



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

“LOS VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA
SECUNDARIA: LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA DE LA TOLERANCIA”

REPORTE FINAL DE INVESTIGACIÓN

SIN AUTORIZACIÓN
PARA PUBLICACIÓN

DRA. ARACELI RODRIGUEZ SOLANO

STA. CRUZ ATZCAPOTZALTONGO, TOLUCA, 29 DE FEBRERO DEL 2011

Dra. Araceli Rodríguez Solano

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
ANTECEDENTES	5
ASPECTO METODOOLÓGICO	10
MARCOS DE RELACION	
1. RELACION DE LA VIDA DEMOCRÁTICA Y LA TOLERANCIA	
1.1. VIDA DEMOCRÁTICA	23
1.2. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN	28
1.3. DEMOCRACIA Y TOLERANCIA	31
2. LOS VALORES	
2.1. SU DEFINICIÓN	33
2.2. LUZ SOBRE UNA RELACIÓN: EDUCACIÓN Y VALORES	37
2.3. ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DE VALORES	45
2.4. ENSEÑAR Y APRENDER VALORES PARA LA DEMOCRACIA	58
2.5. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE VALORES EN LA ESCUELA?	66
3. LA TOLERANCIA	
3.1. DESDE SU ETIMOLOGÍA	85
3.2 LA TOLERANCIA A LAS IDEAS	87
3.3 LA TOLERANCIA A LOS OTROS	99
3.4. LO INTOLERABLE	114
4. LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LA TOLERANCIA	
4.1. EDUCACIÓN CÍVICA	119
4.1.1. Situación de la educación cívica en México	124
4.2. SER CIUDADANO	129
4.2.1. El modelo liberal de ciudadano	
4.2.1.1. ¿Qué significa ser liberal?	136
4.2.1.2. Implicaciones para la formación ciudadana	
5. FORMACIÓN PARA LA TOLERANCIA	146
5.1. PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA	147
5.2. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA FORMACIÓN DE LA TOLERANCIA	156
6. CONTEXTOS DE LA TOLERANCIA	
6.1. CONTEXTO DE POLÍTICA EDUCATIVA	
6.1.1. Política Educativa Internacional: las competencias	160
6.1.2. Política Educativa Nacional	167
6.1.2.1.Reforma Integral a la Educación Básica	170
6.1.2.1.1. Reforma a la Educación Secundaria	175
6.1.2.1.1.1.Programa de Estudio 2006 de Formación Cívica y Ética	177

6.1.2.1.1.1. Materiales de Apoyo	187
6.1.3. Política Educativa Estatal	
6.1.3.1. Ley de Educación del Estado de México	196
6.1.4. La institución escolar pública del nivel superior: el caso de la escuela normal.	199
6.2. CONTEXTO SOCIO GEOGRÁFICO	
6.2.1. Del estado de México	203
6.2.2. De la escuela considerada	205
7. ¿QUÉ SUCEDE CON LA TOLERANCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL?	
7.1 Prácticas Educativas Institucionales	207
7.2. Procesos de Enseñanza	208
8. ¿QUÉ INSINUAN LOS HALLAZGOS?	
8.1. CON RELACIÓN A LA VIDA DEMOCRÁTICA.	209
8.2. CON RELACIÓN A LOS VALORES	209
8.3. CON RELACIÓN A LA TOLERANCIA.	209
8.4. CON RELACIÓN A LA EDUCACIÓN CÍVICA	209
8.5. CON RELACIÓN A LAS PREGUNTAS	211
8.6. PENDIENTES Y LIMITACIONES	214
9. ¿QUÉ SE PODRÍA SUGERIR?	
9.1. DESDE LO INSTITUCIONAL	215
9.2. DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA	215
REFERENCIAS	217

Palabra, voz exacta
y sin embargo equívoca;
obscura y luminosa;
herida y fuente: espejo;
espejo y resplandor;
resplandor y puñal,
vivo puñal amado.
Ya no puñal, sí mano suave: fruto.
(fragmento Palabra)
Octavio paz

PRESENTACIÓN

El documento contiene los hallazgos de la investigación realizada en una institución de educación secundaria en la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 2009-2010.

El planteamiento de la investigación es una réplica más de la investigación realizada en dos escuelas primarias y una escuela normal, ubicadas también en la capital del Estado de México, las cuales mostraron que la formación valoral del propio docente es el factor esencial para que los alumnos logren una formación valoral autónoma mas allá de la institución escolar.

Para este período de investigación se había pensado abordar a las escuelas formadoras de docentes de educación cívica y ética, para lo cual, al buscar información para conocer donde se impartía y elegir la más pertinente, se constató que ya no se ofrecía ese programa de formación inicial para docentes. La alternativa fue entonces, acudir a la secundaria.

Se presentan entonces, los antecedentes, la nota metodológica, los marcos de relación, el trabajo de campo y los hallazgos, así como las respuestas a las preguntas de investigación, se comentan algunas dificultades y limitaciones del trabajo realizado y algunas sugerencias para mejorar en la escuela secundaria, la formación para la vida democrática, en particular la tolerancia.

ANTECEDENTES

El modelo de desarrollo capitalista reforzó el proyecto de la modernidad (Kurnitzky, 1994; Giddens, 1997; Inglehart, 1994), para ofrecer como una gran promesa el bienestar económico para todos. En cambio vivimos una serie de problemas económicos, sociales y ambientales que van en aumento, generándose crisis y conflictos que amenazan con generalizarse a escala mundial.

La modernidad y sus consecuencias, así como el modelo socioeconómico imperante en ésta época, conocido como neoliberalismo, referido explícitamente a la economía de libre mercado, ha permeado todas las áreas de la sociedad, promoviendo en cierta medida la sustitución de los valores tradicionales, que en ciertas realidades favorecían la convivencia y comunicación humana, por otros que magnifican: competencia, elitismo, materialismo, individualismo, aislamiento y una visión de las relaciones, a partir del libre comercio, como mercancía.

La sustitución de algunos valores de corte tradicional ha generado ya algunas consecuencias, por ejemplo demostraciones de sujetos y/o grupos sociales en contra de otros, al asumir actitudes de intolerancia religiosa y racial, violencia, injusticia, autoritarismo, exclusión, discriminación y violaciones a los derechos humanos y civiles.

Estas conductas han tendido a incrementarse, ya que el modelo macroeconómico ha acentuado las desigualdades internacionales, regionales y locales. Se presenta cada vez más lejana la pretendida condición de desarrollo socioeconómico equitativo para los integrantes de las sociedades.

Por otra parte, se ha planteado que el régimen sociopolítico idóneo es el democrático, caracterizado por la soberanía del pueblo, que conlleva condiciones de convivencia humana, basadas en el respeto a los derechos humanos individuales de libertad, igualdad, justicia y en los derechos sociales como educación, salud, vivienda y recreación (Lafer, 1994).

La vida democrática que éste supone, plantea contar con un individuo formado como ciudadano (Rodríguez, 1998) participativo, que promueve la

libertad, que está convencido de que el hombre es igual porque tiene la posibilidad de realizar permanentemente el ejercicio de su razón (Guerrero, 1998:124), lo que le permite la autodeterminación individual y colectiva, favoreciéndose el desarrollo humano y la autonomía moral con responsabilidad. La igualdad que se plantea es moral, política y de posesión de bienes (Bárcena, 1997).

Independientemente de las dificultades que supone lograr dicho régimen y de su puesta en práctica, la democracia sigue siendo un ideal que anhelamos como ciudadanos y como país.

El embate ideológico del neoliberalismo que, como ya se comentó, traslada características del libre mercado a las relaciones sociales, ha llegado a un grado tal que diferentes organismos internacionales y nacionales, preocupados por crear un ambiente de convivencia social, basado en un régimen democrático, han planteado propuestas que destacan el papel preponderante de la educación para transformar estos hechos.

La situación descrita ha generado acciones en dos sentidos:

- Que sea imperante la necesidad de propiciar un cambio en la convivencia social, buscando el desarrollo integral del sujeto y
- Que diversos investigadores y organizaciones como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrollen e implementen propuestas de formación en valores que permitan re-encauzarlos.

El informe de la UNESCO, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, llamado la *Educación Encierra Un Tesoro* (Delors, 1996) plantea -ante la situación global mundial de desigualdad e injusticia- una serie de recomendaciones relacionadas con el papel y objetivos que debe procurar la educación, entre las que destaca la Educación para toda la vida y garantizar aprendizajes para *conocer, hacer, ser y vivir juntos*.

Este último tipo de aprendizaje habla de la necesidad de hacer de los espacios sociales lugares de convivencia humana armónica, basada en tolerancia,

respeto, inclusión y pluralismo; que orienten hacia una mejor forma de vivir juntos a través de un régimen democrático.

El informe prioriza la práctica de la tolerancia y el pluralismo en la escuela. Señala la importancia de que sea a través de espacios específicos ex-profeso, como la comunidad escolar, donde se aprendan dichos valores.

Ante tal situación surgen algunas preguntas: ¿qué representa para la escuela mexicana los planteamientos anteriores?, ¿los ha hecho suyos?, ¿los ha incorporado?, ¿cómo los ha incorporado a la práctica institucional?, ¿se manifiestan en los procesos escolares en las aulas?, ¿qué características tiene la práctica de dichos valores?, ¿cómo se vive la democracia?, ¿se promueve la tolerancia, el respeto, la inclusión, el pluralismo en la escuela normal?, ¿qué papel tiene el medio socioeconómico, la institución y el maestro en la práctica de estos valores?

En documentos oficiales como la Constitución, modificada recientemente, se plasman algunas respuestas a estas preguntas, que planten los lineamientos que orientarán la actividad educativa, como en el Artículo Tercero que se expresa en los siguientes términos:

[...] Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de

vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; [...] (Constitución política de los estados unidos mexicanos (2011))

La Ley General de Educación regula el servicio educativo que se imparte en las diferentes instancias de gobierno con base en los lineamientos del Artículo Tercero. De aquí se derivan los elementos de la política educativa de la educación secundaria en este período, que constituye uno de los contextos en que se desarrolla el objeto de estudio.

Bajo el supuesto de que el marco valoral personal se forma como parte del proceso de socialización que el sujeto vive principalmente en la familia y en la escuela y que se gesta en los primeros años de convivencia social, se realizó una investigación con la intención de conocer cómo se viven los valores para la democracia en la escuela secundaria, en particular, la tolerancia.

Dicha investigación arrojó como hallazgo que la oferta valoral de los docentes depende principalmente de su propia formación, por lo que se consideró

indagar ¿Cómo se viven los valores para la democracia en la escuela secundaria, en particular la tolerancia?

Se parte de considerar a la democracia como un sistema de vida, que implica, como ya se comentó, una diversidad de valores, es decir, un marco ético-político. La complejidad de estudiar los principales valores que favorecen la convivencia en la escuela requirió de la elección de uno de los más significativos: la tolerancia, debido a que es considerada por los liberales (Bermúdez, 1999; Cisneros, 2000) y por algunos educadores (Latapí, 1998; Benéton, 1995 e Ibarra, 1998) como el valor básico y fundamental de la democracia, que deriva del principio de dignidad de las personas del cual surgen a su vez, los valores de auto respeto y respeto al otro cercano, y aún más, al lejano. Es con esta base que se puede generar y fomentar la convivencia humana con consideración hacia los demás. En concreto, como argumenta Touraine, vivir juntos con nuestras diferencias (1997:272).

Lo anterior supone ir más allá del uso y significado común que se le da al término, es decir, aguantar, soportar al otro desde una posición de superioridad ante él.

La creciente preocupación mundial y la anomia que priva en la sociedad mexicana, justifica el interés por conocer cómo se viven los valores mencionados en la escuela secundaria de la entidad. Así, se plantea como objetivo principal conocer si la tolerancia como valor para la democracia, se enseña implícita y explícitamente, a través de las prácticas educativas institucionales.

Se han realizado diversidad de investigaciones cuya temática central es cómo se viven los valores en la escuela desde diferentes referentes, sin embargo, sobre la tolerancia en particular, en lo que fue posible revisar, no se localizó ninguna investigación teórico - empírica de la tolerancia en el ámbito de la escuela en México.

El desarrollo de esta investigación es entonces oportuno e importante ya que permitirá conocer lo que se está haciendo en la escuela secundaria general

en relación con este campo temático y su contribución para que el panorama de convivencia social, se vaya modificando.

ASPECTO METODOLÓGICO

Esta investigación puede definirse como: *Teórico-empírica*, (Rigo, 1998) y *Descriptiva-explicativa*.

El *Objeto de estudio* es la construcción y fomento de la tolerancia como valor para la democracia, desde los procesos de enseñanza explícita e implícita y a partir de las prácticas educativas institucionales en la escuela secundaria general en el estado de México.

Los *Objetivos* que se propusieron alcanzar a través de este trabajo de investigación fueron:

1. Conocer si la tolerancia como valor para la democracia se enseña implícitamente a través de las prácticas educativas institucionales.
2. Conocer si la tolerancia como valor para la democracia se enseña explícitamente a través de los procesos de enseñanza.
3. Describir el proceso de formación en la tolerancia como valor para la democracia.
4. Proponer alternativas que permitan mejorar el proceso de formación para la tolerancia.

A partir del *problema de investigación* planteado ¿La tolerancia como valor para la democracia se enseña implícita o explícitamente a través de las prácticas educativas institucionales en la escuela secundaria general? se derivaron las *Preguntas de investigación* que orientaron las diferentes fases del trabajo:

¿La tolerancia como valor para la democracia se enseña implícitamente a través de las prácticas educativas institucionales?

Con el referente de que la cultura escolar (Barba, 2000) y el contexto sociocultural configuran las prácticas educativas institucionales, esta pregunta pretendió explorar si el maestro a través del espacio que le brindan dichas prácticas, enseñó implícitamente la tolerancia como valor para la democracia. Si es así, interesó conocer cómo lo hizo y por qué lo hizo de esa forma. Además, se asume que el profesor como sujeto social desarrolla su práctica educativa teniendo como referencia su formación personal, experiencia profesional y expectativas con relación a su hacer, que se traducen en actitudes presentes en el proceso de formación del alumno, aún sin que el profesor tenga claridad de la influencia que ejercen.

Por otra parte, la Reforma Integral de la Educación Básica plantea el abordaje de los valores en los diferentes espacios educativos, lo que supondría que de manera transversal los docentes consideren un espacio en las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje para abordarlos.

¿El maestro enseña explícitamente la tolerancia como valor para la democracia?

Esta pregunta pretendió esclarecer si la tolerancia como valor para la democracia se enseña como un contenido o materia más. Si se enseñaba explícitamente, interesó caracterizar el proceso de formación que supone dicha enseñanza.

De las preguntas planteadas surge la *Hipótesis de trabajo*, a saber:

El docente enseña implícitamente o explícitamente la tolerancia como valor para la democracia a través de las prácticas educativas institucionales.

Para dar cuenta del objeto de estudio se definieron las *Categorías*:

- **Vida democrática.** Enfatiza el valor de la participación ciudadana como actividad propia del hombre que promueve la libertad. Tiene como base:

autodeterminación individual y colectiva; desarrollo humano, autonomía moral y la responsabilidad por las opciones consideradas; igualdad moral intrínseca de los individuos, igualdad política e igualdad de posesión de bienes que otorga el derecho (Bárcena, 1997).

- La educación para la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación, el diálogo, la empatía, aceptación de las diferencias, el respeto, el diálogo interpersonal crítico y actitudes de colaboración. Supone “hacerse cargo del otro diferente” (Ortega, et al, 2001:81-82). La tolerancia tiene que ejercitarse para que exista.
- La persona tolerante, bajo el supuesto de que una persona tolerante se conduce como tal en todos los ámbitos en que interviene, si es profesor, en su trato formará a los alumnos a través de su práctica tolerante en la institución y en el aula, cuando manifiesta: disposición al diálogo, comunicación, pensamiento crítico, habilidades lógico-argumentativas, empatía, pensamiento común con los otros, compromiso con los otros, cooperación y participación, valorar al otro positivamente, enfrentar el conflicto y lo resuelve pacíficamente (Mesén y Chavarría, 2000:38; Escámez, 1995:253-262). Con las subcategorías siguientes:
 - *compromiso con los otros*, entendido como las formas en que los sujetos hacen evidente que comparten una obligación contraída.
 - *comunicación*, información que los sujetos comentan para mejorar la actividad..
 - *cooperación y participación*, se refiere a la disposición y experiencia que los sujetos ofrecen y comparten para favorecer el desarrollo de la actividad conjunta.

- *disposición al diálogo*, la tendencia manifiesta en que la persona responde con escucha atenta y lenguaje propicio a la solicitud verbal del otro.
- *empatía*, entendida como ponerse en el lugar del otro y compartir actividades, pensamientos, sentimientos y preocupaciones
- *enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente*, cuando la persona, en el momento en que se presente algún problema propicia y permite que las partes involucradas expresen de forma lógica sus argumentos, de tal manera que se llegue a una solución consensuada del asunto.
- *habilidades lógico-argumentativas*, son las formas del pensamiento y lenguaje que se estimulan para que los sujetos expresen ideas, opiniones, experiencias y sentimientos de manera concisa, clara, oportuna y suficiente haciéndolas comprensibles a los otros y que a su vez permiten entender lo que expresan los demás.
- *pensamiento común con los otros*, son las formas en que se manifiesta interés por desarrollar las tareas compartidas.
- *pensamiento crítico*, lo define Escámez (citado por Ortega y Minguéz 2001:83) como “la necesidad de encontrar argumentos o razones que justifiquen sus convicciones y prácticas, así como la necesidad de demandar a los otros las razones que sostienen sus convicciones y prácticas educativas”.
- *valorar al otro positivamente*, son las formas en que se manifiesta interés, preocupación o consideración por el desarrollo integral del otro.
- *apoyo*
- *atención*
- *bromear*
- *convivencia*

- *informar*: de sí mismo, del otro
- *regulación*, son las estrategias que el docente emplea para llamar la atención de los alumnos ante un comportamiento o para que sea posible continuar la actividad.
- *respeto*, entendido como “reconocer que como personas tenemos dignidad e integridad, que hay que cuidar y desarrollar” (Robles, et al, 2003:50).
- **Prácticas educativas institucionales**. Aborda el proyecto institucional que se traduce en la organización y funcionamiento de la escuela, su autonomía para tomar decisiones curriculares y organizativas, cómo es su gobierno y gestión, la participación de padres y alumnos, las opciones pedagógicas del profesorado, las características del contexto de la escuela, la relación de la escuela con la comunidad, entre otros. Elementos que “condicionan en buena medida lo que hacen efectivamente los profesores y los alumnos en las aulas” (Coll, 1994:15). En lo particular, la práctica educativa en el ámbito del aula considera las características de: maestros y alumnos, espacio físico, material de apoyo y su organización, los contenidos, objetivos y actividades, la secuencia de las mismas, el horario, entre otros. Elementos que les permite negociar y construir lo que ahí sucede.
- **Enseñanza implícita**: El profesor, sin que haga mención expresa del valor, actúa en su práctica educativa en la institución, enfrentando problemas, dialogando, cooperando y valorando a los demás, principalmente.
- **Enseñanza explícita**: El maestro hace alusión a la tolerancia a través del desarrollo de un contenido formal que expone y/o explica o plantea una situación problemática a resolver relacionada de manera sistematizada como parte del proceso enseñanza aprendizaje.

El *procedimiento* consistió en obtener la recuperación empírica por semestres a través de la *observación*, la cual consistió en asistir durante la jornada escolar a los diferentes escenarios a realizar notas de campo descriptivas (Rodríguez, et al, 1996:198) de los planos comentados, registrando la mayor parte de lo que se decía y hacía al abordar los contenidos, al revisar los trabajos, al dirigirse a los alumnos, al organizar y realizar eventos, entre otros.

Las notas de campo descriptivas de los eventos que dieron cuenta de las prácticas institucionales contienen sólo el registro de cómo se realizó la actividad.

La información de las pláticas se obtuvo a partir de intercambios, de duración variable, con docentes, padres o alumnos con objeto de rastrear los significados y motivos de algunos de los procesos observados en los diferentes planos.

Otras fuentes de información fueron documentos, formatos, folletos, libretas de docentes y libretas de los alumnos.

La elección de la escuela secundaria general se orientó por la participación o no en la Red Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO, PEA. Programa que fue creado con el objetivo de fortalecer a través de la educación de jóvenes y niños la promoción de una cultura de paz al abordar como temas de estudio el Conocimiento de los Problemas Mundiales y del Sistema de las Naciones Unidas, Derechos Humanos y Democracia, Aprendizaje Intercultural y Medio Ambiente y el Hombre. (UNESCO:2009) En México, perteneciente a dicho organismo, existen 149 escuelas de educación básica, registradas en 16 estados del centro y sureste mexicano, entre las que se encuentran al menos tres secundarias generales en la zona conurbada al municipio de Toluca, entre las que está la elegida.

Para tener acceso a la escuela secundaria se realizaron visitas de acercamiento a finales de mayo del 2009, en las cuales se platicó con la subdirectora escolar y me cuestionó porque el interés en la escuela y me “aclara” que la adscripción a dicho programa es “circunstancial” y me sugiere acudir a las

otras escuelas. Como insisto en acudir a su escuela me indica solicitar el acceso al Sr. Director.

Por persistente logro ingresar a la escuela ya que acudo más de una vez sin que meden la respuesta, y consiguientemente el acceso. Al acudir nuevamente, me solicitan acudir una vez se haya tranquilizado el proceso de inscripción y ya no acudan padres de familia

Así, la *recuperación empírica* se realizó durante el ciclo escolar 2009-2010, una vez que se acordó con la subdirectora los cursos y grupos a los que podría acudir a partir del, 8 de septiembre. A través de esta fase de la investigación se obtuvo evidencia que permitió responder a las preguntas planteadas, la cual consideró dos planos:

- Lo *Institucional*, a través de reuniones o procesos diversos, durante el ciclo escolar, de duración variable, que dieron cuenta del desarrollo de las prácticas educativas institucionales entre los diferentes actores de la misma, organizados a partir de su objetivo y a quienes convocan, como:

Eventos para la gestión institucional:

Reuniones de Consejo Técnico

Reuniones de academia

Talleres Generales de Actualización

Reunión con padres de familia

Eventos Académicos:

Cursos a orientadores

Conferencias a alumnos, padres y docentes

Curso sobre prevención de adicciones

Eventos Cívicos

Ceremonias cívicas

Desfile

Eventos preventivos de control

Cerco epidemiológico

Operación mochila

Activación física

Reunión con padres de familia

Eventos normativos y de regulación

Ensayos

Portar uniformes y su uso

Regaños

Eventos sociales institucionales, tradicionales

Mensaje del director por el día del estudiante

Festival día de las madres

Kermes

Excursiones

Día de muertos

Almuerzo en Orientación

Despedida por prejubilación a autoridades educativas de la institución

Bienvenida de período pre jubilatorio a autoridades educativas de la institución

Eventos Cívicos Sociales

Ceremonias de clausura de cursos

Recesos

Visitas al Departamento de Orientación.

Visitas a la Biblioteca

Visitas a la Subdirección escolar.

- El plano de los *procesos de enseñanza*, que suponen:
 - *La práctica educativa del docente que se refleja en la forma de abordar los contenidos. Esta recuperación se programó considerando una revisión puntual de las asignaturas que integran el plan de estudios considerando, además la transversalidad comentada. Se eligieron como asignaturas a observar, aquellas que de acuerdo a su descripción tenían una relación con el objeto de estudio de investigación, porque de manera implícita o explícita tocan un aspecto de la vida democrática o tolerancia: Español, Formación Cívica y ética y Orientación.
- Se observaron diez grupos, de los tres grados, en tiempos diversos, los cuales sumándolos se aproximan a las 104 horas.

Los participantes en esta investigación fueron:

Los *alumnos* de los diferentes grupos que se encuentran, en el estadio de las operaciones formales o en el estadio convencional, (Piaget, 1985), de cuatro grupos de primero, de cuatro grupos de segundo grado y de dos grupos de tercer año.

La información relacionada con las características de los alumnos se recopiló de los expedientes en resguardo de Área de orientación, los cuales mostraron que en su mayoría provienen de comunidades fuera del área de influencia de la institución, lo que provoca problemas por ejemplo, en la puntualidad, ya que los tiempos de recorrido para llegar a la escuela son excesivos. La mayoría de los alumnos provienen de hogares en donde trabajan ambos padres, o de hogares en donde sólo hay un padre o en caso extremo, viven

con los abuelos, lo cual afecta aún más la poca estabilidad de su edad adolescente, lo cual se manifiesta en la escuela través de conductas provocativas, de indisciplina, en el menor de los casos, de aislamiento. Situaciones todas que influyen el trato que les dan los docentes y afectan su aprovechamiento.

Los *docentes* de esos grupos, quienes tienen la responsabilidad de propiciar la formación a través de su práctica. Las características de los docentes observados, orientadores y autoridades institucionales se obtuvieron de los expedientes en resguardo en el Área administrativa, la antigüedad promedio es de 24 años de servicio, con la asignación de categoría correspondiente a la función; seis profesores llegaron en los noventas, situación que les da un posicionamiento diferente ante los docentes que recién llegaron. Una sola una docente tienen todas sus horas clase, de una misma asignatura, adscritas en la misma institución; otros profesores horas clase tienen adscritas las horas en la misma institución, incluso en ambos turnos, pero en diferentes asignaturas, por ejemplo artes, geografía y formación cívica o español, orientación y tecnología, situación que afecta la planeación y programación de los contenidos de las asignaturas y consecuentemente el desempeño del docente.

La *institución escolar* en sí misma, que se diferencia de otras por la organización interna de las prácticas educativas institucionales que supone la implementación del currículo, vivida por los sujetos que la integran. Así, el *Escenario* en que se realizó la investigación fueron los espacios dentro y fuera de la institución en donde se observarán las prácticas educativas institucionales y algunos procesos de enseñanza.

La escuela se encuentra en un barrio clásico, antiguo de la ciudad de Toluca. Ubicada en una calle diagonal, que permite que la escuela cuente con dos accesos, no obstante es insuficiente por lo que cuenta con un anexo en donde se realizan las actividades de la educación física.

La fachada principal tiene la leyenda

“Asociado a la UNESCO.

P.E.A.

“En esta escuela ser practica La Paz”

Tachonado con negro La Paz. En el corredor del edificio principal se encuentra tallado en el cemento el escudo de la escuela y la fecha de inauguración.

La infraestructura escolar sufrió cambios al inicio y durante el ciclo escolar, de tal manera que ya no se visualiza desde la calle el interior de la escuela, se enrejaron espacios en donde los alumnos se escondían para faltar a clase, se eliminaron arboles porque “albergaban panales de abejas”, se eliminaron arbustos porque “los pisaban”, se pinto la fachada, botes de basura y sanitarios.

Es una escuela de organización completa, fundada en 1973, que alberga a dos turnos y que cuenta con Director, Subdirector técnico, Subdirector administrativo, Orientación técnica con ocho profesores, Biblioteca; con espacios ex profeso más Laboratorio, Sala de Computo, Auditorio, Tienda escolar. Cuenta con cinco grupos de cada grado distribuidos en cuatro módulos de aulas alrededor de una plaza cívica que tiene los tableros para jugar basquetbol, pintados con propaganda de alguna refresquera.

En la Estructura Organizacional como colegiados de apoyo a la dirección se encuentran el Consejo Técnico Consultivo, el Órgano Escolar de Evaluación, la Sociedad de padres y la Sociedad de alumnos. Los docentes se encuentran organizados por Academias, 12 en total.

Una vez recopilados los datos del escenario y realizadas las transcripciones necesarias, se inició el *Procedimiento de categorización* considerando varias fases:

- Revisión y codificación con colores y figuras diversas, de los registros descriptivos obtenidos a partir de todo lo que en ellos se expresaba, considerando los planos y categorías definidos.
- Con base en la codificación se delimitaron subcategorías diversas y se agregaron otras, como Aludir a valores, llamado así porque se mencionan sin definirlos.
- Con dichas subcategorías se redujeron, configuraron (Rodríguez, et al, 1996:205) y reagruparon las categorías como sigue:
 - *De la práctica educativa institucional, que refiere a la enseñanza implícita de la tolerancia, se distinguieron las subcategorías como características favorables y características desfavorables, desglosando estas últimas en el proceso, referido a cómo se desarrolló la actividad, y las dinámicas que propiciaron y caracterizan el micro clima (Frondizi, 2001), en que se viven las actividades.
 - En el plano del proceso de enseñanza, la enseñanza implícita se relacionó con la persona tolerante a partir de las características mencionadas; diferenciando entre el docente que alude a la tolerancia porque se encuentra en su forma de actuar y de tratar a los jóvenes; del docente que la aborda esporádicamente cuando la menciona como un recurso para regular a los alumnos.
 - También se desagregaron las subcategorías favorables que acompañan a las estrategias que el docente emplea para lograr los objetivos educativos, las características desfavorables del proceso y las dinámicas que propició y caracterizan el ambiente que se vive en el grupo.
 - *La enseñanza explícita de la tolerancia, consideró para su análisis la estrategia psicopedagógica, el enfoque de formación de valores y la estrategia de la enseñanza de la tolerancia definida por Ortega, Minguéz y Gil (1996:81-82) que incluye competencias sociales que

faciliten la comunicación, el diálogo, la empatía, aceptación de las diferencias, el respeto, el diálogo interpersonal crítico y actitudes de colaboración.

El proceso de observación, categorización y reducción consistió en un ejercicio de ir y venir entre la teoría y la observación de la práctica en la institución escolar para dar cuenta de los datos recopilados, permitió organizar la información y mostrar el entrecruzamiento de las mismas en las relaciones diversas.

A través de la combinación de la categorización y la reducción, fue posible *caracterizar* el plano institucional y los procesos de enseñanza considerando además las relaciones maestro-maestro, maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno.

La caracterización del plano institucional se realizó con base en una triangulación metodológica (García, 1995:15) de los datos recabados de las prácticas educativas y de los procesos de enseñanza y las pláticas. En ambos se realizó a la par interpretación teórica de los mismos (Pérez, 1998:124).

Se incorpora un elemento denominado paradoja, entendida aquí como un recurso a partir de la cual se pretende dar cuenta de la coexistencia de situaciones, que suponen una incompatibilidad aparente, a partir de las cuales si se analizan podrían aclarar, desde quien escribe, algunos procesos en la institución.

MARCOS DE RELACIÓN

1. VIDA DEMOCRÁTICA Y TOLERANCIA

1.1. VIDA DEMOCRÁTICA

En este trabajo se asume el concepto de democracia integrado por una serie de valores que permiten alcanzar una forma de vida particular en sociedad: la vida democrática. Algunos autores lo expresan de la siguiente forma:

Dewey (2001) define a la democracia como una forma de vida asociada, que favorece la realización del hombre, entendido como un ser dependiente e interdependiente de su entorno social. La democracia se traduce en un conjunto de aprendizajes para responder al futuro; es el compromiso de participación en la construcción de valores que regulan las formas de convivencia entre los seres humanos. Por ese compromiso la educación tiene un papel protagónico en el desarrollo de la inteligencia, comprensión de las experiencias, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad.

Entonces una sociedad democrática que fortalece y facilita las diferencias individuales supone un sistema educativo que fortalece la preservación y la diversificación de los productos de la cultura.

Touraine (1997) sugiere fomentar una cultura democrática que al considerar la diversidad, haga posible que todo espacio y todo tiempo se viva a través del diálogo entre los individuos y las culturas. La democracia significa entonces que en las decisiones participen cada vez más sujetos sociales, de tal manera que el poder individual se convierta en un lugar vacío.

Bárcena (1997) aborda a la democracia como el gobierno del pueblo, la cual tiene dos justificaciones generales que originan los modelos competitivo, pluralista y el participativo, a saber:

- Una justificación instrumental que se refiere al procedimiento que permite resolver conflictos y exigir a los gobernantes la satisfacción de las

necesidades. Ésta es la que da origen a la democracia como forma de gobierno.

- Otra sustancial, que puntualiza el valor de la participación ciudadana como una actividad propia del ser humano.

Es la democracia como forma de vida la que promueve la libertad. Se basa en: autodeterminación individual y colectiva; desarrollo humano -que considera la capacidad para la autodeterminación-, autonomía moral y la responsabilidad por las opciones consideradas; igualdad moral intrínseca de los individuos, igualdad política e igualdad de posesión de bienes otorgada por el derecho.

Con base en la idea de que la democracia es un “artificio”, un ideal, resultado de la acción de los hombres considerados como seres políticos, la democracia requiere de una definición subjetiva, optar por ciertos valores, tener un referente normativo de ideales y aspiraciones.

La idea de democracia puede desvirtuarse cuando se aleja lo real del ideal, lo cual puede presentarse cuando: las prácticas se desvían de los ideales, valores y fines de libertad e igualdad que promueve, no se tiene un marco de referencia ético-político o cuando se apegan a un modelo como la única opción y se piensa más en el ser que en el deber ser.

La tensión que se genera en buscar ese referente ético es lo que sirve de motor para buscar la democracia ideal. A juicio del autor debe haber relación entre imposibilidad e imprescindibilidad para acercar ambos tipos de democracia.

De acuerdo con Alain Touraine (1997) las condiciones de una democracia como la comentada son: representatividad de los gobernantes, limitación de poder de los gobernantes y sentido de ciudadanía. Si éstos se articulan adecuadamente se originan las dimensiones esenciales de la democracia: política, social, moral y cívica.

Si la democracia es ideal, la ciudadanía es un mito que deviene de la tradición. El autor propone que a partir del pensamiento dóxico, se cree un espacio conversacional, un espacio mental, en donde sea posible el libre intercambio de opiniones entre los hombres, que propicie reflexión, discernimiento y juicio, es decir se recupere la tradición.

Cortina (1997) propone una concepción moderna de democracia que responda a las exigencias actuales, al considerar que:

- Se configura de forma plural con diferentes concepciones de vida buena.
- Debe hacerse procedimental, considerando que no es neutral.
- Las decisiones tomadas mediante ciertos procedimientos son legítimas.
- Las instituciones se legitiman por principios universalistas, no por normas comunitarias.
- El hombre es autónomo se desarrolla en solidaridad.
- “El grupo social no es, ontológica, sociológica y éticamente más importante que el sujeto autónomo” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:26).
- La voluntad del pueblo se manifiesta por medio de la comunicación de los sujetos, vivida en solidaridad.

Conde (1997) plantea a la democracia como un sistema social, económico y político, deseable por los valores que encierra, construidos históricamente. Es una forma de convivencia humana, que supone poner en práctica valores, hábitos y actitudes, asumidos implícita o explícitamente, en las relaciones cotidianas que establece un sujeto con los pares y con los otros. Los valores que se comparten son “la justicia, la tolerancia, la pluralidad, la diversidad, la solidaridad, la fraternidad, la paz, la estabilidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, la igualdad, el diálogo, las libertades, la responsabilidad, la legalidad, entre otros”

(Conde,1997:135). Plantea que la democracia llevará al desarrollo de la sociedad en todos los aspectos.

Ortega y Mínguez (2001) considera a la democracia como una forma de vida, que supone una organización social que se basa en reconocer la autonomía de los individuos y su capacidad auto legisladora, porque la dirección que siga una comunidad debe resultar de que todos participaron por igual en la decisión. Entendida así, se plantea la necesaria acción del ciudadano en las decisiones que conforman la construcción cultural y moral de la sociedad. Plantea avanzar hacia el comunitarismo que con la tolerancia y la solidaridad, busque lo mejor para toda la sociedad; lo cual supone un pacto cotidiano y permanente de todos para respetar los derechos de todos.

Power (1999) comenta que la democracia es el ideal que plantea la participación del pueblo, por lo que para evaluarla es necesario considerar el grado y calidad de la participación popular.

Para que los ciudadanos participen necesitan ciertas habilidades que proporciona la educación, entre otras: saber leer y escribir para informarse. Retoma a Hirsch (en Power 1999) para enfatizar que necesitan tener cultura básica para tomar decisiones en forma razonada e información relacionada con las instituciones democráticas.

Además, las escuelas deben proporcionar espacios para que los alumnos aprendan la democracia como forma de vida al deliberar sobre los conflictos, valorar la dignidad de ser libres e iguales y tomar decisiones en conjunto, elementos que poseen como habilidades las personas tolerantes.

La mayor pretensión sería que en cada escuela existiera una comunidad equitativa, en la que maestros y alumnos en conjunto, decidieran sobre las normas y las políticas de la vida escolar, propiciando la democracia participativa. Esta participación, incluye a todos los alumnos en el control y seguimiento de los acuerdos establecidos, lo que puntualiza la responsabilidad de la conducta de cada alumno.

Con objeto de practicar la democracia para llegar a ser ciudadano participativo, se han propuesto tres etapas de comprensión del ideal de la democracia por las que van evolucionando los alumnos: sentirse libres para expresar sus intereses; escuchar a las demás personas, ponerse en su lugar, respetarlas y reflexionar sobre lo que es mejor para todos y dialogar abiertamente, con atención especial a las minorías y al conjunto social.

Vázquez (1995: 135) señala que la educación en la sociedad democrática debe preparar a los jóvenes para participar pertinentemente en el proceso democrático ajustando los objetivos de acuerdo a su evolución, así la educación básica se centrará en la formación de la autonomía y la post-básica en su ejercicio.

Conde (1997) relata que la democracia en la política educativa Mexicana se encuentra expresada explícitamente en el discurso oficial desde 1945.

Como Secretario de Educación, Torres Bodet reformó el Artículo Tercero de la Constitución, que definió a la educación como democrática, nacionalista y que contribuiría a la mejor convivencia humana; planteó a la democracia como estructura jurídica, régimen político y sistema de vida.

En el período de Ruiz Cortines se establece que los contenidos de la Historia tendrán como finalidad afirmar los ideales democráticos de México; en particular en civismo, se fomentarán actitudes relacionadas con los ideales democráticos de México y de la humanidad.

En el segundo período de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, se reforman los planes de estudio de la educación primaria y se define el perfil de egreso como ciudadano, el sujeto que esta “dispuesto a la prueba moral de la democracia” (Conde, 1997:138).

Durante el periodo de Díaz Ordaz, se define a la educación como democrática y pacifista, reafirmando tres aspectos: la integración de la nacionalidad, la consolidación de la libertad y la democracia al conocer la Constitución y la conquista de mejores condiciones de vida.

Con Luis Echeverría Álvarez se impulsa otra reforma educativa que pretende formar en habilidades para el diálogo, la participación y el consenso con objeto de favorecer, la apertura democrática y la búsqueda de la justicia social.

En 1993 se impulsa la reforma denominada Modernización Educativa. Plantea a la educación como un proceso continuo, que se caracteriza por ser democrática, a ésta última se le concibió como forma de vida. Se da más importancia a la educación cívica como asignatura, con el objetivo explícito de desarrollar actitudes y valores en el estudiante que le proporcionen las bases para ser ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable, libre, cooperativo y tolerante, capacitado para participar en la vida democrática.

Lograr estos objetivos plantea una gestión y convivencia escolar diferente, a como en aquel entonces se encontraba, porque “No se garantiza la apropiación de la enunciación del proyecto educativo nacional por parte de los maestros ni su traducción a prácticas cotidianas democráticas” (Conde, 1997:140).

1.2. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Con objeto de relacionar educación y democracia se han realizado diferentes propuestas que representan puntos de vista diversos, entre los que se encuentran:

- Democratización de la educación. Pretende la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad del servicio educativo; disminuir las desigualdades sociales generadas por la escolarización; la equidad, la diversificación de la oferta para atender a los grupos en desventaja, la cobertura, la eficacia y la eficiencia.
- Educación, desarrollo y democracia. Organismos internacionales han propuesto que estos tres conceptos se encuentren ligados en un círculo virtuoso que potenciará a las sociedades que logren encauzarlos. Los valores son el sustento ético del crecimiento económico.
- Educación para la reconstrucción de la democracia política. Se plantea como una necesidad en sociedades que se encuentran en el proceso de

transición hacia la democracia, para formar a una ciudadanía activa y crítica con relación a la reconstrucción social.

- Formación de sujetos democráticos. Desarrollan experiencias de vida en contextos socioculturales diversos, incluida la escuela, que favorezcan los estilos de convivencia de la vida democrática. Se da importancia al aprendizaje vivencial de los valores para desarrollar el juicio moral en los estudiantes. Los valores que se consideran son “la tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, criticidad, justicia, participación, verdad y vida” (Conde, 1997:143).

La autora propone como contenidos de educación para la democracia aspectos formales: forma de gobierno e instituciones; procedimientos de la práctica ciudadana; hacer explícito el currículo oculto para modificar el clima escolar al propiciar una gestión escolar democrática.

Para fortalecer las prácticas democráticas en la escuela es necesario y pertinente comprender cómo se configuran las prácticas cotidianas, cómo se asumen los planteamientos de la política educativa, cómo se negocian los proyectos escolares y cómo se implementan estrategias para propiciar el aprendizaje de la democracia.

Un buen principio, concluye Conde (1997) sería reconocer que la sociedad y sus instituciones son productos humanos, que por lo tanto son susceptibles de ser modificados, por lo que los sujetos pueden tomar el control sobre su realidad escolar y favorecer los procesos de formación ciudadana.

La sociedad tiene que enseñar sus propias virtudes y valores, esta enseñanza compite con otra cualquiera que transmita los padres o la comunidad. La tensión entre ambas visiones puede ser una lección útil ante las dificultades de la mutua tolerancia, que puede servir para que los niños aprendan algo sobre como funciona en la práctica.

La escuela en el Estado nación es centralista, porque tiene necesidad de formar ciudadanos comprometidos y familiarizados con el estilo de la nación

dominante. Se puede decir que lo que se enseña en las escuelas estatales en relación con los valores y virtudes del Estado es una religión civil, el mismo Estado genera su credo para su reproducción y estabilidad futura.

La religión civil consiste en

“el conjunto de doctrinas políticas, narraciones históricas, figuras ejemplares, celebraciones y rituales conmemorativos mediante los cuales el Estado se inculca en las mentes de sus miembros, en particular en las de los más jóvenes o de muy reciente incorporación” (Walzer, 2000:88).

Los proyectos centrales de la política democrática moderna son la asimilación individual y el reconocimiento del grupo, generalmente se conciben en términos excluyentes: o bien los individuos o bien los grupos se verán libres de persecución y de invisibilidad.

El primer proyecto moderno es la tendencia democrática a la inclusión, el segundo proyecto es la separación, es decir, dotar al grupo como tal de una voz, de un espacio y de su propia política. “La coexistencia de grupos fuertes e individuos libres, con todas sus dificultades es un rasgo persistente de la modernidad” (Walzer, 2000:100).

La posmodernidad impide tener una identidad común y de conducta estándar: la sociedad no puede dar contenidos al nosotros y ellos de forma clara. Se puede orientar por la frase: no oprimas al extranjero, porque todos somos extranjeros en la misma tierra. “Es más sencillo tolerar la alteridad si reconocemos al otro en nosotros mismos” (Walzer, 2000:102).

El autor está de acuerdo en que la modernidad exige una tensión permanente entre el individuo y el grupo, entre el ciudadano y el miembro del grupo. La posmodernidad requiere de una tensión igual de permanente con la modernidad: entre, de una parte, ciudadanos y miembros de grupos, y de otra, el yo dividido, el extranjero cultural.

“Los individuos libres y fragmentados de las sociedades democráticas no ofrecerán por sí mismos esa ayuda, ni permitirán que sus gobiernos la

den, a menos que reconozcan la importancia de los grupos (los suyos y la de los otros) en la formación de individuo como ellos, es decir, salvo que reconozcan que el objetivo de la tolerancia no es, y nunca lo fue, suprimirnos a nosotros ni a ellos (ni menos todavía a mi) sino asegurar una interacción continua y una coexistencia pacífica. Los diversos yos divididos de la posmodernidad complican esa coexistencia, pero también dependen de ella para su propia creación y autoconocimiento” (Walzer, 2000:104).

1.3. DEMOCRACIA Y TOLERANCIA

Las democracias necesitan entonces de críticos que tengan la virtud de la tolerancia, que tengan sus propias lealtades y algún sentido del valor de la vida con los otros.

La escuela puede ayudar a resolver esta última necesidad al reconocer como uno de sus objetivos, la pluralidad de culturas y enseñando algo sobre los diversos grupos, facilitando que se tenga la experiencia de la convivencia con la diferencia.

Otro objetivo debe ser “producir ciudadanos compuestos o heterogéneos, hombres y mujeres que defiendan la tolerancia en el seno mismo de sus diferentes comunidades a la vez que valoren y reproducen (reconsideran y revisan) las diferencias” (Walzer, 2000:122).

Miranda (1995) refiere que el Día Internacional para la Tolerancia, 16 de noviembre, fue acordado por los miembros de las Naciones Unidas¹ con la intención de que en los países miembros se fomente la celebración, se difunda su sentido y se logre cierta conscientización. Plantea que el caos social que se vive

¹ La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), perteneciente a la Naciones Unidas (ONU), promulgó la Declaración de principios sobre la tolerancia en la fecha comentada, como resolutive de la 28ava sesión de la Conferencia general. Define a la tolerancia como “la armonía en la diferencia”, es “una actitud activa animada por el reconocimiento de los derechos universales de la persona humana y de las libertades fundamentales del otro”, Significa que “cada uno tiene la libre elección de sus convicciones y acepta que el otro goza de la misma libertad” (www.unesco.org, 2000:3-4). Destaca el papel prioritario de la educación para prevenir la intolerancia. Considera que la educación para la tolerancia debe permitir a los jóvenes “desarrollar su capacidad de ejercer un juicio autónomo, manejar la reflexión crítica y de razonar en términos éticos” para formarse como “ciudadanos solidarios y responsables [...] respetuosos de la dignidad de los seres humanos y de sus diferencias y capaces de prevenir los conflictos y de resolverlos por medios no violentos” (www.unesco.org, 2000:6).

de desorden, intolerancia y opresión es consecuencia de la tolerancia pasiva que se mantiene ante el sistema.

Considera que la tolerancia es el primer escalón para acceder a la anhelada convivencia pacífica. La persona tolerante tendrá que desarrollar habilidades de condescendencia, generosidad, paciencia, indulgencia, permisividad e inclusión. Alude a una escalera para explicar la evolución de la sociedad hacia la paz:

- El primer paso es en sí la tolerancia, que permite la coexistencia.
- El segundo nivel es la empatía, que permite la vecindad, comprendo tu punto de vista.
- El tercero es la aceptación, convivo contigo porque te acepto como eres.
- El cuarto es la solidaridad, compartimos compromisos y se pasa a cuenta conmigo.
- El quinto escalón es el amor social maduro y fraterno que hará posible una sociedad mejor.
- Finalmente podría surgir “la paz con justicia y dignidad; y la armonía con todo el universo” (Miranda, 1995:174).

