



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
CAMPUS GUANAJUATO

**DEL JUICIO MORAL A LA CIUDADANÍA RESPONSABLE: LA ASIGNATURA
DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA TELESECUNDARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

JUAN LUIS PARDO PRADO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ANEL ONTIVEROS GONZÁLEZ

GUANAJUATO, GUANAJUATO A JULIO 2019.

A Dios y a mis amados padres, Juan Luis y Ma. Mercedes

Agradecimientos:

*Le agradezco a **Dios** por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo felicidad.*

*Le doy gracias a mis padres **Juan Luis y Mercedes** por apoyarme en todo momento, por lo valores que me han inculcado, y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación a lo largo de mi vida, pero sobre todo les agradezco por ser un excelente ejemplo de vida. Gracias a ustedes es que he podido forjar la persona que soy en la actualidad: la mayoría de mis logros se los debo a ustedes entre los que se incluye este. Definitivamente somos el mejor equipo.*

*A mis hermanos **Fidencio y Mario**, que con su amor incondicional me han enseñado a salir adelante, gracias por ser un aliento para siempre dar lo mejor de mí, gracias por preocuparse siempre por el bienestar de su hermano mayor. Gracias por compartir sus vidas, pero sobre todo, gracias por estar en todo momento, de verdad que he sido privilegiado por tenerlos como hermanos.*

*A mis **abuelitos** que me dieron a los mejores papás del mundo, a mis tíos y tías que me apoyaron, en especial a mi tía **Guadalupe** que ha sido un gran ejemplo de vida y siempre me motivó a seguir estudiando.*

*A la Dra. **Anel Ontiveros**, mi directora de tesis, por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo*

*A la Mtra. **Itzel Casillas Ávalos** quien fue parte fundamental de este trabajo, pues durante mi movilidad a la UNAM me apoyó en todo momento y me ayudó a mejorar mi investigación.*

*A mis **profesores** por ser portadores de tanta sabiduría y sobre todo por su capacidad para transmitirla. Muchos de ustedes no sólo aportaron conocimientos académicos, sino que también me enseñaron acerca del mundo y de la vida real.*

*A todas las personas que fueron parte de esta investigación, en especial al **director**, a los **docentes** y a los **estudiantes** de la Telesecundaria 598. Gracias por permitirme conocer cuán maravillosos son los procesos educativos en el aula.*

*A mis mejores amigas **Karen** y **Bibi** que se convirtieron en parte de mi familia, saben que las quiero muchísimo y que sin ustedes esto no hubiera sido posible. Con ustedes he compartido las experiencias más grandes de mi vida. Ustedes me han enseñado que la amistad es un tesoro invaluable; gracias por todos los consejos y su paciencia en los momentos difíciles de mi vida.*

*A mis **amigos de la Universidad** porque con ustedes compartí años inolvidables que me dejaron mucha alegría. Nuca olviden que los quiero y que siempre contarán conmigo. Espero verlos cumpliendo todos los sueños que alguna vez me contaron.*

*A la familia **Guerra Ramírez** por abrirme las puertas de su casa y hacerme parte de su familia. En especial a doña **Lupita**, a **Carmelita** y a **Chuchis**, quienes tienen un lugar especial en mi corazón y siempre les estaré agradecido.*

A todas las personas que de una u otra manera estuvieron a mi lado, que me enseñaron y me dieron ánimos. Gracias a todos.

ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo 1. Estado de la cuestión.....	15
1.1 Del curriculum oculto al curriculum formal; la necesidad de la transversalidad	15
1.2 La función formadora e instructora de la escuela	18
1.3 Papel de los docentes en la Formación Cívica y Ética	21
1.4 La visión y el papel que tienen los estudiantes en la formación moral	26
1.5 Puesta en marcha de la asignatura de Formación Cívica y Ética en México	29
Capítulo 2. Retos de la educación secundaria en México.....	37
2.1 Revisión de políticas y reformas educativas	37
2.1.2 Reforma educativa de 1992	38
2.1.3 Programa Sectorial de Educación pública 2007-2012.....	41
2.1.4 Reforma Integral de Educación Básica	43
2.1.5 Programa Sectorial de Educación 2013-2018	44
2.1.6 Modelo Educativo 2016.....	45
2.2 Indicadores	48
2.2.1 Indicadores contextuales.....	49
2.2.2 Indicadores de trayectoria escolar.....	52
2.2.3 Contexto de las telesecundarias	60
Capítulo 3. Metodología	63
3.1 Planteamiento del problema de investigación.....	63
3.2 Enfoque y tipo de estudio.....	64
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	65
Capítulo 4. Marco teórico. Teorías de la formación del juicio moral y Ciudadanía responsable	68
4.1 Teoría de Jean Piaget.....	68
4.1.1 Estadios de la formación moral según Piaget	71
4.2 Teoría de Lawrence Kohlberg.....	73

4.2.1 Niveles del juicio moral y estadios de Kohlberg	76
I. Nivel Preconvencional	76
II. Nivel convencional	77
III. Nivel Postconvencional y de principios	78
4.3 Teoría de Elliot Turiel	80
4.4 Ciudadanía y toma de conciencia en la obra de Paulo Freire	84
4.4.1 Educación transformadora y su componente político	85
4.4.2 Concientización y diálogo	86
4.4.3 Educación y formación de ciudadanía responsable.	88
Capítulo 5. Trabajo de Campo	90
5.1 Presentación de Técnicas e instrumentos de recolección de datos	90
5.2 Categorías de análisis	91
5.3 Narrativa del procedimiento de recolección de datos	93
Capítulo 6. Análisis de datos	98
6.1 La Formación Cívica y Ética; aspectos generales.	98
6.2 Relevancia de la asignatura	102
6.3 Juicio moral y valores	105
6.4 Ciudadanía responsable	109
6.5 Perfil profesional de los docentes	116
7. Conclusiones	118
8. Referencias	124
9. Anexos	129
Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada a Docentes	129
Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada a Estudiantes	131
Anexo 3. Guion de observación de la asignatura de Formación Cívica y Ética	133

Resumen

La educación moral en el contexto mexicano es un elemento que pareciera se ha olvidado. La finalidad de la presente investigación es analizar desde la perspectiva de docentes y estudiantes la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la formación de ciudadanía responsable, con el fin de reflexionar cómo la asignatura centrada en el juicio moral es esencial, pues permite entender y hacer frente a nuestra sociedad compleja. El problema de investigación lo constituye la poca importancia que se le atribuye a la asignatura en el nivel básico y las repercusiones que esto desencadena a largo plazo. A partir de dicho problema se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación del ciudadano responsable?

Es una investigación cualitativa realizada en el contexto rural, que toma como base la metodología de estudio de caso y utiliza como instrumentos la observación y la entrevista semiestructurada. Su fundamentación teórico-conceptual se da a partir de diversos escritos de autores como Piaget, Kohlberg, Turiel y Freire, quienes han desarrollado teorías en torno al juicio moral, toma de conciencia y ciudadanía.

Palabras clave: Juicio moral, Ciudadanía, Concientización, Educación, Valores.

Abstract

Moral education in the Mexican context, is an element that seems to have been forgotten. The purpose of this research is to analyze from the teacher's perspective of and students the contribution of Civics and Ethics in the formation of responsible citizenship. In order to reflect how the subject is centered in moral judgment is essential allowing us to understand and deal with our complex society. The problem of research is the low importance attached to the subject at elementary level and the repercussions that this triggers in the long term.

Based on this problem, the following research question is asked: What is the contribution of Civics and Ethics, centered on the formation of moral judgment and values, in the formation of the responsible citizen?

It is qualitative research in the rural context, based on a case study as methodology, using semi-structured interviews and observations as techniques. Its theoretical-conceptual foundation refers to several authors such as Piaget, Kohlberg, Turiel and Freire, who have developed theories about moral judgment, conscience and citizenship.

Key words: *Moral judgment, Citizenship, Awareness, Education, Values.*

Introducción

El presente trabajo de investigación titulado: *Del juicio moral a la ciudadanía responsable: la asignatura de Formación Cívica y Ética en la telesecundaria*, surgió a partir de un interés personal hacia el tema de la educación para la ciudadanía; fue todo una odisea acotar el tema y relacionarlo con la Telesecundaria, pues a decir verdad, personalmente me interesan los procesos formativos que se suscitan en esta modalidad. Para poder consolidar este trabajo fue esencial tener un acercamiento con los docentes y estudiantes, y conocer los planes y programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrándose desde un primer momento en la perspectiva del juicio moral y en el cómo éste permite la formación de ciudadanos responsables.

Es preciso mencionar que los cambios abruptos de la sociedad actual exigen la formación de ciudadanía responsable desde temprana edad. En el nivel secundaria existe la necesidad de formar personas comprometidas con su entorno, con mentalidad abierta, conscientes de sus derechos y obligaciones. Y de esta manera preparar pueblos comprometidos por construir día a día una sociedad más justa, con ciudadanos que hagan suyos los valores tales como la paz, la democracia y los derechos humanos.

La escuela como espacio formador cumple un papel esencial en dicha encomienda, ya que se reconoce “como la instancia en la que se viven valores y en la que, de alguna manera, se forma en ellos” (Maggi et al,2003, p.975). En el contexto mexicano el espacio formal destinado a la formación moral y ciudadana en el nivel secundaria es la asignatura de Formación Cívica y Ética, la cual centra sus esfuerzos en la formación del juicio moral entendido como “una capacidad cognitiva del individuo que permite dilucidar entre lo que está bien y lo que está mal, y que tiene que ver con la justicia en tanto que igualdad y equidad” (Puig y Martínez,1989, p.89).

El juicio moral como práctica pedagógica recupera el sentido formativo de la escuela, ya que favorece “el desarrollo de la capacidad de los alumnos y la

comunidad educativa en general para elaborar juicios éticos basados en principios firmemente sostenidos y practicar los valores y comportamientos...” (Maggi et al,2003, p.976) que la sociedad en general ha instaurado a lo largo del tiempo, para sobrevivir y convivir en una sociedad basada en la justicia y la inclusión.

En la presente investigación se parte de la idea de que por medio de la asignatura de Formación Cívica y Ética centrada en la formación del juicio moral es posible formar ciudadanos responsables, ya que el estudiante al momento de practicar el juicio moral reflexiona sobre sus propios valores y los ordena según una jerarquía lógica, por lo tanto, a partir de dicha práctica el estudiante puede generar espacios de diálogo consigo mismo, con sus compañeros, con sus docentes y con la comunidad en general desde una perspectiva de derechos humanos, lo cual implica responsabilizarse y asumir las consecuencias de una cultura cívica que pone especial énfasis en “... el compromiso que debería tener el ciudadano por construir una sociedad más justa, participando activamente en los proyectos y experiencias de la comunidad, con un trabajo comprometido hacia posibilidades alternativas deseables” (Bartolomé;2002, p.84).

La asignatura de Formación Cívica y Ética se introduce formalmente al Sistema Educativo Mexicano en los planes de secundaria en el año de 1999, con el objetivo de formar estudiantes con una personalidad sociomoral bien fundamentada que debía promover la sana convivencia y la vida colectiva. Latapí (2000) hace una breve introducción donde nos recuerda:

Que esta asignatura sustituye a las de Civismo I y II, y a la de orientación educativa, y señala tres características: será esencialmente formativa; insistirá en la formación del juicio ético, y promoverá las actitudes y valores individuales y sociales que consagra la Constitución –particularmente los del artículo 3º- como medio para consolidar la formación ciudadana. (p.83).

Gracias a lo anterior y aunado con el interés personal sobre la temática y la modalidad educativa, surge el cuestionamiento de ¿Cuál es la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación de ciudadanía responsable desde la perspectiva de

estudiantes y docentes de la telesecundaria 598?, para responder a esta interrogante se propuso el siguiente objetivo general: analizar la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Telesecundaria rural 598 “la Cantera sur” del municipio de San Felipe, Guanajuato. Con respecto a la formación de ciudadanía responsable.

Para fines de la investigación se consideró oportuna una metodología de estudio de caso, ya que la presente investigación abarcó la complejidad de la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la formación de un ciudadano responsable en la telesecundaria 598, pues como afirma Stake (1999), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Además, el estudio de un caso en particular nos proporciona datos concretos que permiten la reflexión, la discusión y el análisis de una situación real o de una experiencia concreta.

Se consideró conveniente utilizar el estudio de caso como metodología para esta investigación puesto que a pesar de que en su mayoría, docentes, estudiantes y asignaturas de diferentes planteles educativos se asemejan unos de otros, hasta cierto punto cada uno tiene sus particularidades. Interesa por lo tanto lo que cada caso tiene de único, así como por lo que tienen en común.

Se escucharon las voces de los docentes y de los estudiantes en torno a la contribución de una asignatura en contextos rurales. Cabe mencionar que la educación secundaria en el municipio de San Felipe, Guanajuato, es atendida por telesecundarias en su gran mayoría y el estudio de todas y cada una de ellas sería de alguna manera muy ambicioso y tardado. Por lo tanto, se busca comprender lo que ocurre en la telesecundaria 598, sabiendo de ante mano que esta forma parte de la realidad educativa en su conjunto del municipio antes mencionado.

El desarrollo del presente trabajo se describe a continuación:

En el primer capítulo se muestra el estado de la cuestión respecto al tema de ciudadanía y valores en el nivel secundaria, y en torno a la asignatura de Formación Cívica y Ética en la modalidad de Telesecundaria, puesto que, se han desarrollado algunos estudios que resultan importantes al momento de comprender la contribución de la asignatura en la formación de una ciudadanía responsable desde la perspectiva de docentes y estudiantes. En un primer momento se dará a conocer un panorama general respecto a la transversalidad y la escuela como espacio formador, para posteriormente, brindar un acercamiento de la puesta en marcha de la asignatura de Formación Cívica y Ética en México.

En el segundo capítulo se encuentra la problematización que se titula Retos de la educación secundaria en México, en éste se muestra un análisis sobre las políticas públicas y reformas educativas, con el fin de conocer hacia qué objetivos se orienta la educación secundaria en la actualidad. De manera sobresaliente se exponen las estrategias que han impactado directamente en la Formación Cívica y Ética en México, asimismo se muestran las políticas que por su parte han sido relevantes para el tema de la formación en valores y la ciudadanía, de manera específica en las telesecundarias del estado de Guanajuato.

Igualmente, en el presente apartado se intenta demostrar la importancia de los indicadores como elemento central para el estudio de las problemáticas actuales, pues ayudan a comprender información importante sobre el grado de cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

En el tercer capítulo se expone la parte empírica que define el rumbo de la investigación, es decir, se menciona con claridad el tipo de estudio, la población a la cual va dirigida y las técnicas empleadas para la recolección de los datos. Para fines de este trabajo de investigación, el tipo de estudio tendrá un enfoque meramente cualitativo, puesto que la metodología fue trazada en función del objeto de investigación, los objetivos y, por supuesto, las preguntas derivadas de la misma.

En el capítulo cuarto se encuentra la fundamentación teórica que sustenta la investigación, se localizan los conceptos fundamentales que hay que conocer. De manera sintética se brinda un panorama de las teorías de Jean Piaget, Kohlberg, Turiel y Freire. Esto significa que la formación de la ciudadanía en Telesecundaria se fundamenta desde una concepción moral y psicológica, pero también desde una dimensión meramente política, crítica y transformadora, que tiene por objetivo la emancipación como bien supremo.

En el capítulo quinto se presentan las técnicas e instrumentos de recolección de datos, puesto que, para satisfacer los objetivos de esta investigación, y con base en los requerimientos del enfoque cualitativo, fue necesario implementar técnicas e instrumentos adecuados que contribuyeron de manera eficiente. Asimismo, se exponen las categorías de análisis y se narra el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de los datos.

En el capítulo sexto se presenta el análisis de los datos por categorías, que son el resultado de la agrupación de las preguntas de los instrumentos en estas, son cinco: la formación cívica y ética, la relevancia de la asignatura, el juicio moral y valores, la ciudadanía responsable y el perfil profesional de los docentes. Como último espacio de este capítulo se concentran algunas consideraciones preliminares a tomar en cuenta en el apartado de conclusiones.

Por último, se sitúan las conclusiones a las que se llegó con la investigación, las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos; que comprenden los guiones de las entrevistas semiestructuradas y el guion de observación.

Capítulo 1. Estado de la cuestión

En torno a la asignatura de Formación Cívica y Ética en el nivel secundaria, se han desarrollado algunos estudios que resultan importantes al momento de comprender la contribución de la asignatura en la formación de una ciudadanía responsable desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

1.1 Del *curriculum* oculto al *curriculum* formal; la necesidad de la transversalidad

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas parten de la idea central de que el *curriculum* oculto es más efectivo al momento de formar en valores. Sin embargo, los autores concuerdan en que es necesario que el *curriculum* formal incorpore también nociones que tengan que ver con los valores, “preferentemente como eje transversal, de manera que se anticipe en la escuela el mundo de los valores y los derechos humanos” (Yurén et al, 2003^a, p.963), es importante la idea de transversalidad, puesto que se debe promover un clima donde los estudiantes no limiten los valores a una asignatura o, peor aún, que no se restrinjan a vivirlos y practicarlos sólo dentro del espacio áulico. Además, si dichos temas son incorporados formalmente, los estudiantes los asumirán como normales, y a largo plazo podrán convertirlos en creencias personales y/o estructuras sociales.

Conjuntamente, los investigadores argumentan que “la educación valoral requiere de la transformación de las prácticas educativas y del currículum, pero también de la transformación profunda de las formas de organización y funcionamiento de la institución escolar” (Yurén et al, 2003^a, p.965). Se hace énfasis en que este tipo de educación demanda un cambio cualitativo en los ambientes escolares y exige modificar las prácticas arcaicas que se siguen promoviendo en la escuela, y que lejos de dignificar a los estudiantes, obstaculizan su pleno desarrollo.

Al incorporar el asunto valoral formalmente en el *curriculum*, se promueve una intencionalidad formativa, que permite que se evalúen los resultados y el proceso,

posibilitando con ello, el seguimiento o reorientación de nuevas alternativas. Finalmente, los investigadores apuntan a que el éxito de un programa de formación valoral, tiene que ver estrictamente con la pertinencia, ya que se deben evaluar los materiales didácticos, el perfil de los docentes y el apoyo de las autoridades escolares, que en su conjunto, mejoran el diseño e instrumentación del plan de estudios.

