromiso asumido, y esta anécdota le permite ilustrar una de sus preocupaciones sobre este tema: ¿cómo puede estarse impulsando, desde el discurso de la reforma curricular 2009, una escuela democrática, cuando no hay respeto por las decisiones de los maestros? Esto lo observa como una incongruencia, ya que no se puede educar en forma reflexiva y crítica a los niños, si hay malestar entre los docentes, porque no se respeta el trabajo no se atienden sugerencias, y tampoco se respetan las decisiones de los maestros, como en el caso relatado, donde considera que no escucharon sus razones y la obligaron a asistir de manera autoritaria, desde la supervisión y la dirección escolar. De esta forma, considera que no es sólo a nivel del salón de clase que tiene que trabajarse en ambientes democráticos, sino que esa democracia tendrá que impulsarse institucionalmente, y sólo así se podrá construir una escuela democrática.

La construcción de una escuela democrática parte necesariamente del respeto por los valores y las normas que rigen el a la comunidad escolar. Y esto constituye un punto de partida central para transformar la escuela.

La maestra Luz trabaja habitualmente en su grupo a partir de reglas claras, que pueden ser flexibles en algunos aspectos, a partir del compromiso que asuman todos los que participan en determinadas actividades. Sin embargo, hay muchas reglas que no son negociables, y la labor del profesor es que los niños así lo entiendan y lo acepten.

La directora escolar considera que con la reforma se está impulsando otro tipo de valores para que el niño los viva en la escuela, pero también fuera de la escuela (en lo que llama la “escuela sin bardas”), y de ahí parte el tipo de ciudadano que se pretende formar: con reglas más introyectadas, mayor consciencia de las reglas, y desde donde sea posible promover la participación social para mejorar su comunidad y su ambiente.

Desde lo observado en la escuela, considera que los niños sí están preparados para el cambio democrático, pero probablemente los maestros y los padres de familia sean los que todavía no están preparados. Lo que observa entre los niños es un sentido de mayor igualdad, un esfuerzo entre los maestros por conducirse con menos autoritarismo, y esto se está reflejando en que los niños están más conscientes de sus derechos y sus obligaciones, y por tanto discuten más, y reclaman más cuando están en desacuerdo entre ellos o con los profesores.

Una experiencia educativa que se organizó en la escuela, a propósito de la promoción de los valores democráticos, fue el “Parlamento escolar”, sobre el tema “Los maestros”. A la directora le pareció muy provechosa esta actividad, ya que participaron muchos niños, guardaron las formas y la mayoría habló bien de sus maestros, sin llegar a hacerles críticas o expresar inconformidades. Con este tipo de actividad los maestros se sensibilizan de la necesidad de que los niños expresen sus ideas, aunque había cierto temor de que la experiencia no resultara como se planeó.

Este tipo de actividades permiten desarrollar habilidades y valores democráticos en los niños, sin embargo las cargas de trabajo, tanto académicas como administrativas, no permiten dedicarles el suficiente tiempo, a pesar de que desde el nuevo modelo pedagógico por competencias, deberían tener un espacio especial entre las actividades educativas.

MANEJO DE LA DISCIPLINA Y LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Uno de los puntos que más preocupa a los profesores sobre el enfoque de competencias que propone el nuevo plan de estudios 2009, es el manejo de la disciplina, ya que se propone que los niños sean más participativos, críticos y reflexivos, y especialmente, que desarrollen formas de trabajo independientes y en equipo, en las que el profesor se convierte más en un coordinador de actividades, y menos en catedrático que transmite conocimientos.

En las prácticas desarrolladas, algunos de los profesores observan que los niños no están preparados para asumir conductas independientes de la dirección del profesor, que algunos han mostrado dificultades para la reflexión y desarrollo del sentido crítico, y que el trabajo en equipo se convierte en un espacio de juego y distracción, sin centrarse en la tarea y presentar productos colectivos. Por ello, el profesor Arturo procura organizar equipos pequeños, principalmente parejas, o el profesor Lázaro considera que no le ha funcionado adecuadamente esta estrategia con su grupo, y los niños se dedican a “echar relajo”.