El autor reconoce que las condiciones de desigualdad socioeconómica deberán ser revertidas para que surja la tolerancia, ya que no se puede pedir más a quienes no tienen los mínimos establecidos de justicia social. Puntualiza que la idea descrita, es posible cuando el sujeto se ha transformado en su interior y cuando se han modificado las estructuras externas sociales, económicas, políticas culturales y ecológicas por la organización de los ciudadanos.

Ortega y Mínguez (2001) señalan que a partir de que toda persona es valiosa en sí misma, como argumentaba Kant, el primer valor que se ha de promover es el respeto de la condición humana y la búsqueda de su mejoramiento constante. Este respeto debe acompañarse del reconocimiento de la diferencia de valores, a lo que llama diferencia axiológica.

El reconocimiento al pluralismo valoral implica que la persona tiene claridad en dos aspectos: primero descubrir y aceptar lo que hay de valioso en el otro, dispuesto a reconocer lo que es diferente; segundo, aceptar y entonces reconocer, la diferencia de valores como oportunidad para enriquecerse mutuamente, al superar las limitaciones de lo propio.

Estos planteamientos dan contenido a la tolerancia como valor moral, por lo que el autor considera que es el primero que un sujeto en formación necesita para desarrollar una personalidad moral propia.

Se reitera que en este trabajo se asumió que la formación de sujetos democráticos es posible, la formación de ciudadanos que aspiren a la vida democrática que reconocen el valor de la dignidad humana en el otro y en sí mismo, practicando la tolerancia activa y la relevancia que tiene la educación en dicho proceso.

2. LOS VALORES

2.1. SU DEFINICIÓN

Latapí (1998:1) aborda la definición de los valores desde diversas disciplinas, ya que es un término polisémico que puede ser entendido como disposición anímica, como juicio apreciativo que acompaña a algunos comportamientos e incluso como “actitudes, hábitos y rasgos estables que dan congruencia y determinan el carácter de las personas”.

De acuerdo con las funciones que cumplen los valores en la organización psíquica del individuo, se dividen en instrumentales y terminales. Los valores morales serían de este último tipo. No obstante esta clasificación, la función más importante de los valores es la organización de las percepciones del sujeto, que hace posible el autoconocimiento y la auto-actualización y da sentido a la propia vida.

Los valores son el objeto de estudio de la axiología, estudia su esencia y su naturaleza; satisfacen nuestras necesidades, destacan por su dignidad, son

cualidades ideales que se plantean como guías de comportamiento; son bipolares, ya que ante un valor existe un antivalor; son subjetivos y demuestran nuestra identidad.

Es necesario considerar que, de acuerdo con Frondizi (2001:15). “Los valores no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias, son valores”, lo cual plantea la dificultad que representa su caracterización, no obstante, propone que se considere a los valores como una cualidad que poseen los objetos, que llamamos bienes. Como son cualidades, entonces no tienen sustancia, existen porque son asumidos por alguien, lo que les hace ser parasitarios y frágiles, son sólo posibilidades.

Los valores son cualidades preceptuales estructurales en el sentido gestáltico del término, que hace a la organización única e individual, así, dice el autor antes citado: “se explica su carácter aparentemente contradictorio, de depender de las cualidades empíricas en que se apoya, pero, al mismo tiempo, no poder reducirse a tales cualidades” (Frondizi, 2001:19).

Los valores como cualidades estructurales surgen “de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto” (Frondizi, 2001:213) en una determinada situación, ésta tiene que ver con el ambiente físico, con el ambiente cultural, en particular con el medio social. Este incluye las creencias, supuestos, prejuicios, actitudes y comportamientos que definen a una comunidad específica, más aún considera las relaciones e influencias de las estructuras políticas, sociales, económicas; las necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de alcanzarlas.

El último factor que considera es el que denomina tempo - espacial, que se refiere a que los sujetos están ubicados en un momento y un lugar en particular, a lo que le llama microclima. De lo anterior se deriva que “el valor es una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas” (Frondizi, 2001:220).

Los valores como cualidades estructurales que relacionan sujeto, objeto y situación propiamente dicho, hace relativa su clasificación, ya que entonces se tendrá que reconocer en primera instancia, el microclima, para de ahí realizar una posible tabla de valores.

Alducin Abitia (1993) define a los valores como patrones, normas y reglas de preferencia, internalizadas. No se cuestionan ni se ponen en duda, su transformación es lenta. Se tiene consciencia de ellos cuando se enfrentan a dilemas éticos o cuando surgen conflictos por diferencias en la visión del mundo. Menciona que ante la globalización juegan un papel clave, “ya que constituyen el núcleo de la matriz cultural que proporciona a la nación identidad y continuidad histórica” (Alducin, 1993: 139-140).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) consideran que los valores son:

- Reales, determinan lo que se piensa y la forma en que se actúa, explican y dan coherencia a la vida.
- Inevitables, son inherentes a la persona, la construyen y la explican.
- Cotidianos en la vida de los sujetos.
- Formas ideales de vida, creencias que explican la conducta de un sujeto y de la sociedad.

Retomando a Rokeach en Ortega, Mínguez y Gil (1996), define el valor como una creencia más o menos estable que orienta el actuar del hombre al optar por una u otra conducta, así, es entonces, una preferencia.

Los sistemas de valores son dinámicos y plurales, expresan al hombre y sociedad que los sustenta y permiten explicar diferentes formas de realización personal y colectiva.

Ortega, Mínguez y Gil (1996:15) para aclarar el tema, aborda la formación en actitudes, las cuales son “la vía operativa de plasmación de los valores en una determinada conducta”. Las actitudes son multidimensionales, integradas por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Las define como

disposiciones más o menos estables de actuar, pensar o sentir en relación con ciertas personas, situaciones u objetos.

Los valores surgen de las actitudes e imprimen movimiento a la conducta al darle tensión y fuerza; las actitudes le proporcionan dirección y sentido.

Salmerón (1986:117) puntualiza que alguien ha tomado una actitud cuando:

- Manifiesta una disposición para actuar de cierta manera.
- Presenta una disposición a hacer cierta clase de juicios de creencia y de valor.
- Tiene disposición a experimentar estados emocionales que acompañan a esas acciones y juicios.
- Se está seguro de poder establecer cierta conexión entre tales acciones, juicios y estados emocionales con otros, producidos o experimentados por el mismo sujeto, que guarda con ellos alguna semejanza.

La actitud es un concepto puente entre el estudio de la personalidad y la cultura, entendida ésta como sistema de valores y creencias, de tal manera que se considera que es un proceso consciente individual que determina la actitud en y ante el mundo. Cuando un sujeto expresa razones para justificar la conducta ante otros significados y posiciones ante la vida, se manifiesta el principio de extensibilidad o universalizabilidad del juicio de valor sobre la conducta.

Se puede decir que la actitud desarrolla un “sistema de expectativas que escapan al apremio de la situación, a partir del cual surgirán las respuestas en relación con ciertos objetos o especies de objetos de aquella situación” (Salmerón, 1986:124).

De esta manera la actitud es una disposición que se caracteriza por manifestar: un sentido práctico, ya que responde a diferente tipo de estímulo; un carácter constante o relativamente permanente; un carácter selectivo en función de un estímulo externo; sistemas de reacción; universalizabilidad; dependencia

afectiva; ingrediente cognoscitivo de la emoción: efectos en la selección y anticipación de la acción, percepción, inteligencia y afectividad.

Cuando existe congruencia entre las acciones, los juicios y las emociones la actitud se transforma en una guía de acción, en una *actitud moral*. “Una actitud compleja es moral porque es la contrapartida individual de las representaciones colectivas que constituyen los valores sociales” (Salmerón, 1986:138). Concluye diciendo que “La filosofía entendida como concepción del mundo no es otra cosa que la expresión de una actitud moral” (Salmerón, 1986:142).

La justificación de las actitudes se da a partir de que se aceptan ciertos criterios básicos de valor, marcas ideales de referencia o normas fundamentales del sistema moral que expresan la disposición a ciertos juicios y emociones. El mayor peso de la actitud es emotivo y evaluativo y su principal función es mover la actividad individual al orientar la tendencia.

Entonces se asume al valor como una opción racional que realiza el sujeto con base en sus actitudes morales. El valor es una expresión de sus actitudes morales formadas por la interacción con los otros.

2.2. LUZ SOBRE UNA RELACIÓN: EDUCACIÓN Y VALORES.

La educación en valores es importante en esta época de crisis social en donde hay modificación de los valores tradicionales, porque permitirá que los jóvenes identifiquen y clarifiquen sus valores para que puedan ser capaces de decidir sobre sus vidas. Un verdadero proceso educativo debe considerar a los valores.

De acuerdo con Marín (1997) la educación debe fomentar valores que cubran tres dimensiones:

- La dimensión de supervivencia, en donde se encuentran los valores técnicos y los valores vitales que se abordan curricularmente a través del aprendizaje de tecnologías, educación física y educación para la salud.

- La dimensión cultural, que abarca los valores estéticos. Se desarrollan a través de la expresión plástica, musical y artística; los valores intelectuales que se logran a través de los contenidos en el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y aprendizajes socioculturales y finalmente los valores morales que se abordan a través de la ética, la educación cívica, social, económica y política.
- La dimensión trascendental o del sentido último del mundo y de la vida, que se adquiere a través de la filosofía.

Considera que en el currículo escolar se debe tener en cuenta:

- Que el valor universal tiene prioridad sobre lo particular.
- Incluir valores humanos.
- La educación ha de hacer posible la ampliación permanente y constante del ámbito de los valores, de tal manera que se suscite en los alumnos hábitos y actitudes hacia el máximo rango o número de valores.
- Por tal motivo se requiere un currículo con mayor cohesión y con un diseño interdisciplinario.

Marín (1997) declara que la calidad educativa depende de la dignidad, profundidad y extensión de los valores que la educación propicia.

Ortega, Mínguez y Gil (1996) establecen que si la educación debe responder a los retos de supervivencia de la sociedad que plantea el futuro, necesita humanizarse, incorporar la formación de actitudes y valores. Así la educación debe plantear explícita o implícitamente un sistema de valores y actitudes que favorezcan a la formación del alumno a través de contenidos básicos.

Reconocen que la escuela es el espacio en donde se enseñan conocimientos y se “aprende a convivir, a respetar a los otros, a ser tolerante y buen ciudadano” (1996:8).

Aprecian que los valores y las actitudes son “el motor del proceso educativo” y dan coherencia y sentido a los diferentes elementos que intervienen en el proceso.

Sequeiros (1997) propone que los valores deben considerarse como un contenido transversal al currículo, es decir, que sin constituirse en una materia como tal, estén presentes en cada una de las actividades y contenidos que se consideren.

Martínez (1996) coincide con la idea de los contenidos transversales del currículo, como elementos esenciales de una buena educación que incluyen entre otros, a los valores. Con base en los planteamientos de Dewey, recuerda que la educación tiene un papel importante en la formación de valores que regulan la convivencia humana, pero que esta pretensión se ha visto limitada por las características organizacionales que presentan las escuelas públicas, por lo que propone que estas instituciones retomen, ante los retos actuales, el papel de “herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía” (Martínez, 1996:44). Acentúa aún más esta idea al definir a la escuela pública como “escuela de la democracia”.

Si para esta investigación el valor es una expresión de las actitudes morales del sujeto, es pertinente considerar que éstas son susceptibles de ser formadas a través de la educación moral.

Puig y Martínez (1999) aseveran que nunca se deja de educar moralmente, por lo que resulta mejor tomar consciencia de lo que se hace para mejorarlo y lograr así una educación integral en el sujeto. Dice:

“Es necesario ocuparse de la educación moral porque las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, donde desaparecen las seguridades absolutas y conviven diversos modelos de vida legítimos, exigen de cada individuo, para lograr orientarse adecuadamente en ellas, un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas. Obliga a un trabajo personal y colectivo para crear y recrear modos de convivencia justos y queridos [...]

La ausencia de principios y normas personales que den algún sentido y orientación a la propia existencia es una fuente importante de malestar [...] el mejor modo de vivir es decidiendo como se quiere vivir" (Puig y Martínez, 1999:13).

Trata de hacer ver que, como un agente importante de socialización, la escuela debe hablar de la vida y preparar críticamente, pero también esperanzadamente para la vida. La intención de abordar la educación moral es la de profundizar

“a la democracia como valor moral procedimental que facilita la legítima construcción y adopción de valores y normas contextuales además de construir en sí misma una forma de respeto. La democracia [...] procedimiento moral de solucionar conflictos de valor, trata de instaurar un diálogo justo entre todos los implicados en el tema que se considera [...] se refiere también al diálogo del sujeto consigo mismo, lo cual es siempre un diálogo con los demás, el diálogo interpersonal, al diálogo intergrupal, o al diálogo organizado por “instituciones o grupos sociales” (Puig y Martínez, 1999:14).

Desde su visión la educación moral lo impregna todo, no hay ninguna faceta educativa exenta de contenido moral, la educación la supone siempre. Considera que la socialización es la transmisión, socialmente consensuada e impuesta, de conocimiento, informaciones, normas o valores, que permiten al sujeto adaptarse al medio. Es un proceso educativo imprescindible para mecanizar cierto tipo de comportamientos sociales. Gracias a esas regulaciones y rituales que imponen las sociedades se logran hacer previsibles las conductas de sus miembros asegurando, la convivencia, se evita dilucidar a cada instante qué comportamiento es el más correcto en cada situación.

Puntualiza que la educación moral se refiere a la situación que plantea temas importantes, “[...] temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana, temas en definitiva que podrían colocar al hombre en situación de medio y alejarlo de su estatus de fin en sí mismo” (Puig y Martínez, 1999:14).

La educación moral supone “aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nadie puede darnos una seguridad definitiva, pero respecto a los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras” (Puig y Martínez, 1999:23); es un tipo de intervención educativa que recurre a cualquier situación aún situaciones de conflicto, en los ámbitos educativos y en la vida para influir.

La propuesta pretende contribuir al desarrollo de aquellas disposiciones del educando que inciden en su formación moral: empatía, desarrollo de capacidades cognitivas, del juicio moral y de la capacidad de autorregulación (Puig, 1996:138-139).

Los educadores siguen algún modelo de educación moral, explícita ó implícitamente, hay varios tipos basados en:

- Definición de valores absolutos:

“pretenden borrar de la vida humana las experiencias de conflicto de valores [...] puede aceptar o no la percepción subjetiva del conflicto por parte del educando, pero que al no aceptar su realidad objetiva, en el fondo quita de las manos y de la responsabilidad de la mayoría de los hombres la facultad de resolverlos [...] de manera heterónoma se dan soluciones a los conflictos” (Puig y Martínez, 1999:23).

Su fundamento es el historicismo o una filosofía concreta de la Historia. Este modelo se basa en la socialización, ya que se vale de todos los medios o incluso coacciones para que se aprendan las normas y valores que se deben respetar. Su aplicación “[...] acaba generando la aparición de un pensamiento cívico moral y de una educación moral diferente y netamente reactiva respecto de la anterior” (Puig y Martínez, 1999:28).

- Concepción relativista de los valores: Supone que los conflictos de valores solo pueden solucionarse apelando a algún tipo de decisión subjetiva ilustrada del individuo, mediante la aplicación de métodos propios de racionalidad científico técnica. Este modelo cree que el acuerdo es una

cuestión causal, la solución del conflicto depende de los criterios subjetivos, emotivos o utilitaristas de quien lo resolverá, y de las circunstancias. Se limita a enseñar a tomar decisiones en función de lo que conviene a cada sujeto. Parte del supuesto que la personalidad moral se desarrolla espontáneamente y puede ayudarse al sujeto a que se autoanalice y conozca su potencial (Puig y Martínez, 1999:29).

○ Construcción racional y autónoma de principios y normas universales: Se basa en criterios que pueden caracterizarse como neokantianos, ya que parte de que el conflicto puede ser decidido racionalmente.

“Supone una personalidad moral que logre integrar primero, principios formales sobre los que descansa la moralidad, pero que sepa luego utilizarlos a fin de dotarse de las normas materiales apropiadas para resolver situaciones históricas [...] que sepa traducirlas en conductas efectivas, coherentes y autodirigidas que, probablemente acabe por conducir a la formación de hábitos de acción virtuosa” (Puig y Martínez, 1999:30).

Pedagógicamente emplearía el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, para que el sujeto sea capaz de facilitar la construcción de principios que sean universalmente aceptables. A partir de propuestas neokantianas es posible construir un modelo de personalidad moral, bajo los siguientes criterios:

*Admitir que las cuestiones prácticas deben y pueden ser decididas racionalmente

* “Dilucidar adecuadamente las cuestiones prácticas supone, junto a la confianza de que pueden aportarse razones adecuadas, poseer también un criterio normativo o principio que guía el uso recto de la razón en busca de esas buenas razones. Se le llama “universalidad de juicio”, que se refiere a un acuerdo intersubjetivamente reconocido y por ello reconocido como vinculante y válido [...] las normas deben constituirse discursivamente y aplicarse a las situaciones singulares y concretas que viven los individuos” (Puig y Martínez, 1999:34-35).

Este último planteamiento representa una postura moral de carácter:

*Cognitivo, porque cree que las cuestiones morales pueden solucionarse mediante razones. A partir de los estudios de Kohlberg (1973) es posible determinar el grado de madurez de los razonamientos morales.

*Formal, a pesar de definir algunos valores, quedan muy alejados del contenido de propuestas axiológicas concretas, así como de su posible aplicación inmediata a los conflictos valorales concretos.

*Universal, en condiciones ideales todas las personas que se comprometan en un proceso de reflexión moral pueden llegar a adquirir y respetar los criterios de racionalidad y acuerdo cooperativo.

*Procedimental, no juzga lo que es bueno, ofrece un medio para juzgar la aceptabilidad de las normas y precisar el modo mediante el cual pueden producirse, actúa como horizonte normativo.

La personalidad moral madura, “es aquella que ante un conflicto de valores es capaz de implicarse en un proceso de diálogo orientado hacia la consecución de un acuerdo normativo racionalmente motivado.” Se piensa en un sujeto racional que opera dialógicamente (Puig y Martínez, 1999:36).

La razón dialógica se orienta para alcanzar acuerdos que legitimen principios normativos y se consigue cuando se cumplen las siguientes condiciones:

*Se “parte de un conflicto de valores reconocido por los implicados”.

*“Ha sido posible a todos los participantes hablar y argumentar sin coacción de igual a igual”.

*Han sido considerados los intereses de todos los afectados y se han valorado las consecuencias de la adopción de ciertas normas.

*Pueden aproximarse las posturas de todos los implicados en pos de un acuerdo cooperativo que en caso de ser alcanzado, tendría un efecto vinculante y generalizable.

El desarrollo de un juicio moral dialógico no agota los objetivos formativos de la educación. Es necesario el aprendizaje de las destrezas. Se impone la conveniencia de fundamentar normas morales contextualizadas, referidas a las condiciones de vida reales de los individuos, “proponemos la conveniencia del disenso y la pluralidad de soluciones” (Puig y Martínez, 1999:38).

El autor tiene claro que es un deseo aproximarse a que exista coherencia entre juicio y acción moral, ya que no hay coherencia absoluta, porque existe desfase entre ambas. Se parte del supuesto que de acuerdo a cómo el sujeto se va acercando a niveles más desarrollados de juicio, a los niveles posconvencionales, logra una mayor coherencia entre su pensamiento y su conducta: juicio moral formal y contextual. La correspondencia implica otros factores coadyuvantes: el juicio de responsabilidad que supone consciencia de sí mismo y autoestima, esfuerzo de la voluntad y elevada capacidad de autorregulación (Puig y Martínez, 1999:44).

“El hombre se modela a sí mismo en un doble sentido: primero trabaja en sí mismo a través de las tecnologías del yo y el entorno; y se modela a sí mismo pensándose, diseñándose mentalmente. [...] El juicio moral en todas sus facetas es una condición necesaria pero no suficiente en la formación del modo de ser personal” (Puig y Martínez, 1999:45).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) recurren a Puig para apuntar el proceso de formación de la personalidad moral:

- En el primer momento, la persona se adapta a la sociedad a través del proceso de socialización y a sí misma al reconocer las

preferencias que desea y valora. Se pone el acento en los valores y actitudes de cuidado y respeto a sí mismo.

- En el segundo, se transmiten valores que serán normas. Es la educación moral cívica en libertad, igualdad y solidaridad que orientan la convivencia humana en la democracia.

- En el tercer paso, se forma la capacidad de juicio, comprensión y autorregulación frente a los posibles conflictos valorales. La intención es “formar la consciencia moral autónoma en un espacio de sensibilidad moral, racionalidad y diálogo” (Ortega, Mínguez y Gil 1996:43).

- La última etapa es cuando la personalidad moral se consolida al elegir su propia forma de vida buena, a través de elegir valores que se refieran a las relaciones del sujeto con los otros. Son generalizables a los sujetos, son universales y afectan a toda la conducta.

A partir del planteamiento de tolerancia activa hasta ahora comentado, el modelo de educación moral que el docente podría poner en marcha explícitamente sería el que tiene como base la construcción racional autónoma de principios y normas universales.

2.3. ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DE VALORES

Schmelkes (1998) parte de reconocer que la educación, los educadores y la institución escolar deben asumir la tarea que les corresponde en la formación valoral, ya que se debe explicar que quienes intervienen en la escuela y el currículo, forman en valores. A partir de este planteamiento reseña los principales enfoques en la formación en valores que se diferencian por su solidez teórica, por la profundidad con que tratan las actividades pedagógicas o los resultados que esperan. Algunas de ellas se complementan, otros se contraponen.

Los dos primeros enfoques los considera contrarios a la formación de valores:

- El enfoque inductivo: Pretende que las personas asimilen valores de una persona o grupo, sin que puedan ser reflexionados, contrastados, dialogados o analizados a partir de las situaciones vividas. Este enfoque “minusvalora a la persona” (Schmelkes, 1998:4) inhibe su capacidad crítica y su carácter autónomo, espera obediencia, como finalidad persigue la homogeneidad de las personas. Tiene su fundamento teórico en el conductismo. Representa lo contrario a la verdadera formación de valores, que significa que el sujeto tenga la oportunidad y apoyo para llegar a definir a través del diálogo permanente, aproximadamente en la adolescencia, su esquema de valores y los criterios de juicio que tendrá como referentes para evaluar su conducta y la de los otros.
- El enfoque de la falsa neutralidad del proceso educativo: Confunde la educación laica con educación neutra, lo que supone entonces una posición de neutralidad valoral de la actividad educativa, que se extendió a los aspectos morales. Trilla (en Schmelkes, 1998) considera que existen cuatro tipos de neutralidad: La interna, que se refiere a que el docente no tiene posición ante un conflicto de valores, la considera falsa neutralidad; la externa, cuando no se tiene la intención de influir en los receptores ante el conflicto; la activa, cuando el docente, introduce, presenta, y hace posible la discusión sobre el tema; la pasiva, cuando por “silencio u omisión excluye de la situación educativa el tratamiento de este tipo de cuestiones” (Schmelkes, 1998:8), esta también la considera una falsa neutralidad. Los enfoques siguientes los considera como propuestas de formación en valores.
- El enfoque voluntarista prescriptivo: No especifica sus fundamentos teóricos, aunque se identifica que se basa en los preceptos del conductismo. Se centra en la difusión de los valores universales o en valores consensuados socialmente, los propósitos formativos son explícitos, parten

de la idea de que se requiere ejercitar la voluntad para formar en valores. Las estrategias que emplean son la repetición, el ejercicio sistemático y los condicionamientos de conducta, se recurre a la exhortación para lograr la asimilación. Este enfoque no se preocupa por la congruencia entre pensamiento, juicio y acción. Se enfatiza así el seguimiento de modelos que representan autoridad moral de alguna manera. Los resultados que se obtienen son superficiales y por lo mismo poco duraderos.

- El enfoque relativista: Destaca a los valores como subjetivos, por lo cual son relativos, cada persona define los propios. Considera que los valores son personales, situacionales y definidos individualmente. El objetivo de la educación en valores desde esta perspectiva, es que el sujeto sea consciente de sus valores y los haga explícitos para que pueda alcanzar los valores válidos, definidos socialmente. La técnica que se emplea es la clarificación de valores desarrollada ampliamente por Raths. Este proceso plantea que el proceso de valoración se puede enseñar y aprender. Consta de tres fases: Selección, apreciación, actuación. Los que buscan soluciones a la formación en valores pueden organizarse en tres grupos: los afectivistas, que suponen que debe partir de los sentimientos y el afecto, empleando juego de roles y presentación de modelos; los desarrollistas, que plantean que el niño pasa por fases de desarrollo moral, por lo que la formación en valores debe adecuarse al desarrollo; los cognoscitivistas, que plantean que el currículo debe plantear el desarrollo de habilidades de razonamiento y análisis moral. La propuesta de Raths se ubicaría como afectivista-cognoscitivista. Algunas críticas a este enfoque plantean que es estrecho y formal, que es inadecuado para que los jóvenes puedan enfrentar los riesgos e incertidumbres de una sociedad insegura con relación a sus valores. No obstante, las técnicas que han desarrollado permiten ejercicios para la autorreflexión.

○ El enfoque con base en el desarrollo humano: Representados por Lewin, Rogers y otros, parte del supuesto de que la naturaleza humana es positiva, constructivista y realista; que los seres humanos pueden resolver sus problemas y son responsables de la toma de decisión con relación a su vida, lo cual puede ser posible cuando el sujeto construye un concepto de sí mismo y puede alcanzar la autorrealización. Los representantes confían en la libertad humana. Rogers (en Schmelkes, 1998) establece que en la infancia el valor se relaciona con la satisfacción de necesidades del organismo, es flexible y se elige a partir de uno mismo en relación con el agrado y desagrado. Cuando se llega a la adolescencia y la edad adulta, el criterio de valoración se relaciona con la necesidad de amor, de aprobación y estima, la valoración pasa a estar en los otros. Desde este enfoque la educación “se concibe como un proceso dinámico de aprendizaje significativo, en el que es indispensable la participación activa y comprometida del alumno” (Schmelkes, 1998:14). El maestro se convierte en el facilitador que estimula y fomenta aprender a aprender, motiva al alumno a experimentar, conocer, descubrir, dialogar, sentir, comunicarse, relacionarse y responsabilizarse de su propio proceso de crecimiento (Schmelkes, 1998:15). Aporta a la práctica educativa la propuesta de que el maestro favorezca un clima afectivo y de confianza que propicie la reflexión colectiva, la expresión, la discusión y el diálogo.

○ La teoría del desarrollo moral. Puig y Martínez (1999) comenta que las teorías del desarrollo moral se agrupan de la siguiente forma:

*Cuando el desarrollo moral se entiende como adaptación heterónoma, es decir, las teorías que ven a la moralidad como un “medio de inserción de los individuos en la sociedad”, su papel es receptivo, meramente adaptativo, independientemente de sus capacidades cognitivas: Durkheim, Freud, Skinner, de Darwin a Wilson.

*Desde las posturas cognitivas que entienden el desarrollo moral como la “progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo” el sujeto interactúa con el medio y toma el papel de auto organizador: Piaget, Kohlberg y Turiel (Puig y Martínez, 1999:73).

Con relación a la moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo, menciona que los autores coinciden en:

*Usar el concepto de estadio y suponer que el paso de uno a otro “requiere una reorganización de la estructura que los define”.

*Otorgar una importancia primordial al análisis de los pensamientos o juicios morales, al componente mental de la moral.

*Considerar a la motivación de la conducta moral en la realización personal, el amor propio y el afán de optimización personal.

*Establecer que los principios y normas morales nacen de las experiencias de la interacción social.

*Los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas, aunque sus concreciones normativas puedan variar.

*Definir que el papel de los educadores es “proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral de los educandos” (Puig y Martínez, 1999:74).

Piaget (1985) afirma que en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía.

La razón moral es el resultado del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva [...] por lo que es necesario

discutir las relaciones de causalidad que vinculan la vida social y la consciencia moral de cada sujeto [...] por lo que habrá más de una moral (Puig y Martínez, 1999).

En la sociedad heterogénea se dan dos tipos de interrelaciones sociales, y se generan en este otro plano, dos morales:

*La primera con base en relaciones de coerción, llamada moral heterónoma. El adulto desde el exterior, impone al joven mediante órdenes y consignas, un sistema de reglas y prescripciones obligatorias, aunado al respeto que el niño le pueda tener, por lo que es unilateral. Este proceso se facilita por la percepción egocéntrica del niño que no le permite diferenciarse del exterior, de modo que lo externo se hace interno, y a lo interno o mental se le da una consistencia real y objetiva. Confunde sus deseos con los deseos ajenos, y hace propias todas las indicaciones o normas externas; lo externo se impone sin posibilidad alguna de función crítica y distanciamiento, porque no se distingue nada de lo interno. Así la coerción y egocentrismo se refuerzan mutuamente, prima el deber y la obligación.

*La segunda se fundamenta en las relaciones de cooperación ó moral autónoma. Ambas se encadenan evolutivamente, éste se asienta en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Inauguran un tipo de intercambio basado en el diálogo y la colaboración.

Supone la consciencia de normas ideales que regulan las conductas necesarias para la vida social cotidiana

Parte de la idea de que cada persona que interviene en estas interrelaciones experimenta un sentimiento de respeto mutuo, que se produce cuando coinciden en el afecto y el temor de

perder la buena consideración que se tiene ante los compañeros. Este respeto supone la superación del egocentrismo infantil, apareciendo conductas de cooperación y autonomía.

Piaget concluyó que el paso de una a otra moralidad es sucesivo, al revisar el desarrollo a partir de tres temas: las reglas de los juegos infantiles espontáneos; las reglas propiamente morales de origen adulto: torpeza, robo y mentira y el estudio de la noción de justicia.

El estudio del desarrollo de la noción de justicia abordó el conflicto entre la justicia retributiva: sanción, justicia distributiva, igualdad; a través del cual demostró que en los pequeños predominaba la inclinación a la sanción, mientras que los mayores sugerían criterios de igualdad o equidad para solucionar problemas similares.

Desde la perspectiva constructivista, el teórico principal es Kohlberg (1973) sus contribuciones son: la aplicación del concepto de estadio; la concepción de la moral como una forma de juzgar; crear un método en el que destaca que lo importante son las razones de las respuestas; formula una tipología de los niveles y estadios del desarrollo del juicio moral; explica el desarrollo del juicio moral conectándolo con los estadios del desarrollo cognitivo y con los cambios en la capacidad creciente de asumir la perspectiva de otra persona.

Aplica su tesis a la teoría y la práctica de la educación moral. Su teoría permite definir objetivos a alcanzar y pasos para lograrlos; propone un método, relaciona el contexto con la teoría del razonamiento de orden superior; da una técnica para discusión de conflictos y da explicación empírica de su teoría en una serie de países.

Establece que el desarrollo de la moralidad se da a través de estadios que se definen en función de tres consideraciones:

*Los valores que indican lo bueno.

*Los criterios para juzgar la bondad.

*La perspectiva social.

Kohlberg (1973) plantea niveles de moralidad, es decir, que la persona tiene tres posibles perspectivas frente a las normas morales de la sociedad, llamadas:

Nivel Preconvencional: El niño responde a las reglas culturales de bueno y malo, correcto o equivocado, pero interpreta dichos niveles en términos de sus consecuencias de acción físicas o hedonistas: castigo, recompensa, cambio de favores o en términos del poder físico de quién enuncia las reglas. Se divide en dos estadios:

**Estadio 1: Moralidad heterónoma. Se orienta hacia el castigo y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o malignidad considerando el significado o valor de estas consecuencias. Evitar el castigo y no cuestionar las diferencias del poder son valoradas por sí mismas (Kohlberg, 1973: 343).

**Estadio 2: Se conoce como la orientación instrumental relativa o individualista: La acción correcta es la que satisface instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los otros. Elementos de temor, de reciprocidad e igualdad están presentes, pero se interpretan siempre de forma física y pragmática. La reciprocidad es materia de "yo rasco tu espalda y tú rascas la mía", no por lealtad, gratitud o justicia (Kohlberg, 1973:343).

Nivel Convencional: En este nivel, las expectativas individuales acerca de la familia, grupo o nación son valoradas por sí mismas. La actitud no es solamente de conformidad por las expectativas

personales y sociales, sino también de lealtad, de conservación activa, apoyando y justificando el orden y la identificación con las personas o grupos involucrados en ellas. En este nivel, existen dos estadios:

****Estadio 3:** La concordancia interpersonal o la orientación buen chico-niña bonita. La persona gana aprobación por ser un chico agradable. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Existe mucha conformidad con las imágenes estereotipadas de lo que es una conducta normal o de la mayoría. La conducta se juzga por la intención.

****Estadio 4:** La orientación a la ley y el orden o de conformidad con el orden establecido. Hay orientación hacia la autoridad, se fijan reglas para mantener el orden social. La conducta adecuada consiste en hacer lo que tiene uno que hacer, mostrar respeto a la autoridad y mantener el orden social dado por su propia aceptación.

Nivel Postconvencional, autónomo o de principios: En este nivel existe un claro esfuerzo por definir los valores morales y principios que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de los grupos o personas que los conservan y separa la identificación de los individuos con estos grupos. Este nivel tiene dos estadios:

****Estadio 5:** La orientación legalista del contrato social. La acción adecuada tiende a ser definida en términos de derechos individuales y estándares que no han sido críticamente acordados por toda la sociedad.

****Estadio 6:** Los principios éticos de orientación universal. Lo adecuado se define por la decisión consciente que se

toma a partir de la elección de principios éticos que apelan a la comprensión lógica, la universalidad y la consistencia. Son abstractos y éticos, no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. Entre ellos se encuentran la justicia, reciprocidad, e igualdad de derechos humanos y respeto para la dignidad de los seres humanos como sujetos individuales.

Estos estadios del desarrollo moral se basan en la forma en que cada sujeto responde a situaciones de conflicto, en la manera en que las personas razonan acerca del dilema, porque algo es correcto, lo que cree o escoge como correcto. Por este motivo se pueden definir los estadios morales de forma culturalmente universal.

El concepto de estadio implica una secuencia invariable: que cada niño debe ir paso a paso a través de las clases de juicio moral delineado, sin embargo, es posible que cada niño se detenga en cualquier nivel de desarrollo, para continuar su desarrollo en la forma comentada.

Los estadios son formas de pensar, no tipos de personas, por tanto no definen directamente la conducta moral de los niños. El desarrollo de los niños presenta mezclas de dos o más estadios cercanos, mostrando que el cincuenta por ciento de su pensamiento se encuentra en el base. La madurez del juicio moral es un buen predictor de la conducta moral; necesaria, pero no suficiente en una condición de conducta moral madura (Kohlberg, 1973:346).

Piaget (1985) estudió este proceso al abordar el juicio moral, la concepción de reglas del juego y los criterios para emitir juicios morales relacionados con el hurto, la mentira y la justicia.

De acuerdo con Piaget existen dos morales:

*Realismo moral: El niño ve al deber como obediencia a la autoridad, se somete a las reglas por considerarlas sagradas e inviolables. Contempla la magnitud de los efectos como criterio para juzgar lo bueno o lo malo de la acción.

*Moral de reciprocidad: El deber consiste en conformarse a las expectativas de los compañeros considerando su bienestar, las reglas se pueden cambiar de acuerdo con los otros. La intención en la acción se guía por criterios de bien o mal.

Plantea que no se pueden establecer estadios del desarrollo moral, ya que el pensamiento del niño es una mezcla de ambos tipos, según la edad predomina uno u otro: de cuatro a ocho años se guía por el realismo moral; de ocho años en adelante por la reciprocidad (Puig y Martínez, 1999:74).

Vincula estos conceptos con el tipo de relación social que establece el niño con los demás, que pueden ser de dos formas:

*Relaciones de presión, de autoridad, conectada con el realismo moral; a la que comúnmente llama moral de coerción o heterónoma.

*Relaciones de cooperación, de igualdad y respeto mutuo como respuesta del intercambio entre iguales; a la que llama moral de cooperación y autonomía.

Puig (1996) plantea que el desarrollo de la personalidad moral tiene como fundamento la autonomía de la consciencia moral como medio de reflexión y dirección moral, que se integra de procedimientos de reflexión y acción específicos.

La consciencia se refiere a una construcción psicosocial que permite al sujeto darse cuenta de su actividad física y mental, se sabe algo y se sabe que se sabe, de tal manera que es posible entonces regularla y valorarla, haciéndose responsable de su comportamiento. Ser moral plantea al sujeto

analizar lo que es correcto ante situaciones de conflicto, tomar posición y cumplirlo independientemente del punto de vista y presiones de los otros.

La moralidad se alcanza cuando se “adquiere la capacidad de valorar, pensar y decidir por sí mismo sobre los propios valores, pensamientos y decisiones. La consciencia se hace juez del sujeto que la posee” (Puig, 1996:78) alcanzando así la consciencia moral. Esta es autónoma cuando atiende a su razón para orientarse, cuando la base de su decisión está en sí mismo y actúa de acuerdo a su voluntad.

La autonomía proporciona libertad negativa o libertad de..., que plantea la posibilidad de actuar sin presión de los otros; libertad positiva o libertad para, que alude a la posibilidad de hacer algo por la propia voluntad, autodeterminándose y auto legislándose.

Esta consciencia moral la construye el sujeto con los otros, en un contexto sociocultural específico, que depende de que tome la decisión de servirse de su razón y convertirse en su propio guía, como argumentaría Kant.

“La consciencia moral autónoma [...] es la posibilidad de mediar dialógicamente con los demás la propia identidad biográfica y la justificación de criterios de comportamientos morales” (Puig, 1996:86).

El desarrollo de la personalidad moral requiere de condiciones del medio social y de prácticas educativas reflexivas y dialógicas dirigidas hacia su formación.

Aclara que la moralidad es una manera de regular el comportamiento de los sujetos de tal manera que tengan una convivencia social adecuada y una vida personal deseable. De aquí parte para plantear a los reguladores morales como la “disposición del sujeto de índole funcional que le permite enlazar el significado conflictivo de la información moral que recibe del medio con un tipo de juicios y acciones que dan respuesta adecuada a las problemáticas sociomorales” (Puig, 1996:91) que le permite un significado

personal y social de la información que le orienta a actuar de acuerdo a la situación.

Para Mead y Vygotsky (citados por Puig, 1996:96) la consciencia es resultado de la interacción lingüísticamente mediada con los demás, producto de la actividad ínterpsicológica, que da al individuo la posibilidad de reconocerse y de crear autonomía de razón y acción que se construye como parte de la socialización.

Habermas, comenta Puig (1996), coincide con ellos y plantea el desarrollo de la intersubjetividad con base en la razón comunicativa. Así, la construcción de la consciencia moral depende de la mediación que se realiza por medio del lenguaje, que permite salirse de sí mismo y verse desde la perspectiva de los otros, provoca en el sujeto lo mismo que provoca en los demás, se asume el rol del otro. Plantea como la consciencia moral autónoma supone reconocer la importancia de la intersubjetividad lingüística, adoptando todos los puntos de vista vertidos ante una situación problemática, su consideración y el establecimiento de normas que consideren las necesidades y perspectiva de todos los involucrados, lo cual se adentra en las éticas discursiva.

Puig (1996) propone que para lograr un ethos democrático se deben de formar valores mínimos públicos y privados que se desarrollan a través de elementos procedimentales de autorregulación, comprensión y juicio moral que conducen a la autonomía y la autocrítica. El procedimiento de la autorregulación contiene como valores privados la coherencia, la responsabilidad y voluntad de valor, en lo público considera la cooperación, el compromiso y la participación.

El procedimiento de la comprensión contempla en la esfera de lo privado al amor, la consideración, la empatía y la abertura a los demás; en lo público el respeto, la tolerancia, la benevolencia y la solidaridad. Finalmente en el elemento procedimental del juicio moral incluye en la esfera pública la

igualdad, la libertad y la justicia y en lo privado a la verdad, el reconocimiento y la renuncia (Puig, 1996:137-139).

Schmelkes (1998) plantea que existen valores universales que deberían considerarse en toda escala valoral individual y cultural, valores que se construyen históricamente, por lo mismo son incompletos y dinámicos. Estos valores podrían estar figurados por las declaraciones firmadas por las organizaciones que agrupan a naciones en el mundo, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos como dignidad, justicia, libertad responsable, verdad y solidaridad o los contenidos en las Constituciones nacionales, como en México que serían la identidad nacional, la soberanía, la democracia, el pluralismo, entre otros.

En la investigación se asume como enfoque en la formación de valores a la teoría del desarrollo moral que plantea la posibilidad de la formación de sujetos autónomos comprometidos con su entorno.

2.4. ENSEÑAR Y APRENDER VALORES PARA LA DEMOCRACIA.

Educar en valores es, de acuerdo con Martínez (2000), “promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores”, las cuales se construyen a partir de quienes rodean al sujeto en cada uno de los ámbitos en donde se encuentra: familia, escuela, partidos, grupos de interés social, asociaciones diversas, iglesias. Estos agentes de aprendizaje promueven aceptación, conflicto o rechazo de los valores, contravalores o disvalores que acompañan nuestra vida.

Este planteamiento señala la importancia de educar en unos “valores mínimos que garanticen la construcción autónoma y racional en situaciones de interacción social” (Martínez, 2000:22) de quienes en el futuro serán ciudadanos que pretenden vivir en democracia. Dichos valores mínimos son los valores morales, que dependen de la libertad humana, que sólo se refieren a los seres humanos y que ayudan a hacer más humana la convivencia social.

El autor reitera que educar en valores es “crear las condiciones para poder estimarlos como valiosos y a la vez dotar de recursos al que aprende para que pueda construir su matriz de valores a lo largo del proceso educativo” (Martínez 2000:22).

Señala que para que se den las condiciones pedagógicas propicias se tienen que considerar criterios como: cultivo de la autonomía personal; disponibilidad hacia el diálogo; fomentar la voluntad y cultivar las disposiciones emocionales de las personas que le permitan la solidaridad y la tolerancia activa. Estos criterios harán posible que quien aprende, pueda construir su propia matriz de valores de forma vivencial y contextualizada en la cotidianidad de la vida escolar.

Para lograr la educación en valores morales que permita el desarrollo de la democracia como forma de vida, se requiere de la reflexión de los docentes en relación con la forma de realizar esta tarea, la organización de la escuela, el clima que prevalece en ella y cómo abordar los conflictos sociales que se presentan en el aula.

El autor reconoce a la educación como un proceso de relación comunicativa que tiene dos vías, una propiamente comunicativa, consciente, manifiesta; y otra meta comunicativa, que se refiere a los significados que se les confiere a los comportamientos y lenguaje. Los valores morales se alcanzan a través de dimensiones racionales, emocionales y volitivas, que permiten la formación de personalidades coherentes en juicio, acción, pensamiento y conducta.

“Por todo lo anterior no es posible si nos limitamos al escenario del aula. Es necesario abordar otros escenarios en los que la acción pedagógica moral y los modelos que los conforman sean susceptibles de aprendizaje social implícita o explícitamente, confirmando o no aquello que se exprese verbal o conductualmente en las situaciones de aula o en las relativas a las acciones pedagógicas formuladas en sentido estricto [...] La vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad

de los que conviven en ella, y en especial de los educandos” (Martínez 2000:22).

Establece que se pueden identificar dos formas de educar y aprender en valores: la primera que se basa en criterios externos que defiende valores absolutos y la segunda que da la oportunidad a la opción personal y entonces los valores son relativos. Propone un modelo que se base en “la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social” (Martínez 2000:33).

Ortega y Mínguez (2001) señalan que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para responder a un futuro mejor, que se piensa aún como una sociedad democrática. Esta tarea plantea que ese ideal de sociedad se traduzca en planes y programas educativos concretos que contribuya a alcanzarlo.

En España se impulsó el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que propuso que la escuela como un espacio de convivencia en tolerancia e igualdad, que inicie a los niños en la vida social y democrática, aún antes de saber de qué valores se trata.

Retoma la concepción de democracia como participación que plantea Cortina (1997) y con base en ella plantea objetivos que tendría que abordar la educación, entre ellos:

- Promover la tolerancia, el respeto, la valoración y defensa de los derechos y libertades de los humanos en general y de los sujetos en particular.
- Promover la autonomía y la solidaridad como los fundamentos de la consciencia racional de las instituciones democráticas.
- Promover la comprensión y valoración de las diferencias y de las coincidencias con los otros.
- Desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad ampliada de los alumnos, de tal manera que se sientan corresponsables de sus logros.

El desarrollo de estos objetivos plantea generar en los docentes la consciencia y necesidad de que la institución escolar requiere modificarse para estar al servicio del tipo de sociedad que se anhela: tolerante y democrática.

El planteamiento anterior muestra cómo los valores y actitudes no han sido suficientemente explícitos en los programas de estudio como contenidos de aprendizaje, no obstante que ambos ayudan a orientar y motivar la conducta.

Los valores y actitudes como creencias socioculturales ayudan al alumno a interpretar, estar y actuar en su mundo. Toca el aspecto afectivo de la persona, influye en la conformación de la autoestima del sujeto por la relación que establece con los otros. Su conocimiento es inmediato, intuitivo y ligado necesariamente al actuar del sujeto.

Se reconoce entonces que los valores y actitudes requieren de estrategias de enseñanza diferentes a las que se emplean para abordar conocimientos o procedimientos.

Los valores son principios de conducta que se viven como normas o se enseñan como normas, ya que la educación siempre se acompaña de valores.

Para seleccionar los valores y actitudes que han de considerarse como contenidos, es necesario tener en cuenta que:

- Se orienten al desarrollo personal o humanización de los alumnos.
- Sean importantes socialmente.
- Influyan en las áreas curriculares.
- Sean comunes a todas las áreas y se relacionen con comportamientos sociomorales compartidos.
- Se elija un valor a la vez.

Como puede concluirse, los valores y actitudes se abordan a la par que los contenidos cuando los alumnos pueden razonar y decidir con relación a sus conductas, valores y actitudes. El autor retoma a Piaget para puntualizar que ese momento sería durante el período de las operaciones formales, al propiciar

conductas que generen hábitos y conformen una manera básica ética de ser y actuar, es decir cuando se forma su carácter moral.

La propuesta curricular española optó por abordar la formación sociomoral de la persona a través de contenidos educativos transversales.

Palos (2000) plantea que la transversalidad curricular ha adquirido auge, como elemento que ayuda a tomar consciencia de los factores ideológicos y políticos que implica la educación. Los temas transversales se refieren a la educación llamada ambiental, moral y cívica, vial, para la salud, audiovisual y tecnológica, para los derechos humanos, para la paz, sexual, para la igualdad, del consumidor, para el desarrollo e intercultural.