En este contexto, Tapia (2003c) sostiene que:

La educación cívica tendrá que ser entendida como un “tema transversal”, más allá de su acepción como organización curricular, en el sentido de constituir un contenido problematizador abierto, que articule los contenidos universales y los contextuales; que acorte la distancia entre el conocimiento y el pensamiento; que atraviese no sólo los espacios curriculares sino también la vida escolar cotidiana en su conjunto, como espacio de construcción de formas de convivencia tolerantes, democráticas y participativas, que puedan generar aprecio por un orden social democrático (p.991).

Al analizar los planes y programas de estudio fue posible identificar que la escuela tiene la encomienda de formar ciudadanos, pero ha dejado del lado nociones de pluralidad y multiculturalidad, en consecuencia, se deja de lado el desarrollo de la discusión y del diálogo como elementos que coadyuvan a la formación de consensos. Por lo que existe un gran abismo entre el deber ser, y el ser de la disciplina.

Por último, se señala que es necesaria la formación ciudadana de una forma teórico-práctica para la democracia, la responsabilidad social y, por supuesto, para el cuidado de sí. Ésta debe estar más enfocada en la formación integral del estudiante, que en la mera transmisión de contenidos, leyes, fechas y estructura del sistema político. Ya que, necesariamente, para ser un buen ciudadano se tendrá que practicar día a día. También que la asignatura debe ser un espacio de reflexión y diálogo constante entre docentes-estudiantes, donde se conformen personas

autónomas, críticas, solidarias, autorreguladas y con profundos principios morales (Yurén, et al,2005).

Todo lo anterior demuestra que para comprender la situación de una asignatura o de un plan curricular, no necesariamente tendremos que revisar asuntos sólo de orden curricular, entendidos como el “manejo y conocimiento de los contenidos de dicha asignatura o [...] estrategias pedagógico-didácticas” (Chávez,2011, p.3). Sino que se deben tomar en cuenta otras fuentes de aprendizaje, los cuales pueden ubicarse en la vida diaria del estudiante y del contacto directo con su realidad.

Se podría rescatar que la transversalidad de la asignatura es vista de manera diferente de acuerdo con la modalidad de educación secundaria, puesto que los docentes de modalidad general y técnica sólo se hacen cargo de un curso específico, lo cual podría ser catalogado como limitante; mientras que en telesecundaria los profesores se ocupan de un solo grupo y esto puede ser considerado como un área de acción particularmente buena.

De forma paralela, algunos investigadores sostienen que las competencias han llegado también al terreno de la formación moral, entendiendo por competencia ética “el aprendizaje de la valoración del otro como otro yo” (Ornelas y Moreno, 2013, p.380).

Además, este estudio apunta a:

introducir en el *currículum* formal situaciones que implican la resolución de problemas, confrontando a los estudiantes frente a la necesidad de tomar decisiones respecto a qué buscan, cómo lo buscan, y para qué (eficacia, eficiencia y consistencia, respectivamente), teniendo en cuenta si sus decisiones están involucradas a otras personas (Ornelas y Moreno, 2013, p.380)

Por lo que dentro de la presente perspectiva se propone la formación cívica, como una organización curricular interdisciplinar, que no esté necesariamente ligada a un curso o a una asignatura. Sino que esté articulada mediante problemas reales a resolver, y que por supuesto, generen impacto en los estudiantes. Deberá pues,

tener una estructura integradora, flexible, participativa y abierta a la creatividad. Es por esto que, los sujetos morales han de educarse mediante un currículo coherente, que tenga en cuenta las dimensiones de las personas, y sus acciones estén orientadas hacia la estructura moral humana. Sin embargo, los valores socialmente aceptados, deben ser adoptados como la base para nuestros juicios.

1.2 La función formadora e instructora de la escuela

Dentro del trabajo desarrollado por Maggi, Alonso, Vidales y Walker (2003b), es abordado el tema que concierne a la formación y desarrollo moral en la escuela, puesto que a ésta se le reconoce “como la instancia en la que se viven valores y en la que, de alguna manera, se forma en ellos” (Maggi et al,2003b, p.975), puesto que en la gran mayoría de los establecimientos escolares de manera implícita o explícita se forma en el respeto y la responsabilidad. Sin embargo, también existe una buena cantidad de críticas a la escuela, ya que ésta es vista como espacio de adoctrinamiento por parte de las clases dominantes.

A pesar de lo anterior;

Se reconoce que ésta es un espacio formativo que puede contribuir a desarrollar y consolidar espacios de interacción, en los que se ejerciten situaciones pedagógicas favorables a la conformación de personas autónomas, críticas, solidarias, autorreguladoras y con profundos principios morales (Maggi et al,2003b, p.975).

Por lo que los autores sostienen que para que el objetivo de la institución escolar resulte exitoso “es necesario considerar que los procesos de formación valoral exigen intencionalidad, intensidad, continuidad y sistematicidad” (Maggi et al,2003b, p.976), y que, por lo tanto, no deben ser procesos neutrales e improvisados como hasta ahora. En consecuencia, si se intenta recuperar el sentido formativo de la escuela, “favoreciendo el desarrollo de la capacidad de los alumnos y la comunidad educativa en general para elaborar juicios éticos basados en principios firmemente

sostenidos y practicar los valores y comportamientos... ” (Maggi et al,2003b, p.976), que la sociedad en general ha instaurado a lo largo del tiempo, para sobrevivir y convivir en una sociedad basada en la justicia y la inclusión, estaremos enfrentando enormes retos.

Los principales hallazgos en esta serie de investigaciones tienen que ver con los espacios áulicos donde se promueve la formación valoral, específicamente la escuela, ya que los autores sostienen que ésta “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,2003b, p.983). Por lo anterior, existe la necesidad de saber qué es lo que realmente ocurre dentro de la escuela, cuáles son los intereses que predominan. Por ello se necesita que la escuela haga transparentes sus procesos formativos.

Sin embargo, como secuela de los cambios acelerados que enfrenta la sociedad, “La escuela parece haber entrado en un proceso de deterioro como agente socializador y como constructora social frente al embate de los medios de comunicación y los cambios políticos que vivimos” (Tapia et al,2003c, p.990). No obstante, actualmente se le sigue considerando como un espacio de construcción y formación de ciudadanos con conciencia crítica.

Los autores sostienen que “la educación cívica en la escuela pública está ligada a la aspiración por la democracia, aunque en sus prácticas hayan sido contradictorias en este sentido” (Tapia et al,2003c, p.990). Es por esto que, en nuestro país es necesario reconceptualizar y redefinir los contenidos socializadores de la escuela.

Cada vez más hay una marcada necesidad de que la educación ético-cívica “vaya más allá de los espacios escolares” (Tapia et al,2003c, p.991). La exigencia de que la escuela tenga en cuenta a los demás actores sociales que intervienen en los procesos de formación de los estudiantes, tales como “la familia, los medios de comunicación y otros agentes educadores, así como repensar los vínculos entre lo público y lo privado, lo ético y lo cívico” (Tapia et al,2003c, p.991).

En la investigación realizada por Poveda (2003), la autora llega a la conclusión de que “en las aulas los contenidos de la asignatura se encuentran [...] centrados en nociones preestablecidas del bien y de la virtud, dejando de lado la construcción de acuerdos por la vía de la deliberación entre sujetos autónomos” (p.6-7). En las aulas el planteamiento moral no es visto como una cuestión problemática para los estudiantes, sino como una mera instrucción.

Uno de los hallazgos más relevantes en la investigación anterior es la conclusión a la que llega la autora, donde argumenta que “... la moral en las aulas asume una perspectiva científica. Según las evidencias, los valores son tomados como objetos por conocer en términos empírico- científicos, y no en términos práctico-morales” (Poveda,2003, p.7). Lo que conlleva a tener una visión errada de lo que debiera ser la formación en las aulas, puesto que, al abordar la moral desde un aspecto científico, “los significados de los valores están predeterminados, no se encuentran sometidos a discusión; la presentación de dilemas morales frente a los cuales los estudiantes se enfrenten a argumentar cómo procederían, es prácticamente nula” (Poveda,2003, p.7).

No obstante, la escuela por ser uno de los espacios fundamentales dentro de la sociedad, juega un papel muy importante en la formación de la mentalidad crítica entre sus integrantes, pues sólo por medio de ésta se podrá romper la tendencia a reproducir una ideología dominante y a formar con base en contenidos preestablecidos (Yurén et al,2005).

Ornelas y Moreno (2013) señalan que la Formación Cívica y Ética que se ofrece en los espacios educativos “es insuficiente para contrarrestar influencias externas, más afines con una cultura de política antidemocrática” (p.370).

Al mismo tiempo, Urrutia (2016) destaca que el espacio áulico o la escuela debe concebirse como una comunidad democrática, donde prevalezca la idea del respeto como base para la convivencia entre iguales, donde exista el reconocimiento mutuo y la colaboración, ya que la Formación Cívica y Ética necesariamente debe tener apertura a la comunidad y a la participación por parte de los familiares del educando.

Por último, las escuelas son vistas como comunidades de autocuidado, donde cada uno de los integrantes se preocupa por el bienestar de los demás y por supuesto, el propio. Además, se procura que todos los actores del proceso educativo sean alfabetizados emocionalmente; los estudiantes, los docentes, los directivos y los familiares. Ya que los estudiantes como actores principales, día con día interactúan con varias esferas de su vida (Urrutia,2016).

1.3 Papel de los docentes en la Formación Cívica y Ética

En los aspectos relevantes que destacan en estas investigaciones, varios autores argumentan que resulta “evidente la necesidad de atender al desarrollo de la formación moral de los docentes, pues su actuación en este campo está ligada no sólo con sus intereses y rasgos de personalidad, sino también con las oportunidades recibidas” (Maggi et al,2003b, p.984). Sin embargo, por la mala preparación de los profesores, éstos “manifiestan una débil identidad de la función docente” (Maggi et al,2003b, p.984), lo cual se traduce en que existe una falta de atención y monitoreo constante de los problemas valorales que se presentan en el aula y en la sociedad (Maggi et al,2003b), lo que conlleva a que el proceso formativo difícilmente se logre.

En particular, “importa que el maestro reconozca su responsabilidad en la formación integral del alumno y la suya propia, que incluye el aprender conocimientos, desarrollar habilidades y esclarecer, asumir y desarrollar valores” (Maggi et al,2003b, p.985).

Sin embargo, no todo es cuestión de la práctica docente ni de la escuela. Los autores argumentan que “la escuela, por sí sola, no puede responsabilizarse de una formación integral en competencia con los monopolios del discurso informativo y comunicacional” (Maggi et al,2003b, p.985). Además, hacen referencia a la urgente necesidad de reforzar el diálogo escuela-familia, pues por la complejidad de esta formación se deberán establecer comunidades educativas, que superen los muros de la escuela y puedan “extenderse de las escuelas a los hogares y a la sociedad civil” (Maggi et al,2003b, p.985).

Además, la participación de los padres de familia juega también un eje importante, puesto que el proyecto escolar debe ser construido colectivamente y no debe dejarse esta difícil labor sólo a la institución educativa y a su planta docente.

Por la sociedad tan diversa en la que se desenvuelve nuestro país, es necesario que se instaure “una laicidad abierta, fundada en el moderno Estado social de derechos, que garantice la libertad de creencias y que vincule los temas de la moral personal y social con convicciones racionales aceptadas en la comunidad (Yurén et al, 2003^a, p.964). Es por lo anterior que se debe construir una identidad sociomoral de carácter individual en los estudiantes, donde la solidaridad se traduzca en reciprocidad con el fin de que exista cohesión social, en un espacio sumamente diverso. Entonces, los autores sostienen que “... para contribuir a ese proceso es conveniente promover los consensos, pero evitar la homogeneización y mantener la diferencia, favoreciendo la tolerancia como una forma de convivencia” (Yurén et al, 2003^a, p.964).

Además, y en consecuencia de nuestra sociedad cambiante, los autores sostienen que resulta necesario tener en cuenta la incorporación de las tecnologías en este proceso de formación, pero “la prioridad debe ponerse del lado de la racionalidad comunicativa y sus implicaciones éticas” (Yurén et al, 2003^a, p.964). Por ello “...en la puesta a distancia de la formación deben considerarse, además de la distancia geográfica, otras formas de distancia (la cultural, económica, social, política, étnica, etcétera)” (Yurén et al, 2003^a, p.964), y evitar a toda costa que se lleven a cabo procesos de homogeneización y alienación.

De esta manera, los autores argumentan que en la educación valoral y cívica que se imparte en las escuelas deben participar los maestros con una práctica reflexiva e informada, ya que éstos jugarán un papel importante en la formación de los estudiantes, pues la mayoría de las veces fungirán como el ejemplo.

Ornelas y Morales (2013), señalan que la formación en valores de los profesores debe ser un tema de análisis relevante, y más de aquellos docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética, “quienes en su mayoría coinciden con una insuficiente -si no es que ausente- capacitación y entrenamiento para esta

tarea” (p.382). Y por las razones anteriores es que están obligados a improvisar sus prácticas, o “...apoyarse en sus propios recursos que, sobra decirlo, suelen ser exiguos” (Ornelas y Moreno, 2013. p.382).

Otra problemática a la que se enfrentan los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética, es que “no han recibido inducción al enfoque de dicha asignatura, ni la capacitación ni los recursos para su correcto tratamiento” (Ornelas y Moreno, 2013, p.382), por consiguiente, siguen predominando las prácticas heterónomas tradicionales que se basan en la memorización de conceptos.

Uno de los principales aportes de Ornelas y Moreno, es el desarrollo de una propuesta, que centra su estudio en que sería oportuno “incorporar a los planes y programas de formación docente la formación actitudinal para que sean capaces de desarrollar ambientes estimulantes dentro del aula” (Ornelas y Moreno, 2013, p.383). Además, los docentes deben dar el ejemplo de “aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar, lo cual no se consigue en los libros, sino que son saberes prácticos que demandan congruencia en el actuar cotidiano” (Ornelas y Moreno, 2013, p.387) de las personas encargadas en impartir esta asignatura.

La investigación realizada por Araújo-Olivera y Yurén (2003), deja al descubierto, que “la práctica docente, en general, privilegia la cultura de la instrucción, de la prescripción, del adoctrinamiento y la inculcación” (p.9), poniendo énfasis sólo en la transmisión de teorías y contenidos conceptuales. En consecuencia, los contenidos relacionados con los valorales son tratados como declarativos, es decir, como contenidos que pueden ser instruidos como hechos y conceptos.

“El papel de instructor del docente constituye una normalidad que no es puesta en cuestión y es reforzada por las actividades que se realizan y la forma de evaluación que se practica” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.9), pues en asignaturas de formación humana, cuando ésta es de carácter subjetivo, siguen predominando pruebas estandarizadas y exámenes escritos o tradicionales. Además, las autoras sostienen que los exámenes suelen ser uno de los instrumentos preferidos por los profesores para evaluar a los estudiantes. El examen básicamente está conformado por una serie de preguntas que serán respondidas de forma mecánica, “y no es raro

que se aplique, con una intención punitiva, sólo a aquellos alumnos que a juicio del profesor no han participado suficientemente” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.10).

Al analizar las entrevistas realizadas, Araújo-Olivera y Yurén, revelan que los maestros se empeñan por sacar adelante la asignatura y construir aprendizajes significativos en los estudiantes. “Algunos se cuestionan si su formación es la adecuada para promover el juicio ético, los valores, las formas de comportamiento y las actitudes que se esperan según el programa” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.9), pues temen no ser los más capaces para impartir este tipo de cursos.

Resulta importante analizar el trabajo de Chávez (2011), en el que primordialmente son analizadas las condiciones contextuales en las que trabajan los docentes, la situación familiar de los estudiantes atendidos y la valoración de los maestros acerca de su propia práctica. Dicha investigación, parte del objetivo principal que “consiste en documentar, analizar e interpretar algunos problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética presentes en el nivel de educación secundaria” (p.1). Sus contribuciones más relevantes en primer lugar hacen referencia a los desafíos que enfrentan los docentes al momento de impartir la clase de la asignatura antes mencionada, estos retos son semejantes por la mayoría de los maestros, puesto que el plan curricular es el mismo según la Reforma Integral de Educación Básica 2011. Aunque las diferencias que existen entre los docentes se deben a las distintas modalidades de educación secundaria; general, técnica y telesecundaria.

Asimismo, Chávez (2011) argumenta que la perspectiva que tienen los maestros de su función como docente de una asignatura de formación humana, se centra en la idea principal, que sostiene que “... los responsables de la asignatura deben ser modelos para los y las jóvenes y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar” (p.5). Puesto que los mismos docentes parten de la idea de que la mejor manera de trabajar y lograr una significación en los jóvenes de educación secundaria es con el ejemplo. Además, el ejemplo se vuelve una condición básica para que los estudiantes acepten o rechacen las propuestas y recomendaciones de sus profesores. Es por esto que, “sólo en la medida en que

los maestros actúen conforme a los valores que pregonan, lograrán incidir en los aprendizajes cívicos y éticos de los alumnos” (Chávez,2011, p.5). Ya que desde su experiencia docente han logrado concluir que los jóvenes tienen más disposición de cambiar, si observan en sus profesores conductas deseables.

Es importante destacar que en la investigación antes mencionada se llegó a la conclusión por parte de algunos docentes, que la complejidad de esta asignatura no está necesariamente ligada al dominio y manejo de técnicas al momento de impartirla, sino que es un asunto que va más allá de esto. Consideran que es más importante que exista una congruencia con el pensar, el decir y el actuar por parte de los que imparten esta asignatura. Para otros más ésta es entendida como coherencia, la cual se concibe como elemento clave que contribuye en el proceso formativo de los jóvenes. Ya que algunos con el ejemplo se involucrarán de mejor manera y otros más, definitivamente optarán por rechazarla.