Aquí encontramos un problema que tiene que ver con la forma en que, como profesores, enfocamos el tipo de alumnos y grupos que queremos tener: un grupo silencioso, con alumnos que obedecen calladamente las órdenes del profesor y siguen sus

instrucciones, o un grupo que participa, donde los niños se expresen libremente e interactúen entre sí dentro del salón de clases, aunque en ocasiones sus actividades sean ruidosas y aparentemente desordenadas. Enfrentamos entonces un asunto que tiene que ver más con las actitudes de los docentes, y los cambios que tiene que hacer en sus concepciones y estrategias educativas, para preguntarnos si los profesores están preparados para asumir y aceptar estos cambios.

Frente a estas cuestiones, encontramos dos tipos de experiencias docentes y posturas frente a ellas:

a) *Los niños actualmente son más violentos e indisciplinados*

Algunos de los profesores consideran que actualmente los niños presentan problemas de violencia, particularmente en las relaciones entre compañeros. Esto les parece preocupante, y lo atribuyen principalmente a la violencia que viven en sus familias, que observan en los medios, especialmente la televisión, o en los videojuegos, pero también el poco tiempo que les dedican sus padres, ya que muchos de ellos permanecen solos mientras sus papás están trabajando, lo que les provoca cierto resentimiento o simplemente falta de orientación oportuna sobre lo que están viendo y viviendo.

Entre las expresiones de agresividad más frecuentes se encuentran: los golpes y violencia directa entre compañeros; el uso de palabras ofensivas y altisonantes; el maltrato o acoso moral y físico sistemático hacia algunos compañeros, conocido como “bullying”. Estas situaciones han provocado desconcierto entre algunos profesores, que han intentado detener estos fenómenos con antiguas estrategias, como platicar con los alumnos, hacerlos reflexionar sobre las causas y consecuencias de su proceder, o simplemente reprenderlos, pero consideran que no han obtenido los resultados esperados, y esto ha frenado, o al menos complicado, la puesta en marcha del nuevo enfoque, ya que requiere de la participación constante y activa de los estudiantes, para formar las competencias propuestas, que parten del *aprender a conocer*, mediante la construcción de conocimiento, *aprender a hacer*, desarrollando así habilidades, *aprender a vivir juntos*, sobre la base de las competencias cívicas y éticas; y *aprender a ser*, que significa desarrollar en ellos el autoconocimiento y autocontrol.

Para que funcione esta propuesta educativa, el elemento central es el propio niño, ya que se transforma, de simple receptor y repetidor de conocimientos, en agente activo de su formación, lo que implica de entrada lograr convencerlo de que quiera hacerlo, que esté dispuesto a participar, y en cierto sentido, a autoformarse a través del conjunto de actividades, individuales y colectivas, propuestas y coordinadas por sus profesores. Y este es el punto de quiebre del modelo, y los profesores que viven o han vivido esta violencia de los niños, se pregunta qué pueden hacer con un niño que no está dispuesto a integrarse al trabajo del grupo, ni a asumir una actitud activa y solidaria.

Las estrategias que se han desarrollado para combatir estas conductas agresivas han privilegiado hablar con los propios niños, para propiciar la reflexión sobre la situación, y en si esto no resulta, el siguiente paso comúnmente es llamar a sus padres para solicitarles el apoyo más decidido en la corrección de problemas de su hijo. Sin embargo, algunos profesores no han obtenido una buena respuesta de los padres de familia en todos los casos, e inclusive se han percatado de que son los padres quienes han servido de ejemplo a sus hijos en ese tipo de conducta, ya sea porque dentro de la familia se viven situaciones violentas, o porque los propios padres se expresan agresivamente con otras personas.

El profesor Arturo, por ejemplo, ha notado en algunos de sus alumnos una propensión a golpearse entre ellos, inclusive en algunas niñas, que anteriormente eran menos proclives a las peleas físicas, y esa tendencia a agredirse la observa en el tipo de música que quieren escuchar, el “hip – hop” o el “reggaetón”, que en su propio ritmo se expresa el golpeteo constante. También lo ha observado cuando algún niño le presenta quejas sobre otros, y él se limita a hablar con ellos pero sin enfatizar a los culpables ni los problemas, pero siente que eso a algunos no los deja satisfechos, pues quieren ver que el profesor regañe o castigue a los niños que hacen cosas “indebidas”.