Se sabe que los profesores complementan los contenidos planteados en el currículo porque reconocen que no aborda aspectos de la vida que el docente considera necesarios para la formación integral del sujeto, a partir de su experiencia, compromiso o consciencia social.

Históricamente se le ha asignado a la escuela la tarea de abordar problemática sociales que no le competen directamente y que es poco factible que resuelva por sí misma. Las características de la actividad cotidiana escolar deja poco espacio para que se programen actividades y elaboren materiales alternativos, ya que

“los currículos prescriptivos suelen estar estructurados siguiendo lógicas disciplinares; los libros de texto que siguen las pautas de los diseños curriculares son los que marcan el desarrollo de los programas de aula; el modelo organizativo de los centros no suele ser suficientemente flexible y la presión de la actividad cotidiana no deja tiempo” (Palos, 2000:38).

Existen dificultades reales para realizar la transversalización curricular. El autor considera que por la función social y transformadora de la educación y por

el poco desarrollo que los temas tienen en el currículo prescriptivo, es necesario abordarlos de manera más frecuente.

El sentido transversal del currículo plantea el aspecto ideal de la sociedad, el para qué de la educación. En el plan de estudios deben estar presentes conceptos, procedimientos y valores que son necesarios para el análisis y solución de los problemas sociales relevantes, vistos desde una dimensión ética. Se requiere pues, de una estructura abierta y flexible que haga posible este proceso dinámico.

Palos va más allá al proponer que no sólo sea en la escuela, desde el currículo, donde se aborden los temas transversales, sino que promueva una transversalidad social que transforme a la sociedad en un factor más claro de educación.

Los objetivos que se plantean para estos contenidos transversales son:

- “Construir y consolidar conocimientos para analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo.
- Generar actitud de implicación personal en la búsqueda de alternativas justas.
- Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- Desarrollar un modelo de persona humanística” (Palos, 2000:40).

Lo dicho plantea la articulación entre la educación de los temas transversales y la educación en valores.

El autor aclara que la transversalidad no supone más contenidos, sino una reinterpretación, matización o complementación de los existentes. La estrategia didáctica más adecuada es el método interactivo o globalizador, entre los que menciona: estudios de casos y resolución de problemas; trabajo de campo, de proyectos, centros de interés y monografías; simulaciones y dramatizaciones; clarificación de valores; resolución de dilemas morales; análisis y construcción conceptual.

Una propuesta para trabajar la transversalidad es la estrategia de proyectos educativos, que plantea Perrenoud en el documento *Aprender en la Escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* (2000). En dicho documento plantea el surgimiento de esta estrategia como contraposición a la “escuela pública autoritaria, centrada en al aprendizaje memorístico.” Se puede decir que es un concepto polisémico que puede ser delineado como “manera común de construcción de los saberes en la clase”, (Perrenoud, 2000:1), es una estrategia más a disposición de los docentes para poner a trabajar a los alumnos.

El autor aclara que intenta definir la metodología para de ahí partir a definir para qué sirve, lo que se puede esperar, en qué casos es una vía complementaria y en qué otros es la única opción.

Entonces el autor caracteriza al proyecto como una empresa colectiva dirigida por el grupo curso, el docente anima pero no decide; se orienta a alcanzar una meta concreta que puede ser desde un producto escrito, hasta un evento de cualquier tipo; “induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses; suscita el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión de proyecto” (Perrenoud, 2000:3); y favorece aprendizajes de diferentes materias del programa de estudios.

Perrenoud destaca que como esta estrategia no se adscribe a ninguna materia en particular. Define algunos de los objetivos que pueden orientarlo:

1. “Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de motivación.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollo de la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y conducción de proyectos.” (Perrenoud, 2000:4-5)

Abunda en que implementar esta estrategia tendrá como beneficios secundarios

- “Implicar a un grupo en una experiencia auténtica, fuerte y común, para volver a ella de manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes;
- Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes” (Perrenoud, 2000:5)

El autor, al reconocer la complejidad de los planteamientos, sugiere que se retome solo un objetivo y los restantes se vean como beneficios secundarios, se aclare que competencias se quiere movilizar y cuales se logran desarrollar en los

alumnos una vez concluido. Destaca aquí entonces, como lo planteado no es de ninguna manera receta y lo que interesa es aclarar los objetivos alcanzados.

A partir de lo expuesto se considera en este trabajo que los valores son decisiones que expresan las actitudes morales desarrolladas con base en la experiencia que asumen los sujetos en la convivencia cotidiana con los otros, que se manifiestan en lo que dicen y en lo que hacen con respecto a ellos mismos y los demás. Que pueden formarse a partir de experiencias de enseñanza explícita que propicie en el alumno, con base en la etapa de desarrollo moral en que se encuentre, la construcción autónoma de principios universales.

2.5. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE VALORES EN LA ESCUELA?

Wuest (1995) fue la encargada de elaborar el primer estado de conocimiento del campo Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos, del Congreso de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE). En el subcampo de la Educación y Valores encontró que el acercamiento a la temática se hacía principalmente desde categorías cercanas a lo ideológico-político y recientemente desde la teoría de la cultura.

La recopilación mostró que se realizó escasa investigación porque el tema requiere una formación académica amplia y sólida. La formación de valores en educación pone de relieve las distintas visiones pedagógicas y devela las desigualdades manifiestas en la construcción del campo educativo.

En el rubro de valores, educación y cultura, clarifican que “la dimensión cultural de los valores hace referencia al conjunto de principios y normas que son compartidos por amplios sectores de una sociedad determinada” (Wuest, 1995:347). Son trabajos que buscan conocer las preferencias valorales de diversos sectores de la sociedad, la mayoría de corte empírico, se utilizan fuentes primarias, perspectivas de análisis interdisciplinarias y enfoques teórico-eclécticos.

Con relación a la transmisión, formación y psicogénesis de los valores los paradigmas trabajados son:

- La nueva sociología de la educación.
- El estructuralismo psicogenético.
- Psicoanálisis.
- Empirismo funcionalista.
- Humanismo gestaltista.

Como conclusión comenta “Nos atrevemos a afirmar que el reciente interés por el estudio de los valores en educación obedece a la crisis global actual” (Wuest, 1995:370).

Maggi, et al (2003) en el estado de conocimiento del campo: Educación, valores y derechos humanos, del COMIE, refiere que el interés de los investigadores se ha orientado de 1991 a 2001, hacia cómo los procesos sociales globalizadores y los sistemas, favorecen o debilitan a cierto conjunto de valores; cómo influyen en los criterios axiológicos que contienen las políticas educativas y la estructura escolar; cuáles son los valores que guían la práctica educativa y cuáles los que se fomentan a través del currículo oculto; cómo se relaciona la escuela y la comunidad y las obligaciones y derechos de los que están implicados en la educación. De manera particular, cómo se está formando a los estudiantes para participar en la vida social como personalidades sociomorales.

A manera de conclusiones comentan que el campo tiene un impacto político relevante que se ha visto reflejado en la importancia que tiene la educación cívica y los valores democráticos:

“El esclarecimiento, formación y desarrollo de valores éticos y cívicos en la escuela es un tema que en mayor o menor medida ha sido parte recurrente en las propuestas de política educativa, pues la escuela constituye una instancia de socialización privilegiada a través de la cual quienes tienen el poder de decidir sobre sus contenidos expresan su visión de las demandas sociales, determinando qué aprender, cómo hacerlo y con qué objetivos” (Maggi, et al, 2003:936).

Lo comentado hace necesario conocer lo que ocurre en la escuela para esclarecer los procesos de formación y favorecer la creación de espacios para la formación cívica - valoral.

Es evidente la preocupación por fundamentar teórica y filosóficamente las propuestas educativas de formación en valores, sin embargo es necesario encontrar las mediaciones que las acerquen a su implementación; mencionan cómo es necesario, además de transformar las prácticas educativas y el currículo, revisar la organización y el funcionamiento de la institución escolar.

En los trabajos que revisaron los autores, predomina el componente empírico al allegarse la información a través de encuestas, técnicas etnográficas, escalas de actitud y redes semánticas. La mayoría de las investigaciones se refieren a estudios de caso, “la comparación de procesos y la interlocución institucional e investigativa es una necesidad imperiosa si se desean ampliar las posibilidades interpretativas y de construcción teórica” (Maggi, et al, 2003:938).

Como prospectiva, mencionan que el desarrollo conceptual y filosófico del campo señala que es necesario considerar como eje de la formación valoral el desarrollo del juicio moral y su correlato cognitivo en otro currículo, que considere las condiciones institucionales para abordar los valores como tema transversal, no como una asignatura más. Así, el reto de la formación valoral requiere, además del juicio moral, la eticidad articulada con los aspectos sociopolíticos y culturales, con una nueva escuela, un nuevo currículo transversal y comunicación con la familia y comunidad.

El estado de conocimiento incluye un apartado denominado El trabajo Filosófico y Conceptual en Educación Valoral y Formación sociomoral, coordinado por la Dra. Yurén. Consideran más de cincuenta trabajos que realizan tratamiento teórico combinado con metodología filosófica, analítica o interpretativa diversa. Como hallazgos y conclusiones presentan las siguientes:

- “La educación valoral es indisociable de la problemática de los procesos cognitivos [...].

- La educación valoral debe incluir la educación *en* valores (socialización), *sobre* valores (enculturación), *para* juzgar normas y valores (cultivo o promoción del juicio moral) y *por* la realización de valores (formación) [...].
- A pesar de que el currículum oculto ha mostrado ser más efectivo en su capacidad de formar en valores, es indispensable incorporar la formación valoral en el currículum explícito [...].
- En la educación valoral de carácter escolar deben participar (los padres de familia, los maestros y las autoridades educativas) [...] con una práctica reflexiva e informada.
- Es conveniente instaurar una laicidad abierta [...].
- La realización de la democracia demanda un conjunto de disposiciones de carácter moral [...] pero también requiere de ciertas competencias para la participación social, como la competencia comunicativas, la capacidad de hacer preferencias racionales [...] y la consciencia de causa [...].
- En la construcción de una identidad sociomoral de carácter individual, la solidaridad se traduce en la reciprocidad necesaria para lograr la cohesión en un colectivo permitiendo la coexistencia de ideas diversas [...] Para contribuir a ese proceso es conveniente promover los consensos, para evitar la homogeneización y mantener la diferencia, favoreciendo la tolerancia como una forma de convivencia [...].
- Considerar a la racionalidad comunicativa como eje de la formación en valores [...].
- [...] la mayoría de los autores acaba identificando los valores como las creencias o preferencias (que son elementos subjetivos), no obstante que muchos recuperan la idea de la dialéctica sujeto-objeto [...] (Yurén, et al, 2003:963-965).

Otro apartado del estado de conocimiento, coordinado por el Dr. Maggi aborda investigaciones sobre la Formación y el Desarrollo Moral en la escuela, que tiene como centro de atención a los sujetos que se interrelacionan en la educación escolarizada de nivel básico y medio superior.

El tema que agrupa más investigaciones se refiere a los valores en la escuela, seguida de los valores de los docentes, la evaluación de programas de formación, los problemas relacionados con el civismo, los derechos humanos y la

construcción de la democracia, el multiculturalismo y la construcción de la democracia.

Las investigaciones se realizaron principalmente en la educación primaria, el interés se centra en los alumnos y en el contexto del aula.

De la perspectiva teórica disciplinaria que contienen los documentos, destaca la multidisciplinaria y la psicopedagogía; veintitrés trabajos de enfoque formativo se ubican en el constructivismo moral, priorizando lo cognitivo.

Metodológicamente hablando, las investigaciones recurren a la estrategia cualitativa, principalmente la etnografía o combinan diferentes técnicas cualitativas e incluso recurren a la investigación participativa; otros seleccionan muestras o emplean instrumentos estandarizados.

Presentan como conclusión que la formación valoral que la escuela promueva debe apoyarse en la posibilidad de que es una tarea posible y de que el magisterio se preocupa, lo cual plantea una revisión desde la formación inicial, la profesionalización, la educación continua y la participación social de los docentes. Se requiere volver a la ética racional que orienta las conductas colectivas en el orden público, asumiendo los acuerdos sobre asuntos relacionados con la vida, el ambiente y los derechos humanos.

El Dr. Tapia orientó otro apartado del estado de conocimiento que se integra con fichas analíticas referidas a la Formación Cívica en México de 1990-2001, la educación básica es la que más se ha investigado, principalmente en el contexto del “sistema educativo o el sistema político y la comunidad misma” (Tapia, et al, 2003:989), motivo por el cual las investigaciones en este rubro tienen un enfoque de carácter nacional.

Las temáticas abordadas fueron: educación cívica desde el Sistema Educativo Nacional; desde la perspectiva de la Sociedad Civil; estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales y la formación cívica como cultura política.

Los estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales se realizaron desde la visión sociopolítica y pretendieron crear nuevos paradigmas, categorías o conceptos. La mayoría son trabajos que combinan estudios de caso con la teoría, que destacan la importancia del papel de la participación ciudadana en los procesos democráticos. Los estudios han reseñado que en México hay una “tendencia más republicana que liberal, en tanto que predominan valores tales como la igualdad, justicia y solidaridad con respecto a valores como libertad, tolerancia y responsabilidad” (Tapia, et al, 2003:995).

Consideran que es necesario construir el concepto de democracia, como ideal a alcanzar, a partir de la constitucionalidad, sociedad civil y economía de mercado; así mismo es necesario considerar el debate entre liberales y republicanos y la tensión existente entre libertad individual y bien común.

Otro nivel de la discusión es lo procesal o sustantivo de la democracia, es decir, considerarla como proceso electoral solamente. Concebirla de otra manera supone un nuevo ciudadano que surja del trabajo de las instituciones y la sociedad. Se han revisado las diferentes dimensiones de la ciudadanía: jurídica, social, política y económica, así como las consecuencias de considerarla como una identidad más del sujeto.

La formación cívica como cultura política es abordada por trabajos que pretenden aclarar conceptos básicos como ciudadanía, participación ciudadana, el ciudadano como sujeto de derechos y obligaciones. Consideran a la cultura política, históricamente y refieren que el nombre más antiguo que tiene es el de identidad nacional, carácter nacional y recientemente como nacionalismo mexicano.

El debate está, comenta Barba (Tapia, et al, 2003:997), entre la educación cívica como proceso de socialización funcional o como proceso de desarrollo moral y conocimiento crítico constructivista. Discusión que lleva necesariamente a que son complementarias, no excluyentes, por lo que se pretende coincidan para formar integralmente al hombre, que considere lo universal y lo individual, como

capacidades de diálogo y comunicación. Las investigaciones han desarrollado el concepto de cultura política, considerando el papel del sujeto en el sistema político, lo simbólico que representa la estructura y el ejercicio del poder, así como los microniveles de la vida cotidiana.

Hirsch y Quezada (2003) coordinaron la realización del estado de conocimiento de las investigaciones en educación y valores realizadas en México de 1990 a 2001. Los trabajos revisados dan cuenta de una gran riqueza en investigación interesada en los valores relacionados con la educación cívica centrada en la educación primaria; la escuela se relaciona con la valoración de la familia y la comunidad, los trabajos refieren al estado-nación como referencia obligada para la enseñanza de valores.

La temática relacionada con los valores cívicos que debe transmitir la escuela, incluye cinco trabajos:

- Elvia Montes de Oca (1999) y Margarita Quezada (2001) en Hirsch y Quezada (2003), abordan la visión oficial en los contenidos educativos cívicos y morales al revisar el proyecto correspondiente y los textos educativos.
- Roy Campos (1998) y Enrique Alducin (1993) en Hirsch y Quezada (2003), revisan lo que la población esperaría que la educación aborde en relación a los valores, informa que los valores más considerados son el respeto, el patriotismo, la igualdad y el respeto a la ley.
- Medardo Tapia (2001) en Hirsch y Quezada (2003), investiga lo que se espera de la educación en relación con valores, a partir de las opiniones de líderes y funcionarios mexicanos, lo que hace evidentes las diferencias regionales de opinión que limitan la visión de cultura nacional; los valores comunes son democracia, autonomía, valores morales y cívicos, equidad de género.

Los referentes conceptuales tienen como base categorías de identidad nacional, nacionalismo, valores nacionales, diversidad cultural y étnica, procesos de cognición política.

El Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa (CEIDES, 2002) publicó un reporte de investigación que es continuación de una investigación que realizó en ese estado para saber cuáles son los valores que se inculcan y enseñan en contextos escolares diferentes, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla esta temática en los ámbitos de las escuelas.

El estudio abordó diversos aspectos de la educación valoral, entre ellos “las interacciones comunicativas, las normas y los comportamientos, el rendimiento escolar discrepante, la persuasión valoral y la inter actuación pedagógica valoral” (CEIDES, 2000:9). La investigación se desarrolló de manera interinstitucional, con un amplio equipo de trabajo que, con base en indicadores que permitieron obtener un mapeo general axiológico de diferentes contextos socioeconómicos y culturales del estado de Sinaloa, consideró a escuelas particulares, urbanas públicas y escuelas rurales.

La segunda parte del estudio pretendió identificar los mecanismos que los profesores utilizan para educar en valores, valores que se encuentran en el discurso o en el actuar de los docentes en el aula. Se realizaron observaciones en el aula de las interacciones de docentes y alumnos, de grupos de quinto y sexto grado de primaria, y de los tres grados de secundaria general.

El enfoque metodológico fue la etnografía del aula, que para recopilar los datos complementó la descripción densa con entrevistas semiestructuradas.

El desarrollo de la investigación mostró nuevamente como referente obligado en los valores, al plan y programas de estudio que representa “las interacciones explícitas o visibles” (CEIDES, 2002:19). Señala también que “coexisten las interacciones implícitas o invisibles representadas por el currículo oculto” (CEIDES, 2002:20).

El informe presenta a manera de conclusión lo siguiente:

“Los docentes -en el ámbito escolar cotidiano- realizan una diversidad de acciones, expresiones verbales y propias del lenguaje corporal, todas ellas encubiertas en las manifestaciones del currículo manifiesto u oculto, mediante las cuales suelen transmitir, reforzar, fomentar, inculcar, fortalecer y en general, lograr influencia en el proceso de construcción del esquema valorar de sus educandos” (CEIDES, 2002:69-70).

El nivel de la secundaria general ha sido objeto de investigación constante por la importancia que representa, entre otros factores:

- ✓ como el eslabón intermedio de la escolaridad formal, ahora normativamente, último tramo de la educación básica;
- ✓ porque el alumno se encuentra en una etapa crucial de su formación como persona al estar conformando una identidad personal a partir del desarrollo cognitivo, psicológico, emocional, físico y social;
- ✓ por la heterogeneidad de formación y experiencias con que cuentan los docentes que atienden a este nivel y los esfuerzos realizados para actualizarlos y formarlos permanentemente.

Entre los documentos, relacionados de alguna manera con el tema de investigación se encuentran:

Schmelkes, S. (2009), con el tema Interculturalidad, democracia y formación valoral en México, revisa las consecuencias que tiene para la educación, la declaración en 1992 de haberse reconocido como país pluricultural, lo cual supone todo un proceso que pasaría por tres etapas: “el conocimiento de la diversidad, el respeto a la diversidad y el aprecio por la diversidad”, actitudes centrales de la tolerancia.

La investigadora afirma contundentemente que “nos reconocemos como país pluricultural, pero las relaciones entre los miembros de la cultura mayoritaria dominante mestiza y los de las culturas minoritarias todavía están basadas en prejuicios y son fundamentalmente racistas.”(2009:3)

Continua proponiendo que un país como nosotros debería avanzar hacia la interculturalidad que alude a la interacción entre personas y grupos de culturas diferentes, con base en relaciones de respeto desde posiciones de igualdad, lo que significa que “uno acepta que el otro, diferente, tiene derecho a su diferencia [...] así como (que) todas las personas son, al menos a priori, igualmente dignas y valiosas.”(2009:3)

La interculturalidad no permite asimetrías, dice la autora, y se espera que la educación contribuya a disminuirlas al formar ciudadanos convencidos de que no deben existir. Las principales asimetrías a combatir son la escolar que se refiere al acceso y permanencia de los grupos indígenas en la escuela, y la valorativa, que tiene que ver con que un sector de la sociedad sienta que su cultura es superior a las otras, ya que posee poder económico y político. Esta última es la causa del racismo y discriminación, tan presente en la vida cotidiana de nuestra sociedad. Transitar a la interculturalidad hará posible una verdadera democracia.

El informe de investigación titulado, *Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México* de José Inés Lozano Andrade, (2005), académico de la Escuela Normal Superior de México, parte de definir la función socializante de la escuela en la que todo se vigila, todo se castiga y además todo se hace “por el bien de los internos”, aunque es una imposición violenta y arbitraria de las formas en que se a de hacer y de ser. No obstante su papel represivo la sociedad la considera una institución imprescindible para la formación en “bien del individuo y de la sociedad”.

En particular la secundaria, dice el autor, la disciplina se ha convertido en una obsesión de tal manera que se han creado e implementado los mecanismos de control y castigo para lograrla, para lo cual el poder y dominio que supone se encuentra escalonado, ocupando el alumno el primer escalón, por debajo incluso de los padres de familia.

A partir de este diagnóstico es que pretende revisar “cómo se representan a la evaluación, por ser esta una parte medular del proceso educativo; en torno a

la disciplina por ser esta una obsesión de la escuela secundaria; sobre los valores y su enseñanza por haberse convertido en un fin a conseguir por este nivel; y finalmente, si todo esto tiene que ver con las asignaturas y profesores que les resultan más agradables” (Lozano, 2005:1)

Define a su trabajo como cualitativo, que evidenciara las representaciones sociales de los alumnos con respecto a los ejes comentados anteriormente al realizar un análisis dialéctico-articulado de los componentes de las representaciones: el campo de la representación, la actitud y la información.

La información se recopiló durante el ciclo escolar 2002-2003 a través de entrevista semiestructurada, se obtuvieron 57 entrevistas a alumnos de escuelas secundarias generales y técnicas de los municipios conurbados al D.F. de Ecatepec, Tecamac y Zumpango, del Estado de México. .

Los resultados muestran que con relación a la evaluación los alumnos se comportan en función de las expectativas de escolarización de los padres. Con relación a los valores, tenerlos es un “sinónimo de comportarse bien en la escuela, portarse bien es a la vez tener respeto por los demás compañeros, incluso con los maestros y con ello, manifestar ser disciplinados, es decir estar apegados a la norma” (Lozano, 2005:4)

Sin embargo, consideran que los valores vienen desde la familia en que se vive, que esa formación

“implica una constante referencia al control de los impulsos y por tanto a la represión de los mismos por parte de los padres, que de esta manera demuestran su preocupación y atención a ellos o ellas, es decir, nuevamente emerge la idea de que la disciplina, como acatamiento de las normas, es señal inequívoca de poseer los valores adecuados al grupo o institución.” (Lozano,2005:4)

También existe una representación crítica cuando se manifiesta que la escuela no siempre es un lugar en donde los alumnos pueden poner en práctica de manera libre esos valores aprendidos en el hogar. En la escuela, el “buen comportamiento”, no se da por convicción.

Los alumnos, perciben que la escuela es apta únicamente para inculcar contenidos de las asignaturas.

“Además de esto, se percibe una incongruencia en las palabras y hechos de los maestros como una de las más importantes causas de lo que los propios docentes llaman falta de respeto. Los alumnos manifiestan que no se puede pretender enseñar valores cuando hay una sistemática falta de respeto o intolerancia entre otros aspectos entre los profesores hacia los alumnos” (Lozano,2005:5)

Los estudiantes no niegan la necesidad de los valores, pero preferirían que no fueran impuestos como lo es casi todo en este nivel.

Con respecto a la estrategia de formación, concluye que los esfuerzos para que aprendan valores, se han limitado a la exposición oral y teórica.

La disciplina la conciben como sinónimo de buen comportamiento y respeto, en el sentido de apegarse a las normas establecidas en la institución, que tienen que ver incluso con la presentación que les permita la entrada a la institución. Están en contra de la exigencia exagerada, ya que críticamente afirman que no hay relación entre la presentación con su nivel de aprendizaje.

Este exceso de control ejercido con amenazas y castigos orilla a los alumnos, que a estas alturas ya saben que es ser un buen alumno por su tránsito por los niveles previos, a simular para no tener problemas. Rechazan la disciplina porque la viven de forma represiva.

El comportamiento de los alumnos en la convivencia escolar cotidiana va haciendo que los vayan caracterizando, como “inteligentes, flojos, desastrosos”, de tal manera que los docentes, los compañeros y ellos mismos representan su papel y los otros ya saben que esperan de ellos.

Los alumnos prefieren las asignaturas que representan un desafío, como las matemáticas, las que sus contenidos son congruentes con aspectos de la vida real, y ahí se descartan las del área social, y finalmente les gustan aquellas en las que establecen una buena relación con el docente.

Los alumnos consideran que un buen docente debe tener ciertos rasgos: empático, respetuoso, tolerante, humano, que los conozca, buen comunicador, domine los contenidos de la asignatura, “y el tener un adecuado manejo de la autoridad en el aula.” (Lozano, 2005:6)

La investigación concluye diciendo que las representaciones sociales de los alumnos son las heredadas de otros ámbitos y de la misma escuela, de tal manera que no se propicia la autonomía necesaria para proyectar una vida futura, sino que ante la pérdida del valor de la educación para la movilidad social y un futuro respetable los alumnos se orientan a la búsqueda de la riqueza rápida por cualquier medio “las utopías se han perdido para la juventud, solo queda el hedonismo y el relax del fin de semana” ante la falta de alternativas.

La autora propone finalmente una reforma a la secundaria que considere las representaciones sociales de los diferentes actores en este nivel con respecto a la escuela y su función, que propicie hacer conscientes estos procesos para realmente impactarlos. (Lozano, 2005:8)

La investigación temática Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación Cívica y ética en las escuelas secundarias de Morelos de S. Stella Araujo-Olivera, Ma. Teresa Yurén Camarena, Marcos J. Estrada Ruiz y Miriam de la Cruz Reyes (2005), es parte de un estudio más extenso que pretendió revisar los alcances de la propuesta para la materia implementada 2000-2002, al responder a las preguntas planteadas: que significado dan los alumnos a los valores y a las prácticas en el ámbito sociomoral y cuáles son las limitantes del proceso formativo.

La vía metódica se expresa por medio de un diagrama que ubica a la investigación a una pretensión reconstructiva más que verificadora, para lo cual emplea técnicas e instrumentos variados que le permiten realizar un estudio en casos determinados: entrevista abierta, entrevista grupal, observación y cuestionarios como medio de verificación de la información obtenida por otros medios. Para realizar el análisis recurrió a la triangulación múltiple.

Los sujetos se eligieron por estratos: municipios de diferente nivel socioeconómico, 11; considerando la eficiencia terminal extrema de los tres tipos de secundarias: siete generales, siete técnicas y ocho telesecundarias.

Analiza brevemente la propuesta curricular a partir de sus planteamientos y concluye que no señala con claridad que habilidades y competencias formar, y los valores se ven más como temas a abordar que competencias a formar. Por otra parte concluye que se podría ubicar en un enfoque emancipatorio. Concluye que a la escuela se le asigna la función de formar ciudadanos, sin que atienda lo que significa que México sea un estado multicultural y las habilidades que se requerirían formar para fortalecer la pluralidad, como el diálogo, la discusión y el consenso.

Entre los valores, destaca como los alumnos mencionan al respeto como el más importante, señalan los autores “su emergencia proviene de su ausencia”; entienden a los valores como aquello prescrito socialmente que previene de un vicio o algo que “se debe de seguir” que hará posible un cambio en el país; la democracia es concebida solo como un proceso para elegir, para tomar decisiones, no la conciben como un espacio de participación autónoma. Cabe señalar que la consideran como un supervalor, integrada por el respeto, la igualdad, la libertad de expresión, supeditada a ellos. No saben atender ni resolver el conflicto, no lo reconocen, lo que plantea limitaciones para dialogar, comunicarse y consensar las diferencias como comunidad, limitándose el poder que encierra el consenso político.

La política la asocian al desempeño de los partidos y a la estructura de gobierno, en donde normalmente hay falta de respeto y permanente conflicto. La consideran una esfera lejana a sus vidas, no se conciben como actores políticos, aceptan participar sólo a través del voto “que garantice la paz aunque el costo sea la pérdida de autodeterminación.” (Araujo-Olivera y otros, 2005:35) No obstante, tienen una representación ideal de la democracia, que al ser inalcanzable genera

frustración y fatalismo, “abriendo peligrosamente, la posibilidad de aceptación de un totalitarismo.” (Araujo-Olivera y otros, 2005:36)

Así, la materia no está sirviendo para contrarrestar la cultura política existente.

Los autores reflexionan en que la formación ciudadana tiene que centrarse en la formación del sujeto, que la escuela juega un papel relevante en ésta, siempre y cuando no reproduzca la cultura política autoritaria.

Sugieren fomentar saberes más prácticos que teóricos, favorecer el desarrollo del juicio moral y prudencial, de la empatía y la compasión, poseer herramientas para informarse y juzgar críticamente; adquirir competencias para desarrollar asambleas, foros, coloquios, campañas electorales, perder miedo a la crítica y al pensamiento divergente, propiciar la experiencia del nosotros y reconocimiento del otro, y finalmente que sepan detectar problemas de su comunidad. Todo lo anterior es posible en un

“ambiente escolar pautado por las relaciones horizontales entre todos los involucrados [...] implica articular el proceso educativo desde una perspectiva crítica, cuestionadora, que combata la neutralidad, la pasividad, la indiferencia y que promueva en el estudiante el cuestionamiento, estimule la búsqueda de respuestas a sus interrogantes e intereses que y estimule la expresión de la opinión personal, el disenso.” (Araujo-Olivera y otros, 2005:36)

En el ISCEEM se encuentra la tesis de maestría La formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria (2009), de Alberto Varela Vázquez, tuvo como objeto de estudio revisar la formación moral de los jóvenes para que conviertan en formas de ser los valores que se establecen en la asignatura.

A través de la investigación cualitativa, y con base en la observación participante, entrevistas estructuradas y cuestionario, que sirvió para triangular la información recabada con los otros recursos heurísticos, recupero información de las categorías valores, la asignatura de formación cívica y ética y a la

adolescencia, los valores se tradujeron en comportamientos tanto positivos como negativos.

Así, presenta como valores de mayor importancia para los docentes y los alumnos:

- Al respeto que se traducen en la reciprocidad presente en el trato entre alumnos, el respeto unilateral cuando el docente se los solicita, las faltas de respeto se manifiestan en “lenguaje soez, burlas, apodos, groserías que se dicen entre alumnos y en algunos casos del maestro hacia los estudiantes” (Varela, 2009:20). Otra falta de respeto mas se dio entre alumnos de género distinto.
- La responsabilidad, que se traduce en entrega oportuna de trabajos.
- La libertad, que se traduce en libertad de expresión al manifestar opiniones, sugerencias u otro tipo de participación. También libertad en horarios y salidas que poco a poco van proporcionando los padres a los jóvenes. El lado opuesto fue el relajo y el desorden en el aula considerado como abuso en la libertad que se les da.
- La tolerancia, que es concebida en su acepción más simple como aguantar al otro. Los alumnos reclaman tolerancia para comprender y aceptar algunas conductas de indisciplina en el aula. El maestro la manifestó al recibir trabajos a destiempo o dejar que el alumno ingresara al aula. Otro aspecto de este valor fue el escuchar las opiniones de los demás, aceptarlas, aunque no se estuviera de acuerdo; o no aceptarlas y tratar de imponer las ideas propias. Una forma negativa fue la intolerancia ante la flojera de los alumnos, que llevo a su etiquetamiento.
- La justicia, distributiva cuando el alumno por su desempeño en la materia recibe una calificación y la justicia como retribución, cuando se reprende a un alumno que no ha cometido un comportamiento antimoral y se solicita la intervención de los docentes.

- Igualdad moral, que se refiere a que todos tienen los mismos derechos y obligaciones, entre los alumnos es la igualdad que existe entre ellos y sus amigos; en lo negativo se da por las diferencias económicas que derivan en conductas de discriminación, desigualdad de participación de los alumnos en cada clase y en el trato padres hijos.

Los participantes alumnos consideraron que la materia es un espacio en donde se practican los valores y en el que pueden conocerse y conocer al otro. Permite formar ciudadanía porque da la posibilidad de valorar al país, a la comunidad y a la familia. Y les ha proporcionado información para el cuidado de sí.

Los docentes solo identifican el enfoque formativo de la asignatura, señalan como las estrategias más significativas a las preguntas y respuestas sobre un tema, la lectura de cartas y anécdotas y el trabajo en equipo.

En otro aspecto, la actitud de los docentes con respecto a la formación valorar va de la neutralidad a la beligerancia.

Concluye que la formación valoral en la materia cae en la inculcación “en la cual se dan por hecho valores absolutos e inamovibles, conformes a la autoridad del adulto, representada en este caso por los maestros, quienes esperan la repetición discursiva y obediente de sus estudiantes de la lista de valores que tienen que cumplir en la asignatura” (Varela, 2009: 25). La interacción del maestro con los alumnos está orientada por las normas, sin reciprocidad.

Considera que el aporte de la investigación es que la asignatura sea considerada como eje articulador y transversal de la formación valoral, parte de un proceso más amplio para la formación de valores morales.

La prestación del período sabático puede tomarse para desarrollar investigación educativa. Una de ellas en relación con el tema es la denominada El fortalecimiento de los valores desde la práctica del orientador de educación secundaria, de fecha junio de 2009. Con base en que la RIEB establece que la función del orientador es desarrollar actitudes que favorezcan la convivencia

escolar, plantea como objetivo general destacar la importancia del orientador para fortalecer los valores, detectar si los fortalece, conocer qué valores y cómo hace para fortalecerlos.

Para recolectar la información empleo la entrevista a informantes clave y cuestionarios que aplicó a 50 orientadores educativos de secundarias generales de los municipios de Xonacatlán y Oztolotepec, en el ciclo 2008-2009.

Concluye que se concibe a los valores como principios y normas que permiten alcanzar una “vida plena”, importantes para la formación integral de los alumnos.

La educación en valores entiende como la estrecha relación entre valores y educación que se refleja en su conducta diaria, consideran que los alumnos los viven de diferente forma por la etapa de desarrollo que atraviesan.

Los orientadores conocen parcialmente el perfil de formación de los alumnos de secundaria, no obstante coinciden en señalar que deben “poner en práctica valores que favorecen la vida, actuar con responsabilidad y respeto, así como conocerse y valorarse” (Zamora, 2009: 82)

Afirman que los valores de cada alumno son adquiridos en casa, se reflejan en la escuela y los docentes los fortalecen y propician ambientes que permitan su vivencia.

Los orientadores consideran que los primeros valores que practican con los alumnos es respeto y responsabilidad, seguidos de igualdad, equidad, honradez, amor, justicia, honestidad, solidaridad, tolerancia que en conjunto les permiten crear un ambiente para el trabajo. Sin embargo, señalan al respeto, la responsabilidad, la equidad y la tolerancia como los necesarios para la convivencia.

Cuando se encuentra un mal comportamiento se recurre al dialogo y la reflexión para reorientar al alumno.

Los directivos dicen fortalecer los valores en el trato cotidiano y desarrollar los programas, al fomentar la puntualidad, limpieza, honestidad y cuidado del edificio escolar. No “puede haber educación sin valores porque aún sin quererlo cada

maestro cuenta con valores que refleja en su trato cotidiano” (Villafranco, 2009: 83)

Finalmente de las sugerencias que realiza destacan que hay que aprovechar todo momento dentro de la institución para formar en valores y que el “orientador tenga una conducta que refleje valores, ya que el ejemplo es un factor importante en la vivencia de los mismos.” (Zamora, 2009:83)

La vía metódica, como refiere la autora, es principalmente cualitativa, aunque se apoya también en procedimientos cuantitativos. Expresa en un esquema los modos epistémicos generales que se emplean en la investigación educativa. Combina, de izquierda a derecha, la perspectiva analítica y holística, que va de la científicidad al

Con relación al valor de la tolerancia no se localizaron trabajos de investigación en la educación secundaria general. Se identificaron trabajos de tesis de grado y postgrado de corte teórico, que discuten desde diferentes referentes la conceptualización de la tolerancia: las de Licenciatura tituladas Lenguaje y percepción: tolerancia y justicia que sustentó Echauri (1997) de la Facultad de Derecho de la UNAM; la de German (1999), Hacia una Definición de la tolerancia como fundamento antropológico social, de la Escuela de Filosofía de la Universidad Panamericana; la de Ruiz (1982) de la Universidad Iberoamericana titulada naturaleza de la tolerancia en el pensamiento de Locke y Voltaire; la de Santa Cruz (2002), Una ventana a la tolerancia: Democracia social, proyecto inconcluso. Reportaje, de la Escuela de Comunicación y periodismo de la ENEP-Aragón-UNAM.

Además de las tesis de maestría de Curco (2001), titulada Liberalismo y política de reconocimiento de la FFyL-UNAM y la de Reyes (2001) de la misma facultad, llamada El reconocimiento del otro: un modelo de la reconstrucción de la racionalidad práctica. 83)

“La regla de oro de la conducta humana es la mutua tolerancia,
ya que nunca compartiremos todos las mismas ideas”
Gandhi

3. LA TOLERANCIA

3.1. DESDE SU ETIMOLOGÍA

La definición etimológica, que proviene del latín *tolerare*, derivado a su vez de la raíz *tollere*, se traduce como soportar, aguante o sufrimiento ante la diversidad (Pérez, 1997:44). El diccionario de la Real Academia (1970) dice que deriva del latín *tolerantía*, y la define como “Respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugne a las nuestras”. El concepto ha evolucionado hasta ser considerada como la actitud individual que actualmente se conoce como “un modo deseable de relaciones interpersonales” (Sassier, 2002:11).

Aclara que considera a la tolerancia como una virtud y no como actitud de sumisión ante lo inevitable. No es entonces paciencia, indiferencia o resignación (Vázquez, 1995:158).

Sassier comenta que la definición ha variado, entendida como soportar apareció a principios del siglo XVI; en su inicio histórico, se consideraba como la actitud del príncipe respecto a la religión; a finales del siglo XVIII se manifiesta el concepto de tolerancia privada como se define ahora “disposición del espíritu del individuo en relación con los pensamientos y las acciones de otros” (Sassier, 2002:10).

Aclara que el objeto de la tolerancia también ha cambiado, en sus inicios se asociaba con ideas y comportamientos religiosos, actualmente se relaciona con ideas y actitudes en general. La tolerancia religiosa significaba abstenerse de actuar contra el que profesaba una creencia diferente, ahora se relaciona con tener la disposición para ser tolerante en actos, al suspender los juicios contra los otros, al rechazar las ideas que niegan lo humano.

Estas diferencias de significado tienen algo en común: “todos exponen las razones con que cuentan para abstenerse de pensar, actuar, en contra de lo que desaprueban” (Sassier, 2002:12).

“La idea de tolerancia consagra la asociación de dos ideales: el amor cristiano y el triunfo de la razón” (Sassier, 2002:38). Señala cómo, debido a que la ley divina y la ley natural no son lo mismo, los hombres diferentes por naturaleza, deben vivir juntos soportándose.

Desde aquí la tolerancia es ponerse en el lugar del otro, “conducir el amor a sí mismo [...] hacia el amor al prójimo” (Sassier, 2002:40), se resume en la regla común no hagas al otro lo que no quieras que te hagan a ti, conocida como regla de reciprocidad, que depende de lo que cada sujeto considera bueno y malo para sí mismo.

Otro aspecto que aborda es el reconocer que los seres humanos cometen errores, obliga a ser tolerante con lo que piensan y hacen los demás. Esta idea encierra la concepción de que el sujeto es falible y entonces debe dudar incluso de la veracidad de las creencias de sí mismo. Si se acepta este principio, entonces no tiene certezas ni de sí, mucho menos de las ideas u opiniones de los otros, entendida así, se asocia con el escepticismo.

Debido a los temas de que se ocupa: libertades individuales e importancia del Estado, Spinoza se considera un filósofo de la modernidad. Sus ideas siguen vigentes, entre las que se encuentra el “derecho supremo del individuo a existir y actuar por el solo hecho de existir, que constituye una gran aportación a la tolerancia en relación con lo diverso y con la consecuente inclusión del derecho y la libertad de todos” (Cisneros, 2000:90). Sugiere que la frase que encierra el pensamiento de Spinoza con relación a la tolerancia es ser prudente.

El surgimiento del Renacimiento en los siglos XV y XVI promueve una sociedad moderna que políticamente se expresa en el establecimiento de Estados, desarrollo de la civilización urbana, fortalecimiento de la economía

abierta, surgimiento de la burguesía, descubrimientos geográficos, pérdida del poder de la Iglesia, oposición a lo teológico, surgimiento del humanismo.

Este último se caracterizó por “el cese de la 'hostilidad' contra quienes mantenían y profesaban ideas diferentes a las hegemónicas en el campo de la moral y la religión” (Cisneros, 2000:44).

La evolución de la tolerancia como regla de convivencia ha sido difícil, se avanzó cuando se aceptó que los herejes fueran castigados por los jueces como violadores de la ley civil, dando el cambio del campo de lo moral al del derecho.

3.2. TOLERANCIA A LAS IDEAS

John Locke (1632-1704), influyó en la visión liberal moderna de la tolerancia. Introduce el concepto de libertad religiosa, de libertad civil y establece a la tolerancia como el punto de coincidencia entre los intereses de la Iglesia y el Estado, limitándolos.

Su obra da continuidad a las ideas de la Revolución Inglesa (1641-59, 1688); la Revolución Estadounidense (1766) y la Revolución Francesa (1789) que se pueden definir como liberalismo moderno anti absolutista y pluralista.

Afirma que el hombre en su estado natural es igual y libre a su semejante, que de mutuo acuerdo forman una sociedad que conserva como derechos naturales a la subsistencia y a la propiedad que les permite sobrevivir.

La obra filosófica más importante es el Ensayo sobre el entendimiento humano (1690) en el cual aborda la libertad de conciencia al vincular la razón a la experiencia, considerada ésta última como criterio de verdad y diferencia varios tipos de razón. En el mismo año se difunde Dos tratados sobre el Gobierno en el que plantea el problema de la felicidad pública, a partir de reglas morales que permiten la libertad en un gobierno representativo, la soberanía popular, el derecho, la rebeldía contra el mal gobierno y la reflexión sobre la tolerancia de las minorías religiosas.

Establece que el Estado existe para “servir a los ciudadanos y para garantizar su vida, su libertad y su propiedad bajo una constitución” (Cisneros, 2000:92). Las reglas morales que se establecen racionalmente, permiten la perpetuación de la sociedad al establecer la “regla de reciprocidad” que limita el derecho natural de uno al igual que el de los otros. Cuando los sujetos se integran en una sociedad se constituye un poder civil y político que llama “el poder de hacer las leyes”.

Locke aborda la tolerancia en Epistola de tolerantia ad clarissimum virus (1689), A Second Letter Concerning Toleration (1690) y A Third Letter for Toleration (1692).

Considera que las acciones y opiniones de los hombres pueden ser de tres tipos:

“las que no se refieren al gobierno y la sociedad, frente a las que la tolerancia es ilimitada; las que, no siendo ni buenas ni malas, se refieren a las relaciones entre los hombres [...] frente a las que existe una tolerancia limitada; y las que conciernen a la sociedad, cuya violación excluye cualquier tolerancia” (Cisneros, 2000:93).

A partir de la revolución Francesa se reconocen las libertades religiosas y políticas de las personas, que son el cimiento ético del Estado liberal moderno. La tolerancia religiosa que surge entonces, expresa el espíritu laico, la razón crítica y la libre conciencia individual que se promovió en la Ilustración.

La tolerancia religiosa es la etapa previa al surgimiento de la libertad política como principio contra la prepotencia de la intolerancia religiosa medieval. Locke la defiende desde el enfoque de las garantías de la libertad individual y rechaza cualquier poder que se coloque sobre las instituciones civiles que tiene como base la libre voluntad de los individuos. El consenso que esta idea plantea, supone la existencia del disenso. “La tolerancia va aparejada con el principio de la libertad en la medida en que permite el desarrollo de una inmunidad que protege las decisiones del individuo de los abusos de cualquier poder” (Cisneros, 2000:94). Esta combinación puede evitar que resurjan valores absolutos.

El pensamiento liberal plantea el carácter conflictivo de la naturaleza humana lo cual supone de entrada posiciones encontradas que generan el disenso. Este puede expresarse en la democracia, a través del marco jurídico normativo que define al Estado de derecho.

Locke diferencia entre la Iglesia y el Estado. La primera es la agrupación de los individuos para servir a Dios con el objeto de salvar sus almas y el segundo es la sociedad que crean los hombres para proteger los bienes civiles, naturales e inviolables, definidos como la vida, la libertad, la integridad, el bienestar físico y la propiedad privada. Esta separación amplió el espacio de la tolerancia al ir de lo religioso hacia la diversidad, la cual es su forma cabal.

La concepción moderna de la tolerancia, es un ideal liberal que debe estar incluida en un orden preestablecido, es “una actitud de comprensión frente a opiniones encontradas al interior de las sociedades” (Cisneros, 2000:95). Es un principio que sustentó al Estado liberal al promover el respeto y la garantía de los derechos de libertad: de pensamiento, de asociación, de opinión y de reunión.

Desde esta perspectiva, la sociedad democrática es un sistema que tiene bases éticas que considera como valores a la solidaridad, la igualdad y la libertad política, “el gobierno de las leyes por encima del gobierno de los hombres y, por supuesto, el principio de la tolerancia” (Cisneros, 2000:96).

Locke (1998) señala que la tolerancia se relaciona con la libertad religiosa que se planteó a partir de la Reforma Protestante, con objeto de evitar que estas diferencias profundas afectaran sustancialmente los fundamentos de la vida política. Significa entonces que la religión dominante concede espacio a las otras religiones.

Planteó los diferentes ámbitos a que se refiere el Estado y la Iglesia, el primero en la política y el segundo a la religión. Señaló cómo ninguna de las dos instancias puede obligar a ningún individuo a optar por una fe, sin riesgo de menguar su libertad. Así, su ideal es la tolerancia eclesiástica resguardada por el

Estado. Se reconoce la libertad religiosa como una de las libertades de todo integrante de la sociedad.

Su Carta sobre la Tolerancia contribuyó a que más tarde se planteara la separación de la Iglesia y el Estado, neutralizándose la esfera religiosa.