Por último, este estudio apunta a que es importante formar lazos transversales entre docentes, ya que algunos profesores sostienen que sus mismos compañeros consideran la Formación Cívica y Ética como una tarea exclusiva por parte de los docentes que imparten estas asignaturas. Sin embargo, lo más deseable sería, considerar la Formación Cívica y Ética como una tarea colectiva

Es por lo anterior que los maestros manifiestan inconformidad de que se les adjudique como los únicos responsables directos en el área de formación humana, puesto que la mayoría de las veces son señalados como los culpables del mal comportamiento de los estudiantes (Chávez,2011). A raíz de esta inconformidad dentro de la investigación mencionada con anterioridad, se resaltan las implicaciones educativas que representa el proceso formativo de los jóvenes.

La primera tiene que ver con la inconformidad de los docentes de que la Formación Cívica y Ética sea vista como tarea única del responsable de la asignatura, y no como un trabajo colectivo. Porque a “...quienes imparten la asignatura se les responsabiliza directamente de los resultados obtenidos en el comportamiento de los alumnos...” (Chávez,2011, p.7). Sin embargo, lo señalado pasa de manera más recurrente en las modalidades de secundaria general y técnica, puesto que es ahí

donde los maestros sólo se hacen cargo de un grupo y una asignatura en específico. A diferencia de las telesecundarias donde cada maestro se encarga de un grupo junto con todas sus asignaturas.

La segunda, parte de la idea que, si los docentes se autodenominan “ejemplo” sin cuestionarse sus creencias profundas y sus valores personales, corren el riesgo de imponer solamente su visión y ejercer de manera unilateral la autoridad. Por último, se llega a la conclusión de que los maestros deberían tener un monitoreo ético de manera constante, a fin de que exista congruencia en sus prácticas cotidianas, de manera que ésta se convierta en el motor que impulse al docente a prepararse mejor personal y profesionalmente.

Igualmente, los docentes encargados de generar estos procesos educativos deberán ser personas con una alta moral, es decir que sean coherentes y enseñen a partir del ejemplo. Puesto que de esta manera contribuirán con su humanidad responsable como sustento, a la formación moral de los estudiantes. Además, dentro de esta aproximación, es de vital importancia que los docentes promuevan un clima de inclusión, respeto y aceptación “incondicional de todos y [...] crear ambientes, presencias y encuentros amorosos” (Urrutia,2016, p.5).

1.4 La visión y el papel que tienen los estudiantes en la formación moral

Dentro de la investigación desarrollada por Yurén, Barba, Barona, Izquierdo, Molina y Osornio (2003a), los autores presentan los avances más significativos en torno a sus investigaciones gestadas en México, correspondientes al trabajo conceptual y filosófico de la relación que existe entre educación y valores, los derechos humanos y la formación moral (Yurén et al,2003a). Los aspectos y conclusiones más relevantes que se pueden destacar dentro de sus investigaciones van intrínsecamente ligados a las tendencias actuales que prevalecen en nuestro país y las ausencias destacadas en el ámbito de la educación valoral.

Dentro de las aportaciones más relevantes, los autores sostienen que “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)” (Yurén et al, 2003^a, p.963). Ya que resulta importante que este tipo de educación esté orientado a formar estudiantes de manera integral, capaces de tener presentes en su vida cotidiana los valores fundamentales, que les ayudarán a desarrollar la conciencia crítica sobre las normas existentes.

Poveda (2003), llega a la conclusión de que a la par de los estudiantes, aún encontramos una formación heterónoma, “... en cuanto a que todavía están sujetos a la presión adulta, e identifican como deber la obediencia y la aceptación irrestricta (sumisión) frente a la norma del adulto” (p.7), es decir los juicios de los estudiantes están sujetos y determinados por “nociones unilaterales y aproblemáticas del bien, es decir la obediencia y el respeto absoluto hacia la norma del adulto” (Poveda,2003, p.7).

En conclusión, Poveda (2003) afirma que:

Los argumentos de los estudiantes en las actividades orientadas a la reflexión sobre lo correcto y lo incorrecto, muestran cómo sus nociones morales están más centradas en el cumplimiento de las indicaciones de los adultos o las autoridades, que en el cumplimiento de la ley por sí misma (p.7)

Además, en la investigación realizada por Yurén, *et al* (2005), analizan la visión que tienen los estudiantes acerca de los valores que se fomentan en el aula. En este apartado se llega a la conclusión de que el *respeto* es el valor que más asocian a la Formación Cívica y Ética. Uno de los aportes significativos de esta investigación es la explicación acerca de que “son tres los grandes campos que engloban el significado y la asociación acerca de los valores” (p.24) en los estudiantes. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes coinciden en el peso que tiene la eticidad, o moral social. O sea que, según los estudiantes, los valores son conocidos desde lo que parece estar prescrito socialmente. Por ende, aquello deseable que tendría que ocurrir en una colectividad.

El segundo campo se encuentra en lo referente al respeto. Porque los estudiantes son el que más valoran, más nombran y asocian a la FCyE. Así que Yurén, argumenta que su emergencia proviene de su ausencia. Y en realidad esto cada vez es más aparente, las sociedades constantemente son amenazadas por la violencia y la violación de los derechos humanos. El tercer campo es la dimensión existencial, que en la investigación antes mencionada es considerado como propiamente formativo y es en el que los valores realmente van a tener impacto y sentido para los estudiantes.

Dentro de esta corriente pedagógica se parte de la premisa de que los estudiantes occidentales carecen de apoyo y de la formación familiar que son necesarias para el desarrollo oportuno de la inteligencia emocional. Además, considera la edad temprana (preescolar) y la adolescencia (secundaria) como las cúspides para del proceso de maduración emotiva, cognitiva y social. Por su parte, la formación del profesorado implica que haya también una alfabetización similar a la de los educandos, de manera que posteriormente ellos puedan influir sanamente en los estudiantes (Yurén et al,2005).

En la investigación realizada por Ornelas y Moreno (2013), se destacan algunos aportes relevantes, que ayudan a comprender realmente cuál es la visión de los estudiantes en torno a sus profesores y a la misma asignatura. Se destaca que “...desde la percepción de los alumnos, la gran mayoría de los profesores responsables de la asignatura en cuestión no se ajusta a las pautas pedagógicas y didácticas del programa” (p.376).

Además, los estudiantes son comprendidos como personas en constante búsqueda, seres dinámicos y abiertos al mundo, llenos de vivencias y dispuestos a compartirlas con el exterior. Dentro de este enfoque los individuos “son imperfectos, necesitados y errantes, y están abiertos al arrepentimiento y la rectificación” (Urrutia,2016, p.5).

1.5 Puesta en marcha de la asignatura de Formación Cívica y Ética en México

Latapí (2000), hace una breve introducción donde nos recuerda:

Que esta asignatura sustituye a las de Civismo I y II, y a la de orientación educativa, y señala tres características: será esencialmente formativa; insistirá en la formación del juicio ético, y promoverá las actitudes y valores individuales y sociales que consagra la Constitución – particularmente los del artículo 3°- como medio para consolidar la formación ciudadana (p.83).

En lo correspondiente a la investigación realizada por Tapia, Barba, Elizondo y Fernández (2003c), se presenta un panorama amplio respecto a *la formación cívica en México*. Sostienen los autores que, desde esta perspectiva, la educación cívica en México debe estudiarse con base en sus tres dimensiones. “la primera alude a la necesidad de crear condiciones que orienten y fortalezcan la constitución de sujetos sociales” (p.991), formados integralmente, capaces de verse reflejados en el otro reconociendo su condición de igualdad. La segunda, “se refiere a la necesidad de dotar a estos sujetos sociales de referentes normativos y jurídicos” (Tapia et al,2003c, p.991), capaces de criticar y analizar las normas impuestas por la sociedad. Y en relación con la segunda dimensión, aparece la tercera “entendida como la capacidad de reflexión que oriente los modos de relación del sujeto consigo mismo y con los demás” (Tapia et al, 2003c, p.991).

Con la puesta en marcha de la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE) en los planes de secundaria (1999), el Sistema Educativo Nacional expresó sus esfuerzos más actuales por dar continuidad y congruencia a la formación en este plano.

Resulta adecuado el análisis de la investigación de Araújo-Olivera y Yurén (2003). En la que las autoras hacen un estudio sobre las consecuencias que trajo consigo la implementación de la asignatura de Formación Cívica y Ética “... en el programa de la escuela secundaria mexicana, a partir de 1999” (p.3). La cual fue presentada como una gestión innovadora, por su perspectiva y sus pautas

pedagógicas, la cuales se refieren al sentido laico, democrático, universal, preventivo, comunicativo y formativo (Araújo-Olivera y Yurén,2003).

Dentro de la presente investigación, las autoras intentan responder a las cuestiones que hacen referencia a “los sentidos que los actores le atribuyen a la asignatura, a la manera en la que la intención formativa se traduce en prácticas docentes, a los perfiles y condiciones laborales de los profesores y al contexto escolar y social” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.4), puesto que todo lo anterior es de vital importancia a la hora de explicar por qué los profesores de la asignatura de FCyE, han tenido que modificar y reconfigurar “su práctica docente para recuperar el equilibrio que vieron perturbado con esta reforma curricular” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.4).

Las autoras sostienen que la asignatura de Formación Cívica y Ética, debería tener un perspectiva más orientada a la formación más que a la instrucción. Lo cual conlleva a propiciar ambientes, donde los estudiantes más que memorizar conceptos, sean orientados hacia una sana convivencia colectiva. Por lo que la ciudadanía responsable juega un papel fundamental en el desarrollo de esta asignatura, y puede ser formada a partir del desarrollo de la personalidad moral.

En esta investigación, se llega a la conclusión de que existen “tres campos de situaciones de acción que agrupan a los objetos de referencia del discurso y que denominamos ámbitos de: a) la ciudadanía; b) la convivencia y c) del cuidado de sí” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.6). Además, argumentan que en los tres campos anteriores se relacionan la eticidad, que puede ser entendida como las normas de convivencia, derechos y obligaciones, con la moralidad, ésta entendida como los “procesos internos del sujeto para juzgar los valores y las normas” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.6). Igualmente, en la medida en que los estudiantes solucionen las problemáticas planteadas en los tres ámbitos de acción, se transformarán y adoptarán una postura sólida que les permitirá actuar de manera consiente y responsable.

Con base en entrevistas realizadas, las autoras sostienen que los maestros tienen una valoración favorable de la asignatura, pues en su gran mayoría la ven

como una forma de rescatar los valores perdidos. Sin embargo, muchos de ellos y en sintonía con los estudiantes sostienen que la asignatura no ayuda a la formación de un buen ciudadano, “y pocos son los que consideran que los estudiantes aprenden a trabajar para la comunidad, a identificarse con la patria, a dialogar racionalmente, a buscar consensos y acuerdos” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.7).

Igualmente, las autoras argumentan dentro de la investigación que existe “cierta tensión entre el sentido que los educadores le otorgan a la disciplina y los propósitos establecidos en los programas oficiales” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.7). Puesto que en gran medida sus prácticas docentes, contribuyen a que el estudiante acumule una vasta cantidad de conceptos e información, y no encaminan su labor hacia el manejo de los problemas de la vida en comunidad.

Además, las autoras concluyen que la unidad curricular de Formación Cívica y Ética “se produce, se distribuye y se consume como *asignatura*, es decir, como contenidos susceptibles de instrucción por parte del maestro y como *texto* por asimilarse por parte del alumno” (Araújo-Olivera y Yurén,2003, p.8). Y no como un tema transversal, presente en la mayoría de los ámbitos de nuestra vida.

Entonces al ser concebida como asignatura, los profesores comparten en su gran mayoría estrategias que van ligadas al brindar un discurso a manera de doctrina, es decir, orientada a que los estudiantes obedezcan indicaciones. Y por supuesto, está orientada a la adquisición de saberes teóricos y conceptuales y no a la adquisición de saberes prácticos.

Otro de los estudios actuales que destacan en asignatura de Formación Cívica y Ética es el realizado por Yurén et al (2005). En esta investigación es analizada la Formación Cívica y Ética desde sus orígenes, puesto que se sostiene que en “el trienio 2000-2002, se desarrolló curricularmente la disciplina Formación Cívica y Ética en las escuelas secundarias mexicanas” (p.16). Con el objetivo de formar esencialmente al ciudadano para ejercer la democracia.

Dentro de este trabajo de investigación se llega a la conclusión de que el término *formación*, en el nombre de la asignatura llevó a pensar que ésta sería orientada “a la adquisición de habilidades, actitudes y competencias, y que la información (instrucción o transmisión de conocimientos, de hechos y de conceptos) sería un recurso menos utilizado” (Yurén et al,2005, p.20). Es decir, que en la medida en que los jóvenes asimilaban, aplicaran y aprehendieran los contenidos, estos se orientarían a la solución de problemáticas emergentes en la sociedad. Además, en esta investigación se tratan puntos importantes de la formación ciudadana en el aula, es decir interesados en la práctica de la ciudadanía, puesto que ésta se da a partir del desarrollo socio moral. En consecuencia, esta asignatura debería dotar al alumno de nivel secundaria de saberes pertinentes, que ayuden a “... asumir una ciudadanía comprometida y responsable, para propiciar una convivencia justa, para cuidar de sí y para concebir y desarrollar un proyecto de vida” (Yurén et al,2005, p.21).

Dentro de la investigación se argumenta que si la acción educativa dentro de la Formación Cívica y Ética se orienta a mejorar la vida de los individuos en sociedad estará respondiendo a posturas pedagógicas cercanas al enfoque emancipatorio. O sea que buscará la transformación social a partir de la autocrítica. Por ende, se ve en los alumnos gran potencial como agentes transformadores, que orienten sus acciones a la modificación de la sociedad.

En síntesis, la asignatura debe favorecer al estudiante para que adquiera más saberes prácticos y no sólo teoría. Por medio de la realización de actividades donde se desarrollen las capacidades comunicativas y lógico discursivas. En síntesis “que la enseñanza sea vista y articulada como un proceso comunicativo, crítico, ético de la comunidad educativa y la sociedad” (Yurén et al,2005, p.39).

También resulta importante analizar el trabajo de Urrutia (2016). En el que se sostiene que en el proyecto nacional contemporáneo “la formación moral y ética se concreta en una formación cívica orientada pedagógicamente a la convivencia libre y concertada entre ciudadanos que ejercen derechos democráticos” (p.2).

Dentro de esta investigación Urrutia (2016), propone aproximaciones pedagógicas que giran en torno a la Formación Cívica y Ética presentes en México. Dentro de estos acercamientos sobresalen los más significativos; “la formación en valores mediante el desarrollo del juicio moral; la educación de la libertad; la construcción de la personalidad moral; la alfabetización emocional” (p.4).

La primera aproximación corresponde a la *formación en valores mediante el desarrollo del juicio moral*, dentro de esta investigación se llega a la conclusión que ésta ha sido la perspectiva que ha dominado por excelencia dentro de los planes educativos del nivel básico. Tiene como finalidad formativa el desarrollo de personas autónomas, preparadas para cimentar sus propias concepciones acerca de los valores. En lo correspondiente a la *educación de la libertad*, ésta diseña un cambio al momento de concebir las prácticas educativas.

Puesto que

“Plantea, en cambio, la integración de las dimensiones biológico-sensitiva, lúdico-estética, cognoscitiva y deliberativa del sujeto humano, al que concibe constituido en una estructura que puede analizarse desde sus niveles empírico, intelectual, reflexivo y existencial, y se traza como finalidad promover el autoanálisis...” (Urrutia,2016, p.5).

La tercera aproximación hace referencia a *la construcción de la personalidad moral*, Urrutia destaca que este enfoque surge a partir del diálogo entre las aportaciones Mexicanas, Españolas y de América Latina. Y que tiene especial influencia en la actual asignatura de Formación Cívica y Ética en los planes curriculares de nivel secundaria. Dentro de este enfoque, se llega a la conclusión de que es importante que los estudiantes construyan un proyecto de vida que promueva la felicidad como bien supremo, y que al mismo tiempo, contribuirá a la transformación social.

Esta orientación tiene como objetivo facilitar al educando las capacidades personales que le permitirán la participación en distintas cuestiones, especialmente las ligadas con lo moral. Dentro de esta investigación, lo moral es entendido como “la construcción significativa de los valores de manera autónoma

en un marco de relaciones personales específicas, diferenciadas e históricas, y mediante el diálogo” (Urrutia,2016, p.6). Así se plantea que los estudiantes edifiquen su propia personalidad moral, al momento en el que socialicen y confronten sus particularidades e intereses, con los valores establecidos como universales.

La alfabetización emocional es otra propuesta pedagógica analizada por Urrutia, donde se sostiene que este estudio se apoya en “la neurociencia y en el análisis clínico, judicial y psicoterapéutico respecto a la respuesta humana en situaciones críticas” (Urrutia,2016, p.6). Dentro de esta investigación se llega a la conclusión que esta propuesta denominada “educación de las emociones” podría ser la debilidad más relevante en el plan curricular actual de la asignatura de FCyE. Puesto que la asignatura se basa más en la transmisión de contenidos ya establecidos, que en el estudio de las respuestas que emite la persona, al momento de encontrarse en situaciones críticas.

Asimismo, se concluye que la finalidad de esta concepción pedagógica es “el desarrollo de la conciencia de sí como la atención progresiva a los estados internos del educando, y la armonización de las mentes emocional y racional” (Urrutia,2016, p.7), de manera que las acciones del estudiante sean plenamente guiadas.

A partir del análisis de las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas, podemos encontrar que en su gran mayoría los aportes principales tienen que ver con la necesidad de que la escuela incorpore y reconfigure sus procesos de formación en valores dentro del currículo formal, pues períodos atrás esta acción de formar en valores no estaba explícitamente incluida en los planes de estudio, y sólo se podía formar en ellos a través del curriculum oculto. Además, las investigaciones consideradas concuerdan que, en la actualidad es de vital importancia que la incorporación valoral al curriculum formal debe tener un eje transversal, que no se limite sólo a las aulas, sino que vaya más allá de las fronteras escolares.