Para estos casos, lo que el profesor ha notado es que muchos niños necesitan reconocimiento, que se les tome en cuenta, que los maestros se interesen en sus problemas, porque muchas veces lo que les hace falta es atención en casa, y de alguna manera tratan de suplir esas carencias en la escuela, así sea a partir de expresiones violentas que los conviertan en foco de atención de sus compañeros y de sus profesores. La estrategia que está desarrollando es mostrar más interés por los niños, platicar,

acercarse a ellos de diferentes maneras, conocer sus situaciones y problemas personales. En algunos casos, esto le ha funcionado bien, pero en otros, ha notado que ciertos niños adoptan actitudes más cerradas, y no permiten a los adultos traspasar las barreras que han levantado, aparentemente como un problema generacional, donde se solidarizan entre ellos, entre pares, pero dejando fuera a profesores, padres y adultos en general.

b) Los niños están aprendiendo a convivir pacíficamente y con nuevas reglas

Desde otras experiencias, estrategias y posturas, hay también profesores que consideran que los niños ciertamente son un reflejo de lo que ocurre en sus casas, pero que como maestros se pueden ir construyendo estrategias que de alguna manera suplan sus carencias, o por lo menos les permitan mantenerlas en suspenso para interactuar en la escuela.

Para ilustrar esta situación, la profesora Luz relata su experiencia con un niño que presentaba fuertes problemas de convivencia en la escuela, e incluso algunos problemas de aprendizaje, al que le dio un trato especial. Este niño estaba en otro grupo, con un profesor menos flexible que ella, y llegó a tener tantos problemas en la escuela, que la directora propuso que se cambiara de grupo, con la intención de que en un nuevo ambiente, el niño pudiera superar sus problemas escolares. En sus propias palabras, dice así:

“En diciembre pasaron a mi grupo a un niño, que todo el tiempo estaba afuera de su salón, haciendo planes para interrumpir al maestro. Acepté que lo pasaran a mi grupo, y antes de que entrara al salón, hablé con el grupo y les dije “acuérdense que siempre nos ponemos en los zapatos del otro, y Víctor ha sido señalado ¿por qué no le damos la oportunidad? Además, ustedes son muy inteligentes, yo sé que lo van a ayudar, yo creo que por eso la directora nos lo está mandando, porque sabe que ustedes van a responder, no lo voy a hacer yo sola.” Los niños sólo contestaron “sí, maestra”, y cuando entra Víctor lo recibieron con un aplauso. Yo no se los había pedido, entonces lloriqueó y le dije “pásale, Víctor, bienvenido, siéntete seguro”, y frente a él dije a los niños “por favor denle el apoyo, y si ven que tiene dudas y no pregunta, acérquense, que se sienta parte de este grupo. Imagínense, cuántos años sin saber que su mamá murió, cuanta soledad hay en él

¿creen que le podamos ayudar un poquito?”, los respondieron que sí, y yo cerré el tema “entonces ¡a lograrlo!”

Después de eso, el niño se ha integrado a las actividades normales, y un día encontré un dibujo, se lo di con un mensaje “Con mucho cariño para Víctor”, y el niño se entusiasma. El 14 de febrero me regaló un llavero, lo eché en mi bolsa, pasaron varios días y lo encontré y lo puse en mis llaves de la escuela, donde él pueda verlo... Y es que a veces se nos olvidan esos detalles que son tan importantes...”

En este relato podemos observar, con mucha claridad, las posturas y estrategias de la profesora, que se pueden sintetizar como dar atención a los niños, manifestarles cariño y solidaridad, preocuparse por sus problemas y situaciones personales, y procurar que los demás compañeros desarrollen actitudes de comprensión, apoyo y solidaridad, de tal manera que se sientan parte del grupo y de la solución de los problemas individuales y colectivos, a partir de su participación y la implementación de propuestas que puedan beneficiar o aliviar a otros.