Alude a Spinoza para explicar como la expresión del pensamiento, el lenguaje, es una muestra de relación al parecer distante entre pensar y actuar y concluye que la palabra esté ligada indisolublemente con el pensamiento. Kant va más allá cuando expresa que no existe pensamiento si no es comunicado. Palabra y pensamiento deben tener la garantía de su manifestación, así, surge la libre expresión como derecho del hombre que le permite, al ser pensante, persistir en su ser (Sassier, 2002:69).

En este orden de ideas, la exteriorización de las opiniones, vista cada vez con más frecuencia como pensamiento, hace que éste figure a la vez como acción. “Pensar puede, así, convertirse en actuar” (Sassier, 2002:70). Cuando el orden mundial deja de presentar esas dualidades, pareciera que la tolerancia pierde sentido. En este período es cuando sus defensores la justifican, no por conservar el orden de las cosas, sino por su utilidad para que el sujeto se adapte a los fines superiores de la humanidad.

Cuando a mediados del siglo XVI, se consolida el Estado, surge la idea de que la autoridad civil tiene objetivos diferentes a los religiosos. Se plantea entonces la posibilidad de que el Príncipe se sirva de los renegados para alcanzar el bien común, como quiera que se le nombre: conservación del orden, progreso o bienestar. Desde aquí, el origen de la tolerancia tiene dos vertientes: la primera que alude a aspectos que no son de utilidad común, que pueden ser objeto de la tolerancia; la segunda, ser un medio para lograr los fines de la colectividad. “Es necesario ser tolerante respecto a todo lo que no tiene dimensión colectiva” (Sassier, 2002:87).

Para Locke y los pensadores del Siglo de las Luces, la tolerancia tiene como base la distinción entre redención y bien común. La redención dicen los

protestantes, supone una relación privada entre el sujeto y Dios, que nada tiene que ver con lo social, por lo que es libre. El bien común, en cambio, es un asunto que le concierne al Estado: mientras el sujeto conciba su vida buena de tal manera que no afecte a la sociedad, aquél y ésta deben ser tolerantes con él. Así, el gobierno interviene para tolerar solamente en el espacio donde el interés público no está en peligro (Sassier, 2002:89).

Locke comparte la idea, que se tenía hasta el siglo XVII, que es necesaria una religión para conservar el orden público, porque establece disciplina entre los hombres. Su ausencia, ocasiona falta de obediencia y buena fe, aspectos que constituyen la base del contrato civil, las cuales dice, sólo pueden garantizarse por el temor de Dios, que conlleva profesar un credo.

Los que defienden a la tolerancia están de acuerdo en que la religión es útil para la vida en comunidad y señalan cómo todas las religiones imponen los mismos deberes sociales: obediencia a la autoridad y virtudes necesarias para vivir en sociedad. Lo anterior plantea que todas deben aceptarse. Turgot señala que si hace falta una religión, ésta es la instrucción pública. Puntualiza “Hace falta [...] una educación para el pueblo, que le enseñe la probidad; que le ponga ante los ojos una serie de deberes en una forma clara, y cuyas aplicaciones sean fáciles en la práctica” (Sassier, 2002:93). Educación a la que Rousseau llamará religión civil, que contiene dogmas positivos como una divinidad bienhechora, la vida por venir, la felicidad, la santidad del contrato social y las leyes. Y dogmas negativos: la intolerancia.

En el mismo siglo XVIII se cambia el temor al más allá, que mantenía al hombre en los márgenes de las leyes comunales, por la fe en la educación. Cuando ésta puede garantizar obediencia a través del modelo de la costumbre de pensamiento y acción que promueve, cuando la voluntad educativa tiene medios poderosos de difusión, el político requiere cada vez menos del celador íntimo que proporciona la religión. Esta fe en la educación y en sus medios proporciona las bases de la laicidad (Sassier, 2002:94).

En otro apartado, Locke aborda el concepto de verdad y utilidad, el primero tiene que ver con los preceptos religiosos que son indiscutibles y el segundo con la sociedad civil. El Príncipe juzga lo útil y no lo verdadero. Esta diferencia parece que da bases a la tolerancia de todas las ideas. El autor comenta cómo el dogma pasa del terreno religioso al civil. El hombre de las luces tiene la convicción de que lo verdadero y útil son una sola cosa, el nudo de la discusión se traslada a útil-para qué.

La tolerancia permite entonces, que cada quien ordene sus pensamientos y conductas de acuerdo con la razón. Estas opiniones refuerzan el orden público al someterlo a la razón, una vez que se confrontan los argumentos. Para los liberales éste acostumbrarse a la multiplicidad de ideas que se retroalimentan, es lo que constituye el orden público de la tolerancia. El orden social verdadero se establece cuando todos se agrupan en torno a una verdad, que puede ser universalizable.

El Siglo de las Luces considera al hombre como un ser, que a través de la razón y el conocimiento, puede progresar. El Estado debe favorecer el desarrollo del ser humano en todos los ámbitos, por lo que la tolerancia se convierte en un instrumento de progreso y felicidad para los pueblos al permitir el surgimiento y despliegue de todo tipo de ideas que surjan en los campos de la ciencia y el arte.

Fraçoise-Marie Arouet, Voltaire (1694-1778), (citado por Cisneros, 2000:97), representante importante de la Ilustración fue un crítico de la intolerancia religiosa y defensor del universalismo moral y de los derechos de los individuos.

A partir del relato del asesinato de Juan Calas, el 9 de marzo de 1762, residente de Tolosa, Voltaire (1977:39) plantea cómo, en nombre del fanatismo religioso, se han cometido crímenes que tienen buen grado de contradicción, intriga y sobre todo injusticia.

Voltaire refiere cómo en Grecia, Roma, Constantinopla, India, China, Japón y Persia han sido tolerantes con las otras creencias. Revisa los casos de los mártires por causas religiosas y concluye que para comprender completamente

sus historias hacen falta datos que puedan explicar los motivos reales de sus muertes, porque el fanatismo ayuda a crearlos.

Comenta que Dios es tolerante con los cultos diferentes, que castiga la desobediencia a sus preceptos. Él enseña a través de las escrituras la dulzura, la paciencia y la indulgencia.

Reflexiona en que para disminuir a los fanáticos hay que promover la razón, cualidad humana “que ahoga la discordia, fortalece la virtud, hace amable la obediencia a las leyes, más todavía de lo que la mantiene la fuerza” (Voltaire, 1977:39).

Sugiere la tolerancia universal al aceptar que los cristianos deben asumirla y mirar a los hombres como hermanos.

Menciona que considera haber sugerido a lo largo del texto, abrazar la religión que une, que forma ciudadanos virtuosos, que tolera, la que promueve amar a Dios y al prójimo, “la mutua tolerancia es el único remedio a los errores que pervierten el espíritu de los hombres” (Voltaire, 1977:172).

Finalmente, sugiere que la humanidad es como un tropel de pasajeros en un barco que naufraga, que les plantea trabajar en equipo para sobrevivir, al “asegurar la vida de su vecino por algunos momentos, asegure la suya” (Voltaire, 1977:173).

John Stuart Mill (1806-1873), comenta que la fuente permanente e inagotable de progreso es la libertad de pensar, ya que gracias a ella “puede haber tantos focos independientes de progreso como individuos hay” (Sassier, 2002:102). De aquí que la tolerancia de todas las ideas y la libertad de enseñanza, deben ser reglas absolutas que garanticen que los hombres no tengan el mismo molde de pensamiento y acción. El tolerante piensa: la libertad de todos garantiza mi libertad. Es paciente y pretende hacer triunfar la libertad.

Para Marcuse “el telos de la tolerancia es la verdad” (Sassier, 2002:102), que se constituye en su referencia. Bajo la premisa de que las conciencias son libres, el tolerante evita actuar sobre de ellas, no puede contradecirlas, mucho

menos obligarlas a aceptar otros pensamientos. Sólo cuando el pensamiento se afilia por su propia libertad, es posible compartir la verdad.

Puntualiza, no obstante, que el poder puede alcanzar a las conciencias a través de la educación, “prohibiendo sólo a los cuerpos” puede orientar a los espíritus permitiéndoles el sentimiento de libertad, ya que la educación propicia circunstancias que unifican las opiniones. Dice Rousseau que la educación es la que enseña a “no querer nunca más que lo que quiere la sociedad” (citado por Sassier, 2002:112).

La tolerancia supone someterse a lo verdadero, dejando que el error sea revisado por los espíritus tranquilos, por lo cual es necesario que tanto la verdad y el error se presenten tal cual ante la razón lo que ocasiona algunas veces la confrontación de opiniones. Esa expresión de ideas contrarias hace que surja la duda sobre las opiniones propias y ocasiona que se busque la verdad, lo cual garantiza que ésta será conservada.

A finales del siglo XVIII y todo el XIX se considera que la tolerancia permitirá el desarrollo del saber, del progreso, el desarrollo de la ciencia.

Sassier refiere la relación que se establece entre tolerancia y libertad, considerada esta última, como el primer derecho del hombre. Es el derecho natural de pensar libremente, constituye su esencia humana. Más, aquí acota que esta libertad se encuentra restringida por los orígenes, educación y costumbres de cada persona, que permiten reconocer como las mejores opiniones, las que se relacionan estrechamente con esos factores. Concluye que el respeto a la diferencia se orienta a la diversidad de las cosas, no frente a la libertad. “Nuestra tolerancia consiste en entregar al individuo a sus determinismos culturales.[...] Somos libres para someternos mejor” (Sassier, 2002:141).

Este sometimiento, sumisión de la conciencia, hace al hombre esclavo en cierta forma, por lo que la libertad verdadera es la capacidad de ir hacia su propio bien. Recupera así a la tolerancia como libertad de conciencia, como razón, como obediencia a sus convicciones íntimas, es decir a la moral; en clara alusión a Kant.

De lo anterior deduce que la razón designa a cada persona una misma verdad moral, por lo que la libertad, como ejercicio de la razón, es la guía más segura y natural que vale para todos, en todos los tiempos, porque se orienta por valores que les son comunes. Esta noción hace que surja la idea de laicidad, como una moral independiente y universal.

Max Weber (1864-1920) abordó temas diversos, entre los cuales son importantes para el tema que se aborda, el estudio de la política, el relativismo de los valores, el racismo y las implicaciones culturales de la lucha por el poder.

Weber plantea la modernidad como el 'desencanto del mundo', en el cual la relatividad de los valores plantea la ética de la responsabilidad y de la convicción. Este relativismo "representa una condición típica de la lucha por el poder favorable para el desarrollo de la tolerancia" (Cisneros, 2000:104-105).

La tolerancia, en relación con el relativismo de los valores, la considera al surgir diferentes sectas que no son reconocidas o son perseguidas y que no pretenden planteamientos universalistas, pero que buscan defender la pluralidad y libertad que ofrece la democracia. Esta libertad se entiende como libertad de conciencia que aunada a la tolerancia son necesarias para garantizar la convivencia religiosa en algunas sociedades. Defender la libertad de conciencia representa defender la propia y la ajena, transformándose en derecho del hombre.

Realizó toda una concepción del relativismo de los valores que plantea cómo en la modernidad los valores se encuentran en tensión y se encuentran en relación directa con la época y la cultura. Considera que la modernidad representa un 'politeísmo de valores' ante el cual el ser humano debe escoger el sentido de su actuar y de su ser, de tal manera que asume conscientemente una posición con relación al mundo y le da sentido, al eliminar los mitos que lo confunden (Cisneros, 2000:108).

Para enfrentar el conflicto cotidiano de los valores se requiere la ética de la convicción que hace referencia a las posiciones morales llamadas deontológicas, la convicción se nutre de conocimiento y voluntad; la ética de la responsabilidad

que se relaciona con las posiciones morales consecuencialistas, plantea que el hombre responde de su conducta y debe asumir las consecuencias de la misma ante la ley, la conciencia o Dios, resultando castigos, censura o desprecio o en su caso, recompensa, estima social o respeto moral.

Weber argumenta que la acción del hombre puede ser racional respecto al objetivo o racional con relación al valor, para lo cual es importante estudiar el vínculo medios-fines, que no representa un valor absoluto. Este relativismo de los valores y la tolerancia son un binomio necesario en las sociedades modernas, complejas y plurales (Cisneros, 2000:110).

Karl Raimund Popper (1902-1994) defendió a las sociedades abiertas, democráticas, rechazó los totalitarismos y utopías revolucionarias.

Su interés se centra en la influencia que la teoría del conocimiento tiene en la filosofía política y social. Resultado de sus investigaciones plantea la idea de que el conocimiento del hombre no es verdadero o epistémico, sino doxa, es decir conjetural, lo que lo llevó a concluir que el hombre “es un buscador y no un poseedor de la verdad” (Cisneros, 2000:112). Concepción que le ha ganado la caracterización de representante del escepticismo.

Propone la concepción falibilista de la ciencia que establece “el conocimiento tiene un carácter conjetural que progresa en la medida en que hace crecer el conocimiento acumulativo” (Cisneros, 2000:112). Lanza su tesis de la pluralidad de formas de conocimiento humano, ya que existen diferentes campos teóricos. Afirma que la sabiduría se presenta cuando el sujeto toma conciencia de los propios límites de su conocimiento y de su propia ignorancia, a lo que le llamó falibilismo socrático, que anula los dogmatismos, plantea la posibilidad de que el otro tenga la razón y existan varias soluciones a los problemas, por lo que resulta importante para la tolerancia.

El falibilismo popperiano es antidogmático, antiautoritario, crítico y plural, por lo que constituye la base para una sociedad libre y tolerante.

Define a la tolerancia como una forma de relativismo y un “método racional para la coexistencia humana, orientado a salvaguardar, en nombre del progreso, la 'multiplicidad competitiva' de las diferentes creencias y modos de vida” (Cisneros, 2000:113).

Popper propone, ante el relativismo de los valores, al método racional denominado pluralismo crítico como herramienta para abordar los conflictos y aprender de nuestros errores, que además permite la coexistencia humana, a través de la racionalidad, la lógica y el enfoque científico.

Sus postulados sobre la tolerancia se confrontaron a los propuestos por el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt, principalmente con Herbert Marcuse (1898-1979). Este autor retoma al psicoanálisis para analizar las causas de la represión del hombre contemporáneo que se fortalece por la represión de la sociedad, a lo cual plantea la tolerancia represiva.

Marcuse considera que la tolerancia es un fin en si cuando la verdad es universal, practicada por gobernantes y gobernados, lo que supone que no debe tolerarse la falsedad o el error, por lo que no debe ser indiscriminada (Camps, 1990:79). Su “función y valor depende de la igualdad que prevalece en la sociedad en un determinado momento y desde este punto de vista, la tolerancia aparece determinada por los criterios dominantes” (Cisneros, 2000:118). En la sociedad industrializada la tolerancia tiene una función instrumental porque ayuda a fortalecer a la administración y funcionamiento capitalista, entonces se convierte en una meta del grupo en el poder que desea continuar dominando a la sociedad, como en una democracia de la no-libertad. Así, se emplea como elemento para la justificación del tipo de organización - estructura social, política y económica, que se apoya en la represión y violencia legalizada.

La tolerancia represiva es permisiva con lo que no daña el sistema, pero puede ser de tal magnitud que las estructuras dañan las reglas del juego político aceptando como verdaderas aún ideas falsas o los que se encuentran contra el

sistema están en desventaja, aún a pesar de la tolerancia a sus ideas. Marcuse rechaza la tolerancia que no permite el progreso o la verdad (Camps, 1990:82).

Diferencia entre la tolerancia pasiva a prácticas que pueden ser dañinas para la humanidad y la tolerancia activa “de carácter oficial, orientada a proteger las prácticas de discriminación” (Cisneros, 2000:119), se convierte así en una tolerancia para la sobrevivencia de la esclavitud (Camps, 1990:79).

Considera que la libertad aún ha de crearse en la sociedad contemporánea; como autodeterminación y autonomía independiente de las instituciones que desde un principio la perjudican. El hombre debe analizar, propone Marcuse, la sociedad en donde vive para darse cuenta de qué necesita para transformarla en una sociedad libre y racional; esta sociedad que imagina tiene como base a la tolerancia, que favorece la libertad de expresión y de pensamiento y recupera los elementos sensitivo-corporales y estéticos del hombre.

Aclara que la tolerancia como imparcialidad o indiferencia “sirve para minimizar a la intolerancia y a la opresión que se dan en la realidad” (Cisneros, 2000:121), a lo que plantea una ruptura necesaria para que surja la expresión y razón.

“En la democracia industrial, afirma Marcuse, la tolerancia se justifica bajo el argumento de que nadie, ni grupo ni individuo, se encuentra en posesión de toda la verdad por lo que las opiniones en disputa deben ser sometidas al pueblo para que éste delibere y decida en última instancia” (Cisneros, 2000:122).

Sassier retoma a Locke, cuando afirma “nadie tiene derecho de imponer su razón como regla, ni pretender someter a nadie a sus opiniones” (Sassier, 2002:46). Comenta que la tolerancia se concibe en relación con las creencias inciertas o con las certidumbres subjetivas, pero no cuando hay certidumbres, que generalmente son opiniones. Abunda diciendo que, el campo de la tolerancia laica es de incertidumbre, cuando las verdades se verifican “justifican la instrucción obligatoria” (Sassier, 2002:50).

Refiere cómo la armonía del mundo se integra de aspectos contrarios, de diversidad de sujetos, creencias, pensamientos, actitudes, opiniones. Lo anterior no significa que sea imposible vivir en paz. La tolerancia desde este sentido, es la condición imprescindible para conservar el orden necesario de la diferencia y el orden de la semejanza, que supone la cohabitación pacífica de las diferencias, es decir su coexistencia.

Planteada así, “la tolerancia se impone como el orden necesario de las cosas” (Sassier, 2002:55).

Sassier revisa una serie de conceptos al parecer contrapuestos pero complementarios, como espiritual-temporal, pensamiento-acción, público-privado, pensamiento-espíritu, interior-exterior, individual-colectivo, civil-religioso, que se traslapan y confunden, constriñendo y ampliando a la vez, el concepto de tolerancia. Lo que pretende es aclarar cómo la tolerancia se basa en la afirmación de ámbitos que son presentados como impermeables.

Comenta cómo la imprecisión de los conceptos y la confusión que se deriva ha determinado y variado el campo de la tolerancia. Por ejemplo se plantea en el mismo plano lo interior-exterior, lo público-privado, lo que afirma que los comportamientos privados, exteriorizados, son del mismo tipo que los públicos. Estas equivalencias inadecuadas amplían el campo, pasan de la tolerancia de los pensamientos religiosos a la tolerancia de los pensamientos políticos. El problema de la tolerancia se hace presente cuando se alude a campos que aparentemente no pueden convivir y entonces no deben ser mezclados.

3.3. LA TOLERANCIA A LOS OTROS

Tolerancia es compartir la verdad del otro, que descansa en su singularidad; aceptarla, consiste en aceptarlo, comulgar con sus razones, permitiendo así que se establezca el vínculo social.

Sassier relaciona al concepto con el gesto de perdón, del amor al prójimo, con sacrificarse a sí mismo, con el despego a las ideas propias. En el siglo XX,

esta última idea se generaliza, Virmaud la ve como regla moral porque significa despojarse de todo interés y egoísmo (citado por Sassier, 2002:173), lo que plantea que hay renuncia voluntaria, olvido de sí irracional.

La tolerancia se puede decir entonces, que es control sobre sí mismo, resultado de trabajo sobre sí, es una virtud.

Cisneros (2001) comenta que la idea moderna de progreso y razón se relaciona con la de igualdad de derechos en la sociedad democrática, ya que en la sociedad tolerante se respetan las ideas y creencias de las personas y a las personas en sí, independientemente de sus ideas.

Plantea el relativismo tolerante al considerar que “no es posible una valoración racional de carácter universal sobre la base de principios que son diferentes para cada individuo, grupo, clase, raza o cultura.” No obstante sugiere que es necesario favorecer que la razón y tolerancia se instalen en el mundo, cambiando la violencia, el fanatismo y la superstición.

Establece que la tolerancia es un patrimonio de la humanidad, ya que considera que el hombre podía ser libre pensador sin las ataduras del miedo servil, idea que antecede al *atrévete a pensar por ti mismo* de Kant. La libertad que el pensar representa lleva a salvaguardarse de la tradición, delinear un tipo de sociedad diferente y trabajar para lograrlo.

Así, propone a la tolerancia como norma de convivencia y además como una actitud moral y ética, a partir de que reconoce que ninguna religión es necesaria para la moral. Consideraba que a través del uso del lenguaje, el diálogo y la persuasión, se podría ablandar a la posición más fanática.

“A partir de la época de apertura que generaron los cambios políticos y culturales de la Revolución Francesa, la tolerancia se transformó de precepto moral a norma jurídica con el reconocimiento de los derechos inalienables del individuo y del ciudadano” [...]“transitó al ámbito de la política e impuso a los ciudadanos un código de conducta civil con valor universal que representó al buen gobierno (o el gobierno de las leyes) [...]” (Sassier, 2002:102).

Empieza a considerarse como precepto ético de la convivencia entre los hombres.

Norberto Bobbio vivió en un ambiente de tolerancia y respeto a los demás, promovía la defensa a las propias ideas, lo cual no se contrapone a cambiar de opinión. Esta actitud flexible lo lleva a intentar conciliar posiciones antagónicas de su tiempo, lo cual lo muestra como el “hombre de la duda y el diálogo” que prefiere interrogarse, saber escuchar, intercambiar posiciones, es decir, “establecer el coloquio” (citado por Cisneros, 2000:124).

Aborda temas relacionados con la tolerancia en diferentes obras: *Instituzione democratiche* (1945), *Politica e cultura* (1955), *Verità e Libertà* (1969), *La Lotta per la libertà religiosa* (1963), *Libertà e unità* (1961), *Le ragioni della tolleranza* (1986), *Tolleranza e verità* (1988), principalmente en tres aspectos: la tolerancia como valor democrático, como método de persuasión y *modus vivendi* y el desarrollo histórico del ideal de la tolerancia.

Para aclarar la tolerancia como valor para la democracia, parte de definirla “como una costumbre: costumbre de la tolerancia, de la lealtad, de la buena fe y del respeto” (citado por Cisneros, 2000:125). Como valor es indispensable para la democracia porque resulta éticamente obligatoria, ya que se basa en el respeto al otro.

Considera a la tolerancia como un medio para sustituir la fuerza por la persuasión en la solución de conflictos, “la tolerancia ocupa el espacio normativo de la democracia conjuntamente con otros valores representados por la libertad, la equidad, la fraternidad y la disposición para resolver de modo pacífico las controversias que naturalmente se forman a partir de la convivencia social” (Sassier, 2002:125; Fernández, 1996:219). Es la única manera de afirmar la libertad interior que necesitan los hombres para tener la posibilidad de elegir entre el consenso y el disenso que plantea la relación ellos-nosotros, mayoría-minoría.

La tolerancia como *modus vivendi* surge cuando se establece como regla del juego de la convivencia, como respuesta a la “necesidad de encontrar la

equidad en las relaciones sociales y políticas que los hombres establecen entre sí” (Sassier, 2002:125), que tiene como base la máxima jurídica dar para recibir, que se traduce en el método de la persuasión y en la regla de justicia de la reciprocidad.

Esta idea de tolerancia es de origen kantiano.

El Estado liberal se inspira en la tolerancia, que tiene como base los principios de libertad religiosa y libertad de opinión. Se reconocen iguales derechos de coexistencia a doctrinas diferentes y se acepta que quien se cree dueño de la verdad tiene derecho a, o puede equivocarse de buena fe (Fernández, 1996:223).

Comenta cómo la tolerancia se presenta ante lo que se considera un mal pero que “por razones de prudencia no se impide aun pudiéndolo impedir” (citado por Cisneros, 2000:126). Actualmente la tolerancia se relaciona con la posibilidad de convivencia entre minorías étnicas, raciales o lingüísticas.

El desarrollo histórico de la tolerancia muestra el cambio político importante al pasar el individuo de súbdito a ciudadano y de la prioridad de las obligaciones del primero a los derechos del segundo.

En una democracia el prejuicio que es resultado de las discriminaciones “debe ser neutralizado a través de una educación cívica y de una cultura democrática fundada en la tolerancia” (Cisneros, 2000:129).

Bobbio afirma como en la “política la discriminación entendida como acción y efecto de separar, distinguir o diferenciar se encuentra relacionada en forma circular con el prejuicio, contribuyendo cada uno al crecimiento del otro” (Cisneros, 2000:131).

Cisneros (2000) desarrolla el concepto de tolerancia con temas actuales como la globalización y la ciudadanía, la multiculturalidad, las identidades colectivas y la alteridad, persuasión y artificialidad de la política.

A partir de los grandes cambios socio-políticos presentados a partir de la caída de la URSS y del muro de Berlín, la democracia es el régimen de gobierno

que brinda alternativas de solución pacífica a los problemas de las sociedades modernas actuales. Paradójicamente, cimentada en el conflicto, constantemente genera alternativas de interacción, cuidando el derecho a las diferencias públicas de los grupos y manteniendo el orden institucional “como espacio posible en donde los derechos pueden garantizarse” (citado por Cisneros, 2000:136).

La sociedad democrática supone un ejercicio político que pretende establecer la primacía de la comunidad, de la *civitas*. El desarrollo histórico de la noción de ciudadanía ha tenido diferentes significados que pueden agruparse en cuatro dimensiones: limitada, que alude a los derechos y obligaciones que un individuo tiene por ser ciudadano de un Estado; esta idea de ciudadanía se sobrepone a la de nacionalidad, ya que es a partir de una condición jurídica que se determinan los derechos del individuo y se establecen las relaciones de sumisión al Estado, el libre ejercicio de los derechos establecidos por la ley y el cumplimiento de las obligaciones que emanan.

La dimensión ampliada se refiere al derecho que tienen los individuos de “participar activamente en condiciones de equidad en la vida pública del Estado” (Cisneros, 2000:137); ésta participación política es el eje de la ciudadanía y se refiere a la posibilidad de votar y ser votado. La dimensión vertical alude a la relación altimétrica de la política, que apunta al vínculo que establece el individuo con el Estado, caracterizado por sujeción, imposición y sometimiento de su libertad individual a la libertad colectiva, pasando de la relación súbdito-soberano a ciudadano-Estado. La otra dimensión de la ciudadanía, es la horizontal, que aspira a una igualdad no sólo con relación a los derechos individuales, también con relación a los derechos de los grupos. De acuerdo con Hannah Arendt este ideal horizontal plantea: “La ciudadanía es el derecho a tener derechos” (Cisneros, 2000:137).

Estas dimensiones tienen que ser revisadas ante los fenómenos de migración, diversidad, exclusión y multiculturalidad de las sociedades modernas actuales.

La noción clásica de ciudadanía plantea como valor a la igualdad de todos los hombres que se expresa en derechos y prácticas jurídicas comunes, ambos derechos “establecieron las premisas para el reconocimiento de la tolerancia como fundamento del Estado liberal democrático” (Cisneros, 2000:139). Así, la concepción moderna de tolerancia se funda en la propuesta de la Ilustración: la razón, el pensamiento laico que se caracteriza por la sabiduría, el rigor y la tolerancia. Lo que es respetado en una sociedad tolerante son las personas mismas, quienes no deben identificarse por sus creencias e ideas.

Cisneros refiere que las modalidades de interacción entre mayorías y minorías en Latinoamérica requieren de la tolerancia para proponer formas de cooperación con base en la mediación, la persuasión y el diálogo. La tolerancia aparece cuando se establecen reglas de convivencia entre los grupos, independientemente de las diferencias.

Aclara que la multiculturalidad proviene del latín *multus*: mucho y de *cultus*: cultura. El término se emplea para describir una sociedad que se caracteriza porque en el Estado, las mayorías y minorías respetan las diferencias de cultura, costumbres y/o étnicidad, permitiendo aún cierto grado de conflicto entre ellas. Señala que el multiculturalismo democrático tiene como fundamento, además de la amplitud del consenso y participación, la amplitud y calidad de las diferencias (Cisneros, 2000:142-143).

La multiculturalidad es un atributo de la modernidad democrática que se fundamenta en el relativismo de los valores y hace posible la convivencia humana con base en la tolerancia. El primer desafío del relativismo es aclarar que desde esta idea no es posible una verdad absoluta, ni una sola verdad, es más bien una síntesis de verdades parciales. Si no se considera este pluralismo se presentará la persecución tanto política como ideológica.

“La tolerancia constituye el fundamento ético del sistema democrático, su antítesis, la intolerancia, establece una correlación directa con el autoritarismo político” (Cisneros, 2000:144).

Más adelante Cisneros refiere al universalismo como el ideal occidental emancipador. Representa valores y principios que pueden ser considerados como válidos para todos los hombres independientemente de la época y del lugar. Dichos principios fundamentales son libertad, igualdad y fraternidad-tolerancia.

Comenta que el universalismo democrático promueve por una parte, la propagación de los derechos a todos los grupos sin tener en cuenta su adscripción social, cultural y política; y por la otra se asume como “una política de gestión de la heterogeneidad social basada en un reforzamiento de la homogeneidad de los grupos en términos de identidad cultural” (Cisneros, 2000:146). La política de inclusión universal se ha modificado por unas de asimilación que busca reconocer a las minorías.

Lo anterior plantea la tensión entre universalismo-relativismo que se traduce en la tensión entre ciudadanía y derecho a las diferencias culturales de las minorías.

El relativismo ha conducido a la sociedad moderna democrática a carecer de una convivencia social moderna con base en referentes éticos y morales seguros. Es desde aquí donde la tolerancia, entendida como libertad de conciencia, representa mejor a la democracia. Se considera entonces como un deber moral que hace posible la libertad interior, propia y a la vez de los otros.

En el Estado democrático el mutuo reconocimiento y la comprensión equitativa y recíproca son la base para la convivencia civil entre quienes provienen de diferentes grupos culturales, sociales y políticos.

Salmerón (1998) analiza el concepto y lo aplica a la realidad cultural latinoamericana caracterizada por su diversidad cultural.

Considera que el tema es de actualidad como reflexión filosófica y como valor moral que orienta la política y la vida pública. A partir de los planteamientos kantianos de respeto a la dignidad humana el autor hace una analogía de reconocimiento y respeto a las colectividades, formadas a su vez por seres humanos, habla entonces de sujetos y comunidades tolerantes.

Comenta que una persona “realiza un acto de tolerancia cuando, en atención a razones y a pesar de tener competencia para hacerlo, no impide algún acto de otra, cuya ejecución lastima sus propias convicciones” (Salmerón, 1998:29). Acota este concepto al advertir que: puede considerarse tolerante el actuar de una autoridad y grupo social sólo a partir de considerarlos como analogías; un acto tolerante aislado, puede asociarse con la disposición de una persona a serlo en otras ocasiones semejantes. Además se deben cubrir ciertas condiciones: el sujeto debe tener una convicción relacionada con el asunto que tolera, no le es indiferente; el que tolera tiene competencia para impedir el acto que lastima “-que en sentido amplio puede entenderse como poder.” (Salmerón, 1998:29).

Lo anterior quiere decir que se toleran conductas erróneas cuando es posible oponerse a ellas o impedir las; si se tienen que soportar bajo coacción, ya no se habla de tolerancia. Otra situación es cuando se llega a un punto de equilibrio entre fuerzas diferentes en que se establecen concertaciones, es necesario analizar y ponderar las razones para lograr la tolerancia, de tal manera que no signifiquen cualquier forma de resignación o “paciencia esperanzada en la suspensión, sin intervención nuestra, del acto que lastima” (Salmerón, 1998:29).

El autor reitera que ponderar razones significa hablar del por qué la tolerancia es beneficiosa. Una de las primeras es la prudencia política, que permite evitar el conflicto, más no favorece la comprensión de las opiniones ajenas y la apertura a la persuasión. Esta última supone la confianza en que la razón es el elemento clave para diluir controversias entre los sujetos.

Considerada así, la tolerancia es un principio moral que en su origen y consecuencias se puede comparar con normas y principios de igualdad jurídica y política, así como con posiciones que plantean que no existen conocimientos absolutos.

Afirma cómo la tolerancia hace referencia a personas que imaginan y practican ideas, costumbres, e intentan ciertos fines plasmados en proyectos de

vida que pueden ser diferentes e incluso opuestos. Lo anterior plantea un criterio de igualdad con base en la dignidad de la persona, considerada como la capacidad que tiene de definir sus fines y buscar racionalmente sus logros. Esta forma de autodeterminarse constituye la identidad personal “cuyo carácter racional concilia plenamente los dos imperativos kantianos de universalidad y autonomía” (Salmerón, 1998:29).

Salmerón sugiere que este principio de igualdad, con base en la dignidad humana, puede aplicarse a entidades colectivas por analogía. Plantea entonces cómo los proyectos de vida pueden existir para las comunidades, al ser elaborados con base en características culturales que logran que la mayoría de la población lo asuma como proyecto común. Lo cual supone reproducción de las condiciones de tolerancia para enfrentar la convivencia en la diversidad cultural.

Aclara que es necesario hacer explícito que ese proyecto comunitario es una construcción, una representación intersubjetiva para realizar un plan de vida en común, por lo cual deben considerarse como “unidades culturales dignas de igual respeto en sus formas de vida y en la imagen que tienen de sí mismas” (Salmerón, 1998:32).

Conservar así las diferentes culturas, cuando promueven la libertad y dignidad humana, significa el bienestar de sus miembros, lo cual es razón suficiente para tolerar las formas de manifestación diversa que se presenten.

Reitera: “[...] es verdad que los compromisos y lealtades que dan sentido a las vidas individuales encarnan siempre en las prácticas sociales de una cultura, pero lo hacen por la decisión libre de cada persona, y con una adhesión que no pierde nunca la capacidad crítica, ni la capacidad de abandonar en bloque la cultura de origen” (Salmerón, 1998:32).

La relación entre libertad y práctica social encierra un supuesto kantiano que apuntala a la moralidad del pluralismo: el origen de la naturaleza moral está en la capacidad racional de optar por fines.

El autor comenta que el único límite justificado a la tolerancia es la coexistencia de la opción de uno con la libertad de cada uno de los demás, considerando la ley universal que es la razón (Salmerón, 1998:33). Así, este principio se refiere a todos aquellos que en la práctica aceptan el principio de igualdad comentado.

Es necesario contar con una cultura general, con base en una economía equilibrada y lenguaje político común, que cree un espacio entre los sujetos de respeto y diálogo. “En estos espacios – cuando la cooperación ha eliminado las situaciones de marginalidad, desigualdad excesiva o discriminación- es donde los argumentos de la tolerancia pueden dar sus mejores frutos” (Salmerón, 1998:37).

El pluralismo cultural puede verse como una virtud pública y entonces forma el otro lado de la moneda de la tolerancia. Como principio de política pública, genera formas de actuar y de convivencia que se incorporan a las costumbres e ideales de la comunidad,

“sin necesidad de convertirse en contenidos de la educación formal. Pero aunque no niegue su parentesco moral con las leyes de la democracia, la tolerancia como virtud pública no forma parte de las reglas del juego político, sino de su trasfondo cultural [...] puede considerarse un principio que alimenta los ideales colectivos de la vida democrática; y, a su vez, crece en el ejercicio de las prácticas de esta forma de vida” (Salmerón, 1998:37-38).

La tolerancia, reitera, es una omisión ante la conducta de otra persona, porque quien tolera hace presente al otro como sujeto moral, actor de lo que tolera, condición que le permite conocer sus razones. Así, la omisión no es indiferencia, es tolerancia participativa.

Concluye que el significado moral de la tolerancia se encuentra en la disposición para comprender las actitudes ajenas y ponderar sus razones, dejando de lado las erróneas, aceptando las mejores, incorporándolas, ya que a través del diálogo se revisan y cuestionan las propias, iniciando el intercambio.

Finalmente señala que como las otras virtudes públicas, no puede considerarse aislada.

Ortega y Mínguez (2001) comentan que actualmente el término tolerancia tiene varios sentidos: religioso, cuando se respetan diferentes religiones; político, que consiste en el respeto a los conceptos y prácticas políticas cuando no vayan contra lo establecido y acordado por la comunidad; social, cuando se comprenden las opiniones contrarias que puedan surgir de las interrelaciones y filosófico-científico, cuando se manifiesta flexibilidad, apertura y respeto a razones y teorías diferentes a las propias.

Ortega concluye que la tolerancia es

“La disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que los otros pueden tener una parte de verdad, o que nosotros no poseemos toda la verdad” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:21).

Implica que se acepte y acoja al otro diferente con sus creencias, cultura y prácticas. Cuando una persona es tolerante expresa su reconocimiento a la dignidad del otro, de su alteridad y su diversidad, que tiene por su condición de persona. Definida así se opone al dogmatismo y fanatismo.

Considerada como valor, el autor reconoce que su ejercicio requiere de condiciones previas, como comprensión, respeto, cooperación, convivencia y diálogo con los otros. La persona tolerante se ve obligada a conocer las diferentes razones que explican la conducta de las personas. Reclama fortalecer el pluralismo, no como mera simpatía, sino como un tipo de compromiso y reconciliación con la alteridad.

El pluralismo nace de ser tolerante y de que en la convivencia se respeten las ideas, creencias, conductas y personas que tienen los mismos derechos por encontrarse en una sociedad democrática. “La tolerancia es signo de madurez personal” puntualiza Parrarés (citado por Ortega, Mínguez y Gil, 1996:21).

Lleva a comprender que la diversidad, el multiculturalismo y el pluralismo que son expresiones de opiniones políticas, creencias o sensibilidades morales

diferentes, son la oportunidad para que se valore y retroalimente lo propio. Así entendida, “es el hábitat de una sociedad plural” (Ortega y Mínguez, 2001:77).

Obliga a revisar la dimensión moral de las relaciones que se establecen con los demás. Frente a los otros se tiene responsabilidad, ya que toman en cuenta las acciones que les puedan afectar, porque hay que respetar su vida, lo que va siendo.

Al ser tolerante se da vigencia al universalismo moral que obliga a comprender cómo son relativas las propias creencias frente a las de los otros.

Puntualiza que una sociedad es tolerante cuando promueve la libre expresión de las ideas, valores y prácticas que favorecen el desarrollo de los sujetos y la construcción de una sociedad solidaria y justa, tomando en cuenta la diversidad de ideas de buena vida que existen en la sociedad.

Fetscher (1990:99), considera a la tolerancia como una práctica que debe ser cotidiana y para todo sujeto e institución, resultado de la socialización. Si es adecuada, permite el surgimiento de un Yo maduro, con la fortaleza necesaria para ser tolerante.

Con el reconocimiento de que los seres humanos somos agresivos, menciona que no es suficiente predicar la tolerancia, la educación de la misma se hace más difícil, por lo que las actitudes que supone deben favorecerse por las condiciones sociales y conservadas por las prestaciones sociales.

La tolerancia exige

“dejar hacer al otro en su alteridad. Exige [...] la limitación de las propias exigencias y de los propios intereses (tener) consideración. Exige un acercamiento al otro, su reconocimiento y el respeto a su dignidad [...] puede servir para manifestar la autoestima” (Fetscher, 1990:151).

Para ser tolerante con las personas reitera que es necesario tener cierta seguridad social, tener un mínimo de bienestar. La inseguridad e incertidumbre propician la necesidad de perseguir y eliminar a los diferentes, convirtiéndose en intolerante.

Este valor es necesario para la convivencia pacífica, que tiene como base el respeto del otro, exige la existencia y aplicación de leyes que puedan propiciar un cambio en la posición de la mayoría.

Destaca como un elemento para generarla, a la capacidad de comunicación por la palabra, de las reglas de convivencia pacífica y de recíproca tolerancia.

Walzer (2000:16) menciona que su tema de estudio es lo que la práctica de la tolerancia hace posible: “la coexistencia pacífica de grupos humanos con diferentes historias, culturas e identidades”.

La coexistencia pacífica puede adoptar formas políticas muy diferentes, con implicaciones diversas para las interacciones efectivas y los intercambios mutuos de hombre y mujer individualmente considerados, no hay principios generales que guíen todos los regímenes de tolerancia o que exijan actuar en todas las circunstancias, en todos los tiempos y lugares.

Este autor realiza una explicación histórica, contextual de la tolerancia, la co-existencia y las normas de la vida cotidiana apropiadas para cada una de esas formas.

“Las formas de coexistencia nunca se han debatido con tanta amplitud como en la actualidad, porque la inmediatez de la diferencia, el encuentro cotidiano con la otredad nunca se ha experimentado en tan alto grado. La experiencia viene siempre mediada culturalmente” (Walzer, 2000:20).

Aborda la tolerancia cuando las diferencias que se han de considerar son culturales o religiosas, que tienen que ver con diferentes formas de vida, cuando no hay una necesidad intrínseca de respetar las diferencias que se cultivan y practican.

Una amplia gama que va de la resignación, la indiferencia, la aceptación estoica y la curiosidad, hasta el entusiasmo. El tipo de actitud para una sociedad varía, pero coinciden en que la escuela juega un papel importante ya que si

cualesquiera de ellas se practica, o se arraiga, estabilizaría su práctica logrando probablemente que se avance más allá del primer gradiente.

Walzer comenta que la tolerancia de las elecciones individuales, la cultura y la religión constituye el más alto, o el más intenso, régimen de tolerancia.

Cortina (1997) considera a la tolerancia como uno de los valores morales que articula al resto. Lo maneja como sinónimo de respeto activo. Es la base de la convivencia por lo que debe ser fomentado por la educación.

Es un valor mencionado constantemente en los países llamados democráticos y en los organismos internacionales.

Cabe mencionar que puede ser considerada como impotencia, indiferencia o desinterés hacia los otros, siempre y cuando no molesten. Se puede entender como dejar hacer. Concebirla de forma diferente significaría: una tolerancia activa, un respeto activo, que se traduce en aceptar que otros piensan y aspiren a formas de vida diferentes a las propias; tener el interés verdadero por comprender sus proyectos, ayudarles a alcanzarlos siempre que sean moralmente aceptables.

Considerar el respeto activo es apreciar de manera selectiva las opiniones, porque contienen un punto de vista moral, que aunque no se comparta, puede y debe defenderse. El respeto es necesario para que la convivencia sea una "auténtica construcción compartida" (Cortina, 1997:241). "La tolerancia es así un arco que se asienta sobre los pilares de la razón y de la libertad" (www.anit.es VII, 2004:4).

Plantea que la tolerancia en la democracia plantea reglas de juego para el debate y votar y para la deliberación y decidir, ya que un demócrata es un ciudadano educado en la palabra pública y en la consciencia de su valor. Aclara que cuando se apela rápidamente a "la votación como modo democrático de dirimir los litigios acerca de la organización pública es un fiasco a la democracia" (Arteta, 2004:9). La tolerancia democrática se basa en el pluralismo social e ideológico y en él debe ejercerse.

No obstante, la tolerancia democrática es mal entendida como extensión de derechos y complacencia ante el incumplimiento de derechos, así se vuelve demagogia. No se delibera para plantear una posible justicia distributiva, se favorece a unos y no a otros, se plantea la neutralidad, se acotan derechos en situaciones específicas como las marchas, se otorga derechos a las minorías contra la decisión de derechos de la mayoría, se plantea intolerancia extrema a terroristas, legitiman medios-fines, contra la indefensa consciente del tolerante-espectador; la tolerancia como simple derecho a la vida se transforma en fin.

Esta diversidad de tomas de postura en relación con la tolerancia se expresa en la educación a través de los planes de estudio, se traduce en una tolerancia espúrea, en una educación para la barbarie, caracterizada por mínima carga filosófica, ética y de humanidades, que son los que plantean conflictos con la idea de vida buena.

El resultado es una tolerancia por ignorancia de lo que es tolerable “se desdeña por principio alcanzar ese plano de la universalidad que fijaría el marco y los límites de lo que hay que consentir; y una ignorancia de lo de hecho tolerado, en la medida en que se desconocen sus fundamentos y sus consecuencias de todo orden [...] hoy más bien tolera lo mucho que ignora e ignora cuanto tolera” (Arteta, 2004:12).

El docente se ocupa más del cómo que de qué enseñar, desatiende sus saberes y se centra en el dominio del método didáctico. Ahora, ya nada causa asombro, todo se tolera con base en la apertura indefinida, la flexibilidad, el relativismo, la indiferencia, ser uno mismo, pensar que no se tiene toda la razón; se prohíbe prohibir, dejando de lado a la autoridad.

El ideal de la autorrealización como meta educativa “olvida lo que ha de ser reprimido antes de que uno llegue a ser un yo, un yo mismo” (Arteta, 2004:12). El individuo tiene características que han de reprimirse, sublimarse, transformándolo conscientemente en un sujeto. La respuesta a la engañosa tolerancia educativa es rechazo o descrédito de la educación moral. ¿Se trata entonces de cultivar al

sujeto medio y según los exactos reclamos de su medianía?, ¿la tolerancia bárbara contemporánea representa la complacencia de la masa consigo mismo?

Se asume entonces en este trabajo el concepto de tolerancia activa como un valor que se manifiesta en una disposición, en una actitud moral, que permite un modo de vida favorable a la convivencia, a la coexistencia y el consenso, basado en el respeto al otro bajo la ley de oro de la reciprocidad, como una estrategia para alcanzar la anhelada paz. Su límite es el bien común.

Más aún se inscribe en el universalismo humanista o crítico (Giner, 2002:372) que reconoce la posibilidad de una verdad alcanzable. Este universalismo admite que nadie es poseedor de la verdad, “lo cual obliga ineluctablemente a la aceptación del diálogo, de la crítica correctora y al cultivo de la tolerancia con los demás.”

Para tener la visión general de lo que significa la tolerancia es necesario revisar brevemente que se considera como intolerable.

“La peor intolerancia es la de eso que llaman razón”
Unamuno

3.4. LO INTOLERABLE

Los pensadores reflexionan sobre como la intolerancia se ejerce en contra de los hombres que tienen el valor de defender sus ideas a ultranza, obligando a los sujetos a ser hipócritas en pos de su sobrevivencia. De esta forma se castiga a la virtud y se recompensa al vicio, lo que es contrario a los intereses del Estado. Aclarar que el orden verdadero tiene como base la buena fe y el reconocimiento de la virtud.

El reconocimiento de la virtud lo permite la tolerancia, cuando toda persona puede expresar su pensamiento libremente, y si además quiere demostrar su verdad como la verdad a su prójimo, manifiesta piedad, buenas costumbres, de ciencia y amor a la patria (Sassier, 2002:100).

Spinoza comenta que cuando el hombre se ocupa de reflexionar se aleja de las costumbres y pasiones propias de la ociosidad que causan problemas al orden público. Cuando el hombre es liberado del temor y del odio que genera la intolerancia puede “instaurar en sí mismo ese orden interior que lo preservará de la violencia” (Sassier, 2002:100).