Sin embargo, también es visible una gran cantidad de críticas hacia la escuela, pues ésta tiene el compromiso de formar de manera transversal e integral a los estudiantes, pero ha dejado de lado nociones de pluralidad y multiculturalidad, que deberían estar presentes en nuestra actualidad.

Al mismo tiempo, de manera general, las investigaciones hacen mención especial de la escuela como una de las principales instancias formadoras en la sociedad, en la que se viven y se practican valores. Concretamente en el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa correspondiente a la década de 1992-2002, la gran mayoría de los trabajos presentados centra su atención en la formación en valores desde los espacios educativos, pues aunque a principios del periodo no se educaba en valores de manera formal, ya se trabajaba en la reforma curricular que implantaría a la asignatura de FCyE en las escuelas secundarias y desplazaría a las de civismo y de orientación educativa, ocasionando con esto varias consecuencias, de entre las que destacan; la reconfiguración de las prácticas docentes y la falta de profesionalización docente.

Es por esto que, varios trabajos de investigación sostienen que los profesores han sufrido modificaciones severas en sus prácticas cotidianas, lo que conlleva a que se distorsione el sentido original de la asignatura y se contribuya, sólo a que el estudiante acumule una vasta cantidad de información y no a desarrollar realmente la capacidad de reflexión y autonomía deseada.

Asimismo, las investigaciones en su gran mayoría se enfocan en presentar la visión y la opinión de los docentes, quienes expresan su preocupación por la difícil tarea que ejercen, pues desde su opinión, ellos deben educar con el ejemplo, con base en procesos coherentes entre el hacer, el decir y el pensar, cuestión para la que no han recibido la formación adecuada, como ellos aseguran.

También en las investigaciones analizadas, se llega a la conclusión que la asignatura de FCyE se imparte de manera diferente de acuerdo a la modalidad de escuela secundaria; general, técnica y telesecundaria, en las dos primeras es difícil lograr la transversalidad, pues los docentes sólo se encargan de

determinadas asignaturas y de diferentes grupos, mientras que en telesecundaria, los docentes pueden generar procesos educativos más centrados en la transversalidad, ya que se encargan de un solo grupo y de todas las asignaturas del mismo. Sin embargo, no hay variedad en las investigaciones realizadas, que centren su interés en los procesos de formación valoral en telesecundaria.

Además, con el análisis del estado del conocimiento del *Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE*, correspondiente al periodo 2002-2011, podemos ver que las investigaciones ya no sólo centran su interés en cuestiones que tengan que ver con la asignatura de FCyE, sino que por los grandes cambios a los que se enfrenta la sociedad, las temáticas han ido cambiando, centran su interés en la formación de valores fuera del aula, intentando resolver problemáticas como: la cultura ciudadana, la educación para la democracia, la educación ambiental, la diversidad y el multiculturalismo. En general, “son estudios empíricos que priorizan la exploración en situación, sin profundizar en la comprensión teórica del fenómeno” (Ornelas y Moreno, 2013, p.381).

Por lo tanto, y con base en lo expresado anteriormente, la presente investigación centrará su análisis en la contribución de la asignatura de formación cívica y ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación de la ciudadanía responsable, prioritariamente en la modalidad de telesecundaria desde la perspectiva de los mismos estudiantes y docentes, pues en conclusión, podemos ver que la mayoría de los reportes de investigación centra su interés en la visión de los docentes acerca de su práctica misma, pero deja de lado la opinión de los estudiantes.

Además, se pretende tener una visión más amplia de lo que probablemente está favoreciendo a menospreciar la asignatura, asimismo la visión de los profesores acerca de si se les brindan los espacios, los materiales y la preparación adecuada, al momento de asignarlos en esta ardua labor.

Capítulo 2. Retos de la educación secundaria en México

2.1 Revisión de políticas y reformas educativas

Resulta necesario hacer un análisis sobre las políticas públicas, con el fin de conocer hacia qué objetivos se orienta la educación secundaria en la actualidad. De manera sobresaliente exponer las estrategias que han impactado directamente en la Formación Cívica y Ética en México, asimismo mostrar las políticas que por su parte han sido relevantes para el tema de la formación en valores. De manera específica en las telesecundarias del estado de Guanajuato.

A partir del análisis de planes sectoriales, reformas, guías docentes y planes de estudios, se pretende comprender hacia dónde apunta la educación actual, de manera especial la educación básica, que hace referencia a la "... educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta" (SEP,2008, p.12). Décadas atrás sólo se consideraba educación obligatoria a la educación primaria, sin embargo, en la actualidad, ésta contempla el preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

De modo que la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar ocho, once o más años, con el propósito de mejorar la calidad educativa, y la calidad de vida de la población mexicana. Sin embargo, son múltiples las deficiencias que se han ido observando con el pasar del tiempo, la primera, es que existe una notable falta de equidad entre la escuela pública y la privada, entre las zonas urbanas y las zonas marginadas, rurales e indígenas. "Esa inequidad se manifiesta en la diferente preparación para el ingreso a la escuela, en la desigual calidad de la enseñanza que se imparte, en los escasos materiales educativos y en la diversa preparación del profesorado" (SEP,2008, p.20).

Otra de las carencias detectadas en la educación básica es la escasa o -casi nula- formación del profesorado, con bajísimos niveles de retribución, lo que conlleva a que la profesión docente sea poco atractiva para los profesionales, puesto que, hay pocas oportunidades para que estos se sigan preparando. En consecuencia, para solventar sus gastos, necesariamente, tienen que atender dos o más trabajos, lo

que "... significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida, y dificulta sobremanera la formación en servicio" (SEP,2008, p.20), dejando como consecuencia que los docentes que se encuentran laborando o en servicio, pierdan el interés por transformar sus prácticas educativas.

Un elemento clave para poder comprender las orientaciones de nuestro Sistema Educativo, es sin duda, el estudio de las reformas educativas de las últimas décadas, y por supuesto, un análisis riguroso de las consecuencias que se han suscitado a partir de determinadas modificaciones a la educación básica.

Como muestra de las secuelas, podemos explicar que:

Las reformas educativas son impuestas con baja participación del profesorado y a veces son trasladadas de contextos diferentes, que, buenas en sí mismas, se convierten en negativas cuando no se tienen en cuenta las circunstancias del medio en el que se aplican (ejemplo, la descentralización o la autonomía de gestión del centro educativo). Se trata de medidas positivas que dejan de serlo cuando los actores que adquieren la responsabilidad no están preparados. (p.20-21).

Hay que destacar, que si bien, la educación básica ha sufrido importantes cambios, "... también es cierto que se observa una acentuada devaluación de la escolaridad" (SEP,2008, p.21), pues en la actualidad, para conseguir un empleo se demanda más de 10 años de preparación, a parte, por la situación económica que atraviesa el país, tener la educación básica no es garantía para la obtención de un empleo digno.

2.1.2 Reforma educativa de 1992

Una de las reformas recientes en las últimas décadas, es la que se originó a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), efectuada en el año de 1992 por el gobierno federal y los gobiernos estatales (SEP,2008).

Dicha modificación tenía como fin la reorganización del Sistema Educativo

mediante un proceso de transferencia de los servicios de educación básica y formación de maestros, del gobierno federal a los gobiernos estatales; se le apuesta a una mayor autonomía de las escuelas y, por ello, se requiere transferir el poder de decisión del nivel central a niveles intermedios. Además, se plantea una reforma del currículo y un sistema de estímulos dentro de lo que en este Acuerdo se denominó la “revaloración de la función magisterial. (Rueda,2003, p.29).

La reforma tenía dos ejes centrales; “... por un lado, hacer viable la descentralización educativa, transfiriendo la responsabilidad de la operación de los servicios a los gobiernos estatales; y, por el otro, rediseñar los currículos de los tres niveles y renovar los materiales educativos” (SEP,2008, p.21-22). La remodelación de los materiales, precisamente, tuvo un impacto notable en la formación valoral, porque como resultado del rediseño del currículo de secundaria, se implanta la asignatura de *formación cívica y ética* a principios del 2000 y se desplazan las materias de civismo y de orientación educativa. Ya que había fuertes críticas a las materias de civismo desde 1972, año en el que se estableció en la primaria y secundaria el currículum por áreas, “que eliminó al civismo propiamente dicho, y no fue sino hasta 1992 que nuestra materia volvió por sus fueros en los dos niveles de educación básica” (IFE,2000, p.58). No obstante, volvió a desaparecer a principios del siglo XXI, pues por varias razones, nuevamente se criticaron los planes de estudio.

De las críticas destacan; que la materia de civismo se confundió con la religión y, por lo tanto, la dimensión moral dentro del civismo fue eliminada de la reflexión pedagógica (IFE,2000). Por lo que nuevamente “en el currículum dominó una concepción positivista, herencia del siglo XIX [...], que sostenía que el conocimiento científico era suficiente para formar moralmente a la persona” (IFE,2000, p.58). Por otro lado, el civismo como asignatura fue fuertemente tachado, de civismo discursivo, “que enfatiza el valor del patriotismo y pone fuerte acento en el culto a los símbolos, la repetición de rituales y la evocación de fechas conmemorativas, es decir, no se plantea de manera estructurada la formación de la personalidad moral

del ciudadano” (IFE,2000, p.59). Además, el elemento primordial del civismo debieron ser los valores morales. No obstante, en muchas escuelas era muy marcada la ausencia de los valores básicos, por ejemplo, la libertad de expresión, la participación y el diálogo, se pensaban como ajenos al espacio educativo (IFE,2000, p.59).

Como resultado de la reforma, en “...1993, con la modificación de los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza secundaria adquiere carácter obligatorio para todos los ciudadanos” (Weiss,2005, p.23), en todas sus modalidades.

Sin embargo, la reforma más que traer efectos positivos, trajo consigo varias secuelas, por un lado, más que modificar los planes de estudio, el Sistema Educativo Nacional se enfocó en “ampliar la cobertura en secundaria, manifestándose un enorme incremento de la matrícula en modalidad de telesecundaria” (SEP,2008, p.23). Pues de cada cien alumnos que se matricularon en la educación secundaria, cuarenta y siete lo hicieron en esta modalidad, situación que ha dejado visible las carencias marcadas de esta modalidad educativa, pues más que ocuparse de las necesidades reales y de la formación del profesorado, sólo se ocupó de incrementar el número de estudiantes.

La aparición formal de las telesecundarias se dio en el año de 1968, instaurada con el objetivo “... de brindar educación secundaria a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de los centros urbanos, [...] persigue los mismos objetivos educativos y ofrece el mismo curriculum que las otras modalidades” (Weiss,2005, p.25), pero tiene una forma distinta de operar, ya que tiene características mixtas, o sea que reúne las bases de una educación escolarizada, pero comparte también los principios de la educación a distancia.

2.1.3 Programa Sectorial de Educación pública 2007-2012

El presente documento hace énfasis en que México aún cuenta con problemáticas emergentes en materia educativa, pues si bien se ha avanzado en este sector, todavía existen problemas ligados con la cobertura, es decir, “un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla” (SEP,2007, p.9). Además, se pone énfasis en mejora de la calidad educativa, especialmente para los más desprotegidos, provenientes de los sectores rurales y vulnerables.

Sin embargo, la educación sufrió grandes transformaciones, pues en principio gracias a la educación se logró avanzar en la edificación de una sociedad más justa y equitativa. Y en consecuencia del programa sectorial de educación pública 2007-2012, el Sistema Educativo Nacional se orientó a formar “a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales” (SEP,2007, p.9). Con el propósito de que los estudiantes encontraran en la escuela un espacio con las condiciones apropiadas en la que pudieran desarrollar sus habilidades y competencias, con conciencia ciudadana, siempre teniendo en cuenta su libertad y sus derechos.

El plan fue estructurado por objetivos, que se propusieron para hacer frente a las problemáticas educativas emergentes en este sexenio. De los más relevantes podemos destacar el objetivo número 1, que proponía elevar la calidad educativa “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,2007, p.11). Dentro de los criterios fundamentales para elevar la calidad educativa se encuentra la mejora del profesorado, la actualización curricular y la renovación de las estrategias didácticas, pues para elevar la calidad en la educación era necesario hacer una transformación radical en los métodos de enseñanza, y por supuesto, en los enfoques pedagógicos.

También resulta importante el objetivo 2, puesto que en este se pretendía erradicar las nociones de inequidad entre la población, por medio de la ampliación de

oportunidades educativas. Se pretendía una mayor "... igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales" (SEP,2007, p.11). Para lograr esta equidad educativa, era necesario solucionar las problemáticas relacionadas con la cobertura educativa, pues se debía llevar educación a todos los habitantes del país, sin importar la lejanía o su condición étnica, pues muchas veces por estas cuestiones los pueblos son excluidos y la educación que reciben es deficiente o nula. Asimismo, se pretendía apoyar para que más estudiantes ingresaran a las escuelas y permanecieran dentro, como medio para combatir el problema de rezago educativo que afectaba directamente las escuelas secundarias del país.

Se destacará también el objetivo número cuatro, que hace énfasis en:

"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 del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural" (SEP,2007, p.10).

En el programa sectorial se sostuvo que el objetivo anterior se lograría por medio de la expansión de las escuelas de tiempo completo, ya que la SEP tenía como meta incorporar más de 5,000 escuelas de este tipo en todo el país. Cabe mencionar que, en el plan, el objetivo fue dividido para obedecer a los diferentes niveles educativos; educación básica, educación media superior y superior. En lo perteneciente al nivel básico y específicamente en secundaria, el objetivo apuntó a articular temas emergentes en la formación ciudadana, tales como derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad y equidad de género, por nombrar algunos. Los cuales estuvieron encaminados a desarrollar la reflexión y el actuar de los estudiantes (SEP,2007).

Asimismo, se considera a la formación integral como un eje principal, que estriba en erradicar las formas de violencia presentes en el aula y en la sociedad. Conjuntamente, la educación valoral en secundaria tendría que "contribuir a

construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, intercultural, respetuosa y sin recurso a la violencia, a partir de la experiencia escolar” (SEP,2007, p.43).

Por último, el plan sectorial sostiene que:

Para fortalecer la democracia y la creación de ciudadanía, la escuela ha de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación. Igualmente, la formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor manera para que interioricen el trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver graves problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental (SEP,2007, p.10).

2.1.4 Reforma Integral de Educación Básica

De manera paralela al programa sectorial de educación, surge *la Reforma Integral para la Educación Básica*, la cual se propone para diseñar, ejecutar y planear estrategias que coadyuven al cumplimiento de los objetivos planteados en el Plan Nacional de desarrollo, ya que “... el cumplimiento de estos propósitos requiere enfrentar y superar viejos y actuales retos que existen en la educación básica” (SEP,2008, p.9).

La RIEB tuvo aportaciones fundamentales en la educación secundaria, pues tenía la finalidad de “realizar las adecuaciones necesarias a su modelo educativo y crear las condiciones para su transformación institucional, haciéndola congruente con las necesidades de los adolescentes y jóvenes mexicanos” (Miranda y Reynoso,2006, p.1430). Además, debía cumplir con una serie de condiciones, para asegurar sus objetivos. La primera, era que sus modificaciones curriculares tenían ser significativas para los estudiantes, “atendiendo sus intereses y necesidades” (Miranda y Reynoso,2006, p.1434), asumiendo que la adolescencia es un factor fundamental para el desarrollo de su personalidad como individuos autónomos y

como ciudadanos responsables. Por lo anterior, es que la escuela se ve obligada “a ofrecerles un espacio formativo que ellos puedan reconocer como propio y que les sea significativo no sólo pensando en el futuro sino en el presente” (Miranda y Reynoso,2006, p.1435).

Igualmente, la RIEB se propone superar la idea tradicional de la escuela como la instancia ocupada de dotar de conocimiento, y lo transforma “al concepto de escuela como un espacio en el que se “forman individuos” desarrollando sus capacidades y valores, así como construyendo su identidad” (Miranda y Reynoso,2006, p.1435) y preparándolos para una vida responsable y activa en la sociedad.

A la par, la reforma plantea una organización de contenidos menos fragmentada, donde los alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos no sólo a una materia en específico, sino que con una visión transversal el currículo sea visto como un espacio articulador entre asignaturas, “dejando de lado la vieja idea de las disciplinas como compartimientos estancos, sin ninguna relación entre ellas” (Miranda y Reynoso,2006, p.1435). De manera especial, los contenidos abordados en la materia de Formación Cívica y Ética debían ser aplicables a las demás áreas del conocimiento.

2.1.5 Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Del mismo modo, en este plan se sostiene que existe la necesidad de una educación de calidad, ya que argumenta que “la educación es la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera” (SEP,2013, p.23). Del mismo modo, contempla las bases de la educación secundaria por medio de objetivos clave, que ayudarán a la necesaria transformación del Sistema Educativo actual.

Se tiene en cuenta que “las bases filosóficas, humanistas y sociales que dieron el gran impulso a la educación pública siguen vigentes y deben inspirar esas transformaciones” (SEP,2013, p.23). Así que, la educación es reafirmada como un derecho fundamental de los mexicanos. Resulta “necesario que la educación forme

para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas” (SEP,2013, p.23) y en general para el desarrollo integral del estudiante.

En el programa se incluyen seis objetivos que inciden directamente en el Sistema Educativo, y con los cuales se pretendía garantizar el acceso a todos los estudiantes a una educación de calidad, que contemplara a todos los sectores de la población, y no sólo beneficiara a las grandes élites. También se incluyen aspectos que tienen que ver con la cobertura educativa, el tema de inclusión y la promoción del arte y la cultura.

En el programa sectorial se incluye la necesidad de formar para la ciudadanía y la solidaridad, donde los estudiantes, principalmente del nivel básico, desarrollen la capacidad de comunicación, el trabajo colectivo, y la solución de problemas emergentes.

El programa sectorial reconoce la importancia de la escuela pública, puesto que se examina como “promotora de cambio y de transformación social, lo cual forma parte de su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad” (SEP,2013, p.25). Por lo tanto, dentro de las políticas públicas que se proponen en materia educativa en el sexenio antes mencionado, se ubica la de instaurar la escuela al centro, ya que “... ubicar a la escuela al centro significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” (SEP,2013, p.25).