En esta anécdota observamos como la profesora Luz forma a sus alumnos en actitudes y valores democráticos (escuchar al otro, considerar sus diferencias, elaborar propuestas de solución a problemas), en la solidaridad, en el amor al prójimo, el autoconocimiento y autocontrol. Para ella, los niños principalmente necesitan sentirse queridos, sentirse aceptados, parte de un colectivo, apoyados por sus compañeros y maestros, y en esa medida, podrán elevar su autoestima, no importa que tan lastimada esté, algo se podrá lograr con estas estrategias, ya que como ella menciona, el amor, o la violencia, funcionan como un bumerang: depende de qué lances, será lo que regrese, y si das amor, regresará amor, pero si lanzas violencia, regresará también.

Un problema cotidiano es la situación de muchas familias, donde se vive el abandono o la violencia, y eso se refleja en la conducta y actitudes de los niños. Por ello los profesores tienen que conocer y comprender las situaciones particulares de los alumnos que presentan problemas en la escuela, y especialmente como se va articulando esta relación entre familia y escuela. Cuando hay problemas en casa, lo más probable es que el niño los lleve a la escuela, pero ella reflexiona sobre este punto y expresa “¿cómo quiero que el niño entienda las fracciones, si se quedó pensando en que los papás están

discutiendo?” Entonces esta parte comprensiva y amorosa del maestro es imprescindible en estos momentos, especialmente si pretendemos formar de otra manera a nuestros niños.

Así pues, para la profesora Luz no es que los niños ahora sean más violentos, sino que son más cuestionadores, conocen sus derechos y obligaciones y pelean por ellos, pero si les explican que en todo grupo social tiene que haber una autoridad, y en su grupo la autoridad es ella, los niños lo entienden y lo respetan. También es básico hacer acuerdos con ellos a partir de reglas claras, y que sepan que no todas las normas les van a gustar, pero todos las tienen que cumplir, ya que la democracia requiere del respeto y cumplimiento de estas reglas.

Para concluir, los hallazgos de la investigación nos muestran que la formación en valores articula, de manera compleja, diferentes elementos que pueden favorecerla u obstaculizarla. Por un lado, el plan de estudios estipula un modelo formativo en el que los niños sean más reflexivos, críticos y participativos, pero para que eso sea posible, es necesario considerar:

- La formación antecedente de los niños, en donde se conjugan, entre otros elementos: la situación de la familia; las relaciones que se establecen entre las diferentes personas con quienes viven y hacia él; las pautas culturales que han recibido y viven en sus casas y entornos comunitarios; las informaciones y modelos actitudinales y conductuales que reciben de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, como videojuegos; los intereses, aficiones, personalidad y tendencias del niño.
- Las políticas educativas, entre las que están los planes y programas de estudio, así como los diferentes materiales didácticos y de apoyo, donde se expresa un determinado discurso y perspectiva sobre la vida, sobre las normas y valores para la convivencia, sobre el individuo y sobre la sociedad en la que estamos insertos.
- La situación institucional, particularmente la dinámica dentro de la escuela, con el tipo de relaciones que se establecen entre profesores, con las autoridades, con los niños, con los padres de familia, y en general, con el entorno comunitario. Aquí tenemos que recordar que para construir una docencia democrática, y desde una

- posición ética, es imprescindible construir también una escuela y un sistema educativo basado en estos valores, a modo de la necesaria coherencia entre proyectos educativos, y condiciones de trabajo y de vida de los docentes.
- Los profesores, que son quienes tienen el mayor peso dentro de la escuela, ya que son los encargados directos de la formación de sus alumnos, y el tipo de ambiente escolar que vivan dentro del salón de clases. Desde los materiales empíricos recopilados, podemos observar que la preparación de los docentes es muy importante, pero más importante aún es su compromiso con el quehacer educativo, y el amor y la entrega que pongan en su trabajo. En manos de los profesores está, ahora más que nunca, la motivación de los alumnos, y el que puedan impulsarlos para que desarrollen las competencias que marca el plan de estudios, ya que este cambio de la función docente, convierte al profesor, cada vez más, en un propiciador de aprendizajes y un coordinador de actividades, y menos en una figura de autoridad desde su sapiencia, que sólo tiene que exponerla frente a sus alumnos y lograr que ellos la repitan de manera acrítica.