Voltaire plantea que el derecho humano tiene su base en el derecho de la naturaleza y que el principio universal que tienen en común es “No hagas lo que no quieras que te hagan”, por lo que no se comprende cómo puede decirse al otro “Cree lo que yo creo y que tú no puedes creer o morirás” (Voltaire, 1977:42). A partir de aquí afirma que la intolerancia es absurda y bárbara, peor que el derecho de los tigres, dice, que matan para comer “nosotros nos hemos exterminado por unas frases” (Voltaire, 1977:43).

Considera que la intolerancia se origina por las diferentes formas de argumentación que cada persona posee y por la discordia que hace enemigos a los miembros de una sociedad. Es absurda porque no hay razón que apoye la persecución de los que no piensan como nosotros, ni hacernos odiosos a nosotros mismos.

Cita a Amelot de la Houssaie para comentar “Ocurre con la religión lo que con el amor. El mandato nada puede, la imposición menos todavía; nada hay más independiente que amar y creer” (citado por Voltaire, 1977:98-99).

Afirma que el hombre necesita siempre un freno, la religión, cuando ésta no existe se sustituye con ideas falsas. “Las leyes velan sobre los crímenes conocidos y la religión sobre los secretos” (Voltaire, 1977:114). Hay que evitar la superstición y recordar los hechos ocasionados por la intolerancia durante dieciséis siglos de horror, para enmendarlos.

Popper citado en Cisneros (2000), clarifica que la tolerancia no se extiende a quienes han violado las normas o leyes, o a quienes no estando de acuerdo con el régimen democrático promueven su derrocamiento violento. Argumento que lo define en contra de los movimientos revolucionarios promovidos para alcanzar el

ideal de sociedad de que se trate. Considera que la democracia permite su adecuación a través de reformas sin violencia, por lo que es necesario defenderla, desarrollarla y promoverla, lo cual plantea promover la intolerancia en contra de los intolerantes.

La tolerancia presenta una paradoja que aclara su expresión “si extendemos la tolerancia ilimitada aún a aquellos que son intolerantes; si no nos hallamos preparados para defender a una sociedad tolerante contra las tropelías de los intolerantes, el resultado será la destrucción de los tolerantes, y junto con ellos, de la tolerancia” (citado por Cisneros, 2000:114). Promueve, desde la argumentación racional al interior de la opinión pública hasta la supresión, como formas de combatir la intolerancia.

Lo anterior plantea cómo es necesario rechazar la fuerza bruta y la razón autoritaria al ejercitar el pluralismo y la tolerancia que venza a “la bestia dogmática e intolerante que cada uno lleva dentro de sí” (citado por Cisneros, 2000:115).

Bobbio distingue entre la tolerancia hacia las ideas y opiniones, que plantea discernir sobre la verdad y compatibilidad teórica o práctica de verdades opuestas, (Fernández, 1996:215), de la tolerancia a los otros, diferentes por razones físicas o sociales, que alientan al prejuicio y la discriminación, y que producen invariablemente intolerancia. Las razones que se aluden en cada uno de los tipos de tolerancia son diferentes. Las causas de la intolerancia también varían, en la primera se tiene la creencia de que se posee la verdad, y en la segunda una opinión se acepta acrítica y pasivamente porque ha sido promovida por la tradición, el hábito o la autoridad (Fernández, 1996:215).

Para Bobbio la democracia que tiene como base la igualdad ante la ley debe mantener vigentes los derechos ciudadanos ante cualquier discriminación que pueda surgir, de aquí que la tolerancia tiene como fundamento el “imperativo categórico de no usar la violencia en contra del disidente, en contra de quien tiene una idea diversa de la tuya” (citado por Cisneros, 2000:131).

La tolerancia, al igual que la intolerancia, tiene un sentido positivo y uno negativo. La tolerancia positiva se contrapone a la intolerancia negativa y al mismo tiempo, la tolerancia en sentido negativo se opone al positivo de la intolerancia. Esto es: La intolerancia positiva se refiere a la severidad, el rigor y la firmeza. La tolerancia en “sentido negativo es indulgencia excesiva, de condescendencia hacia el mal y al error que se da por falta de principios, por amor a la tranquilidad o por ceguera ante los valores” (Fernández, 1996:221).

La tolerancia en sentido positivo alude a la coexistencia libre y pacífica, se contrapone a la exclusión injusta del diferente, por motivos religiosos, políticos o raciales. La tolerancia negativa se opone a la firmeza de principios o exclusión justa o lícita de todo lo que puede lastimar al individuo sociedad (Fernández, 1996:222). Las sociedades autoritarias o despóticas adolecen de tolerancia en sentido positivo y las sociedades democráticas padecen exceso de tolerancia en sentido negativo: “dejan pasar las cosas y ya nada provoca escándalo ni indignación” (Fernández, 1996:222).

La tolerancia debe abarcar a todos los sujetos, a excepción de quienes rechazan el principio de tolerancia o “debemos tolerar a todos, menos a los intolerantes” (Fernández, 1996:224). Plantea que la manera de hacer que el intolerante acepte a la tolerancia es reconocer su derecho de expresión y concluye la sociedad abierta en la cual se superan los contrastes es posible si se impulsa la regla de oro a partir de la cual “la libertad de uno se extiende hasta donde invade la del otro”, o citando a Kant, “la libertad del arbitrio de uno puede coexistir con la libertad de cada uno de los demás de acuerdo con una ley universal (que es la ley de la razón)” (Fernández, 1996:226).

Sassier señala cómo la prohibición hace que el interés por la verdad desaparezca y por otra parte, cuando alguien es perseguido se le atribuye ser poseedor de la verdad. De aquí se deriva que la intolerancia crea mártires apoyados por la mayoría, que acaban con la verdad y favorecen el error. La Broue comenta que no sólo el error puede pasar por verdad, también la verdad puede

pasar a ser error “cuando se persigue en su nombre” (citado por Sassier, 2002:117). La intolerancia y la falsedad se presentan apareadas, al igual que la tolerancia y la verdad. Usar la coerción indica que no hay certeza en lo que se afirma.

Sassier continua argumentando que cuando se permite que las ideas se confronten se crea un libre mercado cuyo resultado conforma la opinión general, sagrada e incuestionable, que se confunde con la verdad. Surge entonces una nueva intolerancia, la que se prodiga a la opinión minoritaria. Esta opinión pública es administrada por monopolios que obedecen a los intereses que la han creado y entonces pareciera que la tolerancia ya no es necesaria.

La psicología analiza la intolerancia y observa que ayuda a conservar “la unidad del sujeto pensante, la indispensable creencia implícita para el buen funcionamiento de nuestra inteligencia” (Sassier, 2002:175), es instinto de conservación individual o colectivo.

En este punto, la tolerancia encierra una paradoja: se anula a sí misma cuando pretende no tener límites, deja en libertad a la intolerancia. “Cuando se tolera en virtud del principio de libertad, no existen límites a la tolerancia: se prohíbe prohibir” (Sassier, 2002:179). La tolerancia se descompone en intolerancia de libertad sin freno, que rechaza autoridad y reglas. Giannini lo expresa claramente “No se puede ser tolerante con lo que es intolerable” (citado por Sassier, 2002:181).

Attali va más allá ante las problemáticas sociales actuales “Hay que ser intolerante con la indiferencia, no sólo intolerante con la intolerancia, sino intolerante con la indiferencia respecto de la intolerancia” (citado por Sassier, 2002:182).

Resistir a la intolerancia permitirá rescatar nuestra humanidad.

“En la sociedad moderna [...] la tolerancia por encima de las cuestiones religiosas se encuentra regulada de modo negativo en cuanto la intolerancia, (v.g.

la discriminación) se encuentre prohibida o penada por las leyes” (www.anit.es, VII, 2004:1), como no discriminación.

Se hace necesario regular el régimen de tolerancia o de intolerancia que no significa lo mismo, lo cual se puede hacer negativamente, al definir qué opiniones y sus manifestaciones intolerantes que dañan el bien común, no se encuentran previstas en la legislación; ó positivamente, al regular los estímulos para el desarrollo de la autonomía de la razón, con la meta de que las diferencias que se presentan en los grupos de la sociedad sean admitidos como legítimos y válidos.

La intolerancia surge por el dogmatismo, el fanatismo y el prejuicio que generan discriminación, persecución, exclusión, falsedad e incluso violencia, y en otro sentido es intolerable el escepticismo que promueve indulgencia, condescendencia e indiferencia ante lo intolerable.

Cisneros (2001:37) menciona que una tarea pendiente de la democracia es evitar dogmatismos y discriminaciones que limitan los derechos de libertad y “-lo que es mas grave- nulifican las reglas de convivencia democrática”.

4. EDUCACION CÍVICA Y LA TOLERANCIA.

4.1. EDUCACIÓN CÍVICA

A partir de la Ilustración, la educación cívica tiene como base dos supuestos relacionados:

- “1) la necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de legitimidad y cohesión social, y
- 2) la necesidad que tienen las personas de educarse como sujetos racionales, como sujetos morales y como sujetos de derecho” (Rodríguez, 1998:17).

Se legitimó la condición de ciudadano como elemento integrador de la organización social y política modernas, identificó al progreso de la vida social con el desarrollo del saber y se definió a la educación pública como mecanismo de democratización del conocimiento y compensación de diferencias. Así, la

Ilustración y luego el Liberalismo, transformaron la ley y la educación en obligación ciudadana y tarea del Estado, con el propósito de terminar con la ignorancia y las desigualdades atribuibles a condiciones socioeconómicas.

La educación cívica se entendía como educación nacional, propia de los hombres libres. Pretendió instalar en la consciencia ciudadana los símbolos que identifican la nacionalidad, la historia, el amor a la patria y el reconocimiento y ejercicio de los derechos ciudadanos.

El proyecto de educación cívica de Condorcet, comenta Rodríguez (1998), fue el que se acercó a esta visión paternal y de transmisión del saber.

El fundamento del proyecto educativo del Estado Ilustrado fue la visión científicista del conocimiento. La educación cívica tenía como eje el reconocimiento de los derechos y obligaciones ciudadanas, para referirse más tarde a su práctica.

La estrategia educativa consistía en realizar eventos cívicos para aplicar los conocimientos previamente revisados, se formaban hábitos y se practicaban, se imponía cierta disciplina y otros principios de conducta.

“La educación cívica está dirigida a que los ciudadanos se aparten, cuando menos de vez en cuando y temporalmente, de las perspectivas desde las cuales suelen ver el mundo, para ver las cosas desde un punto de vista diferente” (Suzán, 1997:80).

Rowe realizó una revisión en diferentes países sobre la enseñanza del civismo, y elaboró la tipología siguiente:

- La enseñanza cívica como patriotismo. Se promueve la lealtad al Estado o a la comunidad al exaltar la historia oficial y se destacan los beneficios que ha otorgado. Plantea la ciudadanía en términos sentimentales. Presenta algunos problemas entre los que destacan que:

coloca la lealtad al Estado por encima del respeto por la justicia, la verdad o los derechos humanos y genera una visión acrítica con relación a la sociedad, que no permite el desarrollo político.

- En algunos países la enseñanza cívica es responsabilidad de los padres, quienes pueden elegir qué educación cívica dar a sus hijos. Esta situación no permite que los niños tengan la visión de que existen diferentes valores, ya que se centran sólo en la experiencia familiar. La actividad de la escuela se limita a desarrollar actitudes democráticas.

- La enseñanza cívica religiosa. Considera que la mejor forma de lograr la educación cívica es a través de la fe debido a las normas morales claras en que se sustentan. Lo que indica la moral de la sociedad y lo que dice la religión, pueden no coincidir ni con el interés público ni de la comunidad política, lo que puede representar problema la dualidad. No se da la oportunidad de diálogo, de reconocimiento de las minorías y de la alteridad. Este tipo de educación cívica no promueve la identificación con la sociedad política, lo cual limita la formación de una ciudadanía participativa.

- La enseñanza cívica centrada en el conocimiento de la Constitución. El objetivo es transmitir información con relación al gobierno y los derechos de los ciudadanos, sin considerar la formación de habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo de una cultura política diferente.

- La enseñanza cívica a partir del pluralismo o conflicto sobre valores.

El autor comenta que el objetivo de la educación cívica es

“desarrollar ciudadanos moralmente autónomos capaces de un pensamiento crítico y de contribuir positivamente al discurso público y que se conducen conforme a un compromiso, con principios, y no con base en la coerción que se ejerce sobre ellos, o en la persuasión de que son sujetos” (Suzán, 1997:82-83).

Se trata de formar ciudadanos que sean críticos al sistema, capaces de compartir proyectos con los otros a través de la tolerancia activa, al

acordar reglas y resolver los desacuerdos. Como estrategia didáctica se presentan casos de conflictos de valores para desarrollar habilidades de raciocinio, análisis, contraste, justificación, obtención de información, conciencia política y tolerancia. El modelo ayuda a los alumnos a entender conceptos que pueden tener diferentes interpretaciones y requiere de maestros entrenados para crear un ambiente de confianza que permita la participación libre de cada alumno y la construcción grupal.

- La enseñanza cívica basada en los sentimientos y los afectos. Se promueve la empatía como fuente de motivación cívica ya que ésta se relaciona con la probabilidad de involucrarse con el otro y en las acciones sociales. La enseñanza cívica pretende que los alumnos sean conscientes de que el civismo involucra a personas y su calidad de vida. Se critica este modelo porque la realidad social se mueve a partir de referentes económicos y sociales.

- La enseñanza cívica basada en la experiencia que ofrece el entorno escolar o comunidad escolar. Considera que los valores como justicia, respeto y democracia, por mencionar algunos, se aprenden viviéndolos, por lo que deben estar en “la escuela, en el ambiente escolar, en sus reglas, en su comunidad” (Suzán, 1997:86). Se critica porque parte de algunos asuntos en los cuales los alumnos no tienen elementos para decidir de manera democrática.

- La enseñanza cívica basada en la experiencia que ofrece la acción comunitaria. Refuerza “el espíritu de comunidad, el sentido de responsabilidad, el altruismo y el hábito de involucramiento voluntario en causas sociales” (Suzán, 1997:87). El riesgo que tiene este modelo es la idealización de fenómenos que se dan al interior de la comunidad como: confianza, pertenencia, dependencia mutua, identidad y solidaridad, que en algunos casos, refiere el autor, puede impedir actuar en relación de problemas y oportunidades comunes más amplios.

- La enseñanza cívica centrada en el desarrollo de habilidades requeridas para la participación ciudadana. Parte del análisis de situaciones de la vida real, y de la práctica de actividades cívicas. Con base en las experiencias de los alumnos se plantea la búsqueda y práctica de soluciones grupales a problemas comunes de la vida cotidiana. El objetivo de la educación cívica es el desarrollo de habilidades para dialogar, analizar, llegar a acuerdos, consensos y coaliciones, integrando ideales e intereses.

Es necesario comentar que estos modelos no ocurren como tales en la práctica del civismo. El autor propone hacer una revisión minuciosa de la enseñanza del civismo en México, para caracterizarla y proponer los cambios necesarios.

De manera general se acepta una clara relación entre los procesos educativos y la formación de una cultura cívica. Se reconoce la influencia que otras instancias tienen, como los medios masivos de comunicación y grupos de referencia; por lo que se requiere de un trabajo coordinado e integral entre ellas.

Señala cómo a partir de investigaciones realizadas, se puede afirmar que a mayor escolaridad de los ciudadanos “disminuye los costos materiales y cognoscitivos que implica la participación política” (Suzán, 1997:98).

Estudios realizados en Alemania, Estados Unidos, Australia, Irlanda, Israel, Noruega y Reino Unido muestran que la escolaridad influye en la atención que se presta a la política, el interés que se muestra en los asuntos públicos y “la tolerancia para con la libertad de expresión de puntos de vista impopulares” (Suzán, 1997:99).

4.1.1. Situación de la educación cívica en México

Como comenta Rodríguez (1998) la noción de Estado educador surge en la Ilustración ante la necesidad de formar al ciudadano. En México se estableció desde la Constitución de 1857, al respaldar ética y políticamente a los principios liberales.

El ideólogo mexicano que lo concibió fue Justo Sierra. Al reconocer que el proyecto contenido en la Carta Magna de 1857 era una utopía, planteó que se necesitaba la libertad práctica, que deviene de la paz y el progreso que origina la educación. Diseñó una estrategia de formación a través de la escuela, con el objetivo de desarrollar la nacionalidad. El recurso principal para lograrlo era la instrucción de toda la población, que se caracterizó por ser elemental, homogeneizadora, obligatoria y gratuita.

Sierra legitimó al Estado educador con los siguientes argumentos:

- a) la sociedad tiene la obligación de proteger los derechos ciudadanos,
- b) los niños tienen derecho a la protección tanto como los adultos;
- c) los niños requieren de la formación tanto como de la nutrición;
- d) los padres están obligados a instruir a sus hijos, tanto como a alimentarlos;
- e) la sociedad debe cuidar que los niños reciban instrucción con el mismo derecho con que se cuida que reciban nutrición;
- f) el Estado es el agente y la consciencia de la sociedad [...]
- g) [...] el Estado debe, en aras del bien común, estatuirlo como obligación” (Rodríguez, 1998:21).

El primer obstáculo que se presentó fue la unificación lingüística del país, además de “desasnar a los indígenas”, erradicar la superstición; condiciones que hicieron que la educación se viera como redención de los indígenas.

Así, el Estado educador promueve una visión etnocéntrica de cultura y una perspectiva historicista del progreso. La educación promovida tiene una visión científicista del conocimiento que se convierte en moralizadora. La visión de Sierra se ha modificado. La educación cívica que impulsa el Estado educador

“tiene como propósito general conformar las condiciones mínimas de sistema escolar obligatorio, gratuito y uniforme; su propósito educativo es inculcar valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales, y del entorno social [...] lugar preponderante corresponde a la enseñanza de la historia nacional” (Rodríguez, 1998:22).

La reforma de la educación primaria en 1993 estableció el civismo como asignatura que se orientó a formar la ciudadanía nacional, con base en:

- La educación laica y democrática que imparte el Estado.
- La educación como factor para fortalecer la consciencia nacional y el amor a la patria.
- El objetivo curricular se construye con lo expresado en el Artículo Tercero de la Constitución del país.

Rodríguez (1998) señala que la formación cívica así planteada, se orienta al aprendizaje de contenidos y no al desarrollo de las capacidades éticas. La formación ético-moral que supone la educación cívica no se aborda.

Puntualiza que los objetivos de la educación cívica han sido crear un Estado-nación, no la democracia; formar ciudadanos nacionalistas, no sujetos democráticos; la escuela y el aula son espacios donde se da el conocimiento, no donde se analizan los vínculos cívicos. Las destrezas, valores o actitudes relacionadas con la educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía no se desarrollan.

Haciendo un balance de los alcances del Estado educador, comenta Rodríguez (1998), se puede decir que ha logrado impulsar patriotismo y nacionalidad; pero no ha creado confianza en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos.

Reflexiona en la necesidad de reconocer que en la formación de algunos contenidos transversales como la formación cívica y ciudadana, es importante

aprender-haciendo para entender su desempeño de manera eficaz, a través de estrategias centradas en la participación.

Rodríguez (1998) concibe que el rol de la ciudadanía sea rehabilitar a la democracia, al construirla y considerarla como espacio de participación, deliberación, decisión personal y colectiva.

Independientemente de que la ciudadanía se enseñe, se aprenda o se forme, es necesario tener claro su significado y el referente filosófico al que alude. Propone, que se replanteen las estrategias formativas del Estado educador: que la escuela considere los componentes mencionados en el currículo al sustituir los contenidos, por el planteamiento y discusión de problemas; que se construyan y vivan ambientes democráticos en donde sea posible el diálogo y la deliberación para lograr consensos.

Suzán (1997) reseña que el fundamento legal de la educación cívica se encuentra en el segundo párrafo del Artículo Tercero, cuando define los objetivos y características de la educación que imparte el Estado; en las fracciones tercera, quinta, sexta y doceava del artículo séptimo, cuando se definen las características que tendrá la educación que imparta el Estado y en la fracción segunda del artículo treinta y uno, cuando menciona que los niños deberán asistir a los establecimientos designados para recibir instrucción cívica que los capacite para ejercer su derechos ciudadanos.

Arredondo comenta con relación a la institución escolar, la cual “sólo promueve rituales cívicos con olor a naftalina de siglos pasados, allá cuando se inventó la doctrina del Estado-nación” (Arredondo, 1997:47), alrededor del cual se erigen símbolos que delinear la psicología y cultura social de un grupo.

Señala la necesidad de una formación ciudadana que incida en la corresponsabilidad social en los asuntos que atañen a todos, que considere la inclusión y participación de los miembros de una sociedad.

No se obtiene por decreto, obligación o coerción. Su construcción inicia en cada persona, con el reconocimiento que la persona hace de sí mismo. De aquí se vislumbra el objetivo de la educación ciudadana o educación cívica.

Eric Suzán Reed (1997) considera que el sistema educativo tiene un papel importante en la conformación de la cultura ciudadana porque difunde “una nueva cultura cívica [...] más acorde con los desafíos de nuestro tiempo”.

El Centro de Estudios Educativos (1998) realizó una investigación con objeto de sentar las bases para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral (IFE) para el bienio 1998-2000. El reporte final incluyó un estado de la práctica de la educación cívica elaborado con el objetivo específico de sistematizar y analizar las experiencias educativas en formación ciudadana desarrolladas en México.

Los datos se recabaron a partir de un cuestionario aplicado a los vocales de capacitación electoral de 24 juntas locales del IFE, en todo el país, y entrevistas a 19 informantes, considerados como calificados, porque su objeto de estudio es la educación cívica, realizan tareas relacionadas con ella en instituciones y los recomendaron los capacitadores.

A partir de la información obtenida se eligieron seis experiencias de formación promovidas por: Alianza Cívica, Frente Cívico Familiar, Misión por la Fraternidad de Centro de Estudios Ecuménicos, Educación para la Democracia de la Coordinación de investigación y Desarrollo Académico de la Dirección General de Desarrollo y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua, Talleres para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, la Universidad de Aguascalientes, y las Jornadas Cívicas del IFE.

El procedimiento de análisis consistió en hacer explícitos los significados que contenían las categorías que articulan a la propuesta de cada experiencia y

las prácticas que suponen. Los resultados se clasificaron con relación al ámbito que abordaron: cívico-electoral y escolar.

La autora incluye un apartado en que resume los hallazgos en la investigación con relación a las propuestas revisadas:

- Plantean alternativa a la educación cívica.
- La democracia entendida como forma de vida.
- Su interés es la construcción de una sociedad con base en el Estado de derecho y poder ciudadano.
- La formación del ciudadano no sólo es responsabilidad del Estado, deben también participar los organismos de la sociedad civil.
- El ciudadano es un ser activo, en su proceso de formación y decisiones que le perjudican.
- Los procesos de formación ciudadana en los espacios escolares se orientan al desarrollo del valor de la autonomía, a favorecer las habilidades para el consenso y la resolución de conflictos, así como la toma de consciencia. Primero se aborda el valor teóricamente y después se plantea llegar a la acción. “La vida escolar es concebida como el espacio fundamental para el aprendizaje y la construcción de la ciudadanía y, como consecuencia, de la vida democrática” (Shurmann, 1998:56).
- En los programas desarrollados por organismos de la sociedad civil, la formación ciudadana fomenta la participación de los individuos en la esfera de lo público, haciendo que los sujetos tomen consciencia y reflexionen respecto a su realidad. La acción ciudadana se centra en lo electoral y en el seguimiento de la gestión gubernamental.
- Ambos tipos de programas tienen como modelo educativo la promoción de experiencias centradas en la razón, la consciencia y la praxis. Pueden caracterizarse como constructivista al considerar que el

conocimiento es producto de la experiencia significativa del sujeto al interactuar con el medio y asignarle significados.

- La autora concluye que, aunque los planteamientos consideran entre sus estrategias el diálogo, el consenso y la deliberación, éstos no se consideran en los procesos formativos.

Se considera que aunque se cuente con el espacio específico de la educación cívica que pretende la formación de un ciudadano, todas las experiencias que el alumno tiene en la escuela le pueden formar para que se desarrolle como un ciudadano democrata, activo, tolerante, responsable, con empatía e interesado en su comunidad.

4.2. SER CIUDADANO

Durante el Imperio Romano, era ciudadano a quien se le daba protección jurídica, el que actuaba bajo la ley y esperaba protección en cualquier lugar del territorio imperial. Esta consideración planteó el surgimiento de la jurisprudencia, que transforma el concepto de ciudadano del *zoon politikón* al *homo legalis*, un estatuto jurídico con base en el cual se pueden reclamar ciertos derechos, y no un vínculo que tiene implicaciones políticas y responsabilidades.

El concepto moderno de ciudadanía tiene como antecedente a las revoluciones francesa, inglesa y americana, el nacimiento del capitalismo y el surgimiento de la figura del Estado nacional como el defensor de la vida, integridad y propiedad de sus miembros.

La ciudadanía se refiere a “la identidad política de los individuos [...] en un espacio público” (Peña, 2000:23) que tiene componentes de pertenencia, derechos y participación y los valores de tolerancia libertad e identidad. La pertenencia e identidad las priorizan los comunitaristas; los derechos y tolerancia, los liberales; la participación y libertad, los republicanos.

Es necesario considerar qué instancias son las que intervienen en la formación del ciudadano, entre las que se puede mencionar: religión, gobierno, familia, escuela y medios de comunicación masiva. Reconoce cómo los actuales cambios sociales han modificado los valores de la sociedad y la forma que tenía de transmitirlos.

Cuando se alude al ciudadano se hace necesario hablar del Estado. Este surge como una figura de ordenamiento político, formado por sujetos en pleno derecho llamados ciudadanos, que tienen una nacionalidad que se adscribe a un territorio, ya sea por residencia o nacimiento. Los ciudadanos están dispuestos a someterse a las leyes que regulan la convivencia de tal manera que surge el Estado de derecho.

La otra cara del Estado, menciona Cortina (1997), es la Nación, es decir, que los ciudadanos se sienten como tales porque encuentran su identidad en compartir ciertos símbolos, personajes y mitos que los distinguen de las demás naciones, proporcionándoles la cohesión necesaria para comprometerse a cuidar y mejorar a su Estado.

Un Estado nacional requiere: libertad de cada miembro; igualdad entre ellos; la independencia de cada miembro de la comunidad en cuanto que es ciudadano; memoria colectiva que constituye su historia; nacionalidad como el sentimiento de compartir tradiciones y cultura; solidaridad como “la fuerza emocional que liga al grupo en una identidad común, porque se comprometen en una actividad común” (Cortina, 1997:63).

El ciudadano social es el que, en una comunidad política, goza de derechos civiles o libertades individuales; de derechos políticos como la participación política, y derechos sociales, como: trabajo, educación, vivienda, salud y prestaciones sociales en tiempos de crisis. Los derechos sociales están garantizados y protegidos por el Estado nacional que se denomina Estado social de derecho, que suele confundirse con el Estado de bienestar.

La pretensión del Estado de bienestar es necesaria, aclara, para que los sujetos se sientan y se consideren parte de una comunidad, ya que esa sociedad se preocupa porque logren una supervivencia digna.

El Estado de bienestar se caracteriza por su intervención en el mercado, en la política de empleo, en la institucionalización de los sistemas de protección para cubrir necesidades que no cubre un salario normal, así como en la institucionalización de ayudas para los no asalariados y desposeídos.

El Estado de bienestar influye en el ciudadano al hacerlo apático, mediocre, criticón y pasivo. La pasividad se fomenta principalmente por dos vías: el hábito de la ciudadanía política de dejar todas las decisiones - aún las morales - a los gobernantes y la costumbre de apegarse a un código moral único.

La pretensión, dice la autora, es que la ciudadanía sea además de política, moral, lo cual supondría "asumir, como persona, la propia autonomía" (Cortina, 1994:28), ser mayor de edad en moral, significaría darse cuenta de que se tiene capacidad para formular juicios morales y guiarse por ellos, tener iniciativa, responsabilidad y creatividad.

El Estado social de derecho surge porque se reconoce que debe intervenir en la satisfacción de algunas necesidades y dar la oportunidad de acceso a bienes básicos, lo cual constituye el aspecto ético; además es el regulador de la distribución de recursos vía los salarios, productor y en algunos casos, consumidor de bienes.

A propuesta de la autora, el Estado social de derecho debe distinguirse del Estado de bienestar, ya que este último ha caído en descrédito por no cumplir su función social, perdiendo legitimidad y credibilidad ante los ciudadanos, por lo que debe optar por orientar su actuar en la búsqueda de justicia.

El Estado de bienestar no ha propiciado la igualdad, libertad y solidaridad; que son valores establecidos como características de los regímenes políticos democráticos.

Plantea entonces que los mínimos de justicia son asunto del Estado, ideales de la razón; el bienestar es materia de cada sujeto, ideal de la imaginación al responder a su cosmovisión particular. Por esta razón un ciudadano será intransigente con respecto a cuestiones de justicia, porque son asunto de exigencia. Con relación a los proyectos de felicidad individual, será tolerante, porque son invitaciones de cada persona. Cada Estado debe entonces determinar el mínimo decente o mínimo absoluto como exigencia de justicia, que le permita conservar su legitimidad.

El fenómeno moral tiene como base la justicia, orientada por lo justo, la razón práctica y las normas; la felicidad en cambio se guía por la ética de la felicidad, lo bueno, la prudencia y los consejos (Cortina, 1994:57).

Cuando no se logran esos mínimos de justicia o mínimos morales (Cortina, 1994:50) algunos sectores de la sociedad, empiezan a verse desprotegidos y a no sentirse en realidad ciudadanos de dicho Estado, lo que hace que disminuya su identificación e identidad.

Los ciudadanos deben formarse para ser activos y participar en decisiones que les atañen, como las económicas. La autora reconoce que esta formación se adquiere a través de los valores en que está en contacto el sujeto de manera formal e informal; operativamente consiste en preparar las condiciones para que los valores se presenten.

El concepto de ciudadanía, resurge en el siglo XX ante la necesidad - en las sociedades postindustriales - de contar con miembros que tengan cierta identidad en la que se reconozcan y se sientan pertenecientes a ella. El desarrollo de civilidad que supone, propicia en los ciudadanos la disposición de comprometerse

con los aspectos públicos y en la construcción de la comunidad política, dejando de lado sus deseos individuales. Aún los desiguales social y económicamente se sentirán miembros de la comunidad por compartir símbolos comunes.

Los ciudadanos comparten una noción de justicia que favorece su sentido de pertenencia a una comunidad y su deseo de participación con objeto de fomentar su civilidad.

Lafer considera como sinónimos a los conceptos de nacionalidad y ciudadanía. Refiere que en la formación del ciudadano, la institución educativa se convirtió en agente socializador privilegiado para “difundir contenidos, valores, normas, comportamientos, símbolos y rituales que conlleven el respeto a la nación” (Lafer, 1994:156).

Tedesco (1996) propone replantear la relación ciudadano-nación a través de la formación para el ejercicio responsable de su ciudadanía.

Analiza cómo la modernidad plantea la formación individual a través de un sistema educativo integrado por escuelas modernas, que comparten cultura valores, normas, lengua, historia y formas de ser en la sociedad, que favorece la cohesión social e identidad.

Esta formación en la dimensión afectiva del sujeto a través de los símbolos y rituales religiosos y familiares, les proporciona la socialización necesaria, identidad, estabilidad y anclaje a las instituciones para que tengan confianza en sí mismas y en la posibilidad de transformar la sociedad, con puntos de referencia estables y motivados a actuar en función del interés general.

La modernización plantea también una formación ciudadana que favorezca actitudes hacia la democracia, hacia la identidad nacional y la creencia en ideales colectivos.

La formación ciudadana, comenta Tedesco (1996), presenta déficit en la socialización, que produce desanclaje respecto a las instituciones básicas y propicia pérdida del sentido del vivir. Ésta se caracteriza por falta de continuidad

histórica, incertidumbre hacia el futuro, procesos de transculturación, dislocalización y relocalización que lo hace sentir ajeno a la aldea global, propicia una identidad del yo saturada que poco a poco lo deja vacío. Las instancias que intervienen son, entre otras, una escuela aislada de la comunidad donde se ubica y los medios de comunicación masiva.

Ante esta situación plantea la necesidad de formar al ciudadano a partir de la construcción de su identidad, con una visión dinámica de la personalidad y de la sociedad en constante movimiento; capaz de responder adecuadamente a los cambios que se están dando, con la posibilidad de realizar decisiones y elecciones.

Propone que la formación ciudadana se considere como un importante tema transversal del currículo que, renovado por la redefinición de los contenidos socializadores, impacte en el diseño de la institución escolar. Una escuela que:

- Rompa con el asilamiento institucional para articularse a los demás agentes de socialización, principalmente la familia y la comunidad.
- Forme en aspectos duros de la socialización como la disciplina, la autogestión y formación integral de la personalidad.
- Se diferencie por el proyecto pedagógico que desarrolla a su interior.
- Garantice el alcance universal de la educación.
- Use los medios de comunicación y tecnológicos como herramientas y no como fines en sí mismos.

Cabe mencionar que el ideal de formar con identidad y capacidad de elegir plantea una pedagogía diferente que tenga, como estrategia el trabajo en equipo, la solidaridad activa entre los miembros y la capacidad de escuchar.

Ottone (1996) comenta que el proceso de globalización genera procesos de competitividad auténtica que suponen revisión de los procesos educativos y formación de la identidad, que hagan posible una ciudadanía capaz de adecuarse rápidamente a los cambios que suponen los procesos socioeconómicos.

Lechner (2003:2) plantea, ante los efectos de la modernización-globalización, la necesidad de re-construir un nosotros considerando elementos característicos y ricos del pasado de cada nación.

Propone a partir de la experiencia en Chile, que la sociedad se constituya como sujeto al auto determinarse colectivamente a través de un trabajo político considerado como cultural al construir imaginarios y experiencias de Nosotros (Lechner, 2003:9).

Existe debate en la filosofía política relacionado con la ciudadanía, que gira en torno a su definición, a la relación del ciudadano con el ámbito público, la primacía del individuo o de la comunidad y la coincidencia en reconocer la necesidad de que exista un compromiso con lo público para alcanzar metas comunes. Este debate ha permitido identificar tres visiones, al parecer contradictorias, que han surgido con el objetivo de superar el desarrollo que presentan cada una de ellas: la liberal, la comunitarista y la republicana.

Reconociendo las limitaciones que cada una de éstas tiene, poco a poco se han acercado de tal manera que los mismos filósofos políticos se identifican como liberales sociales, liberales comunitaristas, comunitaristas liberales o republicano con pluralismo democrático y cultural.

Sigue aún vigente la pregunta relacionada con la suficiencia de cada tipo de ciudadano para responder a las necesidades de las diferentes sociedades-comunidades a las que pertenece a la luz de la identidad, la autonomía, la diversidad cultural, los fenómenos de desdibujamiento de fronteras sociales, culturales y políticas, la anhelada democracia como forma de vida.

Parece que la definición de modelos es un tanto artificiosa, coinciden y pueden ser complementarios ya que las posturas extremas no contribuyen a apuntar clarificaciones al debate y a fortalecer la formación de un ciudadano que acceda a una vida buena y esté comprometido con las metas de justicia e igualdad de su comunidad, definida como democrática.

La tolerancia se reconoce como valor de la democracia liberal, necesaria en la sociedad para permitir una vida justa y buena para el desarrollo de los individuos, no obstante, como ya se comentó el planteamiento normativo en los documentos como la Constitución Política Nacional y los demás que de ella derivan relacionados con la educación, plantean como ideal una sociedad democrática republicana.

La referencia a una persona tolerante hace referencia al modelo liberal de ciudadano, que se revisará brevemente.

4.2.1. El modelo liberal de ciudadano

4.2.1.1. ¿Qué significa ser liberal?

El Liberalismo es la teoría política y económica que difunde como prioridad el principio de la libertad individual, que supone la afirmación de la autonomía del individuo para seguir reglas racionales que le permite abordar la convivencia y el conflicto. El centro es la libertad del individuo por encima del Estado y la colectividad.

Como doctrina surgió en los siglos XVII y XVIII a partir de las ideas de Locke, Montesquieu y Adam Smith que se opusieron al absolutismo de los monarcas, proponían la separación de la Iglesia y el Estado, exigían la igualdad de todos los hombres ante la ley y la promulgación de leyes que acotaran el actuar de los gobernantes.

Existe una diversidad de liberalismos que van desde el extremo radical hasta aquel que se acerca a planteamientos comunitaristas, no obstante, su núcleo teórico se caracteriza por su afán secularizador y democratizador: Ha sido asumido por los regímenes democráticos y recogido en la Declaración de los Derechos del Hombre en las Constituciones Francesa de 1776 y de Estados Unidos de América en 1791, motivo por el cual las tesis liberales son consideradas, en general, democráticas.

El liberalismo como corriente filosófica (Bárcena,1997) contiene concepciones de hombre y sociedad, que se expresan de la siguiente forma:

- Es una teoría individualista, que plantea la idea de un individuo formado al margen de todo proceso de socialización y lazo comunitario (Álvarez, 2000) con derecho de sobrevivencia.
- Es igualitaria, porque todos los hombres tienen el mismo status moral y poseen autonomía, dignidad e inviolabilidad.
- Es universalista, porque defiende la unidad moral de la especie humana.
- Considera que las instituciones sociales y los acuerdos políticos son perfectibles.

Sus fundamentos se encuentran en el realismo inspirado en Hobbes que considera a la paz y a la seguridad como la base de la legitimación de la organización política; en la defensa del derecho a la intimidad del individuo sobre lo público; en la defensa de la libertad y de la autonomía positiva y la neutralidad del Gobierno ante las diferentes concepciones de vida buena y moralidad individual.

La moral liberal se basa en el utilitarismo y en el imperativo categórico kantiano.

La tolerancia liberal es el valor ético de la democracia, que se manifiesta en “un mínimo consenso social necesario para que un régimen político funcione de modo civilizado” (Cisneros, 2001:45). Es una consecuencia necesaria del compromiso ético liberal (Álvarez, 2000).

El ciudadano liberar defiende el derecho de cada individuo a vivir conforme su verdad, lo que implica un principio de reciprocidad en las interacciones fundamentadas en el esfuerzo común, el respeto mutuo, la voluntad de diálogo y el disenso, comenta el autor, sinónimos de la tolerancia que garantizan que todos

sean tratados como iguales. “La tolerancia como intercambio encarna una concepción de hombre que no es capaz de guiarse solamente por sus propios intereses, sino que también es capaz de considerar estos intereses en la perspectiva del interés de todos” equilibrando los intereses de diferentes sectores sociales (Cisneros, 2001:48).

El Liberalismo trata de encontrar “unos mínimos morales comunes desde los cuales se puede facilitar la convivencia pacífica en un contexto de diversidad y de limitar el poder del Estado, para evitar la injerencia de éste en la vida privada de los ciudadanos” (Bárcena, 1997:111).

Esta concepción es criticable porque excluye a los que no son ciudadanos, separa los derechos del hombre y del ciudadano, va contracorriente del multiculturalismo además de que la igualdad de derechos no se extiende a la esfera económica.

El compromiso cívico del individuo liberal estará condicionado a la realización de sus fines individuales por lo que le es difícil la acción colectiva y la disposición cívica (Peña, 2000:139, Álvarez, 2000:61).

Debido a la primacía ontológica del individuo y el reconocimiento de la pluralidad axiológica, el centro de la vida social se ubica en las condiciones que hacen posible a cada uno desarrollar su propia vida sin interferencia de los demás, es decir, requiere de libertad negativa garantizada en forma de derechos subjetivos, derechos humanos. Estos últimos son el núcleo duro del ordenamiento jurídico-político liberal en torno al cual está la idea de ciudadanía.

De aquí que el papel del Estado sea entonces limitado para evitar que invada el espacio del individuo, la política es vista como una amenaza para la individualidad. Los derechos fundamentales individuales se encuentran por encima de toda meta común, de la autodeterminación colectiva, lo que plantea

nuevamente la “tensión ineliminable entre liberalismo y democracia” (Peña, 2000:141).

Los liberales plantean que la justicia en la sociedad sólo puede ser evaluada a partir de la igualdad de derechos, libertades y oportunidades que tiene el sujeto; defienden lo justo sobre lo bueno, es decir, tiene prioridad sobre el proyecto de cada del individuo, el cumplimiento de las reglas que ordenan las relaciones sociales en términos de derechos y obligaciones; consideran necesaria la neutralidad del Estado al no promover una sola idea de bien; distinguen entre lo público, que alude a lo justo y lo privado, que se relaciona con el ideal de vida buena de cada individuo.

La justicia, dice Rawls citado en Peña (2000), es la virtud básica de las instituciones sociales. La dignidad o inviolabilidad de las personas se fundamenta en esta idea que está por encima del bienestar común, lo que significa que cada uno la acepta para sí y para los otros.

Las instituciones, como la Constitución, de la que derivan políticas económicas y sociales, hacen lo necesario para que se alcancen los principios de justicia, al distribuir los derechos y obligaciones fundamentales; la justicia vista así sería neutral. El individuo tiene prioridad moral.

El individuo, como ciudadano, tiene la opción de elegir el compromiso que quiere asumir con los asuntos cívico-políticos. La ciudadanía es la adquisición de un status que establece la relación del ciudadano con el Estado con base en lo establecido en las instituciones mencionadas. Es entonces una condición legal y formal, lo que la caracteriza como una ciudadanía débil, concluye Peña (2000).

Una posición que pretende hacer coincidir individuo y comunidad es el liberalismo social, reconoce que es necesaria la cohesión social para que se puedan implementar proyectos políticos y económicos, aún la transformación del capitalismo. La cohesión necesaria se logra mediante el derecho y por la libre

adhesión y participación de los ciudadanos al ejercer su virtud moral de la civilidad (Cortina, 1997).

La civilidad surge cuando coinciden la sociedad y cada uno de sus miembros, al hacer sentir al ciudadano que pertenece a la sociedad y le interesa, convenciéndolo de que vale la pena trabajar para mejorarla. Así, el reconocimiento y la adhesión son componentes del concepto de ciudadanía.

En el Liberalismo Social, Adela Cortina (1997) aborda la justicia social a partir de los mínimos y máximos morales y el pluralismo. El Liberalismo político interesado por el ciudadano, debe defender la concepción de justicia acordada y compartida explícita o implícitamente, fomentar en los ciudadanos adhesión a este concepto y emplearlo como referente para resolver conflictos, es un deber moral que crea comunidad y civilidad.

Desarrolla una teoría acerca de la ciudadanía que relaciona el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el sentimiento de justicia de esa misma comunidad.

Reconoce que los seres humanos viven un proceso de socialización que les permite aprender leyes y valores que consideran buenos, porque así están convencidos en su razón y sentimiento. “Por eso, si esas leyes presuntamente humanizadoras no encuentran una base sólida en la razón sentiente de los seres humanos, la falta de «humanidad» es insuperable” (Cortina, 1997:19). Aclara que la razón sentiente es “la facultad que nos permite entendernos” (Cortina, 1994:43) es decir, la razón.

Para ella el pluralismo moral significa que los ciudadanos de una sociedad compartan unos mínimos morales (aunque no compartan la misma concepción de vida buena) a partir de los cuales es posible tomar decisiones para construir una sociedad más justa. En los mínimos morales destaca la justicia.

“La convivencia es posible siempre que las personas compartan unos mínimos morales, entre los que cuenta la convicción de que se deben de

respetar los ideales de la vida de los conciudadanos, por muy diferentes que sean de los propios, con tal que esos ideales se atengan a los mínimos compartidos.” [...]

“Desde el siglo XVI en que algunos pensadores empezaron a redactar escritos sobre la necesidad de la tolerancia, las conductas intolerantes e intransigentes con las concepciones de vida distintas de la propia siguen siendo parte de la vida cotidiana [...] Esta intolerancia [...] puede ser superada: puede y debe serlo” (Cortina, 1994: 50 - 52).

Cortina (1997) enfatiza que si se pretende asegurar la democracia como sostenible es necesario contar con modelos racionales de justicia, razón, y reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad, sentimiento.

A partir de esta doble integración de la ciudadanía, la autora desarrolla el concepto de ciudadanía en función de los diferentes campos de acción del sujeto.

El primero que aborda es la ciudadanía política. Establece que es una relación entre un individuo y una comunidad política, de tal manera que el sujeto tiene los derechos que esa comunidad le otorga y por consiguiente se espera su lealtad permanente. El vínculo político que se establece es el factor de identificación social para los ciudadanos, proporcionándoles identidad. Al mismo tiempo hace evidente las diferencias con los otros, que no pertenecen a su comunidad. La ciudadanía política la aproxima a los iguales y lo separa de los diferentes.

Esta relación política, recuerda Cortina (1997), parte de una doble raíz, que se origina de dos tradiciones: 1) La griega o republicana, mediante la cual la vida política sirve para que los hombres busquen conjuntamente el bien, se refiere a la democracia participativa y 2) La liberal o romana, que ve a la política como el medio para que el individuo se realice y alcance su felicidad, alude a la democracia representativa.

Ante estas dos opciones señala que el verdadero ciudadano es “quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas” (Cortina, 1997:43).

Gimeno (2001:195) reseña como derivaciones negativas del liberalismo al individualismo, el asilamiento de los sujetos, la falta de solidaridad, la competitividad, el asilamiento cultural y en la vida privada.

4.2.1.2. Implicaciones para la formación ciudadana

El individuo liberal como ciudadano tiene una actitud negativa y a la defensiva ante la política y los asuntos públicos.

Sus obligaciones cívicas se limitan a “respetar los derechos ajenos y obedecer la legalidad de la que depende la preservación de los propios derechos, así como el orden social en su conjunto; si se moviliza, será en defensa de esos derechos. [...] Los derechos dan la posibilidad de hacer valer los intereses particulares mediante la influencia en los órganos del poder del Estado” (Peña, 2000:144).

El ciudadano es un consumidor racional de bienes públicos, sus actividades como ciudadano se apegan a la racionalidad económica, exigiendo el cumplimiento de contratos o ejerciendo su capacidad de elección.

La propuesta de Cortina (1997) deviene de la experiencia democrática ideal ateniense, en la que el ciudadano se ocupa de sí mismo y de lo público, sabe que es a través de la deliberación como se abordan los asuntos y que la votación es el último recurso.

Reconoce que el hombre está dotado de palabra que le permite la convivencia y la socialidad. Esta última es la capacidad de convivencia y de participación en la construcción de una sociedad justa que permita que los ciudadanos desarrollen sus cualidades y adquieran virtudes. Comenta que cuando los sujetos optan racionalmente por lograr sus aspiraciones personales en el seno

de una comunidad, deliberando con los otros, están en el camino de ser ciudadanos.