2.1.6 Modelo Educativo 2016

Las políticas educativas más actuales se concentran en lo referente al modelo educativo 2016, el cual es una continuidad de la reforma educativa emprendida en el 2012. Se sostiene que la educación actual, debe reorganizar los principales componentes del Sistema Educativo Nacional, “para que los estudiantes logren los

aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente, tal como lo contempla el Artículo 3º constitucional” (SEP,2016, p.16).

En este sentido, el modelo educativo propone una modificación en cuanto al papel que juega la institución, los padres de familia y los estudiantes. Asimismo, las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares se ven seriamente transformados.

Dicho modelo parte de un enfoque en el que se toman en cuenta los principales avances en materia educativa, y sostiene que, para lograr una educación de calidad, es necesario incluir y tomar en cuenta a todos los actores que participan de alguna manera en los procesos educativos. Propone pues, una reorientación de los “los esfuerzos de los maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y de la sociedad en su conjunto a fin de asegurar el logro de los fines de la educación” (SEP,2016, p.16).

Para hacer converger los esfuerzos y a todos los actores de la educación, el modelo educativo propone establecer la escuela al centro del sistema educativo, es decir, “una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje” (SEP,2016, p.20).

Además, dentro de las competencias que pretende desarrollar dicho modelo, se encuentran las capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo. Que sólo son posibles en la medida en que se supere la saturación de contenidos, y se busque “un equilibrio entre las exigencias propias de un proyecto humanista, fundamentado en la educación integral, y un proyecto que persigue la eficacia y la vinculación de la educación con las necesidades de desarrollo del país” (SEP,2016, p.36).

En lo correspondiente a la formación valoral, el modelo educativo sostiene que “la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad”

(SEP,2016, p.37). Por ello es indispensable considerar la formación en valores como una necesidad social, que tenga como base “la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia” (SEP,2016, p.37). Sin embargo, los conceptos anteriores no deben ser sólo memorizados y repetidos en el discurso, más bien deben transformarse en prácticas cotidianas, que promuevan un cambio en las actitudes sociales, en las que se inspiren todos los quehaceres de la educación.

Por lo tanto, “... educar a partir de valores implica formar a todos en el respeto a lo diverso, en el aprecio por la dignidad humana, en el rechazo a la discriminación y en las prácticas que promueven la solidaridad” (SEP,2016, p.38). Asimismo, debe prepararse individuos que, desde sí, acepten la diversidad, lo cual implica un proceso de reconocimiento personal, ya que al considerarse a sí mismos como personas que actúan en pro de la sociedad, reconocerán a los demás como iguales.

Es por esto que el modelo educativo centra sus esfuerzos en lo concerniente al mejoramiento de la calidad educativa. Pues se argumenta que la educación de calidad, sin duda alguna es la mejor inversión para un país que se encuentra en vías de desarrollo. Asegura pues, que una “educación de calidad es aquella que forma integralmente a las personas y las prepara para la época que les corresponde vivir” (SEP,2016, p.87).

A manera de cierre, y a partir de la revisión de las políticas educativas anteriores, se puede evidenciar que la gran mayoría de éstas, se orientan hacia la búsqueda de la calidad educativa, de tal manera que se persigue una mayor integración entre los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo.

No obstante, al confrontar lo que se plasma en el discurso y lo que realmente sucede en la práctica educativa, podemos darnos cuenta de las múltiples carencias en nuestro Sistema Educativo Nacional. Por ejemplo, es evidente la falta de equidad educativa pues, aunque se persiguen los ideales de igualdad, la distinción en la calidad de la enseñanza es muy evidente de acuerdo con el nivel de marginación de la zona. Además, la falta de infraestructura y los escasos materiales educativos también son un problema que los docentes y estudiantes enfrentan día a día.

2.2 Indicadores

En el presente apartado se intenta demostrar la importancia de los indicadores como elemento central para el estudio de las problemáticas actuales, pues “contribuye a generar y difundir información relevante sobre el grado de cumplimiento del derecho humano a una educación obligatoria de calidad en México (INEE,2016^a, p.19). Además, se pretende precisar cuáles son los principales retos a los que nuestro Sistema Educativo actual se enfrenta, con el objetivo de hacer un diagnóstico oportuno de las problemáticas que sobresaltan en la formación valoral en la modalidad de telesecundaria.

Para comenzar es preciso mencionar algunas cifras relevantes, tal como el porcentaje de alumnos matriculados en el SEN, pues la educación formal:

Matriculó a 36 392 832 alumnos al inicio del ciclo escolar 2015-2016. La mayor proporción de la matrícula corresponde a la educación básica con 71.2% (25.9 millones), sigue la educación media superior con 13.7% (cinco millones) y en menor proporción la educación superior con 10% (3.6 millones). El servicio de capacitación para el trabajo atiende a 5.1%, que equivale a 1.8 millones de alumnos. (INEE,2016b, p.38).

Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI parecen ser numerosos, pero se podrían aglutinar en lo que corresponde a la calidad educativa, la cual pretende la “eliminación de la desigualdad en la distribución de los recursos humanos y de las condiciones materiales en que operan los centros escolares, así como de los bajos niveles de aprendizaje y las brechas del logro de alumnos que asisten a distintos tipos de servicios” (INEE,2016^a, p.19), porque al buscar calidad en los procesos educativos, tácitamente se estará averiguando una solución a los demás. En consecuencia, los desafíos educativos deben poner en evidencia el desarrollo integral de alumnos, padres de familia, sociedad y las peticiones del entorno internacional.

Por lo que:

Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (Poder Ejecutivo Federal,2007, p.182).

2.2.1 Indicadores contextuales

Para comenzar es necesario hacer notar el nivel de escolaridad en la población mexicana de 15 años o más. Este indicador pretende reflejar “el grado de eficacia de la sociedad y el SEN para elevar el nivel de estudios promedio de la población, además de que permite medir el ritmo con el que se está cumpliendo ese objetivo” (INEE,2016b, p.112). Los resultados de los últimos años permiten apreciar que el grado de escolaridad en la población ha incrementado 0.6 años, pues creció de “de 8.6 a 9.2 grados, equivalente a un poco más de tercero de secundaria” (INEE,2016b, p.112).

Sin embargo, el crecimiento en el grado de escolaridad se ha desarrollado en diferente medida de acuerdo a la entidad federativa. En la tabla 1. Se puede apreciar el crecimiento en los periodos de 2010 y 2015 de tres estados de la República Mexicana; CDMX, Chiapas y Guanajuato. Asimismo, se ofrecen las cifras correspondientes a la Nación en general, con el propósito de efectuar una comparación objetiva de los datos. Cabe destacar que las entidades federativas se eligieron con base en las estadísticas, pues se presentan los estados mejor ponderados y los estados con menor índice de calidad educativa.

Según las estadísticas, podemos destacar que la escolaridad media en la población ha aumentado de manera significativa, pues es posible observar que en los tres estados la escolaridad se visto incrementada.

Una característica esencial en la siguiente tabla es que los jóvenes tienen los niveles más altos de preparación formal en comparación con los adultos de mayor edad. Esto quiere decir que los jóvenes son los que cuentan con el mayor grado de estudio, tal vez porque son los que se están enfrentando a las dificultades actuales, tales como el conseguir un empleo. Impulsados por esto, se ven obligados a seguirse preparando.

Tabla1. Escolaridad promedio de la población

Entidad Federativa	Escolaridad media según la entidad federativa y grupo de edad.					
	15 a 24 años		25 a 34 años		55 a 64 años	
	2010	2015	2010	2015	2010	2015
CDMX	10.8	11.0	12.1	12.6	9.5	10.3
Guanajuato	9.2	9.7	9.0	9.9	5.1	6.1
Chiapas	8.3	9.0	7.6	8.6	3.5	4.5
Nacional	9.7	10.1	9.9	10.6	6.4	7.4

Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2016b.

Como podemos observar, el estado de Guanajuato tiene un índice de escolaridad menor al nivel Nacional, aunque es oportuno señalar que de 2010 a 2015 tuvo importantes y significativos incrementos.

Dentro de los temas que corresponden a la calidad educativa se sitúa la tasa neta de cobertura por nivel educativo, la cual deja visible el nivel de cumplimiento por parte del SEN para llevar una educación de calidad a todos los estudiantes de México, independientemente de la zona regional en la que vivan. A continuación, se presenta el segundo indicador denominado cobertura educativa. Éste “calcula el porcentaje de población con edad idónea o típica matriculada dentro del nivel o tipo educativo correspondiente. Se enfoca únicamente en la población que está en dicho nivel o tipo educativo de acuerdo con la edad normativa” (INEE,2016b, p.241).

A continuación, se presenta una tabla que corresponde a la tasa neta de cobertura según el nivel educativo por entidad federativa, se muestran tres de los estados más representativos, Ciudad de México, Chiapas y Guanajuato, los dos primeros son las entidades con mayor y menor cobertura educativa, respectivamente y el último corresponde al estado central en la presente investigación.

Tabla 2. Tasa neta de cobertura (2015-2016)

Entidad Federativa	Tasa neta de cobertura		
	Nivel educativo		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
CDMX	79.8	109.1	107.0
Guanajuato	72.6	98.6	91.3
Chiapas	87.9	107.6	75.8
Nacional	72.3	98.7	87.5

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2016b

A partir de los datos anteriores es posible verificar que los problemas de cobertura aún no se han solucionado, así que no podemos hablar de una calidad educativa en todas las entidades federativas, ya que algunos sectores de la población se encuentran marginados de este servicio. En lo correspondiente al estado de Guanajuato es posible verificar que se encuentra dentro de los parámetros de cobertura a nivel nacional.

También es preciso señalar que la tasa de cobertura se da de manera diferente de acuerdo con el nivel educativo, se puede observar que en los estados de Guanajuato y Chiapas los porcentajes de alumnos matriculados en el nivel de secundaria bajan, respecto al preescolar y a la primaria. Estos datos resultan

significativos al momento de hacer un análisis en torno al nivel de secundaria, pues podemos deducir que, en este nivel de la educación básica, se concentran el mayor número de problemáticas. Por ejemplo, los niños y jóvenes se ven en la necesidad de salirse de la escuela y buscar un empleo. Probablemente, las condiciones económicas en las familias no son las óptimas. Además, los sectores rurales y con mayor índice de marginación son los que se ven más afectados.

2.2.2 Indicadores de trayectoria escolar

El simple hecho de estar matriculado en una institución educativa no garantiza que el estudiante realmente logre tener una educación obligatoria de calidad, ahora bien “es fundamental que los educandos tengan las oportunidades necesarias para poder ingresar oportunamente a la escuela y seguir una trayectoria regular, esto es, avanzar de manera ininterrumpida a lo largo de cada grado escolar” (INEE,2016b, p.253). Para que los estudiantes transiten de manera oportuna por las instituciones, es necesario contrarrestar problemas relacionados con la reprobación, la exclusión y el rezago escolar.

A continuación, se muestran datos correspondientes a la edad de los estudiantes y el nivel educativo que cursan, con el propósito de dar a conocer la situación real y las condiciones en las que se encuentran los estudiantes. Se consideran varias vertientes que se relacionan directamente con la trayectoria de los estudiantes, por un lado, está el rezago grave, en el que se consideran “a aquellos alumnos que están inscritos en dos o más grados por debajo de la edad que tienen” (INEE,2016b, p.253). Por otro lado, están los estudiantes con extraedad grave, o sea “aquella proporción de alumnos que tienen dos años o más de edad que la ideal para cursar determinado nivel educativo” (INEE,2016b, p.253). Esta última vertiente está relacionada a su vez con dos problemas actuales, por un lado, la exclusión que sufren los estudiantes para acceder al SEN y la reprobación que les impide seguir con su trayectoria escolar.

En lo perteneciente al porcentaje de estudiantes con avance regular y rezago educativo, se presenta el siguiente indicador, que mide si la trayectoria del estudiante se ha desarrollado de buena manera, o en definitiva, se encuentra en severos problemas de rezago educativo. Se analizan tres de los estados más representativos en el avance regular y el rezago educativo en sus estudiantes; Chiapas, Guanajuato y Zacatecas.

Tabla 3. Avance regular y rezago educativo (2015-2016).

Entidad Federativa	Porcentaje de estudiantes con rezago y avance regular					
	6 a 11 años		12 a 14 años		15 a 17 años	
	Rezago grave	Avance regular	Rezago grave	Avance regular	Rezago grave	Avance regular
Zacatecas	0.3	99.7	1.7	98.3	4.6	95.4
Guanajuato	0.4	99.6	1.7	98.3	6.2	93.8
Chiapas	1.7	98.3	7.7	92.3	10.5	89.5
Nacional	0.7	99.3	3.3	96.7	6.7	93.3

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2016b.

Con base en los datos anteriores, podemos observar que conforme incrementa la edad, el avance regular disminuye y el rezago grave se acrecienta. En el estado de Guanajuato podemos constatar que en el porcentaje de 6 a 11 años presenta bajos niveles de rezago grave, pero en la edad de 12 a 14 años, que según la normatividad corresponde al nivel de secundaria, el porcentaje de rezago aumenta y también la probabilidad de una suspensión temporal o definitiva. Es preciso señalar que los mayores índices de rezago se dan principalmente en las comunidades rurales con

alto grado de marginación, pues se ven afectadas tanto en la infraestructura y los escasos materiales educativos.

Sin embargo, cabe mencionar que en los últimos años el nivel de rezago ha disminuido considerablemente, pero no está de más que el SEN, siga trabajando por mejorar las condiciones en las que operan las instituciones que se encuentran excluidas y marginadas. Es por esto que, al referirnos a una eliminación total del rezago educativo, no se están excluyendo los estudiantes en esta condición, "... por el contrario, es fundamental brindarles el apoyo necesario para salir de esa situación" (INEE,2016b, p.267).

Como consecuencia del rezago educativo, se desprende el siguiente indicador, que sirve para "analizar la relación entre la edad de la población escolar y el grado escolar en el que está inscrita" (INEE,2016b, p.268), denominado extraedad grave. Pues la Ley General de Educación, estipula las edades mínimas en la que los estudiantes deberán estar inscritos en los diferentes niveles educativos, sino se cumple esto se denomina extraedad. Además, "para establecer cuáles son las edades idóneas para cursar cada nivel educativo, se toma como referencia la edad mínima de ingreso al primer grado; para fijar la edad máxima, se suma a la edad mínima el número de grados de duración del nivel si se siguiera una trayectoria ininterrumpida" (INEE,2016b, p.268).

El ingreso tardío y la repetición escolar van directamente asociadas con este indicador, además, con el tiempo pueden desencadenar abandono escolar en los estudiantes. Por otro lado, la extraedad puede considerarse como "una condición de rezago escolar también puede interpretarse como desigualdad en oportunidades, ya que se ha observado que la presencia de estudiantes con dicha condición en las aulas genera segregación y exclusión" (INEE,2016b, p.268).

En seguida se muestra una tabla que corresponde a tres niveles educativos; primaria, secundaria y medio superior, con la intención de brindar un panorama amplio de este indicador. Asimismo, se especifican las posibles consecuencias tardías de este fenómeno en el nivel de secundaria.

Cabe mencionar que el porcentaje más alto de extraedad grave en el nivel de secundaria se da nuevamente en localidades pequeñas, principalmente de contextos rurales. En muchas de las ocasiones, los estudiantes ingresan o reingresan al SEN, a una edad avanzada, probablemente porque en busca de un empleo para costearse su educación, se ven obligados a abandonar las instituciones educativas temporalmente.

Tabla 4. Extraedad grave según el nivel educativo (2015-2016).

Entidad Federativa	Porcentaje de estudiantes con extraedad grave según nivel educativo		
	Primaria	Secundaria	Media superior
Nuevo León	0.7 %	1.2%	18.4%
Guanajuato	0.9%	2.1%	15.7%
Chiapas	4.2%	6.5%	16.4%
Nacional	1.8%	3.3%	13.5%

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE,2016b.

Por lo anterior, es posible comprender que, de acuerdo con el nivel educativo, el porcentaje de extraedad incrementa. De antemano sabemos que, en el nivel de primaria, los estudiantes dependen en gran medida de su familia y, por lo tanto, su ingreso a la escuela por lo regular es en las edades oportunas.

En secundaria el fenómeno va adquiriendo mayor dimensión, puesto que en la adolescencia es cuando el estudiante adquiere un grado mayor de autonomía y toma parte de sus decisiones importantes, por lo que muchos jóvenes prefieren abandonar de manera definitiva la escuela e incorporarse al mundo laboral. Sin embargo, la incorporación laboral es también un aspecto que se toma en cuenta el momento de reingresar al sistema educativo en extraedad, ya que muchos de los

jóvenes se enfrentan a problemáticas laborales que los motivan a reintegrarse a la escuela, tal como la exigencia de un certificado de estudios como un requisito obligatorio para ascender en el puesto de trabajo.

Aunado a la extraedad grave se muestra una tabla para explicar el indicador denominado deserción escolar por entidad federativa. La deserción escolar se constituye como uno de los problemas principales derivados de la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional. Esta se define “como la pérdida de alumnos derivada del propio abandono de los estudios o de la expulsión de las instituciones entre dos ciclos escolares consecutivos” (INEE,2016^a, p.356). En pocas palabras, los jóvenes dejan el Sistema Educativo antes de haber concluido su educación obligatoria.

Cabe mencionar que los datos que aquí se presentan sólo son una estimación, puesto que “que a lo largo del periodo que se estudia, esta población puede verse afectada por la reinserción al SEN de alumnos” (INEE,2016^a, p.356). O bien por diversos factores como el cambio de institución educativa o el movimiento estudiantil entre entidades.

Tabla 5. Deserción escolar en secundaria (2013-2014).

Entidad Federativa	Educación secundaria		
	Deserción total		
	Total	Hombres	Mujeres
Coahuila	-01	1.0	-1.2
Guanajuato	5.1	6.5	3.7
Michoacán	9.1	10.4	7.8

Fuente: Elaboración propia, a partir de INEE,2016a

En la tabla anterior se presentan tres estados de la república mexicana; Coahuila, Guanajuato y Michoacán, el primero y el último corresponden a los niveles más bajos y altos de deserción escolar, respectivamente. Se presentan con el objetivo

de hacer un contraste con el estado de Guanajuato, que para fines de esta investigación se considera un eje central.