Así pues, para formar en competencias a los niños, es imprescindible que paralelamente los maestros desarrollen nuevas competencias docentes. Su propio compromiso y vocación por la enseñanza son un elemento fundamental, pero también es necesario que las autoridades educativas faciliten, apoyen y promuevan la actualización y formación permanente de los profesores, y les doten de los materiales imprescindibles para desarrollar en óptimas condiciones su labor.

CONCLUSIONES

La investigación estableció como su propósito central *comprender la propuesta pedagógica contenida en el Plan de estudios 2009 de la educación primaria, particularmente para la asignatura de Historia y la formación cívica, en el marco de la puesta en marcha de la reforma curricular en una escuela pública mexiquense del municipio de Ecatepec de Morelos.*

Desde este objetivo, el referente empírico estuvo basado en trabajo de campo en una escuela primaria, donde se realizaron entrevistas a la directora escolar y a los profesores de sexto grado, en el cual se dio inicio a la aplicación del nuevo plan de estudio en la asignatura de Historia, así como observaciones de diversos espacios escolares. En la parte documental, el trabajo se centró: en el análisis del Plan de estudios 2009 de la escuela primaria, en el marco de la RIEB; los diversos documentos normativos y de apoyo producidos por la SEP para este nuevo currículo, así como otros textos y materiales donde se expresan políticas públicas, particularmente educativas, tanto nacionales e internacionales.

Con estos materiales, se elaboró el informe de investigación a partir de cinco rubros fundamentales: se inicia con el análisis de la función social que desarrolla la escuela en la formación de identidades, particularmente a través de la asignatura de Historia y la formación cívica.

En el segundo rubro, se aborda la formación ciudadana y la educación en valores en las sociedades contemporáneas, donde se analiza el contexto nacional e internacional y las políticas y programas educativos que se enfocan en formar en valores a niños y jóvenes, como una manera de revertir el problema de descomposición social que actualmente se percibe, y responder a los cambios vertiginosos que viven nuestras sociedades.

En este capítulo se analiza la forma en que los cambios, particularmente tecnológicos, han propiciado una compleja transformación en el funcionamiento de las sociedades contemporáneas, dando paso a relaciones sociales cada vez más inestables y precarias, con puntos de referencia poco sólidos que provocan incertidumbre en las personas que ya no cuentan con un centro más o menos aceptable o seguro. Los valores

humanos y sociales también están sometidos a la crítica y revaloración constante, y frente a estos panoramas sociales, los niños y jóvenes frecuentemente carecen de puntos de referencia claros desde donde construir sus vidas e interacciones. A esto se le ha denominado la “crisis de valores” en las sociedades actuales, y se ha responsabilizado a los sistemas educativos de no responder de manera adecuada y oportuna a las nuevas necesidades, para revertir sus efectos sociales indeseables.

Con esta responsabilidad, organismos internacionales, como la UNESCO, han desarrollado investigaciones y propuestas encaminadas a la transformación de los sistemas educativos. A partir de estas políticas educativas internacionales, en México se han llevado a cabo modificaciones y cambios curriculares para dar respuesta a estos requerimientos. El “Programa integral de formación cívica y ética” para la educación básica fue una de las primeras propuestas para atender estos problemas, y posteriormente la Reforma Integral de la Educación Básica, que recupera gran parte de las políticas internacionales para aplicarlas al sistema educativo mexicano.

En esta investigación, presentamos un panorama general de la situación nacional e internacional en materia de educación en valores, y la respuesta mexicana para la formación cívica y ética en las escuelas de educación básica, con la que esperamos a acercar estos problemas y soluciones a docentes y autoridades educativas, para que a partir de su comprensión, puedan re significar las prácticas y relaciones que se establecen dentro del espacio escolar.

En el tercer aspecto, a partir de la investigación se realiza el análisis del plan de estudios 2009 de la escuela primaria y el contexto en el que se produce, así como el modelo educativo de formación desde el desarrollo de competencias: sus implicaciones pedagógicas, didácticas y prácticas. Con estos análisis, nos proponemos presentar una accesible a los docentes para la comprensión del nuevo modelo educativo, ubicándolo en el contexto nacional e internacional, y explicando la forma en que se propone revertir los graves problemas educativos que padecemos actualmente en México.