La participación en la asamblea supone que el hombre es libre e igual al otro, la ciudadanía es el modo de ser libre. Para que el hombre pueda participar es necesario que aprenda a ser ciudadano a través de un proceso de educación, en particular de la educación cívica.

Los valores que intervienen directamente en la formación del ciudadano son los morales, que articulan a todos los demás: “Específicamente [...] son la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia” (Cortina, 1997:225).

Se consideran así porque dependen de la libertad humana, son exclusivamente de las personas por lo tanto los caracterizan como humanos, razón por lo que se universalizan y se defienden para sí y los demás en alusión a Kant.

La autora hace un símil del desarrollo de la consciencia moral en los individuos, planteado por Kohlberg, con el desarrollo moral de las sociedades, de tal manera que estos valores morales se encuentran en las democracias liberales que han accedido al nivel posconvencional de los principios universales, lo que significa que la “consciencia moral social sabe y siente estos valores como universalmente humanizadores” (Cortina, 1997:228).

Cortina (1997) coincide con Kant en que la base de un plan de educación ha de ser cosmopolita, de tal manera que permita formar a los seres humanos en comunidad a partir de tener causas comunes, como por ejemplo, un proyecto de sociedad. Debe considerar la formación en habilidades necesarias para alcanzar cualquier fin, es decir la formación escolástico-mecánica; además de la formación en civilidad, ó educarlo en la prudencia para lograr ser querido en la sociedad,

tener influencia y adaptarse a la sociedad. Así, una persona moralmente educada es quien “tiene en cuenta en su obrar aquellos fines que cualquier ser humano podría querer, lo cual lleva a tener como referente una comunidad universal” (Cortina, 1997:254). Es necesario aprender a convivir con justicia a partir de los mínimos acordados.

Plantea que ante la situación xenofóbica surgida alrededor del mundo “un individualismo tolerante parece la máxima cota de moralidad que una sociedad puede alcanzar”, siempre y cuando, se considere como punto de partida la premisa de tomar consciencia de que somos los seres humanos los protagonistas de la vida en común y que se debe elegir construirse como pueblo.

Propone para construir un mundo nuevo:

- A partir de la democracia liberal construir una convivencia fecunda.
- “[...] abjurar de una moral de la adustez”.
- Evadir la moralidad de la frivolidad y la superficialidad.
- Abrazar una moral de responsabilidad.
- Propiciar el diálogo que responda a las preguntas básicas.
- Convencerse de que vale la pena trabajar por un mundo mejor.
- Asumir un convencimiento racional, de tal manera que puede ser explicado a través de la razón y puede ser también criticado racionalmente.
- Convencerse, racionalmente de que: es mejor respetar la autonomía ajena y propia; respetar y defender los derechos humanos; cada persona es en sí misma valiosa y es un fin en sí misma; las personas deben ser consideradas en las decisiones que les atañen; son interlocutores valiosos.
- Compartir estas convicciones fomenta la autonomía, el respeto y el diálogo.

Bárcena (1997) propone que la formación ciudadana tenga como base el referente amplio de la filosofía política, que da referencia a los contextos históricos y la tradición del origen de los conceptos.

La educación filosófica consiste en

“la formación de pensar como comprensión y búsqueda de sentido – ya que sólo mediante la comprensión y la capacidad de formular y mantener promesas podemos, siquiera parcialmente, remediar dicha intrínseca fragilidad de la acción (política)” (Bárcena, 1997:31).

En la formación ciudadana la educación tiene la misión de reproducir consenso en torno a valores y normas. Es un proceso esencial que permite “identificarnos emocionalmente con un conjunto de valores, actitudes, patrones de conducta y normas, y a partir del cual accedemos al conocimiento de los que es humanamente valioso y digno” (en Bárcena, 1997:49).

La educación política que propone, requiere reflexionar sobre la relación entre educación filosófica o filosofía política y la educación del juicio o la formación de la civilidad.

La educación de la ciudadanía liberal se define como una práctica reflexiva en la que se promueve la deliberación educativa al enseñar cómo y cuándo se discuten los valores cívicos en controversia. De esta manera la filosofía política que la contiene pretende educar la razón práctica, promover la capacidad de juicio y la virtud cívica, transformándose en una filosofía edificante, formativa.

Bárcena coincide con Rorty en que la filosofía como edificación supone establecer relaciones con la propia cultura y con la de otros, así como crear nuevos lenguajes, metas y disciplinas. Desde este referente no hay un solo conocimiento, éste depende de las circunstancias, del lenguaje y del vocabulario humano.

Esta idea de educar a través de la filosofía plantea una educación liberal que favorezca el desarrollo humano del alumno, al permitirle conocerse a sí mismo, considerar la formación a través de diálogo, discusión y debate con los

compañeros, maestros y los libros clásicos, tal cual los escribieron sus autores, así como la formación del carácter en ciertos hábitos y virtudes.

Algunos aspectos de lo planteado se puede resumir en palabras de Nino como la práctica social de la discusión moral que sustenta a los juicios morales, (en Vázquez, 1995: 35) lo cual representa el enfoque constructivista epistemológico de formación que contempla habilidades necesarias para superar los conflictos y facilitar la cooperación a través del consenso y algunos procedimientos necesarios y relacionados con aquellas.

El ser humano, retoma Bloom (en Bárcena, 1997) se forma a través de la socialización. Después, en condiciones propicias, se da la auto - individualización y auto - creación cuando el individuo se rebela contra el primer proceso y desafía así, al consenso predominante.

La enseñanza de la democracia debe ser el aprendizaje de la libertad pública, la actividad cívica que se nutre de la actividad cívica de ciudadanos comprometidos. Así, la educación cívico-política parte de que la consciencia del ciudadano sea independiente, crítica y con capacidad de reflexión.

5. FORMACION PARA LA TOLERANCIA.

Se asume que el proceso de formación plantea al sujeto rupturas, enfrentamientos, reflexión y re-construcción que le permita desarrollarse integralmente como ser humano.

Este proceso se puede presentar de manera espontánea en la vida cotidiana, o de forma intencional a través de procesos explícitos generalmente organizados, sistemáticos y previstos por lo que se conoce como educación formal.

Para la implementación del proceso enseñanza y aprendizaje que supone la educación, es necesario para el maestro asumir de manera consciente una

perspectiva psicopedagógica que explique cómo el alumno aprende y, por otra parte el conocimiento suficiente y necesario del contenido, procedimiento, o actitud que el alumno ha de incorporar a su proceso de formación integral.

Entonces la formación de la tolerancia como actitud moral requiere claridad en estos aspectos.

Se parte del supuesto de que las actitudes son el cimiento de los valores y que la formación de valores supone cambio de actitud. Las actitudes, de acuerdo con Salmerón (1998) y Ortega y Mínguez (2001), tienen componentes cognoscitivos, afectivos y de comportamiento más o menos estables en el sujeto. Los valores tienen componentes de decisión, creencia y forma de actuar que se elige, a partir de las actitudes.

5.1. PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA.

Buscando respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende?, en este trabajo se asume la tradición kantiana, que considera al sujeto y al objeto en interacción continua afectándose mutuamente, haciendo del conocimiento de la realidad, una construcción.

Vygotsky (Reig et al, 1992), identificado como constructivista sociocultural plantea cómo los procesos psicológicos tienen su gestación en dichos procesos, los cuales se internalizan a través dos niveles: en primer lugar cuando las personas se relacionan en la esfera social, ínterpsicológicamente; eventos que se transforman por medio de los signos en fenómenos psicológicos y entonces pueden hacerse presentes, en segundo término, dentro de la esfera psicológica de cada persona, intrapsicológicamente.

Se puede concluir que “el desarrollo de la persona requiere estar mediado y estimulado por la acción social” (Reig et al, 1992:110).

Existen cuatro aspectos que condicionan el desarrollo descrito: la cultura que organiza las experiencias; la frecuencia con que el niño realiza actividades de

la socialización; las pautas de acuerdo de la convivencia en los eventos y el nivel de dificultad de las tareas.

Así en proceso de internalización el alumno le da significado a la información, extrae la regla y/o estructura que subyace a la misma, el alumno aporta sus estructuras previas y genera una nueva información.

La muerte prematura de Vygotsky no permitió el desarrollo cabal de su teoría, que fue retomada por otros autores y han explicado como todos los productos de la cultura incluyen en la conformación de la persona.

Esta perspectiva epistemológica ha tenido influencia en la educación formal e informal, al plantear la enseñanza y el aprendizaje como un proceso indisociable, progresivo, interactivo, continuo, flexible, irrepetible e intencional. Este referente se conoce como constructivismo.

En el proceso enseñanza y aprendizaje intervienen:

- El alumno, considerado activo física y mentalmente.
- El profesor, que le proporciona la influencia o ayuda necesaria para acceder a un estado de mayor conocimiento, lo que supone tiene claridad en cómo aprende.
- Los contenidos teóricos-disciplinarios, como objeto a aprender representan una selección cultural, que el maestro debe dominar.

Esta conceptualización que interrelaciona los tres elementos se conoce, por los trabajos de Coll (1994), como triada pedagógica. Propone emplearla como una estrategia teórico metodológico para que se revise la práctica educativa en sus diferentes ámbitos de análisis: aula, institución educativa, sistema educativo y organización social.

Coincide con teóricos de otras disciplinas como Medina (1989) en considerar al acto educativo como un hecho social, que requiere para su comprensión holística, de la multidisciplinaria y multireferencia. Reconocen que lo que sucede en el aula recibe la influencia de los ámbitos comentados,

estableciendo una relación de interjuego, circularidad, historicidad e interrelación dinámica que la caracteriza de forma muy particular.

La práctica educativa se entiende entonces como “lo que sucede efectivamente cuando se diseñan, planifican y se llevan a cabo unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y los centros educativos” (Coll, 1994:3).

Es en el sentido clarificador de lo que sucede, donde tiene razón de ser la propuesta de la triada pedagógica, para descubrir, explicar y comprender los sucesos que involucra la práctica educativa.

Cabe reiterar, que la sociedad elige unos contenidos sobre otros, a partir del perfil de alumno que necesita formar para la sociedad futura que ha ideado. Esta selección se plasma en el currículo, que constituye el documento normativo-formal para la planeación, programación e implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje explícitos que supone.

El currículo formal se transforma en un currículo en acción, es decir, que la propuesta contenida se materializa en el sistema, instituciones y aula de diferentes maneras porque intervienen los sujetos sociales que la ponen en práctica (Coll, 1994:8). La forma de organizarlo, las propuestas de: contenidos, estrategia, materiales de apoyo, actividades y rol de autoridades, docente y alumnos, supone una visión filosófica implícita de la educación y sus fines. Este contenido implícito se conoce como currículo oculto, que se manifiesta en las prácticas educativas de los actores educativos.

La sociología del currículo plantea revisar el papel que juega la escuela en la reproducción, a través del currículo formal y oculto, de las creencias culturales y las relaciones económicas que reproducen el orden social (Giroux, 1991:353), con objeto de que a quienes intervienen en el proceso educativo les sea claro el papel que desempeñan.

En el ámbito del aula, que es el espacio cuando se implementa el proceso de enseñanza y aprendizaje explícito, el docente debe tener en cuenta que existen

diversas concepciones constructivistas, sin embargo, hay puntos de coincidencia que son claves:

- La actividad del sujeto depende de su organización cognitiva, de las estructuras mentales que le permiten procesar y almacenar información, ajustarse y controlar su actividad.
- El cambio en la organización cognitiva del sujeto depende de su actividad, de la interacción que establece con el medio físico y social que generan experiencias nutritivas para la organización mental, reorganizándola, propiciando que alcance un nivel cualitativamente diferente.

Con este marco de referencia, se planea la actividad del proceso enseñanza y aprendizaje, para lo cual se consideran los siguientes elementos:

- Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción activa y personal del alumno a partir de sus experiencias de aprendizaje.
- Lo que construye a través del proceso educativo son “capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales” generados en los diferentes procesos sociales, acumulados a lo largo de la historia (Ortega, et al, 1995:84).
- El proceso de construcción de los contenidos culturales cuenta con la ayuda contingente de personas con más experiencia cultural que lo facilitan, como el maestro y los propios compañeros.
- El sentido de la experiencia se logra por la influencia del contexto sociocultural en que se presenta, al determinar la funcionalidad de lo que se aprende.
- La construcción del conocimiento se relaciona con la ayuda otorgada contingentemente a las necesidades educativas del alumno. Cabe aclarar que el potencial de aprendizaje del alumno descansa en el reto que aprender suponga para él y del ajuste de la ayuda que el maestro le puede dar a partir de sus necesidades. El papel docente es crucial porque al

transmitirle confianza lo motiva a superar la ansiedad que le genera el aprender.

- La forma de aprender depende de las características del alumno, del contenido de aprendizaje, del tipo de ayuda que se le da y del contexto en el que se aprende.
- Se aprende lo que se comprende, entendida ésta como la aprehensión subjetiva del significado, por lo que se procurará el aprendizaje significativo.
- Propiciar el pensamiento autónomo del estudiante, a partir del diálogo y la toma de consciencia de los propios procesos de pensamiento y construcción así como el intercambio comunicativo de lo aprendido.

Diversos investigadores, entre ellos Esquivel (2003) han realizado el intento de establecer principios constructivistas generales y específicos que orientan la práctica educativa de diversos contenidos, entre ellos:

- Lograr un aprendizaje significativo supone establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias, entre el nuevo conocimiento por aprender y los elementos ya existentes en la estructura del alumno. En palabras de Coll (1997) el aprendizaje debe ser potencialmente significativo desde el punto de vista lógico al ser portador de significados y desde el punto de vista psicológico, ya que la estructura cognitiva del alumno debe poseer elementos que se puedan relacionar con el nuevo contenido.
- Para que el aprendizaje se inicie se deben hacer presentes los conocimientos previos del alumno ya que éstos son requisito indispensable para propiciar su interés y entonces, le encuentre sentido, comprensión y significado al nuevo conocimiento, realizando un aprendizaje significativo.
- La atribución de sentido y significatividad de los nuevos saberes por aprender están directamente relacionados con la posibilidad de ser utilizados en la solución de problemas de la realidad inmediata del alumno y de realizar su transferencia a situaciones similares.

- El aprendizaje significativo requiere de la memoria comprensiva del alumno, que le permite sentar las bases para acceder a nuevos aprendizajes.
- El conflicto cognitivo, parte fundamental del proceso de equilibración, desequilibrio - equilibrio planteado por Piaget, provoca en los alumnos confusiones, incomprensiones, desconcierto y errores, resultando ser sumamente importante y necesario para la construcción del nuevo aprendizaje.
- El problema plantado debe ser adecuado, de tal manera que propicie realmente conflicto cognitivo, que tenga relación con el nuevo conocimiento, que su solución conduzca a la construcción del concepto por aprender y que esté tan cerca de los conocimientos previos del alumno para que le interese y le sea posible resolverlo.
- El aprendizaje significativo resulta de la intensa actividad mental constructiva del alumno, a partir de su interacción con el contenido por aprender, a través de una acción física y mental, estando de mediador el profesor
- El profesor debe establecer la distancia óptima entre lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda del profesor y de compañeros, ajustando dicha ayuda pedagógica regularmente irá de más a menos de acuerdo a las condiciones que se van presentando.
- Los neo vygotskyanos plantean que la construcción del nuevo saber es más propicia si se da en un ambiente socializador a partir de un proceso interpersonal para después darse un proceso de aprendizaje intrapersonal.

Por otra parte, Latapí (1998) menciona que la pedagogía se nutre de los hallazgos de la filosofía, sociología y psicología para guiar la tarea educativa en el

ámbito escolar. La elección de cómo realizar dicha tarea plantea una postura filosófica y pedagógica con respecto a los valores.

Presenta ciertas orientaciones de carácter pedagógico como un intento de crear un referente sistemático con relación a la educación de valores en la escuela. Las presenta ordenadas de lo general a lo particular:

- Relación de la escuela con otros ámbitos: Para lograr la formación de los valores en el educando la escuela debe apoyarse en la colaboración de la familia para que los alumnos no se enfrenten a problemas de incongruencia, y desarrollar en los niños y jóvenes un sentido crítico en relación con las influencias extraescolares a que se ven sometidos.
- Función fundamental del maestro: Esta es decisiva y en dos sentidos, por la interacción que establezca con los alumnos que sirve como ejemplo, y porque de él depende que se aprovechen las oportunidades que el currículo y las vivencias en el aula para formar en valores. Lo anterior señala la necesidad de que los profesores cuenten con una formación valorar (Latapí, 1998).
- Peculiaridad de la formación valoral del maestro: Debe plantearse una formación adecuada a su edad, ya que las propuestas existentes se orientan a la niñez y juventud.
- Organización de la escuela: Este elemento, más la organización del aula y factores del currículo oculto, son determinantes en la formación de valores, principalmente cómo se toman las decisiones y las relaciones entre maestros, alumnos y directivos.
- La formación moral: Lo específico del orden moral se relaciona con la libertad responsable, así la educación valoral y moral se traslapan.
- La edad de los alumnos: Los maestros deben conocer como evoluciona el niño y el joven en cuanto a la formación valoral, en el entendido de que las edades tempranas son muy importantes en la formación de actitudes y valores, aunque dependiendo del valor de que se

trate las edades para su formación, varían. Para la formación moral la edad óptima es cuando se ha consolidado el estadio de las operaciones concretas, de 11 a 15 años, y se inicia con el de las operaciones lógico formales.

- Tres procesos: Latapí hace mención de la diferencia que plantea aprender conocimientos, desarrollar habilidades intelectuales formales y asimilar valores. Esta última supone que el docente prepare situaciones que propicien que el proceso de formación de valores se desarrolle y se encauce de la mejor forma, para que los alumnos los vayan formando.
- Programación y evaluación: El abordaje de estos procesos no puede ser de forma directiva ni prescriptiva, como se acostumbra con otros contenidos. No obstante, se debe tener en cuenta para su programación, que estén definidos con claridad. La intención formativa debe aparecer a lo largo de todo el currículo, además se deben poner a disposición del profesor los apoyos y materiales didácticos pertinentes y suficientes, para que con libertad los pueda usar. La evaluación será en todo caso una aproximación (Latapí, 1998).

Mauri (1994) en concordancia con Latapí, plantea la diferencia que existe entre aprender conceptos, procedimientos y actitudes a partir del paradigma constructivista, diferenciando las condiciones que requiere el docente para traer a cuento los conocimientos previos de los alumnos y lograr aprendizajes significativos. En el caso del aprendizaje de las actitudes señala:

Que el alumno posea saberes personales, esté familiarizado con las normas, que manifieste tendencias de comportamiento que le sirvan de anclaje a la actitud que se abordará, propiciar que recuerde las evaluaciones, juicios y sentimientos que le provocan determinadas situaciones, favorecer la disposición a expresar sus ideas para auto conocerlas y darlas a conocer, conectar el significado de la nueva actitud al comportamiento y la opinión propia, asumir lo que implica el cambio de actitud

Para el profesor le plantea cuidar que el grupo tenga claramente establecidos y comparta las normas y criterios de valor que rigen la actividad. Tener presente que la interacción sirve de referente a la autorregulación personal y compartida, que es el facilitador del conocimiento y análisis de:

- Las normas existentes para que el alumno las comprenda y las respete.
- Las formas de participación para que las conozcan y contribuyan a mejorarlas.
- Regular el cumplimiento y desarrollo de las normas y acuerdos que se establecen.
- Ayudar a los alumnos a relacionar significativamente las normas a las actitudes que se pretenden desarrollar en las situaciones concretas.
- Facilitar la participación y el intercambio para debatir opiniones e ideas sobre aspectos que atañen a su actividad en el centro escolar.

Además el profesor tendrá que cuidar que en la planeación quede expresado el aprendizaje de las actitudes más importantes como la cooperación, la solidaridad, la equidad y la fraternidad, animar, exigir y apoyar al alumnado que intentan cambiar procurando que acepte el apoyo de los demás del grupo y valore las críticas que recibe, el trabajo realizado y los éxitos alcanzados.

El aprendizaje de actitudes se apoya en la elaboración de representaciones conceptuales y en el dominio de ciertos procedimientos que están en la base de las estrategias de dirección, orientación y mantenimiento de la propia actividad de aprendizaje.

Por otro lado, Schmelkes (1998) plantea que formar en valores supone una postura explícita y clara con relación a la pedagogía y la didáctica a emplear, lo que plantea al maestro la autodefinición de principios valorales que le permitan descubrir los valores universales y los contravalores y tener capacidad de criticarlos a partir de su fundamento moral. Como ya se mencionó anteriormente, la autora establece que la formación moral pretende que cada sujeto construya autónomamente su esquema valoral, pasando por un proceso de reflexión y diálogo, complementando los valores

universales desde su cultura y personalidad para configurar su proyecto de vida.

Menciona que los educandos deben ser formados en la valoración del pluralismo y tolerancia, valores importantes en un país pluriétnico y multicultural. Lo que significa para Latapí (en Schmelkes 1998):

- Educar para comprender la realidad total.
- Desmantelar prejuicios.
- Enseñar a manejar las superioridades personales.
- Disciplinar la inteligencia.
- Fomentar el sentido de comunidad, porque la tolerancia es sólo parte de entrada hacia otros valores que enriquecen la convivencia plural: respeto, comprensión, colaboración, solidaridad (Schmelkes, 1998:27).

Propone como orientación pedagógica para la formación en valores que las actividades tengan fundamento en la teoría del desarrollo del juicio moral, que supone reconocer y respetar el proceso evolutivo del niño; plantea implicaciones y consideraciones a las actividades de la escuela y del aula, que deberán estar adaptadas a las edades de los alumnos.

Lo anterior implica el trabajo en equipo de directivos y docentes para revisar las relaciones, las decisiones y las prácticas cotidianas en el aula y la organización escolar, ya que la vida cotidiana de la escuela “también educa en valores” (Schmelkes, 1998:27). La pedagogía propuesta la caracteriza como pedagogía continuamente problematizadora.

5.2. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA FORMACIÓN PARA LA TOLERANCIA.

Las propuestas de formación tienen, se decía, fundamentos que las caracterizan. Las relacionadas con la tolerancia consideradas, coinciden en la convicción de que los seres humanos son dignos, un fin en sí mismos, que tienen la facultad de pensar autónomamente, de razonar como afirmaba Kant, además de optar y decidir de manera libre y autónoma una forma de vida de la cual se es responsable.

Si lo anterior es cierto para un individuo, lo es también para los otros con respecto a sí y con respecto al otro y los otros, lo cual plantea la necesidad de consideración y respeto mutuos, de tolerancia, porque tan valioso es el pensar de uno como del otro. La suma de las diferentes formas de pensar sobre la realidad permite entonces aproximarse a ella, al sumar las visiones sobre el mismo objeto.

De acuerdo con Kant, el sujeto opta racionalmente por un tipo de vida a partir de valores universales que orientan sus decisiones, valores que se pretende estén por encima de consideraciones temporo-espaciales, como la libertad. La pretensión es que dichos valores universales se constituyan en el ethos democrático de la sociedad de tal manera que orienten el comportamiento de cada uno de los individuos en relación con los otros.

La ligazón entre autonomía del individuo y universalidad supone “la posibilidad de hacer concordar la voluntad particular del ciudadano libre con la decisión democrática de todos los miembros” (Salmerón, 2000:63).

La formación de la facultad de razonar atraviesa por un proceso de educación integral cuya finalidad es el desarrollo moral autónomo, que necesariamente parte de estrategias que muestren deferencia a los demás al obligar a los pequeños a conducirse de acuerdo a “normas de respeto hacia los otros” (Salmerón, 2000:93).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) y Escámez (1995), definen que la educación para la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación que haga posible el diálogo interpersonal crítico y la argumentación, sobre aspectos que pueden ser motivo de diferencia o discrepancia así como de procedimientos para enfrentar y solucionar los conflictos. La tolerancia tiene que ejercitarse para que exista.

Educar en y para la tolerancia es una cuestión moral que impone el deber de reconocimiento y respeto del otro en sus ideas y la totalidad de su existencia.

Proponen una serie de técnicas de participación activa que ayudan a preparar y promover la convivencia, el diálogo y la reflexión individual y grupal, como elementos primeros para generar respeto mutuo y tolerancia.

Crear un ambiente de tolerancia es posible cuando se tiene el apoyo de la familia y de la sociedad en su conjunto. La educación de la tolerancia en este marco deberá cubrir al menos los siguientes objetivos: promover el diálogo y el consenso como forma para resolver problemas; desarrollar la consciencia de pertenencia a una comunidad; considerar a la diversidad como un elemento enriquecedor; promover el respeto a las creencias y formas de vida de cada individuo, así como el reconocimiento, aceptación y acogida del otro y entender “la tolerancia como un estilo y forma de vida” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:85).

Latapí (1994) considera a la tolerancia como una “actitud que fundamenta la convivencia democrática”. Benéton (1995) dice que es la actitud que implica el respeto a las personas. Escámez (1995) la define como la “actitud o predisposición evaluativa-afectiva, respeto y consideración, hacia las convicciones y prácticas de los otros, aunque no se compartan.” Destaca la dimensión afectiva que habrá de tenerse en cuenta.

Considerada como virtud, Ibarra (1998) la define como aquella que “contribuye a conformar mundos y actitudes democráticos al dar oportunidad de verter, contrastar y construir diversas formas de admitir, realizar o de valorar un asunto, al incrementar la capacidad de elección individual y colectiva” conlleva a convencer, acordar y conceder.

Los valores con los cuales se le asocia frecuentemente son: libertad, igualdad civil, equidad, cooperación, respeto, sinceridad, generosidad, justicia, solidaridad, autonomía, fraternidad y paz.

Actualmente se considera pilar ético de la democracia (Latapí, 1994:60) ya que es un medio indispensable para la convivencia.

Se puede decir que una persona es tolerante cuando manifiesta: disposición al diálogo, comunicación, habilidades lógico-argumentativas, empatía, pensamiento crítico, pensamiento común con otros, compromiso con otros, cooperación, valorar al otro positivamente, enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente.

En contraste, se es intolerante cuando el lenguaje que emplea en relación con el otro es denigrante, despectivo y excluyente, usa estereotipos, se burla de las personas, es discriminatorio, se niega a hablar de o a reconocer al otro, deteriora símbolos culturales o religiosos que no son propios, intimida, excluye, maltrata al otro, reprime (Mesén y Chavaría, 2000: 38).

Este valor, aunado a la solidaridad, son considerados “valores integradores cuya práctica abre un camino hacia una sociedad más progresista, más armoniosa y más justa” (Mesén y Chavaría, 2000: 39).

Debido a la importancia que el diálogo tiene como habilidad que favorece a la tolerancia, se abordará brevemente.

El diálogo, pronunciar una palabra, compromete a quién la dice y a quién la acepta. Hablar es entonces “expresar lo que se cree y hacerse responsable de lo hablado” (Cortina, 1997:247). Hablar y escuchar, es decir el diálogo como búsqueda cooperativa, es el camino para descubrir lo verdadero y justo de las personas. Quienes participan en el diálogo se convierten en protagonistas de la tarea común de buscar lo verdadero y justo así como de resolver los conflictos cotidianos de manera justa.

Las condiciones necesarias para el diálogo son: participar los afectados por la decisión final; considerar que el otro tiene algo que aportar y como alguien a convencer a través del diálogo bilateral; estar dispuesto a mantener o modificar su posición; interés real por entenderse con el otro al descubrir lo que se tiene en común; posibilidad de expresar sus puntos de vista, argumentos y réplica; la decisión final debe atender a los intereses de todos los afectados; no obstante ésta puede ser revisada.

Se considera entonces, que se forma para la tolerancia cuando el profesor tiene claridad en la formación integral del alumno y asume una concepción activa de tolerancia, que se manifiesta en la cotidianeidad de las prácticas institucionales y de los procesos de enseñanza, que propician comunicación, diálogo, empatía, aceptación de las diferencias, respeto, diálogo interpersonal crítico y colaboración.

6. CONTEXTOS DE LA TOLERANCIA

6.1. CONTEXTO DE POLÍTICA EDUCATIVA

6.1.1. Política Educativa Internacional: las competencias

La situación de crisis mundial en todos los ámbitos sociales ha movilizó a diferentes organismos internacionales a realizar reuniones de consenso, que en el formato de Congresos, Asambleas o Foros en diferentes lugares del globo, han logrado la definición de principios, propuestas o sugerencias a los países miembros.

A partir de las Asambleas de algunos organismos se han empezado a cambiar los sistemas educativos de diferentes países a partir del enfoque de competencias.

¿A qué se refieren?

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE; y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; de la Organización de Naciones Unidas, ONU, han desarrollado diversos proyectos para llegar a la definición de las competencias básicas.

En el documento Habilidades y competencias del siglo XXI para los nuevos aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE (OCDE, 2010), se recuperan los planteamientos del Congreso Internacional sobre las competencias del siglo XXI que tuvo lugar en Bruselas, en septiembre del 2009, que abordó lo relativo al manejo de las TICs.

Con el reconocimiento de que “este siglo demanda nuevas habilidades que capaciten a los nuevos ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, tanto en el

ámbito social como en su tiempo de ocio” (Dede, 2007; Kalantzis y COPE, 2008, citado en OCDE 2010:4), se plantea la necesidad de realizar reformas en las escuelas para responder a las necesidades tanto de los alumnos como de la sociedad.

Existen grupos de académicos que destacan la preparación necesaria para el trabajo en contraposición con otros que señalan el desarrollo armonioso de todas las capacidades del ser humano. La postura de la OCDE deriva de los resultados del proyecto Definición y Selección de las Competencias, DeSeCo²; y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA; que aglutinó las competencias claves en tres grupos: a) uso interactivo de herramientas, b) interacción entre grupos heterogéneos y c) actuar de forma autónoma.

En el centro de estas competencias se encuentra “la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad respecto de su aprendizaje y sus acciones [...] (OCDE, 2010:5). Por lo que la prueba PISA pretende evidenciar la habilidad para usar los conocimientos y destrezas ante los problemas de la vida cotidiana, mas que el dominio del curriculum formal.

El documento de referencia tiene dos características:

“Un concepto de alfabetización innovador relacionado con la capacidad de estudiante para aplicar su conocimiento y habilidad en áreas disciplinares clave y de analizar, razonar y comunicar efectivamente en la medida que levantan, resuelven e interpretan problemas en distintas situaciones. Su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida que [...] exige informen sobre su propia motivación para aprender, las creencias sobre si mismos y sus estrategias de aprendizaje. (OECD, 2004, citado en OECD, 2010:5)

El documento DeSeCo define a la competencia de la siguiente forma:

“A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competence that may draw on an individual’s knowledge of language,

² Este es un programa de tres años que inicio en 1998 con el objetivo de desarrollar “a través de la colaboración interdisciplinaria e internacional, un marco para entender las competencias que un individuo requiere para llevar una vida personal y socialmente exitosa y para que una sociedad democrática enfrente los desafíos del presente y del futuro.” (Hersh y otros ,1999:55)

practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.” (Rychen & Salganik, 2003, citado en OCDE 2010:6)

Destaca como la competencia es más que una habilidad, se compone de ellas más actitudes y conocimientos, necesarios todos para que los jóvenes sean “trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.” (OCDE, 2010:6)

Se propone la enseñanza de las competencias para el siglo XXI según tres dimensiones:

- a) la de la información, que alude a las habilidades de investigación y resolución de problemas que implican definición, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información obtenida a través de la red;
- b) la de la comunicación, esta dimensión prepara para aprender a lo largo de la vida y como “miembros de una comunidad con sentido de responsabilidad hacia los otros.” (OCDE, 2010:8)
- c) y la dimensión ética e impacto social, parte de especificar que la globalización, la multiculturalidad y el auge de las TICs trae desafíos en dos subdimensiones éticas: la responsabilidad social al hacer uso adecuado personal y social de las TICs; y el impacto social, que involucra la reflexión sobre “las implicaciones sociales, económicas y culturales” que el uso de las TICs tiene tanto en el sujeto como en la sociedad al conformarse la ciudadanía digital. (OCDE, 2010:9)

El cuestionario empleado recabó información de los países miembros con respecto a habilidades incluidas en las políticas educativas, su definición, detalles del contexto, de las normas, de la evaluación, así como el impacto de los programas de formación de docentes. Los autores concluyen que la mayoría de los países le otorgan importancia a las habilidades y competencias para el siglo XXI, las han incluido en los currículo de manera transversal como parte de una reforma educativa

amplia, no obstante, sin políticas de evaluación claras; finalmente que no hay programas de formación específicos para el profesorado.

México mencionó como razón para la implementación de las reformas 2006 y 2008 para la educación primaria y secundaria la “necesidad de actualizar el currículo y los métodos pedagógicos [...] con el objeto de desarrollar competencias para una mejor integración de los estudiantes en la sociedad contemporánea.” (OCDE, 2010:11)

Algunos países han recurrido a concebir estas competencias como parte de un conjunto denominado habilidades o competencias clave.

La Unión Europea retoma la definición de M. Canto-Sperber y J.P. Dupuy de las competencias básicas como aquellas indispensables para una vida buena, que como se entiende, puede tener diferentes formas a partir de cada persona, no obstante, “[...] its essential feature is the capacity for successful, responsible and productive action at home, in the economy and in the political field.” (Eurydice, 2002:14), definición que refiere más a saber cómo hacer, que a saber qué.

Las competencias básicas deben beneficiar potencialmente a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su condición de género, clase, raza, cultura, situación familiar y lengua materna, además deben ajustarse a los valores éticos, económicos y culturales, así como a las convenciones de cada sociedad y al contexto en que la mayoría de los ciudadanos se encontrarán.

El documento Eurydice (2002) refiere como en los países europeos existe el consenso de que saber leer, escribir y realizar las operaciones básicas no es suficiente para tener una vida adulta exitosa, se reconoce que son la plataforma para los aprendizajes futuros, pero son solo parte de las competencias básicas referidas a la lengua y el cálculo.

Recientemente han llamado la atención las llamadas competencias transversales, que no están contenidas en una disciplina específica pero

que pueden ser desarrolladas por un amplio rango de materias y contenidos. Las principales competencias transversales son la comunicación, la solución de problemas, razonamiento, liderazgo, creatividad, motivación, trabajo en equipo y aprender a aprender. (Eurydice, 2002:15)

Las actitudes que Eurydice propone desarrollar en los estudiantes son curiosidad, motivación, creatividad, escepticismo, honestidad, entusiasmo, autoestima, solvencia, responsabilidad, iniciativa y perseverancia. (Eurydice, 2002:16)

Cabe comentar que estas competencias transversales delinear a las competencias sociales o interpersonales como las que permiten la integración personal en la economía y en la sociedad, en concreto participar efectivamente en la comunidad, especialmente en ambientes multiculturales y multilinguales como la Unión Europea.

Estas competencias se refieren a la capacidad de desarrollar y mantener relaciones privadas y profesionales a través de una comunicación efectiva, el trabajo en equipo, habilidades lingüísticas, así como tener consciencia y respeto para otras culturas y tradiciones. Estas se ven influidas por competencias personales como la autoestima, motivación, perseverancia e iniciativa.

Especial interés se le da a la conformación de la ciudadanía, considerada como la participación informada y activa de los individuos en las comunidades a la que pertenecen (Eurydice, 2002:16). La participación cívica se basa en el conocimiento de los derechos y obligaciones que se tienen como miembro de una comunidad, también es la confianza y compromiso necesario para ejercitar dichos derechos y cumplir con las obligaciones. Involucra atención y respeto a las reglas e instituciones gubernamentales en las sociedades plurales. La ciudadanía también

significa compromiso con un desarrollo sostenible, como un signo de solidaridad con las futuras generaciones.

Por otra parte, se formó una comisión de académicos para definir las competencias básicas a aprender a lo largo de la vida, sugiriendo las siguientes:

1. “comunicación en lengua materna,
2. comunicación en lengua extranjera,
3. TICs
4. cálculo y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología
5. espíritu emprendedor,
6. competencias interpersonales y cívicas
7. aprender a aprender
8. cultura general.” (Comisión Europea, 2002c, citado por Erudiyce 2002: 23)

Teniendo como referencia que la UNESCO define a la competencia como “la articulación coherente de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes aplicada a situaciones de la vida cotidiana” (Rychen y Tiana 2004 citado por Farstad, 2004:8); la “educación de calidad debe impartir a los alumnos valores, actitudes, conocimientos, aptitudes y competencias perdurables que les sirva incluso cuando las condiciones y exigencias son nuevas.” (Farstad, 2004:9)

El planteamiento anterior alude a competencias denominadas para la vida, las cuales pueden ir en dos sentidos: aquellas que le permiten el aprendizaje permanente y las que lo preparan para la vida en sí, al considerar la supervivencia, atender las necesidades básicas y desenvolverse en los diferentes ambientes y situaciones.

En la búsqueda de detallarlas se ha logrado definir que existen entonces competencias fundamentales, centrales o básicas que deben traducirse en objetivos de aprendizaje que se logren a través del sistema de enseñanza formal.

El documento referido comenta que las definiciones de las competencias fundamentales elaboradas y propuestas por los diferentes

organismos y estudios como Eurydice, 2002; Unión Europea 2004; Ministerio de Educación e Investigación, 2004; Banco Mundial, 2003; Rye y Torbjornsen, 2004; coinciden, definiéndolas de la siguiente forma:

1. Dominio de la lengua materna, de alguna extranjera, y aptitudes de comunicación. Entendida esta última como “el empleo activo del lenguaje y la capacidad de estructurar y expresar los pensamientos propios, escuchar a los demás y comprender.” (Farstad, 2004:11)
2. trabajo en equipo
3. resolución de problemas
4. aritmética elemental
5. conocimientos básicos sobre ciencias naturales
6. utilización de la tecnología de la información y comunicación y
7. competencia para aprender.

Estas competencias fundamentales se integran de actitudes, conocimientos y aptitudes que no están ligados a materias específicas por lo que su aprendizaje debe adaptarse a las distintas materias y niveles, con programas flexibles que consideren las necesidades del alumno, las condiciones locales, el enfoque pedagógico pertinente que en conjunto le den la oportunidad de enfrentar “situaciones que les planteen desafíos pertinentes.” (Farstad, 2004:12)

La integración de planes y programas estará dada por la definición de una serie de

“principios relacionados con el proceso de enseñanza y sentará objetivos claros que dejen margen par aplicar enfoques diversos acordes con las necesidades de reflexión de los distintos alumnos. [...] estará orientado al aprendizaje que debe alcanzarse. [...] convierte la elección del contenido y la modalidad de enseñanza en unas cuestión de responsabilidad profesional [...] (de ahí que) tiene mas importancia que nunca que establezcan los objetivos de aprendizaje sumamente claros y normas mensurables en relación con las aptitudes y competencias básicas pertinentes, comprendido el modo en que se prevé que los

alumnos empleen los conocimientos y aptitudes aprendidos.” (Farstad, 2004:13)

Se prevé que la función del docente será más de asesoramiento y orientación, que de enseñanza, considerando al seguimiento y evaluación permanente como parte integral del proceso.

6.1.2. Política Educativa Nacional

México, como participante de dichos organismos, ha recuperado los planteamientos en lo económico y educativo que son pertinentes, plasmándolos en este caso, en los planteamientos de Política Educativa que en ocasiones implican una reforma.

Así, desde la Carta Magna se plantea en el Artículo tercero las características que habrá de tener la educación que imparta el estado, definiéndola de la siguiente forma:

[...]

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al

aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; [...] (Constitución política de los estados unidos mexicanos (2011))

Derivada de la Constitución se promulga la Ley General de educación que desde 1993 establece como obligatoria a la educación secundaria; la reforma del 28 de enero del 2011 del mismo documento, en su artículo sexto, ya enuncia como obligación cursar el preescolar y reitera la obligatoriedad para la secundaria. De esta forma éste es el nivel que cierra a la “educación de tipo básico” (Ley General de Educación: 2011, Art. 37).

El Plan nacional de Desarrollo 2007-2012, con base en la estrategia integral de política pública multidimensional denominada Desarrollo Humano Sustentable, se propone una educación de calidad, que forme el talento para “elear el desarrollo de la persona”, formando en los alumnos “destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo, [...] (así como) la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. [...] (adquirirán entonces) una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar” (Diario oficial de la federación, 2007:10), la situación social apremiante que vivimos.

Este gran propósito se concreta en los seis objetivos sectoriales definidos, en el que destaca el primero de ellos que establece “Elear la calidad de la

educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP 2007d:11). El segundo objetivo pretende disminuir la desigualdad social al ampliar las oportunidades educativas, el tercero plantea impulsar el uso de las TICs como apoyo al aprendizaje, al “ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2007d:11).

El Objetivo cuatro es importante para el objeto de estudio que se aborda, ya que establece lo que sigue: “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares de aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP,2007d:11), una educación que promueva el desarrollo digno de la persona, para lo cual se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que empaten con “el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia.”

El quinto objetivo pretende “ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral”, el sexto alude a promover un modelo de gestión democrático que propicie la toma de decisiones la corresponsabilidad, la seguridad, transparencia y rendición de cuentas. (SEP, 2007d:12).

La estrategia empleada fue implementar una reforma para la educación básica denominada Integral, RIEB; que ha significado entre otros aspectos, la revisión de planes, programas y materiales de apoyo para los tres niveles que la conforman, en la intención de lograr una continuidad de formación al cursarla, así, las modificaciones para preescolar se inician en 2004, las de secundaria en 2006 y las de primaria recientemente en el 2009.

Destaca el referente psicopedagógico a las competencias básicas.

6.1.2.1. Reforma Integral de la Educación Básica

Ahora bien, la Reforma Integral a la Educación Básica, RIEB, establece que para lograr dichos propósitos se recurrirá a diversas estrategias y acciones, entre las que se encuentran “la actualización de los maestros, el mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento tecnológico, así como el fortalecimiento y la diversificación de material de apoyo – recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos” (SEP, 2009:7). Así mismo detalla que desplegará todo tipo de apoyo a los estados para que se logre el objetivo de la

“educación básica: brindar, en todo México, a quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y el mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad mas libre y democrática pero, sobre todo, más justa.” (SEP, 2009:7)

A partir de los referentes internacionales se realizó un diagnóstico de la educación básica en el que se destaca el avance en la cobertura, no obstante se señala el reto que significa atender a la diversidad de grupos considerados en desventaja o vulnerables, así como los resultados insatisfactorios en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Para la definición de la RIEB se consideraron cuatro factores:

1. La reforma a la educación preescolar del 2004, que tenía como propósito transformar y mejorar las prácticas pedagógicas “[...] orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias [...]” (SEP, 2009:23); de tal manera que desarrollen las capacidades de pensamiento, base del aprendizaje permanente y de la respuesta

“creativa y eficaz” para situaciones sociales diversas. (SEP, 2009:24). Lo anterior ha derivado en programas de formación de los docentes con el propósito de que cambien sus concepciones y prácticas educativas.

2. La reforma a la educación secundaria aún en vía de consolidarse, pretende garantizar que los jóvenes entre 12 y 15 años de edad tengan acceso, la concluyan en tres años y “obtengan una formación pertinente y de calidad” (SEP, 2009:26); que les permita continuar sus estudios. Se requiere entonces ampliar el acceso, disminuir la reprobación y mejorar la eficiencia terminal. Se ha pensado que es necesario modificar las prácticas de los docentes a fin de “promover aprendizajes efectivos” en todos los estudiantes, cambiar los estilos de gestión para que el personal directivo y docente trabajen colaborativamente y “asuman como equipo las responsabilidades del aprendizaje” de todos los alumnos. (SEP, 2009:26)
3. La implementación de un nuevo currículo plantea la necesidad de modificar formas, procesos y herramientas de la gestión escolar que “renueven” las que existen y “que permitan colocar a la comunidad escolar en el centro de atención de las políticas educativas e involucrarla en los procesos de mejora de los centros escolares.” (SEP, 2009:27)
4. México cuenta con ricas experiencias en el uso de las TICs en educación, que desde 1983 han sido motivo de atención e investigación, sin embargo es necesario “realizar un análisis detallado y sistemático para probar las fortalezas y

las áreas de oportunidad en la implementación de estos proyectos.” (SEP, 2009:31)

La RIEB aspira a que a través del trayecto formativo de los tres niveles exista “consistencia entre conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.” (SEP, 2009:32)

Se pretende que la reforma no se conciba como el cambio de planes y programas, por lo que se detallan las especificaciones con base en las cuales se realiza la integración curricular, a saber: con base en el desarrollo y necesidades de aprendizaje de los alumnos se armo u currículo congruente, integrado entre niveles; los docentes deben de participar en procesos de formación que les permita cambiar su práctica mediante la reflexión e innovación para atender a la diversidad de necesidades de sus alumnos; los materiales de apoyo deben de ser adecuados a las diferentes condiciones sociales, culturales y lingüísticas; se deben incorporar los recursos que proporcionan las TICs; la gestión escolar debe centrarse en facilitar el estudio, la enseñanza y el aprendizaje al revisar la normatividad escolar y los recursos con que se cuenta; reconocer la diversidad de los alumnos que influyen en los ritmos de aprendizaje.

La educación básica pretende formar ciudadanos con competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más cambiante y compleja, entendiendo como competencia “a la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.” (SEP, 2009:36)

Para alcanzar el perfil de egreso se proponen las siguientes competencias transversales, ha desarrollarse en todas las asignaturas:

1. Competencias para el aprendizaje permanente.

2. Competencias para el manejo de la información.
3. Competencias para el manejo de situaciones a fin de diseñar proyectos de vida.
4. Competencias para la convivencia.

“Implica relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de la comunidad, sus cambios personales y del mundo.” (SEP, 2009:37-38)

5. Competencias para la vida en sociedad.

“Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una consciencia de pertenencia a su cultura, a su país y el mundo.” (SEP, 2009:38)

Cabe destacar como en este rubro se menciona a la tolerancia en su planteamiento jurídico al mencionarla como el combate a la discriminación, así mismo como se recuperan los planteamientos de los organismos internacionales, por lo que se transcriben tal cual por ser de interés a los objetivos de la investigación.