Para comprensión de este indicador, en la primera columna se presenta el porcentaje de la deserción total “la cual estima la cantidad de estudiantes que, en las condiciones mencionadas, abandonan la escuela por cada cien alumnos que se matricularon al inicio del ciclo escolar” (INEE,2016^a, p.356). En el estado de Guanajuato se puede observar que por cada 100 estudiantes matriculados en la educación secundaria 5.1 de ellos abandonaron la escuela por diferentes circunstancias. Una de las posibles causas tiene que ver con la calidad de la educación, ya que, si el servicio educativo es de mala calidad, puede propiciar que los padres de familia cambien a sus hijos de plantel o en el peor de los casos que los estudiantes consientes de sí, opten por abandonar la escuela.

En secundaria, en la última década este fenómeno se agravó “pues se sitúa en 4.1%, lo que en términos absolutos representa a 272 372 estudiantes que abandonaron sus estudios o fueron expulsados de este nivel” (INEE,2016^a, p.358). Además, con los datos anteriores se puede inferir que la profundidad de este problema se presenta de diferente manera de acuerdo con la entidad federativa.

Por ejemplo en Coahuila, “entre ciclos escolares se matriculan incluso más estudiantes de los que aprobaron, es decir, se presentan reinserciones al SEN” (INEE,2016^a, p.357).

Otro dato que se puede rescatar de la tabla anterior es que existe mayor deserción escolar de acuerdo con el sexo, pues es visible que los hombres desertan más que las mujeres, tal vez porque de acuerdo al contexto los hombres se insertan a más temprana edad al mundo laboral.

El último indicador que inquieta directamente la calidad educativa a nivel secundaria, sin duda alguna es la preparación de la planta docente y el tiempo que estos le invierten a su labor. Por lo tanto, en la tabla siguiente se analizan tres de las modalidades de educación secundaria; general, técnica y telesecundaria. Para el periodo 2014-2015 se registraron 408 252 docentes de educación secundaria

distribuidos en seis tipos de servicio, de los cuales el 17.7% corresponden a la modalidad de telesecundaria.

Tabla 6. Perfil laboral de los docentes según el tipo de modalidad educativa (2014-2015).

Características	Perfil laboral			
	Tipo de servicio			
	% Nacional	General	Técnica	Telesecundaria
Tiempo que dedica a su función				
Tiempo completo	18.0%	11.7%	16.3%	37.2%
Medio tiempo	19.9%	23.1%	27.7%	0.9%
Tres cuartos de tiempo	23.3%	13.4%	20.6	59.7%
Total de docentes titulados	74.2%	73.7%	70.5%	84.2%

Fuente: Elaboración propia. A partir de INEE, 2016a.

En la tabla anterior se presentan algunas de las características más importantes de los docentes encargados de trabajar en el nivel secundaria. Tales como el tiempo que le dedican a su función, ya que, si el profesor tiene un trabajo adicional, le dedicará menos tiempo a su labor y esto puede desencadenar una mala organización de los tiempos y una obstaculización para la planeación. Es importante destacar que los docentes de Telesecundaria cuentan por lo menos con título de nivel licenciatura, por lo que esta característica podría ser catalogada como positiva en la calidad de la educación, además las telesecundarias sobresalen en este rubro debido a que una buena cantidad de docentes estuvieron inscritos a una carrera magisterial.

A continuación, se presentan datos precisos de algunas entidades federativas, y cifras referentes al tiempo que le dedican en promedio los profesores de los estados de Zacatecas, Guanajuato y Nayarit a su función docente. Se puede observar que, en el estado de Guanajuato, un poco más de una cuarta parte de los profesores tienen un trabajo de tiempo completo, esto indica que casi el 75% de los profesores del estado cuentan con trabajos poco estables y condiciones de trabajo muy desfavorables que “pueden afectar su desempeño y desarrollo profesional, así como su vida personal en general” (INEE,2016^a, p.206). Por lo tanto, la función docente se puede ver mermada, pues los docentes centraran su atención en sus diversas actividades.

Tabla 7. Perfil laboral de los docentes y tiempo que dedica a su función (2014-2015)

Entidad Federativa	Perfil laboral			
	Tiempo que dedica a la función académica			Título de licenciatura o más
	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Docentes titulados
Zacatecas	42.3%	17.8%	11.5%	79.0%
Guanajuato	26.2 %	19.9%	10.8%	73.9%
Nayarit	3.9%	25.5%	21.1%	73.8%
Nacional	18.0%	23.3%	19.9%	38.8%

Fuente: Elaboración propia

2.2.3 Contexto de las telesecundarias

Para una mejor comprensión de la modalidad de telesecundaria es oportuno recordar sus orígenes, los cuales datan en el año 1969, cuando el SEN introduce esta nueva modalidad "... con el propósito de aumentar la capacidad y cobertura del servicio educativo en secundaria y poder dar atención educativa a las poblaciones asentadas en lugares alejados de las manchas urbanas" (Colmee,2015, p.3). Por lo general, las telesecundarias atienden a los estudiantes de sectores rurales, que difícilmente pueden asistir a una secundaria general o a una técnica.

Es por esto que, "esta modalidad posee características contextuales, estructurales y pedagógicas distintas al resto de las secundarias presenciales, que agrupan a las secundarias generales y técnicas, tanto públicas como privadas" (Colmee,2015, p.3). Desde su aparición formal en el Sistema Educativo Nacional, esta modalidad ha incrementado considerablemente su matrícula, pues datos del INEE sostienen que en el ciclo escolar 2012-2013, "esta modalidad atendió a 1 318 288 estudiantes" (Colmee,2015, p.3), que en su momento representaban el 21% de la matrícula nacional de educación secundaria.

Es importante destacar que en la modalidad de telesecundaria "seis de cada diez profesores tienen un empleo de tiempo completo y casi 9 de 10 gozan de un empleo de tiempo parcial" (Colmee,2015, p.3), lo que contrasta con otras modalidades es que los profesores tienen mejores condiciones de empleo, lo que podría favorecer directamente la calidad en su servicio, pues si los docentes encuentran plenitud en su trabajo, se esforzarán a dar lo mejor de sí.

Sin embargo, también se sabe que los docentes de telesecundaria trabajan en condiciones más desafiantes, por ejemplo; los estudiantes de contextos marginados tienen "...desventajas socio-económicas, necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la lengua de instrucción" (Colmee,2015, p.5). Asimismo, la carga laboral de los docentes de esta modalidad es mayor que la de sus colegas de otras modalidades, pues atienden a un mayor número de estudiantes y se hacen cargo de diversas materias a la vez.

Otro tema importante en telesecundaria es la preparación de sus profesores, pues los datos arrojan que "... 97% [...] tienen el nivel de licenciatura o maestría" (Colmee,2015, p.5). Por lo que probablemente, están mejor dotados de estrategias didáctico-pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje en los estudiantes podría verse afectado por la falta de recursos, infraestructura y condiciones óptimas para su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, resulta interesante adentrarse en el contexto de las telesecundarias, ya que ocupan un porcentaje considerable a nivel nacional como una de las modalidades con mayor número de estudiantes. Además, con la presente investigación se intenta ofrecer un panorama amplio acerca de la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación de ciudadanía responsable desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de una telesecundaria rural del municipio de San Felipe, Guanajuato, ya que en la gran mayoría de políticas públicas se omite la voz de los actores principales; los estudiantes y los docentes.

Parece que las reformas y los planes sectoriales no siempre atienden las necesidades reales de los estudiantes. Por lo tanto, el presente trabajo tiene el objetivo de analizar la contribución de la asignatura de formación cívica y ética en las telesecundarias rurales del municipio de San Felipe, Guanajuato. Con el fin de conocer cómo la asignatura contribuye a la formación de un ciudadano responsable. Desde su propia perspectiva.

Se tratará de responder a las siguientes interrogantes, ¿qué importancia tiene la formación cívica y ética en el estado de Guanajuato, dentro de la formación de ciudadanía temprana?, ¿Cuáles son los contenidos formativos de la asignatura de Formación Cívica y ética en las telesecundarias rurales?, ¿cuál es la perspectiva del juicio moral y valores en la asignatura de formación cívica y ética para la ciudadanía responsable?, ¿cuál es la perspectiva de estudiantes y docentes sobre la contribución de la asignatura de formación cívica y ética en la formación ciudadanía responsable?

Todo lo anterior resulta importante en el presente, pues la Formación Cívica y Ética puede verse simplemente como una materia de relleno y sin importancia. Sin embargo, se intenta conocer las visiones que tienen los jóvenes acerca de temas relacionados con la ética, la justicia, la política y la responsabilidad social.

Capítulo 3. Metodología

En los capítulos 1 y 2 se abordaron el estado del arte y la problematización con el fin de ahondar en la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la formación de ciudadanía responsable.

A partir de este apartado se expone la parte empírica que define el rumbo de la investigación, es decir, se menciona con claridad el tipo de estudio, la población a la cual va dirigida y las técnicas para la recolección de los datos. Para fines de este trabajo de investigación, el tipo de estudio tendrá un enfoque meramente cualitativo, puesto que la metodología fue trazada en función del objeto de investigación, los objetivos y, por supuesto, las preguntas derivadas de la misma.

3.1 Planteamiento del problema de investigación

La presente investigación tiene como objeto de investigación la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación de ciudadanía responsable desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la telesecundaria rural 598 'La Cantera Sur' del municipio de San Felipe, Guanajuato.

A partir de lo anterior, se formuló la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuál es la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación de ciudadanía responsable desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la telesecundaria 598 "La Cantera Sur" del municipio de San Felipe, Guanajuato?

Objetivo general

Analizar la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Telesecundaria rural 598 "la Cantera sur" del municipio de San Felipe, Guanajuato. Con respecto a la formación de ciudadanía responsable.

Objetivos específicos

1. Conocer el contexto de la Telesecundaria rural en México.
2. Conocer los contenidos formativos de la asignatura de Formación Cívica y ética en las telesecundarias rurales.
3. Identificar la perspectiva del juicio moral y valores en la asignatura de Formación Cívica y Ética en la formación la ciudadanía responsable.
4. Analizar la perspectiva de estudiantes y docentes sobre la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la formación de un ciudadano responsable.

3.2 Enfoque y tipo de estudio

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, la investigación cualitativa resulta de gran importancia, pues ésta “busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez,2011, p.17). Asimismo, la investigación cualitativa tiende a efectuar la recolección de datos en el lugar donde los sujetos investigados experimentan el problema o el fenómeno, no es común enviar instrumentos de recogida para que los sujetos investigados contesten determinadas interrogantes. Al contrario, en el enfoque cualitativo los datos son recogidos de una manera más cercana, es por esto que resulta conveniente que exista una interacción entre el investigador y los sujetos investigados al tratar de comprender, en este caso, cuál es la contribución de una asignatura en la formación de ciudadanía responsable. Además “... el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista, [...] el cual pretende entender la realidad social” (Martínez, 2011, p.15).

Para fines de la investigación se consideró oportuna una metodología de estudio de caso, ya que la presente investigación abarcó la complejidad de la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la formación de un ciudadano responsable en la telesecundaria 598, pues como afirma Stake, “el estudio de casos

es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Satake,1999, p.11). Además, el estudio de un caso en particular nos proporciona datos concretos que permiten la reflexión, la discusión y análisis de una situación real o de una experiencia concreta.

Se consideró conveniente utilizar el estudio de caso como metodología para esta investigación puesto que a pesar de que en su mayoría, docentes, estudiantes y asignaturas de diferentes planteles educativos se asemejan unos de otros, hasta cierto punto cada uno tiene sus particularidades. Interesa por lo tanto lo que cada caso tiene de único, así como por lo que tienen en común.

Se pretende escuchar las visiones que pueden tener los docentes y los estudiantes en torno a la contribución de una asignatura en contextos rurales (Stake,1999). Cabe mencionar que la educación secundaria en el municipio de San Felipe, Guanajuato, es atendida por telesecundarias en su gran mayoría y el estudio de todas y cada una de ellas sería de alguna manera muy ambicioso y tardado. Por lo tanto, se busca comprender lo que ocurre en la telesecundaria 598, sabiendo de ante mano que esta forma parte de la realidad educativa en su conjunto del municipio antes mencionado.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La entrevista fue la técnica principal para la recolección de datos empíricos y el acercamiento del investigador al campo, cabe destacar que la entrevista se sitúa como una de la técnicas más convencionales y utilizadas en el enfoque cualitativo. Ésta se define como: “... una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental” (Batthyány,2011, p.89).

A su vez, la entrevista se divide en tres tipos que se clasifican según su grado de estandarización, flexibilidad y la libertad que le concede a los actores; entrevistador

y entrevistado. El primer tipo es nombrado entrevista estructurada, el segundo entrevista semiestructurada y por último la entrevista en profundidad. Para fines de esta investigación la entrevista semiestructurada resultó sumamente útil, puesto que ésta permite un grado mayor de flexibilidad. Su característica principal es que "...el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta" (Batthyány,2011, p.90). Por lo tanto, este tipo de entrevista permite al investigador el planteamiento de nuevas preguntas, en función de las respuestas del sujeto investigado. Además, existe la posibilidad de que el investigador aclare malentendidos en las preguntas o respuestas.

Para la selección de los sujetos investigados no se siguió un método específico, sino que por ser un estudio de caso de una institución pequeña que tiene únicamente cuatro grupos, se entrevistaron a los cuatro profesores encargados de la asignatura y al director de la institución, en cuanto a los estudiantes se seleccionarán aleatoriamente dos por grupo, sumando un total de 8 escolares entrevistados.

Asimismo, fue fundamental utilizar la técnica de *observación*, puesto que ésta se define como la acción de mirar detallada y concentradamente un hecho o fenómeno, natural o social, examinando cuidadosamente sus características. Tiene por objetivo explorar el lugar donde se encuentran los hechos del problema a ser estudiado. Además, esta técnica suministra al investigador el material de trabajo (Sierra,1979).

La observación tiene dos clases, la observación ordinaria y la observación participante, para fines de esta investigación se utilizará la primera, puesto que permite el examen de fenómenos desde afuera, además busca captar información necesaria para realizar un análisis (Chow,1977).

De igual manera, la técnica de *investigación documental* fue necesaria para satisfacer los objetivos de esta investigación, ya que ésta consiste esencialmente en la obtención, clasificación, recuperación y distribución de la información, pues se

sustenta en la recopilación de antecedentes a través de documentos (Blaxter, *et al*, 1996). El investigar la contribución de la asignatura en la formación de ciudadanía responsable requiere de esta técnica, porque es necesario tener bases históricas y conceptuales, que sólo por medio de la investigación documental se podrán obtener. Asimismo, es preciso basarse en las fuentes bibliográficas impresas, tales como los planes curriculares del nivel secundaria y las teorías que giran en torno a la Formación Cívica y Ética a través de la juicio moral y valores.

Capítulo 4. Marco teórico. Teorías de la formación del juicio moral y Ciudadanía responsable

4.1 Teoría de Jean Piaget

Al hacer referencia a la formación del juicio moral es necesario remitirse a sus orígenes teóricos y metodológicos, por tanto Jean Piaget se considera el pionero en presentar trabajos en torno al tema, "... es Piaget, justamente, quien en 1932 publica el primer libro que se ocupa del desarrollo moral desde una perspectiva constructivista [...] la moral se adquiere a través de la construcción de las estructuras de reglas y normas mediante la interacción social del niño" (Huerta y Ezcurra,2005, p.169). Es por esto que su investigación ha confirmado que los aspectos físicos y mentales cumplen un papel no menos importante que la interacción social, por tanto "...la génesis del criterio moral no obedece, pues, simplemente a presiones, mimetismos o aprendizajes sociales; al contrario, aparece netamente un paralelismo entre la evolución intelectual y el desarrollo moral" (Rubio,2000, p.28), entonces a partir del pensamiento piagetiano es válido hablar de un cognitivismo moral, fundamentalmente mediano, ya que "ni las normas lógicas ni las normas morales son innatas" (Rubio,2000, p.28).

Cabe mencionar que en sus orígenes el tratamiento del juicio moral fue meramente de corte empírico, apoyado en un método clínico que, a través de técnicas como la observación y la aplicación de entrevistas, se proponía analizar niños de entre 6 y 12 años de las escuelas de Ginebra y Neuchâtel. Para tal estudio Piaget caracteriza muy bien con el juego de las canicas la realidad, puesto que el juego al igual que las normas morales se transmite de generación en generación con diferencias que provienen en su mayoría del contexto en el que se presentan.

En su obra principal *el criterio moral en el niño* Piaget sostiene que "en cierto sentido, la moral infantil nos ayuda a comprender la del hombre, Así pues, para formar hombres, no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación" (Piaget,1984, p.8), por lo tanto, centra su estudio en saber cómo el niño es que concibe el respeto hacia las reglas, cómo se adapta a ellas, la función que tienen

de acuerdo a su edad y el cómo se adquiere conciencia de dicha regla, puesto que Piaget insiste en que “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas” (Piaget, 1984, p.9).

Partiendo de su hipótesis inicial, Piaget insiste en que si bien, la moral se constituye por un sistema de reglas que se deben respetar, la parte central de su teoría debía ser el saber cómo la conciencia individual llegaba a respetar dichas normas. Para ello apoyó su análisis en la complejidad que los niños le atribuyen al juego de las canicas, y a analizar cómo desde su temprana edad es que se sigue un proceso que termina en la aceptación de tales reglas sin que haya de por medio una imposición o un influjo de las ideas de los adultos. Sin embargo, para que el niño adquiriera tal toma de conciencia e interiorice las reglas de forma autónoma, este debe pasar y superar una serie de estadios, de tal manera que los nuevos estadios descansen sobre los anteriores y los superen, que van desde la imposición hasta la codificación consiente de las reglas.

En su obra principal, Piaget argumenta que debemos tener muy claro que “...la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que se le dan elaboradas, y, muchas veces, elaboradas no a medida que las van necesitando y pensadas para él, sino de una vez por todas y a través de la sucesión ininterrumpida de las generaciones adultas anteriores” (Piaget, 1984, p.9), aspecto que se debe tomar en cuenta al momento de querer formar la moral.