El cuarto aspecto considerado es la “puesta en marcha” de este nuevo plan en una escuela primaria, que incluye las actividades de formación docente desarrolladas y las transformaciones en las prácticas y enfoques pedagógicos a partir de la implementación de este nuevo plan en el sexto grado, con especial atención en la asignatura de Historia.

Con ello, la intención es doble: por una parte, se trata de documentar esta puesta en marcha en una escuela pública, recuperando procesos y condiciones de la implantación de este nuevo plan de estudio, que favorezca la reflexión de los actores involucrados.

Por otra parte, la investigación se propone enfatizar los problemas y contratiempos que se han generado en esta puesta en marcha, entre las que destacan: la falta de canales informativos adecuados para que los profesores de todas las escuelas estén enterados de los cambios curriculares que se llevan a cabo desde las más altas autoridades educativas del país, así como la apertura de canales de participación y conocimiento de las propuestas, de tal manera que todos los profesores puedan sentirse convocados y partícipes de estos cambios. Este punto es muy importante para la aceptación y apropiación de los nuevos modelos y enfoques pedagógicos, recordando que serán los profesores los encargados de llevar a la práctica los nuevos planes de estudio, y que está en sus manos el que las reformas funcionen, fracasen o simplemente se omitan en los procesos educativos dentro de las aulas.

Otro de los hallazgos de esta investigación es deficiencia o inoperancia de estrategias de formación y actualización docente para maestros en servicio, que es uno de los problemas expresados por los profesores. Las autoridades educativas invierten tiempos y dinero en algunos programas formativos, pero no han sido suficientes ni adecuados en todos los casos, o bien las estrategias elegidas no responden a las necesidades e intereses reales de los profesores, que se sienten poco acompañados y preparados por las autoridades para la aplicación de un nuevo proyecto y modelo educativo, del cual ni siquiera han sido suficientemente informados.

Un elemento más a destacar, es la falta oportuna de entrega de materiales educativos, normativos y de apoyo para operar el nuevo plan de estudio, ya que muchos maestros carecen de textos fundamentales para desarrollar su trabajo en óptimas condiciones, e incluso se registró la falta de libros de texto para los alumnos. Con estas carencias, se dificulta aún más la aplicación del nuevo plan y sus programas, y se hace desde aquí un llamado a las autoridades educativas, en los niveles de supervisión escolar y jerarquías superiores, para que revisen y adecuen sus sistemas de distribución y verificación de materiales y textos, como un elemento indispensable para que en las

escuelas se pueda operar como se indica desde las más altas disposiciones educativas oficiales.

También se descubrieron en esta investigación, posturas divergentes con relación al nuevo modelo pedagógico, basado en el desarrollo de competencias, y el análisis de las concepciones, trayectorias y experiencias previas de los docentes, nos permitió descubrir la relación que hay entre estos elementos y el tipo de prácticas educativas que se desarrollan. Los contextos educativos actuales, y las características de los alumnos, nos permitió también observar los resultados obtenidos por cada uno de los profesores que participó en la investigación a la luz del intrincado entramado que se establece entre la complejidad del alumno, y la propia complejidad personal, estrategias y posturas del profesor, con lo que concluimos que:

- La apropiación de nuevos modelos educativos está relacionada directamente con los puntos de coincidencia o discrepancia entre las posturas y creencias educativas de los docentes, y los planteamientos del nuevo proyecto formativo.
- A mayor flexibilidad del docente, mayor probabilidad de experimentar en sus prácticas con nuevos modelos pedagógicos. Esto está relacionado con la personalidad del docente y la postura que asuma frente a su profesión, y en general, frente a la vida.
- Las experiencias previas del docente, combinadas con los rasgos personales relativos a su flexibilidad, tolerancia, creatividad y compromiso, van marcando la posibilidad de intentar nuevas formas de ejercer la docencia.

La difusión de estos descubrimientos consideramos que puede ser muy útil para la reflexión en los docentes sobre las formas personales e institucionales en las que se apropian del nuevo plan de estudios, y a partir de ellas, las posibilidades y resultados educativos que podrían obtenerse. También considero que estos hallazgos pueden ser de gran utilidad en el diseño y desarrollo de programas de formación y actualización docentes, ya que frecuentemente no se consideran estos aspectos, y esto ha provocado pérdida de significatividad y oportunidad en muchos de los programas que se han ofrecido a los docentes.