“El logro de los rasgos del perfil supone una tarea compartida entre los campos de conocimiento que integran los planes de estudio de la educación básica” (SEP, 2009:38), los rasgos a desarrollar son:

- a) “Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con caridad 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 las situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma

- decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información proveniente de diversas fuentes.
 - d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
 - e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
 - f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
 - g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades de 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, 2009:39)

Así, los propósitos generales de la Formación Cívica y Ética en la educación básica pretenden que los alumnos:

1. “Se reconozcan como personas con dignidad y derechos, [...]”
2. Asuman, de manera libre y responsable, compromisos consigo mismos y con el mundo en que viven por medio del desarrollo de nociones, habilidades y actitudes para la vida, para la actuación ética y la convivencia ciudadana, encaminadas a favorecer el respeto a los derechos humanos y la democracia.
3. identifiquen situaciones que favorecen el bienestar, la salud y la integridad personal y colectiva, [...]
4. Reflexionen sobre los rasgos de la democracia como forma de vida y como forma de gobierno, a través del análisis de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima, y mediante la comprensión de la estructura y el funcionamiento del Estado mexicano, el conocimiento y respeto de las normas y leyes que regulan las relaciones sociales, y el reconocimiento de las diversas formas de organización social que existen en un país multicultural como México.
5. Analicen y valoren críticamente los componentes de su identidad cultural y nacional como la base que les permitirá comprender e identificarse con personas y grupos de diversas partes del mundo” (SEP, 2007b:15)

6.1.2.1.1. La Reforma a la Educación Secundaria.

Ahora bien, la modificación del Plan de Estudios de secundaria, (SEP, 2007a), al igual que la de primaria, fue motivo de prueba y consulta entre los diferentes implicados, quedando como versión definitiva prácticamente el mismo documento.

Uno de sus apartados incluye los elementos centrales que fueron considerados para definirlo entre los que destacan la alusión a las características muy particulares que tienen los estudiantes de secundaria, ya que se encuentran en la etapa de la adolescencia, en época de crisis social y económica y en tiempos de globalización y posmodernidad, época en la cual los factores duros de la socialización se han modificando, dejándolos un tanto a la deriva en la etapa crucial de definición de identidad y elección de proyectos de vida.

El documento aclara

“Para tener un verdadero impacto en la vida de los adolescentes es esencial que la escuela secundaria se ocupe de comprender y caracterizar al adolescente que recibe, y de definir con precisión lo que la escuela le ofrece a sus estudiantes, para quienes las transformaciones y la necesidad de aprender nuevas cosas serán una constante.” (SEP, 2007a:14)

Otro elemento considerado en la reforma de secundaria es que el currículo sea “dispositivo de cambio” en la organización y dinámica de la vida escolar, ya que propone una relación mas comunicativa y colaborativa entre los procesos al proponer la realización de proyectos didácticos como una estrategia de vinculación entre docentes de diferentes asignaturas, proporcionándole al alumno la oportunidad de integrar las competencias de los distintos aprendizajes.

El trabajo colegiado que esta propuesta conlleva pretende propiciar el intercambio, ayuda y apoyo entre los docentes para el logro de los propósitos educativos. De la misma manera, contempla la relación escuela-comunidad para que los padres se vinculen al logro de los objetivos de formación integral.

Redefine que las características del plan y programas de estudio son, entre otros, la continuidad del enfoque de desarrollo de capacidades y competencias

establecido en la reforma de 1993; integración de los niveles a partir de definir el perfil de egreso de la educación básica; se reconoce la particularidad de los estudiantes en este nivel, por lo que se fortalece el espacio de orientación y tutoría para apoyar a los adolescentes en su desarrollo; la interculturalidad como tema transversal que propicie el sentido de identidad social y cultural de los jóvenes; el logro de competencias “que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el ambiente” (SEP, 2007a:19); selección de contenidos fundamentales en cada asignatura con la intención de profundizar en ellos; determinación de la educación ambiental, la formación en valores, la educación sexual y equidad de género como contenidos transversales; uso de las TICs como herramientas para procesar información; reducción de asignaturas por curso y finalmente flexibilidad, para que el docente elija la estrategia, los materiales y el espacio curricular más adecuado a las condiciones del grupo y el contexto. (SEP, 2007a:17-27)

Por el tema de la investigación se describirá lo referente a la formación en valores. Se plantea que esta formación es parte de la experiencia escolar cotidiana derivada de las relaciones que establecen los diferentes actores del proceso educativo; experiencia que recibe la influencia del tipo de organización escolar que se vivencia, caracterizándose así un clima de trabajo y convivencia que implícita y explícitamente manifiesta valores y actitudes.

Por tal razón se recomienda prestar atención a las prácticas regulares de convivencia escolar como las formas en que se resuelven los conflictos, como se ejercita la disciplina escolar, nivel de convocatoria y relevancia que dan los alumnos a las asambleas escolares y ceremonias cívicas, así como las formas existentes para que los alumnos “externen inquietudes, intereses e, incluso, cuestionamientos sobre lo que sucede en la escuela.” (SEP, 2007a:22)

La revisión de estas prácticas permitirá re-conocer los acuerdos que se requieren tomar para lograr coherencia sobre los valores a promover en el marco de las metas de formación que se tienen como colectivo escolar.

El documento recupera los planteamientos del artículo tercero, al reiterar los valores a promover permanentemente: “libertad, igualdad, solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas.” (SEP, 2007a:23)

En el apartado de mapa curricular se especifica que para acercarse al perfil de egreso en secundaria, se consideró “una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para los tres grados de educación secundaria y promueve una mayor integración entre campos disciplinarios. La jornada semanal constará, entonces, de 35 horas y las sesiones de las asignaturas tendrán una duración efectiva de, al menos, 50 minutos.” (SEP, 2007a:29)

Se han definido como espacios de formación para los alumnos tres aspectos: los contenidos del currículo, entre los que destaca para este trabajo el propósito de favorecer “el desarrollo humano basado en aspectos cívicos, éticos y en las capacidades corporales y motrices” (SEP, 2007a:29); el espacio para la asignatura estatal que permita recuperar condiciones del medio ambiente social de los alumnos y finalmente la orientación y tutoría, que en una hora a la semana, pretende acompañar al alumno en su estancia en la secundaria y proporcionarle los elementos para que pueda conformar un proyecto de vida que le permita su realización personal y la convivencia social.

La tutoría por grupo pretende que, colegiadamente con el resto de los docentes, se establezcan estrategias que fortalezcan el desempeño de los alumnos.

6.1.2.1.1.1. Programa de Estudio 2006 de Formación Cívica y Ética

El Programa de Estudio 2006 de FCyÉ, establece que la asignatura pertenece a la línea curricular de las Ciencias Sociales, al igual que Geografía de México y del Mundo e Historia; pretende proporcionar a los alumnos bases para identificar y comprender problemas sociales que “condicionan su vida y su desarrollo personal.” (SEP, 2007b:7)

Esta línea curricular tiene como propósitos, entre los que destacan, que los alumnos comprendan las características del mundo en que viven, conozcan los problemas sociales de los diferentes ámbitos en que interactúan, desarrollen las competencias necesarias para el manejo crítico de información y “Asuman las actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y solidaridad con los demás.” (SEP, 2007b:8)

En específico la asignatura FCyÉ pretende brindar a los alumnos elementos para analizar procesos de convivencia, tomar postura ante ellos e identificar los compromisos éticos que como adolescentes deben asumir.

La FCyÉ se concibe como experiencias organizadas sistemáticamente por medio de las cuales los alumnos tienen la oportunidad de “desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja, misma que demanda a sus integrantes la capacidad para actuar libremente y responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo personal y con el mejoramiento de la vida social.” (SEP, 2007b:9)

Se reconoce que esta formación es un proceso que se logrará al cursar la educación básica, proceso que favorecerá el desarrollo de la autonomía y responsabilidad diaria si son congruentes los valores y actitudes que se viven en la escuela, lo cual es posible, plantea el programa, si se articulan sistemática y coherentemente las dimensiones siguientes:

1. El tiempo curricular asignado que garantiza el tratamiento explícito y sistemático de contenidos que favorecen el análisis ético de su persona, los valores que involucran sus decisiones y la responsabilidad que conllevan estas; por otro lado, aborda a la democracia como forma de vida y de gobierno con base en la experiencia de los alumnos y “el análisis de sus repercusiones en el respeto a la dignidad de las personas.” (SEP, 2007b:10)

2. La inclusión en las diferentes asignaturas de temas sociales de reflexión moral, así como valores y actitudes a abordar de forma transversal.
3. La consideración de que la convivencia que proporcionan las diferentes experiencias del ambiente escolar proporcionan el ejercicio de la democracia como forma de vida.

El programa de FCyÉ pretende desarrollar tres ejes formativos: formación para la vida, que ubica en el centro al adolescente, sus problemas, aspiraciones, intereses, proyecto de vida que le permitan enfrentar los retos de la vida diaria y el desarrollo sustentable; la formación ciudadana, a través de la promoción de una cultura política democrática y de la vivencia de normas que regulan las relaciones entre las personas; y la formación ética al abordar los valores universales y derechos humanos que mejoren la convivencia y logren su autonomía moral al tomar decisiones, emitir juicios y actuar.

Estos ejes se desarticulan en ocho competencias referidas al “desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes”, concediendo mayor importancia al ejercicio reflexivo que permiten los aprendizajes, a saber:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo, auto conocerse supone el reconocimiento y valoración del otro, como sujeto de derecho y pertenencia a un grupo social.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, auto conociéndose y sabiendo las consecuencias de sus actos en los otros, el adolescente regulará su conducta por convicción personal; por otra parte la libertad se expresará en “la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto de los demás, así como el análisis de conflictos entre valores.” (SEP, 2007b:10)
3. Respeto y valoración de la diversidad, esta última se manifiesta en
“el sexo, la religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua y los valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida y ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones. El respeto a la diversidad

implica equidad, es decir, la oportunidad que merece todo ser humano para disfrutar de condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros. Los alumnos apreciarán críticamente las manifestaciones de la diversidad y rechazarán expresiones que se contrapongan a los derechos fundamentales”. (SEP, 2007b:11)

4. Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad. Se procurará que este sentido de pertenencia sea flexible e incluyente, para que “generen disposiciones para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural, interesarse en la situación económica del país, cuestionar la indiferencia ante situaciones de injusticia y solidarizarse con las personas o grupos de diferentes latitudes y contextos” (SEP, 2007b:11)
5. Manejo y resolución de conflictos. “El desarrollo de capacidades empáticas y para el diálogo [...] contribuirá a la búsqueda de formas creativas para resolver conflictos de manera no violenta en el contexto próximo.” (SEP,2007b:11)
6. Participación social y política. Para realizar esta competencia es necesario que los alumnos tengan disposición para acordar con los demás, “colaborar en tareas colectivas de manera responsable, comunicar con eficacia sus juicios y perspectivas sobre problemas que afectan a la colectividad, y formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y políticas.” (SEP,2007b:11)
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia. Tiene como pretensión que los estudiantes comprendan “la organización social y política del Estado mexicano, [...] las leyes e instituciones que protegen a los mexicanos, en particular a la juventud, y los procedimientos existentes para recurrir a ellas cuando es necesario” (SEP,2007b:11)
8. Comprensión y aprecio por la democracia. Se especifica que para este programa de estudios la democracia será considerada tanto una forma de gobierno, “como una forma de actuar y relacionarse en la vida

diaria, donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas.” Esta competencia significa que

“los alumnos participen activamente en actividades de grupo; expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás; colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y funcionamiento del grupo; lleven a cabo, de manera responsable y eficiente, las tareas asignadas, y participen en la resolución de conflictos. Como parte de este ejercicio cotidiano de la democracia se requiere que los estudiantes desarrollen su capacidad para someter a discusión propuestas para el mejoramiento del entorno y asuman, como fundamento de su actuación y sus relaciones con los demás, los principios de justicia, respeto, pluralismo, tolerancia, legalidad, igualdad, solidaridad y libertad.” (SEP, 2007b:12)

De los propósitos de la RIEB para la FCyÉ se detallan los respectivos para la educación secundaria:

1. “Conozcan la importancia de los valores y derechos humanos que han sido creados a lo largo de la historia [...]
2. Comprendan el significado de la dignidad humana y de la libertad en sus distintas expresiones y ámbitos. [...]
3. Construyan una imagen positiva de sí mismos [...]
4. Valoren a México como un país multicultural [...]
5. Desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas [...]
6. Identifiquen las características de la democracia de un Estado de derecho; [...] conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad; comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática [...]
7. Desarrollen habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de información [...].” (SEP, 2007b: 15-16)

Para que se alcancen los propósitos del programa, de desarrollar la autonomía moral en los alumnos y que adquieran compromisos consigo mismo y con la sociedad, se destacan los principios que deberán tenerse en cuenta: La educación integral del adolescente fortaleciendo el aspecto moral y cívico de su personalidad, para que actúen libre y responsablemente al asumir valores favorables a la convivencia pacífica que les enriquecen como personas; en esta

etapa de la vida existen conflictos entre lo que el joven desea y lo que el contexto social le demanda, por tal motivo se impulsará la idea de libertad “que incluye la responsabilidad frente a sí mismo y frente a los demás, es decir, fortalecer la autonomía personal mediante la capacidad de asumir valores y normas con una menor presión externa por parte de los adultos.” (SEP, 2007b:17)

Con relación a los contenidos se han establecido los siguientes principios: (SEP, 2007b:18-19)

1. Se trabajarán los valores inscritos “en el marco filosófico constitucional”; destacando la laicidad, las actitudes de respeto ante la diversidad y el aprecio a su dignidad.
2. Se estimulará la formación de la personalidad moral entendida como resultado de la interrelación entre el individuo y la sociedad.
3. Se fomentará la construcción de valores teniendo como marco un ambiente de aprendizaje creado con base en la comunicación y el diálogo.
4. Se propiciará el trabajo didáctico que propicien aprendizajes para la vida.
5. Se fortalecerá la cultura de la prevención en los diferentes ámbitos de la vida adolescente.
6. Se considerarán los espacios escolares como ambientes de aprendizaje para la democracia.

El docente es, como siempre, parte importante en el logro de los propósitos comentados, por lo que su papel es de:

1. “Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar. [...]
2. Sujeto de un proceso de mejora personal. [...]
3. Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de desarrollo moral. [...]
4. Problemizador de la vida cotidiana. [...]
5. Agente integrador del conocimiento. [...]
6. Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del estudiante. [...]

7. Previsor y negociador de necesidades específicas personales y grupales. [...]
8. Promotor de la formación cívica y ética como una empresa colectiva. [...].”
(SEP,2007b:19-21)

El programa comenta la relación específica que FCyÉ tiene con las diferentes asignaturas del currículo como Español, Historia y Geografía de México, Artes, Educación Física, Ciencias y Matemáticas, con las que comparte fomentar las actitudes de respeto a la diversidad, las habilidades de diálogo y las herramientas para analizar información.

Sugiere emplear como recursos didácticos a las Publicaciones y boletines de instituciones y organismos públicos; Textos literarios; Revistas, prensa escrita y publicaciones periódicas; Reglamentos, leyes, constituciones comentadas y documentos jurídicos; Materiales audiovisuales; Gráficas y estadísticas; y finalmente el uso racional de las TICs.

Bajo el criterio de que la evaluación será un proceso formativo, permanente, retroalimentador, diferenciado, que de cuenta de las actividades desarrolladas para favorecer conocimientos, habilidades y actitudes en el alumno y que considere su punto de vista, se sugieren cinco recursos para realizarla: Textos producidos por los alumnos que den cuenta de la comprensión de los temas; Proyectos de trabajo e investigación; Cuadros, esquemas y mapas conceptuales; Registro de las actitudes y opiniones de los alumnos derivadas de actividades grupales y Portafolios y Carpetas de los trabajos elaborados por los alumnos. (SEP, 2007b: 26)

FCyÉ se integra por dos cursos que se imparten en segundo y tercer grado. Cada programa se integra de cinco bloques temáticos en función de los ejes ya comentados, en cada bloque se abordan aspectos sobre la adolescencia, “la reflexión ética y la ciudadanía.”

En el primer curso que se desarrolla en segundo grado, se abordan las “bases de la relación entre la ética individual y ciudadana” ;(SEP, 2007b:27), en tercer grado se analiza la posibilidad de un proyecto de vida individual, su

compromiso con la democracia y el conocimiento de las organización social y política del país.

En ambos cursos se propone que en el último bloque los alumnos realicen un proyecto de trabajo e investigación que les permita atender alguna problemática de su contexto cercano, relacionando las soluciones a los contenidos revisados.

Cada boque temático se integra a partir de número y titulo; propósitos; temas y subtemas; aprendizajes esperados, finalmente comentarios, sugerencias didácticas y horas de trabajo sugeridas.

Prohibida su reproducción

El curso de Segundo grado define los bloques como sigue:

BLOQUE	PROPÓSITOS	TEMAS
I: La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal 34 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorarán la función de la formación cívica y ética... • Distinguirán los elementos que constituyen la dimensión moral de la vida humana y sus vínculos con la convivencia cívica. • Identificarán el ejercicio responsable de libertad como un rasgo esencial de actuación ética. • Reconocerá las características y el papel de las diferentes normas... • Reflexionará sobre los vínculos que existen entre sus acciones morales y la vida colectiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué es la formación cívica y ética y para qué nos sirve. 2. La dimensión moral de la vida humana. 3. Reglas y normas en la vida cotidiana. 4. La moral se construye con los demás. (SEP, 2007b:31-33)
II: Los adolescentes y sus contextos de convivencia 40 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarán factores que afectan su calidad de vida • Reconocerá la importancia de una vida sexual sana... • Reconocerá la importancia en la equidad de género en las relaciones... • Comprenderán que las relaciones afectivas entre adolescentes contribuyen a la realización personal. • Reconocerá diferentes formas de ser adolescente • Valorarán la diversidad humana como un factor de enriquecimiento social y cultural 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El significado de ser adolescente en la actualidad. 2. Identificación y pertenencia con personas y grupos. 3. Valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad. 4. Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan. (SEP, 2007b:35-38)
III. La dimensión cívica y ética de la convivencia. 28 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizará el lugar que le confieren a otras personas y grupos en sus decisiones... • Analizará las ventajas y problemas de la convivencia en sociedades multiculturales y la conformación de una perspectiva cívica y ética en la resolución no violenta de conflictos. • Reconocerá la importancia de la reflexión ética y la acción moral en la construcción de una vida personal y social basada en valores y normas que regulen la convivencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El reto de aprender a convivir. 2. Responsabilidad en la vida colectiva. 3. Los valores como referencias de la reflexión y la acción moral. (SEP, 2007b:39-41)
IV. Principios y valores de la democracia 32 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocerá que los derechos humanos son criterios compartidos a los que aspira la humanidad, y como parte de ella, la sociedad mexicana, para fortalecer la dignidad humana. • Comprenderá que la convivencia democrática es una condición para el ejercicio y respeto de los derechos humanos. • Se identificará con los principios y las normas que 'promueven la convivencia democrática como forma de vida • Distinguirán las características generales del sistema político democrático: representatividad, soberanía popular, sistema de partidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad. 2. Principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida. 3. La democracia como forma de gobierno. (SEP, 2007b:43-45)
V. Hacia la identificación de compromisos éticos. 16 hrs	<ul style="list-style-type: none"> • Asumirán compromisos éticos y cívicos a través a través de acciones que favorezcan la convivencia armónica con el entorno natural y social. • Analizarán las características de las relaciones entre hombres y mujeres [...] y planteará medidas, a su alcance, para promover la equidad de género. • Formularán acciones que 'promuevan las relaciones plurales, solidarias y respetuosas, para enfrentar conflictos... • Adquirirán habilidades para la investigación, el diálogo y la colaboración. 	<p>Proyectos de trabajo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compromisos con el entorno natural y social 2. Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo 3. La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos. (SEP, 2007b:47-50)

El curso de tercero los estructura como sigue:

BLOQUE	PROPOSITOS	TEMA
I. Los retos del desarrollo personal y social. 34 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> Identificarán retos individuales y colectivos en la búsqueda de condiciones que favorezcan un desarrollo personal y social pleno. Reconocerán, mediante el conocimiento de leyes y acuerdos, nacionales e internacionales, su derecho, como adolescentes a un desarrollo integral. Reconocerán la importancia de apegarse a principios éticos y legales para tomar decisiones autónomas y responsables. Comprenderán que el ejercicio y el respeto de los derechos humanos favorecen el desarrollo personal y social pleno de las personas y las sociedades. 	<ol style="list-style-type: none"> Individuos y grupos en un espacio compartido. Aprender a tomar decisiones de manera informada y apegada a principios legales y éticos. Condiciones y garantías para un desarrollo personal y social pleno. (SEP, 2007b:53-55)
II. Pensar, decidir y actuar para el futuro. 35. hrs.	<ul style="list-style-type: none"> Explorarán sus capacidades, potencialidades y aspiraciones personales al tomar decisiones que favorezcan un estilo de vida sano y prometedor. Conocerán y valorarán la aplicación de procesos racionales en la toma de decisiones. Reconocerán los rasgos de la ciudadanía democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo: búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo. Asumirán los compromisos y responsabilidades éticas que contribuyen a su desarrollo personal y como integrantes de la sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal. Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo. Compromisos de los adolescentes ante el futuro. (SEP, 2007b:57-59)
III. Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática. 31 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> Analizarán su sentido de pertenencia e identidad en el contexto de una sociedad multicultural, donde el respeto a la diversidad y pluralidad se ven respaldados por el sistema político democrático. Desarrollarán criterios, basados en el respeto a la convivencia justa y solidaria, para valorar diversas formas de identidad cultural, regional, étnica y religiosa. Valorarán la diversidad cultural como un elemento de identidad nacional y de pertenencia a la humanidad. 	<ol style="list-style-type: none"> La identidad personal, su proceso de construcción Sentido de pertenencia a la nación. (SEP, 2007b:61-63)
IV. Participación y ciudadanía democrática. 34 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> Reconocerá la importancia de la participación democrática en la vida social y política del país. Comprenderán aspectos del desarrollo histórico de la democracia en México y el mundo. Reconocerán, como premisas de la participación democrática, al diálogo, la solución de conflictos de manera no violenta, el respeto a los derechos humanos, la cooperación y la solidaridad. Identificará procedimientos y formas de organización ciudadana para dirigirse a la autoridad y controlar las decisiones del gobierno. Comprenderá las características esenciales del Estado mexicano a partir del análisis de sus instituciones y del Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. 	<ol style="list-style-type: none"> La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas. Organización del estado mexicano relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática. (SEP, 2007b:65-67)
V. Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa. 16 hrs.	<ul style="list-style-type: none"> Comprenderán la importancia de abordar críticamente el contenido de los medios de comunicación para actuar de manera comprometida y responsable en asuntos de interés personal y colectivo. Valorarán el papel social de los medios de comunicación y su influencia hacia los adolescentes. Identificará la calidad y vigencia de la información proporcionada por las cadenas y redes de comunicación como un recurso para el aprendizaje escolar y para el intercambio de información con los demás. 	<p>Proyectos de trabajo</p> <ol style="list-style-type: none"> Los adolescentes y su relación con los medios de comunicación Los medios de comunicación: recursos por aprender. Los adolescentes y su participación informada ante los medios. (SEP, 2007b:69-72)

6.1.2.1.1.1. Materiales de Apoyo

La implementación de la RIEB se acompañó de materiales de apoyo complementarios al trabajo docente que consideró: planes de estudio y programas de asignatura, “guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado”, antologías de textos y materiales digitales (SEP, 2007c:5), a los que solo se tuvo acceso si se acudió a los respectivos cursos, en la biblioteca escolar no se contaba con un paquete de dichos materiales.

Se tuvo oportunidad de revisar el documento llamado Prioridades y Retos de la Educación Básica, Curso Básico de la Formación Continua, que en la modalidad de taller con 20 hrs. de trabajo, -elaborado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, ciclo escolar 2008-2009-, pretendía establecer una “plataforma común de conocimientos y habilidades” en los docentes de los tres niveles con el propósito de que ofrezcan a los alumnos “educación de calidad con equidad.” (SEP, 2008:3-4)

Los propósitos generales fueron que los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico analizaran los retos de la educación básica y “las respuestas y compromisos que establecen el programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza para la Calidad de la Educación”; reflexionen sobre los recursos personales e institucionales con que cuentan para enfrentar la tarea con éxito; comprendan lo que supone el enfoque educativo por competencias; y finalmente fortalezcan el trabajo colegiado y la integración de los niveles. (SEP, 2008:5)

El taller se apoyaba en textos, audiovisuales, participación de especialistas y archivos electrónicos de documentos relacionados con el contenido, a saber: retos de la educación básica, evaluación para la mejora continua, enseñanza y aprendizaje basado en competencias, y alianza para la calidad de la educación.

Cada bloque plantea de inicio los contenidos, duración, descripción y referencias; establece los propósitos, el producto que se espera y las actividades a desarrollar.

En el primer bloque, Retos de la Educación Básica, destaca como a través de revisar cuadros diagnósticos de la cobertura y eficiencia terminal se señala la falta de equidad en la atención y distribución del servicio educativo, e incluso en el apartado 1.8. se aborda el combate a la discriminación al definirla como “un fenómeno de rechazo, desprecio o valoración negativa hacia ciertos colectivos sociales como las mujeres, las personas con discapacidad, los indígenas, los homosexuales, las personas de clases sociales bajas o marginadas que desemboca en la negación de sus derechos fundamentales”. (SEP, 2008:16)

Y propone como alternativa una cultura de equidad que:

“debe aprender a ver estos fenómenos y reconocer los patrones sociales y culturales de discriminación para ponerlos en evidencia y sensibilizar a la sociedad en torno a ellos. En este tema, la labor del maestro es esencial pues el aula le brinda una oportunidad única para comunicarse con sus alumnos, detectando situaciones y patrones de este tipo, haciéndolos visibles y llamando al debate en torno a los mismos.” (SEP, 2008:16)

En el bloque dos, La evaluación como herramienta para la mejora continua, se aborda la evaluación como proceso y se revisa como obtener provecho de los resultados que se obtienen de las pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE. Quizá el bloque más importante de este curso taller, sea el tercero, ya que en él se acerca al docente al Aprendizaje basado en competencias. A través de lecturas teóricas, de política educativa y de reflexión sobre lo que supone para el docente este enfoque, se pretende que pueda decir que implica que el alumno desarrolle los diferentes tipos de competencias propuestas, en cada campo formativo del programa.

El último bloque abunda sobre los componentes, prioridades, y compromisos de la Alianza por la Calidad de la Educación, con el objeto de que definan cual va a ser su aportación y compromiso.

La antología preparada para la asignatura de Formación Cívica y Ética reconoce en su Introducción cómo los contenidos considerados se nutren de diferentes disciplinas, como “la filosofía, la ética, el derecho, la ciencia política, la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía, entre otros.” (SEP, 2007c:5) Lo cual supondría entonces que los docentes cuentan con dicha preparación, al recurrir a las sugerencias de referencias que se les hacen porque les brindan fundamentos para el trabajo en la materia o haber egresado de la Licenciatura específica que se implementó, lo cual en el estado es poco probable, ya que dicho programa duró solo dos años.

El contenido seleccionado es variopinto ya que va desde un recorrido histórico por las diferentes concepciones de moral y ética, hasta un escrito que aborda los proyectos de trabajo para fundamentar la estrategia del quinto bloque.

En internet, en la página oficial de la reforma a secundaria se encuentran documentos como el denominado Formación Cívica y Ética. Guía de trabajo, que se abordó en el Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006, elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular aludida. En la introducción se plantea que para la formación integral del alumnado se requiere la formación valoral, moral y ciudadana que les permita vincular s proyecto de vida con el proyecto de la sociedad.

En el taller se aborda “el análisis de los aportes de la asignatura para el logro del perfil de egreso de educación básica, el sustento teórico de la formación ética y ciudadana, las posturas teórico-metodológicas sobre formación valoral, las implicaciones didácticas que tiene el trabajo por competencias, la planeación didáctica en Formación Cívica y Ética; el sentido de la evaluación, y el trabajo por proyectos” (SEP, 2006b: 8) El taller se pensó para ocho sesiones de cinco horas cada una, con la intención de cubrir los siguientes propósitos: Analizar como la asignatura contribuye al logro del perfil de egreso, Identifique los referentes teórico-metodológicos de la asignatura y con base en ellos, ejercite el diseño de

instrumentos que le permitan planear, aplicar y evaluar situaciones de aprendizaje apegadas al enfoque por competencias.

Cada sesión establece los propósitos de la sesión, materiales de lectura a revisar, con base en un extracto de un texto teórico o analítico se plantean las diferentes actividades individuales o grupales, los productos que se espera obtengan y para saber más, en donde se sugieren otras lecturas.

Al finalizar se encuentran cinco anexos: Libros de la Biblioteca de Actualización del Maestro, materiales de apoyo para las sesiones; Secuencia de las competencias cívicas y éticas por temas y subtemas de segundo grado y como último apartado la bibliografía.

En la misma red, existen diferentes páginas con materiales relacionados con la asignatura que pretender apoyar a los docentes, así se encuentra uno denominado Competenciasfcye presenta la Secuencia de las competencia cívicas y éticas por temas y subtemas y por grado; presentaciones en PP, denominada Enfoquesfcye, (2007) elaborada por la Dirección de Desarrollo Curricular de la SEP en 2007, que define los Enfoques vinculados con la formación cívica y ética, entre los que destacan educación para la ciudadanía, formación para el desarrollo moral y formación para los derechos humanos; otra presentación más elaborada por la misma instancia, se denomina Orientaciones que definen el sentido de las estrategias didácticas, que plantea primero el sentido didáctico del trabajo formativo para el desarrollo moral, y las divide en Orientaciones que pautan el diseño de estrategias para el análisis de situaciones moralmente relevantes, entre las que se encuentra la comprensión objetiva, conceptual y crítica; las Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras; finalmente aborda las estrategias para el desarrollo del juicio moral. Cabe señalar que en el centro de dicha temática se encuentra el respeto a la dignidad de las personas.

Otra presentación más denominada Criterios para el diseño de secuencias didácticas que sólo los enlista, sin explicarlos, no obstante, destacan dos recomendaciones: Incluir tiempo de discusión “para mover la consciencia de los

alumnos” y considerar la edad, saberes y experiencias previas, así como que el docente considere a los alumnos para planear la evaluación.

Otro documento que se pudo revisar fue el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, El enfoque por Competencias en la Educación Básica, 2009, pretendió partir del análisis de los retos educativos planteados en los documentos nacionales normativos que enfatizan “ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos, para ejercer su libertad con responsabilidad, fortalecer la democracia y la participación ciudadana, que le permitan desenvolverse competitivamente ante los desafíos que le demanda la sociedad del conocimiento.” (SEP, 2009:4)

Plantea el enfoque basado en competencias como una alternativa que reta la creatividad, ingenio y pensamiento crítico de los docentes.

Se conforma de tres sesiones, a desarrollarse en 20 hrs., cada sesión define los contenidos, una breve descripción del tema, las competencias a desarrollar en el docente, los productos, los materiales de lecturas, textos breves que abordan los temas contenidos y la actividad individual o grupal a desarrollar.

Los contenidos inician con la revisión de los documentos de la UNESCO con respecto a la sociedad del Conocimiento, desarrollo humano y el enfoque por competencias; las diferentes tendencias internacionales y los planes y programas de estudio, para finalmente abordar la metodología para la planeación de competencias desglosada en algunas “herramientas para construir competencias”, revisan lo que supone la transversalidad relacionándola con la metodología de trabajo por proyectos.

Este último lo define como “un procedimiento didáctico para formar competencias en interacción con el contexto en donde los alumnos organizados por grupos, aplican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que han adquirido a lo largo del trabajo cotidiano en el salón de clases.” (SEP, 2009:34)

En el mismo documento se definen las fases del trabajo por proyectos: Identificación de competencias y contenidos; contextualización y diagnóstico;

encuadre; formación de equipos de trabajo; actividades, realización de las actividades y valoración continua del proceso.

Otro documento mas al que se tuvo acceso fue otro Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010, que pretendió ser “una propuesta formativa que incorpora contenidos interrelacionados, que tienen como columna vertebral la planeación” (SEP, 2010:7). Entre sus seis temas se encuentra la Cultura Cívica: cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva, contenidos que pretendió desarrollar en tres sesiones que sumaban veinte horas, quince presenciales y cinco de trabajo previo.

Se establece que en la sesión dos y tres se desarrollen contenidos definidos como Temas de prioridad educativa, entre los que se encuentra la Cultura Cívica; las sesiones se estructuran igual que en el otro curso; en la sesión tres en donde se aborda el tema de interés, se propusieron los siguientes contenidos a revisar en dos horas:

- a) “Cultura de la legalidad
- b) Formación cívica y ética y cultura de los derechos humanos
- c) Secuencia didáctica para 6o. grado. Cultura de la legalidad, no discriminación y derechos humanos
- d) Educación inclusiva
- e) La planeación para la atención a la diversidad y la inclusión en el aula.” (SEP, 2010:58).

Se argumenta en la descripción que este es un tema prioritario dada la “prevalencia de graves conductas de violencia, discriminación y violación a los derechos fundamentales en nuestra sociedad.” Formar una cultura de la legalidad supone una “cultura de aprecio y respeto a los derechos humanos, que implica que las personas son, actúan y conviven de formas que hacen posible los derechos propios y de los demás.” (SEP, 2010:58).

Establece tres competencias a desarrollar en el docente: Identificar con base en las lecturas propuestas los enfoques y contenidos de FCyÉ y cultura de la legalidad para fortalecerlas en los alumnos;

“Reflexionar sobre la congruencia de sus hábitos y actitudes con el discurso que sostiene en el aula [...] promover ambientes de aprendizaje que generen prácticas, actitudes y valores de respeto a los derechos de todos” [...] ; “Reflexiona sobre las características de la inclusión educativa y sus implicaciones [...] a fin de evitar prácticas que contribuyan a la exclusión y fortalecer aquellas que reconozcan la diversidad de género, etnicidad, salud, clase social, discapacidad , entre otras [...].”(SEP, 2010:59).

La consideración de estos temas como parte de los cursos básicos de actualización de los docentes es un reconocimiento explícito al grave problema que representa la intolerancia en la escuela, en una amplia gama de conductas violentas que tienen como fundamento actitudes discriminatorias entre la mayoría de las personas que intervienen en la escuela y entre las diferentes funciones que se desarrollan.

Necesario es comentar que se trata el tema de la transversalidad al abordar los contenidos de la Sesión uno, apartado tres, Planeación didáctica y desarrollo de competencias y en la Sesión tres, apartado cinco: La productividad en y desde la Educación Básica. Define al término transversal como un currículo de los campos formativos y asignaturas con

“propósitos de enseñanza comunes para la atención de problemas del mundo y de la vida, así como una serie de valores como el aprecio por la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad en la ciudadanía, el respeto por la pluralidad y la diversidad, el cuidado del medio ambiente, de uno mismo; [...] que pueden ser trabajados en el aula mediante situaciones didácticas que integren el desarrollo de competencias comprendidas en diversas asignaturas. (SEP, 2010:57). [...]La implementación [...] no es responsabilidad del docente, sino de todo el centro educativo y la comunidad. (SEP, 2010:105).

Como parte del primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006, se revisó en físico la Antología sobre Orientación y Tutoría, que como se afirma en la presentación “apoyan el estudio con las guías, amplían el

conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información.” (SEP, 2006a:5) Se integra por textos que son capítulos de libros, investigaciones, o libros nacionales o extranjeros, que pretenden actualizar al docente sobre ciertos contenidos de los programas de estudio, en este caso lo que es la función de orientación, lo que es la función de tutoría, lo que supone la convivencia pacífica, la atención de conflictos, la disciplina, la autoestima, educación de la sexualidad y finalmente el uso de portafolios en el aula.

De la red se revisó el documento La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes (2006), que fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, aludida previamente.

Se consideran dos funciones separadas, con actividades específicas a desarrollar. La tutoría se define como un “espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida.” (SEP, 2007:20-21)

En este material destaca como la tarea de mejorar la convivencia escolar se atribuye al tutor al intervenir oportunamente en los conflictos que surjan entre los actores educativos y proponer actividades que propicien una convivencia. Lo anterior es más factible si cada integrante de la escuela reflexiona sobre la relación que establece diariamente con quien convive en la institución.

Se le sugieren algunas actividades que pueden realizar los alumnos:

- “Reflexionar sobre conflictos que ocurren en la escuela y argumentar la postura personal ante los mismos.
- Observar y analizar diferentes situaciones de convivencia en la escuela: patio, aulas, ceremonias, sanitarios, actividades recreativas.
- Realizar actividades exploratorias para identificar situaciones de violencia en distintos grupos: entre hombres, entre mujeres,

entre hombres y mujeres, entre adultos y adolescentes, entre autoridades y alumnos.

- Elaborar entrevistas para identificar la presencia de situaciones de conflicto en los espacios seleccionados.
- Analizar aspectos de género, salud, diversidad y legalidad implicados en la convivencia escolar.
- Debatir sobre los valores relacionados con igualdad, tolerancia, solidaridad, participación y reciprocidad.
- Seleccionar los problemas de convivencia que requieren mayor atención.
- Diseñar estrategias y procedimientos para modificar y mejorar la convivencia escolar.
- Diseñar planes de acción que contemplen formas de convivencia democráticas.
- Concretar acciones y establecer compromisos. “ (SEP,2007:20-21)

Se reconoce la importancia de la orientación educativa en la escuela secundaria, no obstante se comenta que no todas cuentan con dicha figura. Las funciones que se le atribuyen son: Atención individual a los alumnos y a los padres de familia; Vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes, Apoyo y orientación a los tutores, Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar.

En cada ámbito se desarrollarán acciones específicas de acuerdo con las necesidades de los alumnos y las características de las escuelas. (SEP, 2007:31) Cabe señalar que de los materiales revisados solo la Guía Los adolescentes y la escuela secundaria (2004), plantea el tema de la etapa evolutiva por la que atraviesan los alumnos de este nivel educativo. Así, como taller y a partir de las vivencias de los docentes y experiencias narrativas de algunos alumnos, se pone en común el tema.

Pareciera que el referente es la manera tradicional de mirar a los adolescentes, como problemáticos, impulsivos, inconscientes, lo cual pudiera limitar la comprensión que requieren para su desarrollo integral los jóvenes, si se les mira a partir de los duelos que desde el psicoanálisis se ha definido que

vivencian, duelo por el cuerpo infantil perdido, duelo por los padres de la infancia, duelo por el rol e identidad infantiles.

6.1.3. Política Educativa Estatal

6.1.3.1. Ley De Educación del Estado de México

Por otra parte, en el ámbito Estatal, la Ley de Educación del Estado de México, (Gaceta de Gobierno, 2011:3) establece en la Sección Segunda que aborda los Principios de la Educación:

“Artículo 8.- La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, garantizará la libertad de creencias y se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

Artículo 10.- La educación que el Estado imparta promoverá la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social en un entorno que fomente la libertad y la democracia.

Artículo 11.- La educación que el Estado imparta será equitativa, por lo que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a generar condiciones que permitan el ejercicio pleno de este derecho, para lograr una efectiva igualdad en oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los diversos niveles que integran el Sistema Educativo.

La educación se ofrecerá en igualdad de condiciones y circunstancias a las mujeres ya los hombres sin discriminación alguna de raza edad, religión, estado civil, orientación sexual, ideología, grupo social, lengua, discapacidad, forma de vida y cualquiera otra forma de discriminación.”

En la sección tercera del mismo precepto se definen los Criterios y fines de la educación de la siguiente forma:

“Artículo 13.- La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, así como un factor determinante para la adquisición de conocimientos, para la formación de mujeres y hombres con sentido de solidaridad social.

Artículo 14.- La educación que brinde el Estado será de calidad y sustentada en valores; promoverá la identidad nacional y estatal; aportará a los educandos una visión global del conocimiento que consolide la cultura de la paz y el desarrollo sostenible; y contribuirá a la equidad, a la formación integral de la persona y a su preparación para la vida.

Artículo 15.- La educación que se preste en el Estado se centrará en el educando, propiciará el desarrollo integral y pertinente de sus

facultades; contribuirá al fortalecimiento de sus competencias, habilidades intelectuales, actitudes y valores; y responderá a los requerimientos de una sociedad dinámica inserta en un mundo competitivo. [...]

Artículo 17.- La educación que impartan el Estado, los municipios, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes fines:

I. Contribuir al desarrollo integral de la persona para que ejerza responsablemente su libertad y sus capacidades para alcanzar una convivencia armónica y comprometida con los valores de la democracia;

II. Difundir el conocimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México; fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, el conocimiento del Escudo y el Himno del Estado de México; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del Estado y del país;

III. Impulsar, además del conocimiento del Estado y del país, la adquisición de una visión integral del mundo a fin de preparar a los educandos para enfrentar los retos personales y profesionales, regionales, nacionales e internacionales que plantea la globalización;

[...]

V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y como sistema de vida que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad, fortaleciendo nuestro sentido de pertenencia al Estado, a la Nación y al mundo; [...]

VII Promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la individualidad de las personas;

VIII. Promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la individualidad de las personas; [...]

XVI Promover el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y del Estado; así como el respeto a los derechos de los pueblos indígenas a conservarla. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español: [...]

XVIII. Promover la equidad de género y contribuir a erradicar la discriminación; [...]

XXII. Fomentar actitudes positivas y solidarias para el trabajo, el ahorro y el bienestar general;

XXIII. Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo; [...]

XXVII. Fomentar la justicia, la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honradez y los demás valores que favorezcan la convivencia social armónica. (Gaceta de Gobierno, 2011:4-5)

La recién promulgada ley cuenta con una Sección Cuarta en la que se especifican Valores De La Educación:

“Artículo 18.- Los valores orientan el comportamiento humano y mejoran la relación del individuo con los demás; son esenciales en la formación integral de la persona, ya que le permiten ejercer plenamente sus capacidades en un marco de responsabilidad con su comunidad.

Artículo 19.- La educación en valores promoverá las conductas y los comportamientos en el ámbito personal, familiar, social e institucional que favorezcan la armonía y la convivencia social.

Artículo 20.- La Autoridad Educativa Estatal impulsará la educación en valores, promoviendo en todos los niveles del Sistema Educativo, respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la cultura de la paz, la identidad cultural, el respeto a la diversidad, el estado de derecho, las formas democráticas de convivencia y la prevención de todo tipo de violencia.

Artículo 21.- Los valores desarrollarán la responsabilidad social y cívica de los educandos, para fortalecer su compromiso con la comunidad y promover su participación en asuntos de interés general. Asimismo, fomentarán la solución pacífica de conflictos, en el marco de una vida basada en la justicia y el derecho.” (Gaceta de Gobierno, 2011:5-6)

En el Capítulo Sexto, en el que aborda el tema de los Maestros del Sistema Estatal, en La Sección Segunda de La Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Los Maestros, define:

“Artículo 105.- La Autoridad Educativa Estatal atenderá la formación de maestros que requiera el Sistema Educativo, procurando que esta formación ofrezca las competencias necesarias para:

I. Promover, como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad, los valores de respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honradez y apego a la verdad; [...] (Gaceta de Gobierno, 2011:18)

Cabe aquí mencionar como desde las competencias se diferencia entre actitudes y valores, cuando las primeras contienen a los segundos, como los preceptos considerados no aluden directamente a la tolerancia

hacia las personas, pero si a los elementos que integran las características de las personas tolerantes considerados en este trabajo.

6.1.4. La institución escolar pública: la escuela secundaria..

Desde diferentes aproximación teóricas la escuela en general cumple la función de socializar a los jóvenes para aceptar sin cuestionamiento las creencias, reglas y disposiciones del funcionamiento de la sociedad. Los alumnos son producto de la socialización, si son conflictivos se debe a una deficiencia del proceso o a una desviación individual (Giroux, 1991:361).

En el contexto de la escuela se debate la implementación del currículo formal y del currículo oculto, teniendo menos peso lo que se comunica, que generalmente son los contenidos explícitos que lo que se hace, cómo se hace y quién lo hace, o contenidos implícitos o del currículo oculto.

Así, al interior de la institución escolar se generan procesos de relación unidireccional y lineal entre los alumnos y los maestros que los forma dependientes, irreflexivos, pasivos. Estas relaciones podrían transformarse al hacerlas interactivas, al interaccionar conjuntamente y generar procesos de participación, solidaridad y diálogo que condujeran hacia procesos democráticos que trascendieran las aulas.

Martínez (1996:44) plantea que la escuela pública es “el marco estructural y cultural de la comunidad democrática de aprendizaje [...] es la herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía [...] es la escuela de la democracia”.

Comenta que la escuela en las condiciones actuales, requiere que se le conciba como un espacio más de la política que la transforme en la generadora de la cultura democrática, al propiciar la construcción del sujeto, la identidad y la ciudadanía.

Conde plantea que los docentes se resisten al cambio por la burocracia, rigidez y jerarquización del sistema; la indolencia, tradicionalismo, falta de estímulos económicos o su deficiente preparación; por lo que propone que agentes externos deben intervenir para hacer que la escuela sea vista como el “espacio estratégico para la construcción y reconstrucción de la democracia política y social” (1997:150)

Reconoce que la institución escolar contiene y produce significados, ayuda a que los alumnos conformen su identidad y la forma de ver la realidad a partir de la cultura que trasmite, de las prácticas instituidas o de la forma como incorpora la cultura extraescolar, entre otros: éticos, ideológicos y políticos.

Reseña cómo desde la diversidad de referentes teóricos las escuelas: ayudan a conservar a la sociedad; ayudan a que se transforme; o permanecen al margen. Para que la escuela se ubique en la segunda opción, para pensar la democracia desde la escuela, es necesario revisar cómo se presentan las prácticas cotidianas en ellas; cómo se apropian los sujetos de los mandatos de la política educativa y las estrategias que permiten desarrollar procesos de aprendizaje orientados a la democracia.

Conde recuerda que las escuelas

”se construyen histórica y socialmente a partir del cruce de múltiples elementos: las lecturas locales de la política educativa, la cultura del entrono, la historia de la escuela, las interacciones de los sujetos, sus intereses, trayectorias y saberes, las prácticas instituidas, la relación de la escuela con otras instancias de la sociedad, entre otras” (1997:156).

La escuela constituye un espacio para la formación ciudadana, por lo que pensar esa formación desde las prácticas cotidianas, desde su singularidad y características, hace posible mirar los espacios y prácticas que ofrece para desencadenar procesos de formación en éste ámbito.

Chadwick (1986) plantea que la forma en que se dan los mecanismos y procesos al interior de las aulas son discriminativos para muchos alumnos “La modalidad operativa típica de la escuela tradicional no es democrática” (1986:236)

lo único que tienen los alumnos en común es su edad, no obstante son tratados como iguales.

La actividad se centra en las explicaciones y conceptos del docente, por lo que se puede definir como logocéntrica y magistrocéntrica, las decisiones están en sus manos. Los contenidos son altamente verbales y el alumno es un receptor pasivo de información, aún en la escuela normal.

La escuela y los profesores son, en palabras de Escámez (1995) “corresponsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa, más tolerante y a ello tienen que comprometerse” por lo cual es necesario revalorarla como espacio de convivencia democrática.