A lo largo de su obra, Piaget argumenta que en situaciones normales los niños pasan de una moral basada en la presión adulta a una moral de la autonomía y la cooperación. Piaget demostró con sus estudios que la moral no es innata, sino que es consecuencia el desarrollo cognitivo en el niño, pues, aunque el niño desde temprana edad tenga manifestaciones como la simpatía, el cuidado del otro y tendencias afectivas no necesariamente implica un comportamiento que pueda ser adjudicado a la moral, al contrario, dista mucho de ser un inicio de la construcción moral. Por ende, “...para construir el juicio y el comportamiento moral es preciso que estos elementos funcionales preexistentes queden superados e integrados en

las sucesivas estructuras propiamente morales que se irán construyendo gracias a los contactos sociales” (Puig y Martínez,1989, p.75).

Dicha teoría es fundamental para la comprensión y desarrollo del presente trabajo de investigación, puesto que en la actualidad se sigue considerando una obra significativa que ayuda a comprender el desarrollo moral y propiamente la construcción del juicio moral, a pesar de un notable incremento en las investigaciones que abordan dicho tema. Tales estudios en su mayoría han estado bajo el influjo de las ideas de Piaget, puesto que su concepción, sus ideas y metodología han sido trascendentales en el ámbito de la moralidad.

El trabajo de Piaget “es un primer intento de describir el proceso de formación del juicio moral a través de las interacciones resultantes, entre los niños y la autoridad en situaciones específicas relacionadas con el establecimiento de las reglas de los juegos” (Huerta y Ezcurra,2005, p.20), bajo su visión la moralidad es entendida como lo concerniente “...a las cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana” (García,1997, p.21), mediante su trabajo le fue posible comprobar que la sociedad no es homogénea, por lo tanto hay una gran variedad de relaciones interpersonales que son vividas de forma diferente.

Dado que la moral es resultado de esas relaciones interpersonales, Piaget sostiene que, por lo tanto habrá más de una moral, y por ende “cada modalidad de relación social dará lugar a un distinto tipo de juicio moral” (Puig y Martínez,1989, p.75). La construcción de la moralidad se encadena evolutivamente, porque el niño pasa por dos etapas diferentes, en un primer momento se da la moral de la heteronomía y en un segundo momento la moral de la autonomía. Por lo tanto, Piaget intenta resolver “...como se desarrolla la moralidad autónoma individual en contraposición con la moral impuesta por el mundo de los adultos” (García,1997, p.20). Considera la moral de la heteronomía como aquella que responde a normas establecidas y deseos de las personas adultas, está basada en relaciones de dominación. Por otro lado, considera la moral de la autonomía como aquella en la que cada individuo es capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal mediante la reciprocidad, es decir, mediante la cooperación.

A partir de lo anterior queda claro que el niño atraviesa evolutivamente por dos etapas en el desarrollo moral, por lo tanto, cada una de estas etapas concibe de diferente manera al juicio moral. Piaget considera al juicio moral como “las ideas y aptitudes del niño respecto a las normas, la justicia, el comportamiento ético, etc.” (García,1997, p.23). El juicio moral abordado desde la perspectiva heterónoma se asienta en nociones de imposición, donde el adulto ejerce una importante presión mediante ordenes unilaterales y obligatorias. Mientras que desde la visión de la moral autónoma este se asienta en relaciones de igualdad, donde se elimina la imposición punitiva de las reglas y se opta por un intercambio de ideas basadas en el diálogo y en la comprensión mutua.

A partir de su análisis Piaget sostiene que para que el niño pase de una moral heterónoma a una moral autónoma es necesario que éste atraviese por cuatro estadios, lo cuales pudo establecer a partir del juego de las canicas apoyado en la práctica de las reglas.

4.1.1 Estadios de la formación moral según Piaget

El primer estadio que establece Piaget es el *motor e individual* que aparece de los 0 a los 2 años, en este estadio el niño únicamente manipula objetos en función de sus propias necesidades psicomotrices, no hay repetición consiente, pero si se establecen esquemas ritualizados, por lo tanto, no existen las reglas colectivas y el juego es puramente manipulativo e individual. Cabe señalar que ente primer estadio la regla no es coercitiva todavía, debido a que el nivel de madurez es puramente motriz.

El segundo estadio Piaget lo denomina *egocéntrico* que va de los 2 a los 5 años, es aquí donde el niño recibe del exterior las reglas, existe el juego en conjunto, pero el niño únicamente le importa el bien propio, no se preocupa por los demás niños que se encuentran jugando a su alrededor y no intenta uniformizar las formas de jugar. En este segundo estadio “la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna” (Huerta y Ezcurra,2005, p.17), toda modificación que intente realizar el niño es considerada como una falta.

El tercer estadio se denomina *cooperativo o de la cooperación naciente* se da a partir de los 7 u 8 años, en este estadio aún predomina la heteronomía, asimismo es aquí donde inicia el juego en conjunto, por lo tanto, cada jugador intenta tener el control y el dominio del juego, aparece la preocupación por la unificación de las reglas que vienen dadas desde el exterior, sin preocuparse quien las ha dictado con anterioridad. El último estadio es el de la *codificación de las reglas*, en este último Piaget descubre que hay una toma de conciencia respecto a la forma de asimilar e interiorizar las reglas, se manifiestan plenamente las aptitudes para discutir y llegar a consensos, el código de reglas a seguir es conocido por la sociedad entera, existe la posibilidad de que los mismos individuos cooperen e implementen nuevas reglas en beneficio de la comunidad.

Por último, Piaget les atribuye especial importancia a los valores, pues sostiene que por medio de estos es posible centrarse en el juicio moral y no en las conductas morales, sostiene que los valores sirven para dirigir la acción, puesto que “la conducta es guiada por un sistema de normas cuyo cumplimiento permite la realización de los valores” (Huerta y Ezcurra,2005, p.17). En conclusión, la teoría de Piaget al proponer los cuatros estadios ya citados, sostiene que “el sujeto se comporta cualitativamente diferente, por ser diferentes las estructuras de cada nivel de desarrollo regulador de la conducta y por la índole de los fines de cada uno de estos” (Huerta y Ezcurra,2005, p.19).

Tabla 8. Estadios Morales

1. Motor	2. Egocéntrico	3. Cooperación Naciente	4. Codificación de las reglas
Heteronomía	Heteronomía	Heteronomía	Autonomía
0-2 años. Obligación	2-5 años. Imitación	7-8 años. Control mutuo	11-12 años. Cooperación y respeto
Subordinación a la autoridad	Subordinación a la autoridad	Igualitarismo progresivo	Justicia igualitaria y equidad

Fuente: elaboración propia, a partir de Huerta y Ezcurra,2005:20.

4.2 Teoría de Lawrence Kohlberg

Ahora sabemos que la teoría del desarrollo moral fue planteada en sus inicios por Jean Piaget con su obra *el criterio moral en el niño*, donde distingue dos tipos de moral; la moral heterónoma y la moral autónoma. Más tarde Lawrence Kohlberg profundizó en el estudio del tema moral y específicamente en la formación del juicio moral en las escuelas, complementando así la teoría inicial de Piaget. Su trabajo comenzó a tomar forma a partir de su tesis doctoral titulada *El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y los dieciséis años*, donde demuestra que el razonamiento que los niños empleaban para dar respuesta a un conjunto de dilemas morales podía clasificarse en seis estadios distintos del juicio moral.

Kohlberg probablemente fue el psicólogo norteamericano más destacado en el ámbito de la formación moral, puesto que su interés por estudiar la actuación de una persona cuando se le presenta un conflicto de índole moral de acuerdo con su edad, lo llevó a consolidar una de las teorías más influyentes en el ámbito del desarrollo de la moral.

Kohlberg al igual que Piaget confirmó que existe una evolución moral y que ésta se desarrolla por una sucesión de formas más avanzadas de pensamiento, es decir que la moral madura en cada persona cuando pasa por una serie de etapas o fases. Además, tanto en la teoría de Piaget como en la de Kohlberg existe una premisa básica; el desarrollo de la moral va desde procesos mentales centrados en lo concreto hasta lo abstracto y más general. Por lo tanto, Kohlberg sostiene que "... el desarrollo del pensamiento moral del hombre se produce de un modo natural, plasmándose en un recorrido a través de seis estadios cada vez más óptimos, que se manifiestan con tal independencia de la cultura en que están insertos los individuos" (Puig y Martínez, 1989, p.88).

El trabajo de Kohlberg toma como base la teoría de Jean Piaget, sin embargo, existen varias diferencias entre una y otra, puesto que para Piaget la formación moral estaba constituida únicamente por dos etapas que concluían a los doce años. Por su parte Kohlberg defiende que existen tres tipos de moralidad que se

complementan y forman una cadena evolutiva; la moralidad de coerción, la moral de reglas y convención y la moral de principios y justicia, que en su conjunto se ven reflejadas a lo largo de tres niveles y seis estadios “que no culminan en el mejor de los casos hasta más allá de los veinte años” (Puig y Martínez,1989, p.88).

La teoría de Kohlberg se interesa fundamentalmente en describir la formación del juicio moral, se centra por tanto en conocer las formas de decidir de un individuo frente a situaciones de conflicto, por lo tanto, “... la práctica del juicio moral le hace reflexionar sobre sus propios valores morales y ordenarlos según una jerarquía lógica, haciéndolo de forma distinta dependiendo del estadio de desarrollo moral en el que se encuentre” (Díaz-serrano,2015, p.2).

Cabe mencionar que la moralidad para Kohlberg es resultado de la interacción del sujeto con factores biológicos y culturales, puesto que el contexto determina la adquisición de valores y formas de actuar, pero sostiene que, si el individuo alcanza la madurez del juicio moral, éste podrá asumir principios morales universales basados en la justicia y bienestar común. Kohlberg define al juicio moral como “... una capacidad cognitiva del individuo que permite dilucidar entre lo que está bien y lo que está mal, y que tiene que ver con la justicia en tanto que igualdad y equidad” (Puig y Martinez,1989, p.89).

Al igual que Piaget, Kohlberg menciona en su teoría que los individuos al entrar en un problema moral caen en un dilema “de elegir entre la aplicación rigurosa de las reglas morales o la satisfacción y el bienestar de unos individuos en situaciones difíciles, siendo de interés, más que las soluciones dadas, las razones con las que justifican sus juicios morales” (Díaz-serrano,2015, p.4). Kohlberg diferencia dos tipos de conflictos o problemas morales, en primer lugar, se encuentran los que se producen cuando un individuo toma una decisión y se provoca un problema interno que mueve sus estructuras mentales, y en segundo lugar los conflictos que se desarrollan cuando hay diferencia u oposición con las opiniones de personas cercanas o significativas, por ejemplo, la familia.

La metodología empleada por Kohlberg para definir sus seis estadios morales se dio por “un procedimiento de investigación que en esencia consiste en presentar al

sujeto ciertos dilemas morales y preguntarle qué solución daría al conflicto y por qué motivos le parece la más correcta” (Puig y Martínez,1989, p.91). Kohlberg señala que los modos de pensar en cada estadio no se pueden enseñar, pero si se pueden autogenerar a partir de la interacción del individuo con su sociedad y su cultura. Por lo tanto, señala que dentro de la formación del juicio moral es sumamente importante la creación del conflicto cognitivo, que en los ámbitos escolares le corresponde generarlo al docente, ya que “...los tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo son: el diálogo del alumno consigo mismo, el diálogo del alumno con otros alumnos, el diálogo del alumno con el profesor y el diálogo del profesor consigo mismo” (García,1997, p.69).

La teoría de Kohlberg consta de tres niveles, cada nivel agrupa dos estadios “con semejante modo básico de razonamiento, aunque con distinto grado de perfección” (Puig y Martínez,1989, p.92), sostiene que los estadios morales no pueden verse como etapas parceladas o aisladas en sí mismas, sino que implican un desarrollo constante hacia una moral autónoma basada en principios éticos universales.

Kohlberg considera que los estadios morales “...constituyen un todo estructurado de modo que la edad lleva a una consolidación o equilibrio de un nivel dado y los estadios superiores representan estructuras mejores o más equilibradas que las inferiores” (García,1997, p.75). Es oportuno mencionar que desde el planteamiento de Kohlberg no se puede establecer un periodo de edades para cada estadio, puesto que es posible que una persona pase de un estadio a otro antes que otra, también es posible que un individuo se detenga en un estadio de manera transitoria o permanente, pero hay que aclarar que no se puede avanzar de un estadio inferior a uno superior sin haber superado al anterior.

Además, como ya se mencionó con anterioridad, el desarrollo moral se da de forma independiente, ya que “los seis estadios se encuentran en cualquier cultura y no dependen de las condiciones culturales específicas. (García,1997, p.75).

4.2.1 Niveles del juicio moral y estadios de Kohlberg

I. Nivel Preconvencional

A continuación, se describen los tres niveles del desarrollo moral establecidos por Kohlberg; en primer lugar, aparece el nivel preconvencional, "...es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos" (García,1997, p.78), en este el individuo no comprende aún las reglas y las expectativas de la sociedad. Al igual que en la teoría de Piaget el niño percibe las reglas de manera literal y son presentadas como imposición, lo correcto será entonces, evitar romper las reglas, "obedecer por obedecer, y evitar causar daño físico a gentes y propiedades" (Rubio,2000, p.35). El cumplimiento de las normas entonces estará dirigido por el miedo al castigo y no porque realmente comprenda el significado de estas.

Se sostiene que a grandes rasgos este nivel se asemeja a la moral heterónoma de Piaget, puesto que presenta un punto de vista egocéntrico, por lo que la persona que se encuentra en este nivel no toma en cuenta los intereses de los demás y no intenta llegar a consensos. En este nivel la noción de justicia se relaciona estrechamente con el cumplimiento de las reglas y la obediencia inconsciente a la autoridad.

Dentro del nivel preconvencional, se encuentran los dos primeros estadios del desarrollo del juicio moral. El primer estadio se titula *estadio de castigo y obediencia*, lo correcto depende del cumplimiento literal de las reglas, no hay preocupación alguna por la sociedad. La persona que se encuentra en este estadio está limitada por el nivel preoperativo o el comienzo de las operaciones concretas, existe un razonamiento intuitivo y no lógico.

El segundo estadio se titula Hedonismo instrumental o intercambio instrumental, lo correcto consiste en atender las necesidades individuales, pero teniendo en cuenta que los demás también tienen necesidades personales, por lo tanto, el niño es "consciente de que hay otros individuos con sus puntos de vista propios" (García,1997, p.80).

II. Nivel convencional

Para la presente investigación este nivel resulta de gran importancia, ya que es aquí donde se encuentra “la mayoría de los adolescentes y adultos en nuestra sociedad y en otras sociedades” (García,1997, p.81). Por ende, la Formación Cívica y Ética en las telesecundarias debe tener en cuenta este nivel, pues es aquí donde se sitúan la mayoría de los jóvenes que se encuentran en la edad escolar perteneciente al nivel secundaria.

El nivel convencional “implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad y de defenderlas precisamente porque son reglas” (García,1997, p.81). En este nivel son importantes las expectativas de los grupos sociales a los que pertenece el individuo, tales como la familia, los amigos y la misma nación. Existe el sometimiento a las reglas ya no por imposición, sino por lealtad a las relaciones sociales y por la preocupación por el bien de los demás.

A este nivel del juicio moral le corresponden de igual manera dos estadios, el primero es el estadio de expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales, dentro de éste existe la orientación a conseguir la aprobación de los demás, y comienza a gestarse la necesidad de ayuda mutua. Lo correcto consiste en ser amable, leal y digno de confianza para los demás, estando dispuesto a acatar reglas con beneficio universal. “Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales” (Rubio,2000, p.37).

El cuarto estadio se titula, *Estadio de mantenimiento del sistema social y de conciencia*, este estadio comienza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia, es una etapa equilibrada, suele ser el estadio al que mayor número de adultos llegan. “Lo correcto consiste en cumplir el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social y apoyando el bienestar de la sociedad o del grupo” (Rubio,2000, p.37). Dentro de este estadio se comienza a desarrollar un tipo determinado de juicio moral que tiene como valor supremo el contribuir “al bienestar de la sociedad, del grupo o de la institución, o al propio bienestar si ello no atenta a

la perfecta supervivencia de las instancias suprapersonales” (Puig y Martínez, 1989, p.97).

III. Nivel Postconvencional y de principios

En este nivel se comienza a gestar un intento por definir los valores con alcance universal, es decir, que vayan más allá de la autoridad y de los estereotipos caracterizados como correctos. “El nivel convencional es el de una persona que diferencia su yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios escogidos por ella” (García, 1997, p.86). Este nivel es alcanzado por pocos adultos, y sólo se alcanza hasta después de los veinte años.

Es en este nivel donde se comienza a tener en cuenta los derechos humanos universales, de esta manera se aceptan las leyes, porque éstas protegen los derechos universales. El individuo que se encuentra en este nivel tiene claro que vivir en un sistema societal implica compromiso, respeto y apoyo a los demás.

En el quinto estadio *de derechos prioritarios y contrato social o utilidad*, se argumenta que lo correcto consiste en mantener los derechos, valores y consensos básicos que se necesitan para el buen funcionamiento de una sociedad. Cabe mencionar que no es posible que se alcance este estadio si no se han superado las operaciones formales. El propio Kohlberg argumenta que en este estadio existe el conocimiento del relativismo de las normas, pero antes de esto está el reconocimiento de los valores fundamentales, pues si bien, se reconoce que los valores pueden ser relativos a un grupo determinado, pero siempre se busca un principio que reduzca las diferencias contextuales. La premisa principal de este estadio se podría resumir en la siguiente afirmación “<< el mayor bien para el mayor número>>” (Rubio, 2000, p.38).