Por último, en la investigación se analizan prácticas y experiencias educativas en la formación de valores, particularmente relacionadas con la formación de ciudadanos, la construcción de una escuela democrática y el tratamiento de problemas de violencia y disciplina escolar. En esta parte, la investigación documenta situaciones y problemas a los que se están enfrentando nuestros profesores en muchas escuelas, así como las formas en que han dado respuesta a ellos, algunas veces de manera satisfactoria, y otras veces con pobres resultados.

Aquí se analizan las posibilidades de construcción de una escuela democrática, como lo propone el nuevo plan de estudios y su modelo pedagógico, y todas las transformaciones que tenemos que hacer en nuestras prácticas para poder aspirar a trabajar democráticamente, a partir del respeto a los otros (y los niños también son “los otros” de nosotros, maestros) y la creación de climas de confianza que favorezcan la libre expresión de ideas, y la construcción y exposición de propuestas de solución a problemas colectivos e individuales. Sólo si desarrollamos estas condiciones, realmente podemos hablar de procesos de formación de alumnos reflexivos, críticos y propositivos, como es el objetivo de la reforma curricular.

Por ello, considero que la difusión y análisis de los resultados de la investigación puede ser útil para autoridades educativas, de los diferentes niveles, y por supuesto, para los profesores de las escuelas, como una herramienta para propiciar la reflexión sobre los procesos educativos, y la autorreflexión sobre las prácticas, lo cual resulta indispensable para cualquier propuesta de cambio, y desde luego, para contar con diversos elementos para la construcción de propuestas educativas individuales y colectivas, que gocen de la aceptación de los principales actores en este proceso: los profesores y sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1997).- **Comunidades imaginadas**, FCE, México.
- Apple, Michael W. (1996): Política cultural y educación, Editorial Morata, España.
- Araújo-Olivera, S. Stella (2007) *Profesión docente: retos y dilemas*. En: Yurén, María Teresa y Sonia Stella Araújo (coord) **Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos**. México, UAEM – Uribe y Ferrari Editores.
- Aries, P. (1988): **El tiempo de la historia**, Paidós Studio, Argentina.
- Barba Martín, Leticia (2006) *Debates en torno a la educación cívico – moral en nuestro contexto*. En: Hirsch Adler, Ana **Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana. Tomo II**. México, Ediciones Gernika.
- Bauman, Zygmunt (2006) **Ética posmoderna**. México, Siglo XXI.
- Berger y Lukmann (1968) **La construcción de la realidad social**, Argentina, Amorrortu
- Campbell, Joseph (1991) – **El poder del mito**, EMECE Editores, Barcelona.
- Carr, Edward H. (1993) - **¿Qué es la historia?**, Ariel, México.
- Cassirer, Ernst (1993) **El mito del Estado**, FCE, México.
- Castaingts T., Juan (1977) – *Crisis del mito: crisis social*, en: Gutiérrez Garza, Esthela (coord), **El debate nacional**, Universidad de Guadalajara – Diana, México.
- Cid, Xosé Manuel et al (2001) **Valores transversales en la práctica educativa**. España, Editorial Síntesis.
- Covi, Delia (2004) *Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles*. En: **Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible**. Argentina, UNAM – La Crujía Ediciones.
- Danto, Arthur C. (1989) – **Historia y narración**, Paidós, Barcelona, 1989.
- Delors J. (Comp) (1996) **La educación encierra un tesoro**. México, UNESCO.
- Durkheim, Emilio (1979) **Educación y Sociología**. Bogotá, Linotipo.
- Durkheim, Emilio (1979), **Educación y sociología**, Linotipo, Bogotá.
- Escámez, Juan (2007) *Los valores y la educación en España (1975- 2001)* En: Yurén, María Teresa y Sonia Stella Araújo (coord) **Calidoscopio: valores,**

ciudadanía y ethos como problemas educativos. México, UAEM – Uribe y Ferrari Editores.