Touraine (2000) propone una escuela centrada en procesos de comunicación entre los diferentes sujetos. Una comunicación que en su base considere y reconozca que existen demandas individuales y colectivas que representan culturas diversas.

La escuela de la comunicación

“debe atribuir importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales. El Otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él [...] haga dialogar a los alumnos y les enseñe a contra argumentar mediante el análisis del discurso del Otro, para aprender a manejar la lengua nacional y, al mismo tiempo, ser capaces de percibir al Otro, lo cual es condición de una vida en común” (Touraine, 2000:286).

Por otra parte considera que esta escuela tiene un “papel activo de democratización al tomar en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y a los mismos problemas” (Touraine, 2000:278).

La escuela centrada en el Sujeto reconoce que tiene diversidad de funciones, entre las que se encuentran la de instrucción y la de educación. Esta última consiste en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en propiciar actividades en que se forme y afirme su personalidad, debe incrementar la capacidad de los alumnos para ser Sujetos.

Un elemento a considerar en la escuela del Sujeto es que el Otro tiene la misma libertad, los mismos derechos a ser individuo y a defender sus intereses y valores culturales que uno, lo cual plantea a la escuela como un espacio que debe garantizar las condiciones para que se presente la democratización de los procesos.

Es oportuno comentar que de acuerdo a los modelos de formación ciudadana liberal, comunitario y republicano que se encuentran en debate actual, ya revisados, la propuesta de política educativa que se ha traducido en los programas de formación de Licenciados en educación primaria, y de formación de educación básica, en particular de la escuela primaria, se inscriben en la formación de un ciudadano con valores y actitudes del liberalismo social diría Cortina o del republicanismo afirmarían Rodríguez, ya que proponen principalmente el respeto y aprecio a la dignidad humana, participación, responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, cooperación, tolerancia, solidaridad, multiculturalidad y el enfrentamiento del conflicto a través del diálogo.

6.2. CONTEXTO SOCIO GEOGRÁFICO³

6.2.1. Del estado de México.

Ubicado en el centro de la altiplanicie de la República Mexicana. Con forma de herradura y rodeando al centro político y administrativo de México, el Distrito Federal (D.F.), el estado de México de 21,419 kilómetros de superficie territorial cuenta con 124 municipios, 17 de ellos en colindancia directa al D.F.

A partir de los datos del Censo nacional de población y vivienda del 2000, registró con una población global de 13 096,676 habitantes, 51.1 % de mujeres, con una tasa de crecimiento de 1.6% (INEGI, 2000). La composición ha variado de tal forma que se ubica en zonas urbanas el 76.3% y sólo el 13.7% en el medio rural (Aguayo, 2000:344), “este fenómeno genera desigualdad en la distribución de los asentamientos humanos en el territorio [...] 75% de su población se concentraba en tan sólo 17.7% del suelo estatal, situación que se mantiene prácticamente sin variaciones hoy en día” (GEM, 2000:1).

La concentración urbana se presenta principalmente en los municipios conurbanos al D.F.: Ecatepec, Nezahualcóyotl, Naucalpan, Tlalnepantla y en la capital Toluca; sólo estos cinco municipios concentran el 41.4% de la población total. Los mexiquenses indígenas suman aproximadamente 600 mil personas (Aguayo, 2000:344).

La edad promedio es de 22 años, el grupo del nacimiento a los 14 años son 33.5% de mexiquenses; del grupo 15 a 29 años el 29.7 %; el 32.9 % tiene de 30 a 64 años y de 64 años y más el 3.9. % restante (INEGI, 2002). Es evidente como los mexiquenses son jóvenes, 63.3%, con demanda de servicios diversos, entre ellos, la educación.

³ Esta sección no pudo ser actualizada debido a que no se encuentra con la información necesaria en el acervo del Centro de documentación de la institución.

Es considerado como uno de los tres estados importantes del país por su cercanía a la capital, el desarrollo económico que ha alcanzado (P.E.A. de 64.4%), y los asentamientos humanos arraigados en su territorio. Presenta una tasa de migración de 35.4 % (INEGI, 2000), de tal manera que la densidad de población es de 611 habitantes por kilómetro cuadrado.

Debido a su extensión territorial y diversidad poblacional se considera como un laboratorio social y político, ya que algunos fenómenos que se presenten pueden ser indicativos de lo que puede suceder a nivel nacional.

El fenómeno de crecimiento por inmigración ha propiciado el desarrollo de uno de los sistemas educativos públicos más grandes, heterogéneo y complejo de México.

El nivel de escolaridad es de 7.2 grados, cifra mayor al promedio nacional que es de 7.7 %. El promedio de alfabetismo es 93.6%, en contraste con el nacional que es de 90.5% (INEGI, 2000).

La matrícula general del sistema educativo estatal se distribuye en los diferentes niveles como sigue:

La educación básica global fue, en 1999, de 2 905,574, lo que representa el 12.42% de la matrícula nacional. Se distribuye en preescolar, primaria y secundaria con 313,676; 1 793,157 niños y 697,741 jóvenes respectivamente, siendo la educación primaria la que concentra el 65.16 % de la matrícula estatal (INEGI, 2002). Ubicados en 5,170; 6,977 y 2,712 escuelas, La atención a la demanda en educación primaria y secundaria es mayor al 90% (GEM, 2000:63).

La educación media superior cuenta con 315, 677 alumnos (INEGI, 2002) en 760 escuelas, no obstante la diversidad de instituciones y modalidades que se han implementado sólo se atiende a la quinta parte de la población del grupo de edad de 15 a 19 años, que son los demandantes del nivel (GEM, 2000:63). La matrícula representa el 10.91% de la nacional. En la opción técnica, llamada profesional técnico, se matricularon 50,724 jóvenes, en la de bachillerato el 73.94% restante.

La educación superior ofrece las opciones de licenciatura, maestría y doctorado, contaba con 191 escuelas y 172,035 alumnos en general: 14,124 en licenciaturas de educación normal, 149,939 en licenciaturas universitarias y técnicas (INEGI, 2002), concentró el 77.15 % del total y 7,972 inscritos en 57 programas de postgrado diferentes.

Los diferentes niveles educativos son atendidos por 75 mil profesores adscritos a los diferentes subsistemas que integran el sistema educativo en el estado: estatal, federal, tecnológico y universitario (GEM, 2000).

El sistema educativo del estado de México contempla programas de educación no formal para atender al rezago y a los grupos menos favorecidos que representan también diversidad y complejidad por las características y ubicación geográfica de la población.

Un sistema educativo como este involucra grandes recursos humanos, materiales, financieros y de infraestructura que permiten su organización y operación eficiente.

La capital del estado se ubica en el municipio de Toluca al noreste del Distrito Federal, a 67 Km. del mismo. Muestra los problemas de las grandes ciudades por la concentración de los asentamientos humanos, los servicios públicos y la infraestructura con la que cuenta.

6.2.2. De la escuela estudiada

La investigación se desarrolló en una institución educativa de educación secundaria general ubicada en la comunidad urbana de Toluca.

Para esta investigación se consideraron los criterios de caracterización de comunidades sugeridos por Unikel (1978) a partir del estudio que realizó para conocer la evolución del grado de urbanización en México, para lo cual necesitó

definir operacionalmente a la población urbana y rural, de tal manera que se sustentara tanto teórica como metodológicamente.⁴

La localidad urbana, considerada como colonia, es de la ciudad de Toluca de Lerdo, la capital del estado de México, que tenía en 1995⁵, 367,476 habitantes (Sánchez y Sánchez, 2001:49), Cabe mencionar que además de considerar que se apegan al criterio propuesto por Unikel (1978), se elige esta comunidad por conveniencia, ya que es emblemática en la historia de la educación normal en la entidad.

⁴ Con base en la información censal disponible en México y estudios internacionales realizados sobre el tema, definió como variables a considerar las siguientes: Porcentaje de población económicamente activa dedicada a actividades no agrícolas. Porcentaje de población alfabetizada. Porcentaje de población que ha terminado sus estudios primarios. Porcentaje de la población asalariada. Porcentaje de la población que habla español, usa zapatos y “vestidos no indígenas” (Unikel, 1978: 341).

El análisis del desarrollo de estas variables, a partir del censo de 1940, le permitió proponer, como criterios de definición para las localidades, rangos de población como sigue:

Localidades rurales: menos de 5,000 habitantes.

Localidades mixtas rurales: entre 5,000 y 10,000 habitantes.

Localidades mixtas urbanas.: entre 10,000 y 15,000 habitantes.

Localidades urbanas: mayores de 15,000 habitantes (Unikel, 1978:347).

⁵ En el Censo General de Población y Vivienda 2000 no se consideró el dato por localidad, por lo que se retoma el dato del Censo de población y vivienda 1995, contenido en Sánchez y Sánchez (2001).

7. ¿QUÉ SUCEDE CON LA TOLERANCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL?

7.1. Prácticas educativas institucionales.

Acudí a eventos institucionales diversos lo cual evidenció algunos rasgos de la cultura escolar (Barba, 2000) de disimulo e incongruencia, ya que aunque se estuviera en desacuerdo, los docentes no lo expresaban por temor a las represalias, ya que el director aunque decía estar dispuesto a escucharlos, se vengaba de quienes se manifestaban en contra de sus ideas, que normalmente eran docentes que trabajaban también en niveles superiores.

Ya que al inicio del curso escolar se establecen las comisiones para la realización de las Ceremonias Cívicas, cada evento tomaba el estilo de quien lo organizaba. Estas promueven rituales cívicos (Arredondo, 1997) vacíos del análisis del contenido formativo que conllevan, además se supondrían que involucran a toda la comunidad, sin embargo esto no es así.

De los eventos académicos, ceremonia y algunos otros sociales se informa a la comunidad en el momento, de tal manera que parecieran improvisados. Dado que los espacios son insuficientes, regularmente no acudían todos los alumnos a los diferentes eventos, se elegían los grupos en función de a quienes le han matado clase en otra ocasión. Este criterio se aplicó independientemente del evento de que se trataba.

En algunos eventos se evidenció poca participación de los presentes, confusión en la tarea a desarrollar, actividades fuera de programa, cambio de criterios en el momento, desinformación, desconocimiento, desorganización, contraindicación de criterios e indicaciones y en algunos casos sanciones por incumplimiento sin conocimiento previo. En otros al parecer no se recuperó lo dicho por los participantes.

Generalmente los orientadores cuidaban a los alumnos para que guarden la compostura que se esperaba, sin embargo era persistente el ruido por el rumor de las pláticas entre alumnos y en ocasiones entre docentes. Cuando el director

detectaba a un alumno platicador, que además no portaba el uniforme como se esperaba, al finalizar el evento, frente a todos los presente, lo cuestionaba, reprendía y lo citaba en su oficina.

7.2. Procesos de enseñanza

La observación de los procesos de enseñanza, en diez grupos, evidenció nuevamente la actitud diferenciada con que los docentes asumen la tarea, los diversos estilos que llegan a caracterizar su práctica, el clima del aula que éste genera.

La variabilidad de la práctica del docente va desde aquél que se guía por la propuesta curricular de trabajo o por la guía que le representa seguir el libro de texto, desde el docente que tiene cuidado en que los conceptos que se vierten queden claros para todos, hasta aquel quien los da por sentados y no aclara nada, vaciando de contenido a los conceptos.

La evaluación presenta otro aspecto delicado, ya que en algunos grupos los alumnos elegían con qué estrategia querían ser evaluados, sin que hubiese de por medio una especificación de los requisitos que se deberían cumplir al desarrollar la tarea para aprobar, en otros casos, la evaluación se realizaba permanentemente con actividades y trabajos durante la clase, así se formaba la escala con la que se acreditaba la materia, sin que hubiese un examen de por medio que explorara el manejo de conceptos y contenidos

Una situación persistente es la falta de cumplimiento del reglamento institucional o normas establecidas para el aula, ya que es permanente el desorden, la plática, el rumor, el juego, el uso del celular, comer o beber en clase, tirar basura, embromar a los compañeros, golpearse, burlarse. Situaciones que el docente enfrentaba o ignoraba, sin enfrentar en conflicto que esta situación persistente significaba, en la mayoría de los casos se ocupaba mucho tiempo para propiciar la autorregulación en los alumnos, al bajar el tono de voz, callar y esperar

a que se hiciera el silencio, o activar a los representantes de fila para reportar al indisciplinado.

La revisión de las libretas de los apuntes de los alumnos en los diferentes grupos mostró la recurrencia, en algunos, de la estrategia de fotocopiado de textos, sin referencia, como recurso para allegar al alumno los referentes teóricos o información, en detrimento del desarrollo de las habilidades de expresión escrita que mejoraría entre otras cosas, la ortografía, la expresión escrita.

No se observó el desarrollo de la estrategia de proyectos, sugerida por la RIEB.

Cabe aquí preguntarse ¿qué factores se consideran para asignar un docente para que imparta alguna asignatura? ¿cuál es el peso de la preparación académica y de la experiencia docente para dicha asignación?

8. ¿QUÉ INSINUAN LOS HALLAZGOS?

8.1. CON RELACIÓN A LA VIDA DEMOCRÁTICA.

Los alumnos aludieron a la vida democrática cuando dieron cuenta de los contenidos abordados.

En las prácticas institucionales y los procesos de enseñanza se hace referencia a valores que integran a la democracia, o a ella misma, más como no se encuentran conformados en un corpus teórico integrado, claro y explícito, se desdibujan como formación en valores para la vida democrática.

En los grupos que aluden específicamente a la enseñanza implícita de la tolerancia, se hizo referencia a la democracia como procedimiento para tomar decisiones.

De acuerdo con Conde, (1997); la estructura vertical y centralista de las instituciones escolares, dificulta, por no decir que limita, las prácticas democráticas cotidianas, se requiere modificar su estructura (Molina y Loso (1977), para convertirla en una comunidad equitativa en la cual tanto los alumnos y docentes decidan con relación a las normas y políticas de la vida escolar (Power, 1999),

cambiando la heteronomía, que puede caracterizar a las escuelas secundaria, por su autonomía (Piaget, 1985).

8.2. CON RELACIÓN A LOS VALORES

En el discurso de los docentes, en los diferentes planos observados, así como en las prácticas referidas, se constata la importancia diferenciada que le asignan a los valores en la formación de los adolescentes.

8.3. CON RELACIÓN A LA TOLERANCIA.

Los docentes aluden a la tolerancia en su definición primera, como soportar o limitar.

En la cultura institucional está más presente en el discurso, el respeto, el cual es el primer aspecto considerado como valor público, en el segundo elemento procedimental denominado de comprensión, considerado por Puig (1996). Este hallazgo coincide con los resultados de las investigaciones desarrolladas previamente (Rodríguez, 2005).

8.4. CON RELACIÓN A LA EDUCACIÓN CÍVICA

El espacio de formación de este importante aspecto se da en los dos planos comentados:

Desde lo institucional, está como desdibujada ya que, aunque se implementan actividades como la participación en el desfile del 16 de Septiembre, concursos de escoltas y la ceremonia cívica de los lunes cada quince días alternando el turno, no se explicitan como parte de la formación en educación cívica necesaria, ni se fundamenta su hacer, al darle sentido y orientación. Se hace por que hay que hacerlo.

Desde los procesos de enseñanza, se asume que no es necesario especificar su definición, objetivo y contenido, se parte del supuesto que con revisar el contenido el alumno tiene claridad de los conceptos que suponen la Formación Cívica y Ética.

8.5. CON RELACIÓN A LAS PREGUNTAS

De la pregunta generadora ¿Cómo se viven los valores para la democracia en la escuela secundaria, en particular la tolerancia? se puede comentar que la vida democrática se encuentra como concepto sólo en los contenidos.

Entonces los valores para la vida democrática que de alguna manera se encuentran presentes en el discurso, necesitan integrarse en un ethos democrático a partir de un referente teórico filosófico y ser vivenciados, para que la formación integral autónoma planteada en el modelo curricular se alcance y entonces avanzar hacia un concepto más desarrollado de democracia que permita ser el referente macro de formación de los sujetos como ciudadanos demócratas.

La democracia como proceso para la toma de decisiones no se encuentra presente en la cotidianeidad institucional.

Esta pregunta se desglosó en dos, la primera es:

¿La tolerancia como valor para la democracia se enseña implícitamente a través de las prácticas educativas institucionales?

El atisbo a la institución permite comentar que en las prácticas educativas institucionales, derivadas de la cultura escolar (Barba, 2000) y el contexto espacial y sociocultural (Cole, 1977), algunos docentes tienen características incipientes de personas tolerantes, por lo que en su actuar cotidiano enseñan implícitamente la tolerancia. Sin embargo, existe como característica desfavorable la ironía, en todas las relaciones observadas.

Se reitera aquí como el profesor, como sujeto social desarrolla su práctica educativa con base en su formación personal, experiencia profesional y expectativas con relación a su hacer, que se traducen en actitudes presentes en el proceso de formación del alumno, aún sin que el profesor tenga claridad de la influencia que ejercen, de tal manera que puede estar formando en la tolerancia, sin saberlo.

Cabe comentar, que en el caso de los grupos en donde se alude a la tolerancia el docente tiene claridad en el horizonte de formación más allá del aula

y en coincidencia con Fierro y Carvajal, la práctica educativa que implementa, se relaciona estrechamente con la “oferta valoral del docente [que] no es sino la expresión cotidiana del desarrollo de la moralidad del sujeto docente” (2003:293), que se traduce en cómo regula y trata a los alumnos y en los aspectos psicopedagógicos que desarrolla. Nuevamente lo anterior coincide con los hallazgos de la investigación realizada en la escuela primaria y la escuela normal. (Rodríguez, 2005).

La RIEB plantea temas transversales a desarrollar a lo largo de la secundaria, lo que supondría que el profesor en sus diferentes funciones y de las diferentes asignaturas las considere en las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje, lo cual se enuncia, más como no lleva la puesta en común previa que clarifique los temas, cómo se definen y cómo formarlos, se desdibujan y la intención formativa como contenido transversal no se cumple.

La segunda pregunta es:

¿El maestro enseña explícitamente la tolerancia como valor para la democracia?

En particular el programa de Formación Cívica y Ética, que se imparte en segundo y tercer grados, pretende desarrollar tres ejes formativos: *formación para la vida*, que ubica en el centro al adolescente, sus problemas, aspiraciones, intereses, proyecto de vida que le permitan enfrentar los retos de la vida diaria y el desarrollo sustentable; *la formación ciudadana*, a través de la promoción de una cultura política democrática y de la vivencia de normas que regulan las relaciones entre las personas; y *la formación ética* al abordar los valores universales y derechos humanos que mejoren la convivencia y logren su autonomía moral al tomar decisiones, emitir juicios y actuar.

Estos ejes se desarticulan en ocho competencias referidas al “desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes”, concediendo mayor importancia al ejercicio reflexivo que permiten los aprendizajes, ya

comentada; la combinación de ambas competencias implicaría para el docente de la asignatura convertirse en el eje de las actividades cotidianas en la institución y en el aula, más se reitera, que como no se realiza el ejercicio de puesta en común previa sobre la formación valoral, ni en el plano institucional, ni en el plano del colegiado de la asignatura, se desdibujan y la intención formativa como contenido transversal y explícito no se cumple.

Cabe señalar que tanto en la Constitución Política Mexicana como en los documentos de la RIEB ya no se enuncia permanentemente a la tolerancia como un valor a formar y fortalecer en los educandos, no obstante se recupera, ya que las competencias definidas coinciden con elementos que caracterizan a las personas tolerantes: *compromiso con los otros, comunicación, cooperación y disposición al diálogo, empatía, enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente, habilidades lógico-argumentativas pensamiento común con los otros, pensamiento crítico*, definido por Escámez (citado por Ortega y Minguéz 2001) *valorar al otro positivamente, apoyo, atención, bromear, convivencia, informar: de sí mismo, del otro, regulación; y respeto*, a partir de Robles, et al,(2003). No así en el programa FCyÉ, en la competencia Comprensión y apego a la democracia ya comentada, que si se enuncia.

Bajo el supuesto de que en el modelo curricular se plantean dos espacios asignados para abordar temas relacionados con vida democrática, formación ciudadana y tolerancia, se puede comentar que en el ciclo escolar observado, no se cumplieron los propósitos y objetivos de dichos programas.

En las prácticas institucionales y los procesos de enseñanza se hace referencia a valores que integran a la democracia, o a ella misma, más como no se encuentran conformados en un corpus teórico integrado claro y explícito, se desdibujan como formación en los valores para la vida democrática.

De acuerdo con Conde (1997); la estructura vertical y centralista de las instituciones escolares, dificulta, por no decir que limita, las prácticas democráticas

cotidianas, se requiere modificar su estructura (Molina y Loso (1977), para convertirla en una comunidad equitativa en la cual tanto los alumnos y docentes decidan con relación a las normas y políticas de la vida escolar (Power, 1999), cambiando la heteronomía, que puede caracterizar a las escuelas, por la autonomía (Piaget, 1985).

De la respuesta a las preguntas previas surge la consecuente respuesta a la *Hipótesis de trabajo* planteada, a saber:

El docente enseña implícitamente o explícitamente la tolerancia como valor para la democracia a través de las prácticas educativas institucionales.

Se puede decir que en este caso, se evidenció sólo la enseñanza implícita de la tolerancia por que las personas se conducen en mayor o menor medida como personas tolerantes en las relaciones que establecen.

Cabe reiterar sin embargo, que en el caso de los grupos en donde se alude a la tolerancia el docente tiene claridad en el horizonte de formación más allá del aula y en coincidencia con Fierro y Carvajal, la práctica educativa que implementa, se relaciona estrechamente con la “oferta valoral del docente [que] no es sino la expresión cotidiana del desarrollo de la moralidad del sujeto docente” (2003:293), que se traduce en cómo regula y trata a los alumnos y en los aspectos psicopedagógicos que desarrolla.

Lo anterior coincide con los hallazgos de la investigación realizada en la escuela primaria y normal (Rodríguez, 2005), en la cual se mostró que la formación valoral que implementa el docente está en coincidencia con su formación valoral como persona moral autónoma.

8.6. PENDIENTES Y LIMITACIONES

Se insiste en que realizar una investigación acerca de la formación de valores en las escuelas, plantea dificultades, ya que el observar el actuar y el decir de las personas en su quehacer cotidiano lleva el peligro de que lo que se mire sea el

reflejo de quien lo mira, parafraseando a Paz; de que se considere que el tiempo de observación no sea suficiente para dar cuenta del qué, el por qué y para qué se hace lo que se hace.

Se asumió, no obstante, el riesgo.

El trabajo de observación y los registros así obtenidos, permitieron recuperar información de la cotidianeidad de la cual hay que señalar, sólo se consideró lo relacionado con la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia que es una mínima parte, considerando para evidenciar estos procesos a los eventos institucionales presenciados y a todos los grupos observados.

Debido al beneficio que representó la no contaminación de la observación de la práctica docente, nuevamente se realizó la investigación sin considerar propuestas específicas de formación en tolerancia.

9.. ¿QUÉ SE PODRÍA SUGERIR?

9.1. DESDE LO INSTITUCIONAL

Re-tomar como eje orientador de las prácticas educativas, el planteamiento sobre el objetivo de la educación contenido en la Carta Magna, de formar ciudadanos preparados para la vida democrática.

Propiciar, en los programas de mejoramiento estratégico de las instituciones escolares, la formación valoral para la democracia en la institución, como un elemento prioritario para propiciar la *cultura de la convivencia pacífica* con base en la tolerancia a las personas.

9.2. DESDE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

Considerar el grupo como una comunidad de aprendizaje.

Enfrentar los conflictos que puedan surgir por cualquier motivo.

De manera grupal establecer el código de conducta, o acuerdo de convivencia, con base en las propuestas e inquietudes de los alumnos, que proyectan idealmente la forma de trabajo en comunidad; colocarlo en un lugar visible para todos y estar al pendiente de su observancia permanente.

Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje con base en el trabajo cooperativo, de tal manera que con la ayuda de los alumnos con mayor desarrollo moral se propicie y fortalezca el desarrollo de los otros, en clara alusión a los principios constructivistas (Rodríguez, 2005).

En el plano de lo individual, del docente, sería recomendable que a través de un proceso de reflexión permanente de su práctica, identifique las estrategias y dinámicas que implícita y explícitamente implementa en las diferentes actividades escolares, para hacerlas conscientes y tener la posibilidad en su caso, de mejorarlas y/o cambiarlas.

Prohibida su reproducción

REFERENCIAS

AGUAYO Quezada, Sergio (2000); *El almanaque mexicano*. México:Grijalbo/Hechos confiables.

ALDUCIN Albitia, Enrique (1993); *Los valores de los mexicanos en busca de una esencia*. Tomo II. México: FCE.

ÁLVAREZ Yágüez J. (2000); *Individuo, libertad y comunidad, Liberalismo y republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. Colección El placer de pensar. España:Ludus.

ARAUJO-OLIVERA, S. Stella; Yurén Camarena, Ma. Teresa; Estrada Ruiz, Marcos J , y Cruz Reyes,Miriam de la (2005); *Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación Cívica y ética en las escuelas secundaria as de Morelos en Revista Mexicana de Investigación Educativa*, en: *enero 2005, Vol.10,Núm. 24*. Consultado 13 de julio del 2011, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002403.pdf>

ARREDONDO Ramírez, Vicente (1997); "Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2. México:CEE.

ARTETA, Aurelio (2004); *La tolerancia como barbarie* en www.inicia.es/de/diego_reina/filosofia/etrica/aurelio_arteta_la_tolerancia.htm

BALL, Stephen J: (1994); *La micro política de la escuela*. Barcelona:Paidós

BARBA Bonifacio (1998); *La educación en derechos humanos*. México:FCE

BARBA Martín, Leticia (2000); *Pedagogía y relación educativa*. México:UNAM/CESU/Plaza y Valdés.

BÁRCENA, Fernando (1997); *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona:Paidós.

BENÉTON, Philippe (1995); "La tolerancia tergiversada, o sobre el mal uso de la tolerancia", en: *Revista Española de Pedagogía*, año LIII, no.201.

BERMÚDEZ Ublestér, Damián (1999); "Fundamentos últimos de la democracia y el liberalismo" en: www.decyec.ife.org.mx.

CAMARA Gabriel (2003-2004): "Limitaciones de la estructura escolar tradicional para la formación valoral" en *Educare*, Revista de las escuelas de calidad, No. 5 Invierno 2003-2004. México: José Antonio Alonso García

CAMPS, Victoria (1990); *Virtudes públicas*. Colección Austral, Pensamientos contemporáneos. Madrid: Espasa-Calpe.

CENTRO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO DE SINALOA, (2002); *Valores que se Fomentan en los Microcontextos Escolares de Educación Primaria y Secundaria en Sinaloa*. México:CEIDES.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (1998); *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*. Mimeo.

CHADWICK, Clifton (1986); "El currículo como vivencia y proyección de la democracia" en: *Revista de Pedagogía* no. 292, Chile.

CISNEROS, Isidro H. (2000); *Los recorridos de la tolerancia, Autores, creaciones y ciclos de una idea*. México:Océano.

CISNEROS, Isidro H. (2001); *Tolerancia y Democracia*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. 10. México: IFE

COLE Michael y SCRIBNER Sylvia (1977); *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México:Limusa

COLL Salvador, Cesar (1994); "El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar" en *Tecnología y Comunicación Educativas* 24 Jul/Sep. Año9 No.24 México:ILCE.

(1997); *¿Qué es el constructivismo?* Argentina:Magisterio del Río de la Plata.

CONDE, Silvia L. (1997); "Pensar la democracia desde la escuela" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2. México:CEE.

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C. (1997); *Estados del conocimiento*, Investigación Educativa 1993-1995. México:COMIEA.C./CESU-UNAM.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2011); Constitución publicada en el diario oficial de la federación el 5 de febrero de 1917 Texto vigente Última reforma publicada dos 13-04-2011 <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (consultada 25 de mayo del 2011)

CORTINA, Adela (1994); *La ética de la sociedad civil*. Madrid:Alianza.

(1997); *Ciudadanos del mundo*. Madrid:Alianza.

CURCO Cobos, Felipe (2001); *Liberalismo y política de reconocimiento*. México: FFyL-UNAM.

DELORS, Jacques (1996); *La educación encierra un tesoro*. España:UNESCO/Santillana.

DEWEY, John (2001); *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid:Morata.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2007); Cuarta Sección. *Plan nacional de Desarrollo 2007-2012*. Tomo DCXLIV, No. 22.México0 D.F., jueves 31 de mayo de 2007.

ECHAURI Ríos, Abraham Luciano (1997) *Lenguaje y percepción: tolerancia y justicia*. UNAM: Facultad de Derecho de la UNAM

ESCÁMEZ Sánchez, Juan (1995); "Programas educativos para la promoción de la Tolerancia. Justificación y orientaciones" en: *Revista Española de Pedagogía*, año LIII, no.201.

ESQUIVEL, Vallejo Reyes Alberto (2003); *El conocimiento del número fraccionario en el docente de primaria y sus efectos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje*. Toluca:ISCEEM.

EURYDICE (2002); *Key competencias. A developing concept in general compulsory education*.www.see-educoop.net/educatiionj_in/pdf/compulsotu_edu_oth_eul_t05.pdf (consultado 7 de mayo del 2011)

FARSTAD, Halfdan (2004); *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación, en el marco del taller 3: Calidad de la educación y competencias para la vida*.
www.ibe.unesco.org/International/ICE47/spanish/Organisation/Workshops/Background%20at_3ESP.pdf

FERNÁNDEZ Santillán, José (1996); *Norberto Bobbio:el filósofo y la política*. México:FCE.

FETSCHER, Irving (1990); *La tolerancia*. Madrid:Gedisa.

FIERRO María, Cecilia y CARBAJAL, Patricia (2003); *Mirar la práctica docente desde los valores*. México:UIA-Gedisa.

FRONDIZI, Risiere (2001); *¿Qué son los valores?* México:FCE.

GACETA DE GOBIERNO. ESTADO DE MÉXICO (2011); Decreto No. 306. Ley de Educación del Estado de México. 6 de mayo del 2011. Tomo CXCI. No. 84.
http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/legistel/gaceta-de-gobierno/2011/mayo_Mayo_064.PDF. (Consultada 4 de junio del 2011)

GARCIA, Carlos Marcelo (1995); *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona:PPU

GERMAN Bordes, Monika (1999); *Hacia una Definición de la tolerancia como fundamento antropológico social*, México:Escuela de Filosofía de la Universidad Panamericana.

GIDDENS, Anthony (1997); "Los contornos de la modernidad reciente" en: *Modernidad e identidad del yo. El yo en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GIMENO Sacristán, José (2001); *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. España:Morata.

GINER, Salvador (2002); "Tolerancia" en *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia:Bancaja.

GIROUX A., Henry (1991); "Hacia una nueva sociología del currículo" en: *El campo del currículo*. Antología Vol.1 México:CESU-UNAM.

GIROUX A., Henry y PENNA N., Anthony (1991); "Educación social en el aula: Las dinámicas del currículo oculto" en: *El campo del currículo*. Antología Vol.1 México:CESU-UNAM.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (GEM), (1997); "Ley de Educación del Estado de México" en Gaceta de Gobierno, Decreto numero 38.

GONZÁLEZ Tenorio, Silvia (2006); "La normal para profesores, casi un siglo formando maestros" en *Revista Conmemorativa de la Escuela Normal para profesores*, Aniversario 96 del edificio institucional 1910-2006 México: GEM

GRAY, John (2001); *Las dos caras del liberalismo: Una nueva interpretación de la tolerancia liberal*. España: Paidós.

GUERRERO Gutiérrez, Eduardo (1998); "La democracia y la nueva trinidad: Libertad. Igualdad, Civilidad" en *Los valores de la democracia*. Ensayos ganadores del primer Certamen Nacional de Ensayo Francisco I. Madero.México:IFE

HERNANDEZ Sánchez, Edgar (s/f); *Construyendo un programa de integridad: El papel de los códigos de conducta*.(mimeo).

HERSH Salganik, Laura; Simon Rychen, Dominique; Moser, Urs; Konstant, John W. (1999); *Definición y selección de competencias. Proyectos de Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de Base teórica y conceptual*. www.deseco.admin.ch/bfs/.../1999.proyectoscompetencias.pdf (consultado 7 de mayo del 2011)

HIRSCH Adler, Ana y QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (2001); "Educación y valores de los mexicanos. Las investigaciones realizadas en: México de 1990 a 2001" en: *El valor de los valores en la educación*. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura/Gobierno del Estado de Sinaloa/Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa/Escuela Normal de Sinaloa.

HIRSCH Adler, Ana y QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (2003); "Educación y valores de los mexicanos" en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y*

equidad, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos. México:COMIE A.C.

HUERTA, Violeta (2006); "El nombre de la Normal para Profesores puede estar en el Salón Legislativo" en *Revista Conmemorativa de la Escuela Normal para profesores*, Aniversario 96 del edificio institucional 1910-2006 México: GEM

IBARRA Rivas, Luis Rodolfo (1998); "La tolerancia y el buen: maestro" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, num.6. México:COMIEAC-UNAM.

INGLEHART, Roland (1994); "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político" en: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones*, No. 38, VIII, mayo.23 p. México:DOPSA.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (2000); *Estados Unidos Mexicanos XII Censo General de Población y Vivienda*. CD: México INEGI.

(2002); *Hombres y Mujeres*. México: INEGI

(2003); *La zona metropolitana de la ciudad de Toluca*. México:INEGI

KANT, I (1983); *Pedagogía*. España:Akal

KERLINGER N., Fred (1975); *Investigación del comportamiento*, México:Interamericana.

KOHLBERG, Lawrence (1973); *Collected paper on moral development and moral education*. México:CEE.

KURNITZKY, Horst (1994); "¿Qué quiere decir modernidad?" en: *La Jornada Semanal*, No.259, 25 de diciembre, pp. 22 - 29. México:DEMOS.

La Ley sobre el uso del Escudo y de la Bandera y del Himno Nacional (2008).www.info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/251/16.htm?s

LAFER, Celso (1994); "Los derechos humanos y la ruptura" en: *La reconstrucción de los Derechos Humanos. Un diálogo con el pensamiento de Hanna Arendt*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.135-167.

LATAPÍ Sarre, Pablo (1994); "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades" en: *Proyecto principal de Educación de América Latina*. No.35.

(1998); *Los valores desde diversas disciplinas*. Mimeo. México.

LECHNER, Norbert (2003); ¿Cómo reconstruimos un nosotros? En *Metapolítica*, www.cepcom.com.mx/meta/29.

LEEFMANS, María Eugenia (2006); "La escalera del templo" en *Revista Conmemorativa de la Escuela Normal para profesores*, Aniversario 96 del edificio institucional 1910-2006 México: GEM

Ley General de Educación (1993); Diario Oficial de la Federación. 13 de Julio de 1993. http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/temas_profundidad.2007-08-29.4296398389/legislacionextranjera/ley%20general%20de%20educacion%20mexico.pdf Capitulo I, Disposiciones Generales Art. 4º. (Consultada 21 de mayo del 2011)

Ley general de educación. (2007). www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/137.pdf.

Ley General de Educación. (2011); Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión; www.diputados.gob.mx/leyesBiblio.pdf/137.pdf Capitulo IV, Del proceso Educativo. Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación. Artículo 37. (Consultado doce de mayo del 2011).

Ley sobre el uso del Escudo y de la Bandera y del Himno Nacional (2008); www.info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/251/16.htm?s=

LOCKE, John (1998); *Carta sobre la tolerancia*. Madrid:Tecnos.

LOZANO Andrade, José Inés (2005); *Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México* Escuela Normal Superior de México. Revista Iberoamericana de Educación. Número 36/9, 25 - 09 - 05 Consultado 8 de diciembre de 2009. www.rieoei.org/pdf/1051Lozano.

MAGGI Yañez, Roland E.; ALONSO, María Guadalupe; VIDALES D. Ismael; WALTER Sarmiento Oscar G. (2003); "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela" en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos*. México:COMIE A.C.

MAGGI Yañez, Roland E.; HIRSCH Adler, Ana; TAPIA Uribe, Medardo; YURÉN Camarena, Ma. Teresa (2003); "Investigaciones en México sobre Educación, valores y derechos Humanos (1991-2001)" en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos*. México:COMIE A.C.

MARÍN Ibáñez, (1997); *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México:Santillana

MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (1996); "Los valores en: la escuela y el valor de la educación" en: *Pedagogía* 11 (9) México:UNAM.

MARTÍNEZ, Miquel (2000); "Educación y valores democráticos" en: *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Papeles Iberoamericanos. Uruguay:OEI.

MAURI, Teresa. (1994); ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En Coll C.; Martín T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Colección biblioteca de aula, No.2. Barcelona:Grab.

MEDINA Malgarejo, Patricia (1989); “Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente” en: *Pedagogía*, Revista de la UPN, Jul-Sep. Vol.6 No.19 México:UPN

MESÉN Valverde, Mercedes y CHAVARÍA Mendoza, Sonia (2000); “Una perspectiva acerca de la tolerancia y la solidaridad” en: *Innovaciones educativas* Col.7, No, 12. Costa Rica.

MESÉN Valverde, Mercedes y CHAVARÍA Mendoza, Sonia (2000); “Una perspectiva acerca de la tolerancia y la solidaridad” en: *Innovaciones educativas* Col:7. No, 12. Costa Rica.

MIRANDA, José de J. (1995); “Imágenes y reflexiones sobre la tolerancia” en: *Magistralis* No. 9.

MOLINA García, Amelia, LOSO Aguirre, Guadalupe (2001); “¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria? Una mirada etnográfica” en: *Educación y Valores*, tomo 1, pp. 193-217. México:Gernika.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2010); *Habilidades y competencias del siglo XXI para los nuevos aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE* recursostic.educación.es/blogs/europa/media/blogs/europa7informes/habilidades_y_xcompetencias_siglo21.OCDE.pdf (Consultada 7 de mayo del 2011)

ORTEGA Ruiz, Pedro y MÍNGUEZ Vallejo, Ramón (2001); *Los valores en la educación*. España: Ariel

ORTEGA Ruiz, Pedro; MÍNGUEZ, Vallejo Ramón y GIL, Ramón (1996); *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, Rosario; LUQUE, Alfonso; CUBERO, Rosario (1995) “Constructivismo y práctica educativa escolar” en *Cero en conducta*, Año 10, No. 40-41 México.

OTTONE, Ernesto (1996); “De cómo estar sin dejar de ser. Notas acerca de competitividad, educación y cultura” en: *Nueva Sociedad*, No. 146, Caracas Venezuela, Editorial Texto. pp.136 -147.

PALOS Rodríguez, José (2000); “Transversalidad y temas transversales” en: *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Papeles Iberoamericanos. Uruguay:OEI.

PEÑA, Javier (2000); *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Gráficos Andrés Marlín-

- PERRENOUD, Philippe (2000); *Aprender en la Escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. En
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- PÉREZ Serrano, Gloria (1997) *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. España:Popular.
- PÉREZ Serrano, Gloria (1998); *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Métodos técnicas y análisis de datos*. España:La Muralla
- PIAGET, Jean (1985); *El criterio moral en el niño*. México:Roca.
- POWER F., Clark (1999); “La educación para la democracia: como ponerla en práctica” en: *Perspectiva: Revista trimestral de educación* vol:29 no. 2, mes: jun, p.,237-243. Francia.
- PUIG, R. Ma. Joseph (1996); *La construcción de la personalidad moral*. España:Paidós.
- PUIG, R. Ma. Joseph; MARTÍNEZ Miguel, (1999); *Educación moral y democracia*. Barcelona:Alertes.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1970); *Diccionario de la lengua española*. España:Espasa Calpe
- REIG, Delham, David; GRADOLI Alamarche, Laura (1992); “La construcción humana a través de la zona de desarrollo potencial: L.S.Vygotsky” en Aznar *Constructivismo y educación*; Valencia:Tirant lo Blanch
- REYES Escobar, Jorge Armando (2001); *El reconocimiento del otro: un modelo de la reconstrucción de la racionalidad práctica*. México: FFyL-UNAM.
- RIGO Lemini, Marco Antonio (1998); *Elaboración de proyectos de investigación empírica*, s/c: mimeo.
- ROBLES Robles, Daniel; GARCÍA Peña, Silvia; SAÉNZ Robles, Graciela; ROBLES y Robles, Mario; CRUZ Galindo, Simón (2003); *Nueva Guía Mágica. Guía de estudio para aspirantes a la de educación media superior*. México: Fernández editores.
- RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio; GIL Flores, Javier y GARCÍA Jiménez, Eduardo (1996); *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España:Aljibe.
- RODRIGUEZ Solano, Araceli (2002); *La planeación de la Educación Normal Primaria en el Estado de México. 1969 – 1981*. Toluca ISCEEM
- (2003); “Ana Hirsch Alder (Comp) Educación y valores. Tomo 1” Reseña en *Tiempo de Educar, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*. Año 4. Segunda época, Numero 7, enero-junio 2003. México: UAEM;-ITT-ISCEE

(2005); *Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia*. Toluca:ISCEEM

(2008); *Los valores para la vida democrática en la escuela normal: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia*. Toluca:ISCEEM

RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo (1998); *La educación ciudadana. Estado del conocimiento*. México, mimeo.

RUIZ Rodríguez, Virgilio (1982); *Naturaleza de la tolerancia en el pensamiento de Locke y Voltaire*. México:Universidad Iberoamericana.

SALMERÓN, Fernando (1986); *La filosofía y las actitudes morales*. México:Siglo XXI.

(1998); *Diversidad cultural y tolerancia*. México:Paidós-FFyL-UNAM.

SÁNCHEZ Flores, Ma. del Carmen, ESCALANTE Fernández, Carlos (1991); compl. *Etnografía e investigación Educativa*. México:ISCEEM.

SANCHEZ García, Alfonso y SANCHEZ Arreche, Alfonso (2001); *Monografía Municipal Toluca*. México: Instituto Mexiquense de cultura.

SANTA CRUZ Negrete, David Alfonso (2002); *Una ventana a la tolerancia: Democracia social, proyecto inconcluso. Reportaje*. México:Escuela de Comunicación y periodismo de la ENEP-Aragón-UNAM.

SANTOS Gómez, Marcos (2004); *La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático*. Universidad de Granada, mimeo.

SASSIER, Philippe (2002); *Tolerancia ¿Para qué?* México:Taurus.

SCHMELKES, Silvia (1998); *Las posturas teóricas sobre formación de valores*. Mimeo.México.

(2002); "La educación básica en tiempos de austeridad" de Christopher Martin en *Perfiles*,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992); Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992. México:SEP.

(2003); *Programa escuelas de calidad*. www.sep.gob.mx/wb2/sep/

(2006a); *Orientación y Tutoría*. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaria de Educación Básica. México:SEP Enero de 2007

(2006b); *Formación Cívica y Ética. Guía de trabajo*, Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006, Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaria de Educación Básica. México:SEP Junio de

2007. Consultada nueve de octubre 2009,
www.reformasecundaria.sep.gob.mx/pdf.guiasyantología/fcyeguía.pdf

(2007); *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Consultada diecisiete de septiembre del 2009,
http://www.forosecundariasep.com.mx/plan_d_estudios/14.pdf

(2007a); *Plan de estudios del 2006*. Educación básica. Secundaria 2ª. Ed.2007
www.básica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/planEstudios06.pdf.
 (Consultada mayo 7 del 2011)

(2007b) *Formación Cívica y Ética*, Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudio 2006. 2ª. Ed. México:SEP Julio de 2007.

(2007c) *Formación Cívica y Ética*, Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Agosto de 2007

(2007d) *Programa Sectorial de Educación*. México:SEP Noviembre de 2007
 Secretaría de Educación Pública (2008) *Prioridades y Retos de la Educación Básica*, Curso Básico de la Formación Continua, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Julio de 2008.

(2009), *Curso Básico de la Formación Continua, El Enfoque por competencias en la Educación Básica*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP

(2009); *Plan de estudios de 2009*. Educación Básica Primaria.
www.básica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/PLANPRI2009.pdf
 (consultada mayo 7 del 2011)

(2010), *Curso Básico de la Formación Continua Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP

SEQUEIROS, Leandro (1997); *Educación para la solidaridad*. España:Octaedro.

SCHMELKES, Silvia. (2009); "Interculturalidad, democracia y formación valoral" en México en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el 11 de julio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>

SHURMANN, Patricia (1998); Estado de la práctica de la educación cívica en México. En *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*. Mimeo.

SUZÁN Reed, Eric (1997); "Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2 México:CEE.

TABERNER Guasp, José (1994); Socialización y espíritu crítico:educación ético-cívica en *Revista Española de pedagogía*, año LII, no. 199, septiembre - diciembre

TAPIA Uribe, Medardo, BARBA Martín, Leticia; ELIZONDO, Aurora; FERNÁNDEZ Ana Corina (2003); "Formación Cívica en México: 1990-2001" en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos*. México:COMIE A.C.

TAYLOR S.J., y BOGDAN R. (1998); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México:Paidós.

TEDESCO, Juan Carlos (1996); "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" en: *Nueva Sociedad*, No. 146, noviembre-diciembre. Caracas Venezuela: Editorial Texto, pp.74-89.

Tolerancia (2000). www.unesco.org/

TOURAINÉ, Alain (1997); *¿Podemos vivir juntos?* México:FCE

UNESCO (2009); *¿Cómo surge el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO?*
[//pea.unescocm.org.mx](http://pea.unescocm.org.mx), consultado noviembre 2009

UNIKEL, Luis (1978); *El desarrollo urbano de México: Diagnóstico e Implicaciones futuras*. México:Colegio de México.

VARELA VÁZQUEZ, Alberto (2009); *La formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria* ISCEEM, tesis de maestría.

VÁZQUEZ, Rodolfo (1995); *Educación Liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. Biblioteca Ética, Filosofía del derecho y Política. México:Fontamara.

VOLTAIRE (1977); *Tratado de la tolerancia*. Barcelona:Crítica.

WALZER, Michael (2000); *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona:Paidós

WUEST, Silva M. Teresa Coord. (1995); *Educación, Cultura y Procesos sociales*. México: COMIEAC/UNAM www.anit.es/sava/Tolerancia.htm.VII

YURÉN Camarena, María Teresa (2003); *La asignatura formación cívica y ética” en la escuela secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos.* Mimeo.

YUREN Camarena, María Teresa; BARBA, Bonifacio; BARONA César; IZQUIERDO Isabel; MOLINA Amelia; OSORNIO, Laura (2003); “El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001)” en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos.* México:COMIE A.C.

ZAMORA VILLAFRANCO, Rosana (2009); *El fortalecimiento de los valores desde la práctica del orientador de educación secundaria,* Periodo sabático. Investigación

Prohibida su reproducción