- Florescano, Enrique (1993) – *De la memoria del poder a la historia como explicación*. En: Pereyra, Carlos et al - **Historia ¿para qué?**, Siglo XXI, México.
- Florescano, Enrique (1995) – **Memoria mexicana**, Fondo de Cultura Económica, México.
- Geertz, Clifford (1997) - **La interpretación de las culturas**, Gedisa, España.
- Giddens, Anthony (1993) **Consecuencias de la modernidad**, España, Alianza.
- Giddens, Anthony (1997) **Modernidad e identidad del yo**, Barcelona, Península.
- Giménez, Gilberto (1998) **Importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales**. IIS - UNAM, México.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Ed. Morata, España.
- Gimeno Sacristán, José (2008) *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En: **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** España, Ediciones Morata.
- Ginzburg, Carlo (1989) – **Mitos, emblemas e indicios**, Gedisa, Barcelona.
- Giroux, Henry (1990), **Los profesores como intelectuales**, Paidós, España.
- Giroux, Henry (1992), **Teoría y resistencia en educación**, Siglo XXI, México.
- González, Luis (1993) – *De la múltiple utilización de la Historia*. En: Pereyra, Carlos et al – **Historia ¿para qué?**, Siglo XXI, México.
- Gutiérrez Espíndola, José Luis (2003) *Principales hallazgos y reflexiones sobre la enseñanza de la ciudadanía en Inglaterra*. En: Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. Núm. 97, julio, México.
- Latapí Sarre, Pablo (2003) **El debate sobre los valores en la escuela mexicana**. México, FCE.
- Mead, G. H. (1993) **Espíritu, persona y sociedad**. México, Paidós.
- Mèlich, Joan-Carles et al (2001) **Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos**. España, Editorial Síntesis.
- Morin, Edgar (1994) *Epistemología de la complejidad*. En: Fried Schnitman, Dora et al – **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Argentina, Paidós.

- Ortega Ruiz, Pedro (2006) *Educación para convivir*. En: Hirsch Adler, Ana **Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana. Tomo II**. México, Ediciones Gernika.
- Pereyra, Carlos, et al (1993).- **Historia ¿para qué ?**, Siglo XXI, México.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2008) *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En: Gimeno Sacristán, José (comp) **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** España, Ediciones Morata.
- Perrenoud, Philippe (2004) **Diez nuevas competencias para enseñar**. México, Colofón/GRAO.
- Perrenoud, Philippe (2010) **Construir competencias desde la escuela**. México, J C Sáenz, Editor.
- Quezada Ortega, Margarita (2001) *Política educativa y cambio curricular: las lecciones de 1993*. En: **Tiempo de educar**, No. 6, UAEM/ITT/ISCEEM
- Quezada Ortega, Margarita (2000) **El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria**. México, Tesis de Maestría en Sociología FCPyS-UNAM.
- Quezada Ortega, Margarita de Jesús (2003) *La formación de valores en el relato histórico de los libros de texto gratuitos: héroes y antihéroes como historias ejemplares*. En: **Tiempo de educar**, No. 8, UAEM/ITT/ISCEEM, pp 333 – 367
- Quezada Ortega, Margarita de Jesús (2009) *Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios*. En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. XXXIX, No. 1 y 2, México, Centro de Estudios Educativos, A. C., pp 193-233.
- Schutz, Alfred (1962) **El problema de la realidad social**, Argentina, Amorrotu (Cap. 1 El sentido común y la interpretación científica de la acción humana, pp 35 - 70)
- SEP – RIEB (2009) **Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009**. México.
- SEP (2003) **Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria**. En: Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. Núm. 97, julio, México.

- SEP (2009) **Programa Integral de Formación Cívica y Ética**. México, SEP.
- SEP (2009^a) **Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria**. México, SEP.
- Torres Santomé, Jurjo (2008) *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos*. En: Gimeno Sacristán, José (comp) **Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?** España, Ediciones Morata.
- UNESCO (2005) **Hacia las sociedades del conocimiento**. Francia, Ediciones UNESCO.
- Villoro, Luis (1993) – *El sentido de la Historia*. En: **Historia ¿para qué?**, Siglo XXI, México.
- Weber, Max (1993), **Ensayos sobre metodología sociológica**, Amorrortu, Argentina.
- Yurén, María Teresa (2007) *El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria*. En: **Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos**. México, UAEM – Uribe y Ferrari Editores.
- Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords) (2005) **Ethos y autoformación del docente**. México, Ediciones Pomares.