El último estadio o el nivel más avanzado del juicio moral es el de *principios éticos universales*, este estadio parte de la consideración de que la vida es sagrada y representa un valor universal. Kohlberg argumenta que este estadio es el más elevado de la moralidad, y sólo es alcanzado por pocos filósofos dedicados a

teorizar en torno al tema moral y los derechos humanos. En este estadio, “el sujeto es consciente de los principios morales de la justicia, de la igualdad y de la máxima libertad personal como correlativas a los mismos derechos de todas las personas” (Huerta y Ezcurra,2005, p.24), por lo tanto, se respeta estrictamente la dignidad como individuo.

Para finalizar la exposición de sus estadios, Kohlberg señala que los estadios morales constituyen un todo estructurado, sin embargo, en palabras de este, “se infiere que los estadios superiores representan estructuras mejores o más equilibradas que los inferiores” (Rubio,2000, p.41). Cabe hacer mención que Kohlberg a diferencia de Piaget sitúa la madurez moral en el mejor de los casos hasta más allá de los 25 años, mientras que Piaget “... situaba la autonomía moral al inicio de la adolescencia” (Rubio,2000, p.41). A continuación, se presenta el siguiente cuadro para mostrar visualmente los tres niveles de la moralidad, y los seis estadios que dentro de los niveles representan el desarrollo del juicio moral.

Tabla 9. Niveles y estadios de Kohlberg

Niveles	Estadios
<i>Preconvencional</i> (individualista y coercitivo): aún no entiende las normas sociales convencionales y se respetan para evitar el castigo.	<i>Estadio 1:</i> De obediencia y castigo.
	<i>Estadio 2:</i> Hedonismo instrumental o intercambio instrumental.
<i>Convencional</i> (social, razonable): se somete a reglas y expectativas de la sociedad y la autoridad y las defiende.	<i>Estadio 3:</i> Expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales.
	<i>Estadio 4:</i> Mantenimiento del sistema social y de conciencia.
<i>Postconvencional</i> (autónomo o de principios): entiende y acepta normas que apoyan unos principios morales.	<i>Estadio 5:</i> Derechos prioritarios y contrato social o utilidad.
	<i>Estadio 6:</i> Principios éticos universales.

Fuente: elaboración propia, a partir de las aportaciones de García (1997).

Como síntesis de la teoría de Kohlberg, podemos sostener que la educación moral en las escuelas, y específicamente en asignaturas como Formación Cívica y Ética, más que dar información de carácter moral, su objetivo debe ser “estimular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo” (Puig y Martínez, 1989, p.102). Además, debe ofrecerse una educación moral desde una óptica democrática y no doctrinaria o impositiva, puesto que cada uno de los estadios no tienen concretamente un contenido susceptible a ser enseñado, sino únicamente formas de juicio cada vez más elevadas.

Por último, Kohlberg sostiene que “como cada nuevo estadio moral precisa un logro superior en la perspectiva social del sujeto, la educación moral deberá posibilitar aquellas experiencias y estímulos sociales que den al educando suficientes oportunidades de adoptar roles distintos” (Puig y Martínez, 1989, p.104). Es decir, por medio de una preparación y formación moral, los estudiantes tomarán conciencia acerca de los demás, de los derechos y necesidades individuales. En definitiva, poder aspirar al ejercicio de los valores éticos universales.

4.3 Teoría de Elliot Turiel

Siguiendo una línea similar a L. Kohlberg sobre el desarrollo moral, retomamos en este apartado a Elliot Turiel perteneciente el enfoque cognitivo-evolutivo y que es considerado un teórico importante en la formación moral por el giro que le da a los antecedentes teóricos de Piaget y Kohlberg, se caracteriza por distanciarse considerablemente de las teorías que le antecedieron, puesto que en su obra principal titulada *el desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, argumenta que la vida en sociedad no sólo está regulada por procesos de pensamiento interno, y sostiene que el desarrollo social no se da de forma natural, como en un principio afirma Piaget, sino que el individuo al tener una estrecha relación con su contexto y su medio social se ve influenciado y su conducta y su forma de actuar ante determinada circunstancia se ven condicionadas.

Sostiene que el medio social no puede ser visto como condicionante de la conducta, ni únicamente como imposición, puesto que los individuos no sufren solamente de control por parte del medio social, sino que el individuo en determinada edad “pasa a tomar parte en una interacción recíproca con su medio, que le sirve para construir conceptos descriptivos y prescriptivos” (Turiel,1983, p.18). Turiel considera el desarrollo social como un proceso en el que los individuos comprenden, en primer lugar, el mundo que los rodea, en segundo lugar y a partir de esa comprensión, el individuo se reconoce como perteneciente a la sociedad, lo cual le permite generar formas de pensamiento o teorías acerca de lo que acontece en el mundo y sobre su actuar dentro de este. Además, Turiel sostiene que el desarrollo social está integrado por dos realidades que los niños desde temprana edad pueden reconocer.

En este contexto, Turiel es capaz de hacer una crítica importante a los planteamientos que tomó como base para su teoría, ya que, con anterioridad a él, “...las investigaciones no explican en qué se diferencian los juicios morales y no morales de los niños pequeños y no diferencian la moralidad de las reglas, la autoridad, la prudencia o la convención” (García,1997, p.140), por lo tanto, señala que se debe distinguir entre el desarrollo moral y el desarrollo del conocimiento social, es decir, que se debe tomar en cuenta el aspecto moral y el aspecto convencional.

Gracias a sus múltiples investigaciones sostiene que los niños son capaces de distinguir estas dos realidades, y afirma que ambas recorren un curso evolutivo totalmente diferente. Esta es quizá la diferencia más marcada en el pensamiento de Turiel, respecto a las teorías de Piaget y Kohlberg, quienes sostienen a través de sus escritos que los niños en edades tempranas no son capaces de distinguir los aspectos morales de los no morales, en la teoría de Kohlberg podemos hacer visible lo anterior, ya que en los primeros estadios de su propuesta metodológica, los juicios morales de los niños están condicionados por la obediencia a la autoridad, seguidos por los juicios más elevados como el respeto a los derechos y la búsqueda de principios éticos universales, de esta manera se hace visible su pensamiento, ya que el sostenía que los niños no son capaces de diferenciar lo moral de lo no moral,

por ejemplo, en los primeros estadios la moralidad es abordada desde el respeto a las reglas, y que en palabras de Turiel, esto corresponde más al ámbito de lo convencional, es decir lo que la sociedad y específicamente los adultos han instaurado como el deber ser.

Sin embargo, Turiel al igual que Kohlberg y Piaget sostiene que la conducta de un individuo y su desarrollo moral estarán influenciados por el contexto y la cultura, pero al hacer la distinción entre moralidad y convención justifica que, en la primera, el individuo naturalmente es capaz de ir adquiriendo una moralidad más madura o más compleja independientemente de la influencia contextual, mientras que la convención estará íntimamente regulada por el grupo al que pertenece el individuo. Por lo que sostiene que Kohlberg al seguir fielmente la línea que había inaugurado Piaget, no tiene en cuenta que “la secuencia evolutiva de los conceptos morales y convencionales debe ser estudiada separadamente” (García, 1997, p.130).

Para mejor comprensión de lo anterior, Turiel presenta una definición clara de cada una de estas dos realidades. Las convenciones por su parte, sostiene que son “uniformidades conductuales que manifiestan los miembros de una colectividad” (Puig y Martínez, 1989, p.108), por lo tanto, lo convencional, lo asocia a las costumbres, a la autoridad, al miedo al castigo y a todo lo impuesto por la sociedad o por los adultos, por ejemplo, la acción de mascar chicle en clase, hablar sin levantar la mano o comer con los dedos, y que en general la trasgresión de estos no debería considerarse una violación a la moral.

Mientras que la moralidad “se refiere a aquellos juicios prescriptivos sobre temas de justicia, derechos, bienestar, y en general a los juicios y conductas que inciden en la manera en que debemos relacionarnos con las demás personas” (Puig y Martínez, 1989, p.108), visto desde Turiel podemos sostener que lo moral podría caracterizarse como juicios que no dependen del contexto y que tienen aplicación universal. Por ejemplo, las acciones que conciernen al ámbito moral son aquellas asociadas con las mentiras, el egoísmo y la violación a los derechos humanos y a los principios éticos, tal como el homicidio que atenta directamente con el principio ético de la vida. Turiel señala que “a medida que aumenta la edad de los sujetos,

las trasgresiones morales se consideran más serias, aunque las consecuencias sean menores” (Puig y Martínez,1989, p.111).

Para finalizar, Turiel sostiene que a partir de sus estudios le fue posible comprobar que “los niños pequeños no consideran que lo bueno sea lo mismo que las expectativas o sanciones de la autoridad” (Turiel,1983, p.193). Para fines de la presente investigación el estudio de la teoría de Turiel resulta esencial, puesto que este brinda una serie de aportaciones y delimitaciones del juicio moral. Sostiene que los juicios morales no pueden ser impuestos socialmente, pero sí son obligatorios y universalmente aplicables, “... ya que sirven para todos los individuos que se encuentren ante circunstancias similares” (Puig y Martínez,1989, p.108).

Turiel argumenta que “los juicios morales de los niños no se derivan directamente de sistemas sociales institucionales, sino de rasgos inherentes a las relaciones sociales, incluyendo las experiencias que implican un daño para las personas, la violación de algún derecho y los conflictos entre pretensiones contrapuestas” (Turiel,1983, p.13), podemos sostener entonces, que los juicios morales se construyen a partir de aquellas acciones sociales que afectan directamente el bienestar de los otros. Además, Turiel al hacer su distinción entre moralidad y convención argumenta que “para que un niño experimente como malo un acontecimiento moral no se requiere que nadie le diga que es malo” (Puig y Martínez,1989, p.109).

Para concluir con la teoría de Turiel, podemos afirmar que el desarrollo de la moralidad necesita de dos realidades; la moralidad y lo convencional, puesto que al tener en cuenta estos dos factores podemos encontrar mayor coherencia entre los juicios morales y el comportamiento. En cuanto a las consideraciones educativas de la teoría de Turiel consideramos que se ha hablado poco. Sin embargo, su estudio es esencial, puesto que sus postulados pueden ser aplicados a la educación moral de nuestros días, especialmente en la formación moral de los niños, pues Turiel les devuelve un papel como sujetos activos con raciocinio propio desde la temprana edad, y sostiene que la formación moral no debería institucionalizarse. Además,

Turiel ha mostrado que la diferenciación entre la moral y lo convencional es un buen inicio para una educación moral más reflexiva que producirá la toma de conciencia.

4.4 Ciudadanía y toma de conciencia en la obra de Paulo Freire

En los apartados anteriores ya se expuso con profundidad las distintas teorías en torno a la formación moral, podemos destacar que la personalidad moral en el contexto mexicano, se forma a partir de una secuencia invariable de etapas que constituyen el desarrollo del juicio moral, "...estas etapas se pueden desarrollar problematizando cuestiones morales particulares y evaluando la forma en la que los estudiantes responden a ellas, y luego haciendo que éstos entren en polémicas que no se hallen demasiado apartadas de sus propios niveles de razonamiento cognitivo y moral" (Giroux,1993, p.95). Aun cuando el enfoque cognitivo-evolutivo reconoce que el ser humano se constituye gracias a la interacción mutua, presenta un discurso ético separado de la moralidad de las luchas y de las "...voces y experiencias compartidas que constituyen una política de la diferencia en la vida cotidiana" (Giroux,1993, p.96).

En la presente investigación se parte de la idea de que por medio de la asignatura de Formación Cívica y Ética centrada en la formación del juicio moral es posible formar ciudadanos responsables, a partir de dicha práctica el estudiante puede generar espacios de diálogo consigo mismo, con sus compañeros, con sus docentes y con la comunidad en general desde una perspectiva de derechos humanos, lo cual implica responsabilizarse y asumir las consecuencias de una cultura cívica que pone especial énfasis en "... el compromiso que debería tener el ciudadano por construir una sociedad más justa, participando activamente en los proyectos y experiencias de la comunidad, con un trabajo comprometido hacia posibilidades alternativas deseables" (Bartolomé,2002, p.84).

Por lo tanto, abordar el tema de ciudadanía responsable únicamente desde el enfoque anterior, no nos brinda una comprensión adecuada, pues separa la historia y el contexto del razonamiento moral, "... ignora el modo en el que se forman los

individuos por medio de las condiciones materiales que constituyen la otra cara de la cultura” (Giroux,1993, p.96). Por lo tanto, el estudio de la obra de Paulo Freire resulta esencial para el desarrollo de la presente investigación, pues Freire pretende vincular la ética y la moralidad “con una política en la que pasen a ser fundamentales la comunidad, la diferencia, el recuerdo y la conciencia histórica” (Giroux,1993, p.97). En efecto, el enfoque crítico en el que Freire desarrolla su obra pedagógica sostiene que existe la necesidad de tomar en cuenta la relaciones humanas, la lucha de clases, las relaciones de poder y el contexto socio-cultural, con el fin de contribuir a que el discurso ético actual se oriente a la formación de ciudadanía desde una pedagogía crítica apoyada en una política emancipatoria.

4.4.1 Educación transformadora y su componente político

Para comenzar a adentrarnos en la teoría de Freire, es necesario hacer referencia en primer lugar, a los aportes de su libro titulado *pedagogía del oprimido*, donde hace una distinción entre educación bancaria y educación liberadora, sostiene que la primera es un tipo de educación alienante que impide el pleno desarrollo del ser humano, ya que vuelve a las personas menos humanas y las oprime, claramente este tipo de educación es impuesta por las grandes élites, por aquellos cuyo objetivo principal es la dominación de los otros.

En este sentido, “la educación bancaria repercute como un anestésico que inhibe el poder de crear de los educandos, camuflando cualquier posibilidad de reflexionar acerca de las contradicciones y de los conflictos emergentes del cotidiano en que se insiere la escuela, el alumno” (Streck,2010, p.171), se educa pues, para la sumisión, no hay un carácter dialógico, sino que hay mera transmisión de contenidos e ideologías.

La práctica bancaria oprime al educando y lo cosifica, desde esta perspectiva el conocimiento es “una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes” (Freire,1970, p.52), dicha dádiva de conocimiento no es más que la transmisión de ideologías dominantes, que buscan mantener la ignorancia de los

sometidos, mantener la supremacía del educador frente al educando, del enseñar sobre el aprender y de la dominación frente a la liberación.

Mientras que la educación liberadora -tal como la concibe Freire en sus escritos- se fundamenta en la creencia de la humanización del educando y del educador a partir de diálogo y las relaciones horizontales, donde ninguno de los dos se posiciona por encima del otro, sino que en comunión buscan que sus conciencias emerjan para que pueden actuar críticamente en la sociedad. Desde la perspectiva problematizadora "... ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire,1970, p.92).

Es preciso mencionar que la educación liberadora tiene como base un componente político, ya que se educa para buscar permanentemente la libertad, la constante búsqueda de humanización. En consecuencia, la verdadera educación es aquella que "trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante" (Freire,1970, p.27). La educación liberadora en su máxima expresión busca la toma de conciencia y el posicionamiento frente al mundo por parte del estudiante. Freire considera a los seres humanos como seres inacabados, que desde la educación buscan ser más, buscan a través del acto educativo como práctica de la libertad la afirmación de la humanidad.

4.4.2 Concientización y diálogo

Queda claro que la obra de Freire se asienta en una base claramente política. Freire señala que no existe educación neutra, sin ideologías, por lo tanto, la educación debe ser un espacio de demanda y de crítica, encaminado al crecimiento democrático. Por su parte, *la praxis transformadora* se realiza entre el sujeto y el mundo, a través de la concientización, concepto clave en la obra de Freire, "La concientización, entendida como proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al

contexto histórico-social” (Streck,2010, p.107), esta toma de conciencia no se da de forma individual o aislada, sino que sólo es posible cuando los sujetos se relacionan con el mundo y con otros sujetos. En otras palabras, la concientización como elemento pedagógico se orienta a formar en el reclamo y en el uso de los derechos, así como en la responsabilidad de asumir los deberes que implica ser ciudadano.

La concientización permite a los individuos tomar decisiones, puesto que, en un primer momento devela aquellas acciones que impiden el desarrollo de la autonomía, además, estimula al individuo a transformarse constantemente y le otorga la posibilidad de decidir y escoger entre varias alternativas, pero también le invita a responsabilizarse de las consecuencias de sus actos.

Concientización es un término profundo que no podemos limitar únicamente como tener conciencia de la realidad, sino que implica un compromiso y una lucha constante por transformarla. Freire sostiene que cuando se toma conciencia el individuo puede ver las insatisfacciones sociales y las situaciones de opresión. Por esto, “...la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire,1970, p.47).

Existen diferentes niveles de toma de conciencia -dice Freire- en primer lugar un nivel mágico que facilita al individuo identificar la falta de libertades, el hambre, la opresión, el control y el ejercicio del poder, pero que es superado por un nivel crítico que “abre la posibilidad de la acción transformadora a través del diálogo con los otros” (Etchegoyen,2006, p.142). En esta acción dialógica entre individuos y el mundo, es que se va construyendo la ciudadanía.

Ahora bien, el diálogo y la concientización son elementos clave para la formación de ciudadanía responsable, ya que esta combinación permite la inserción crítica e informada de las personas en la sociedad. El diálogo es comprendido como un punto de encuentro donde los sujetos buscan reconstruirse y reelaborar la sociedad, a través de condiciones de igualdad y libertad.

4.4.3 Educación y formación de ciudadanía responsable.

En la obra de Freire es constante encontrar el binomio *educación-ciudadanía*, puesto que entenderlos de forma separada no sería viable, ya que la educación, y específicamente el acto educativo permiten formar ciudadanos responsables con capacidad reflexiva para intervenir en el mundo y en su contexto inmediato. Con anterioridad ya se expuso que la educación es un acto eminentemente político, que se fundamenta en el propio ser humano como ser inconcluso, que a través del proceso educativo aspira a ser mejor para la sociedad.

Por ello, el acto educativo "...debe ser ante todo un acto donde convivan, estén y recreen los conceptos de ciudadanía, democracia, representación política y participación, y además, un espacio donde se desarrollen valores como la autonomía, la igualdad, la diferencia, el respeto y la justicia" (Jaramillo,2008, p.7). Es necesario subrayar que la educación liberadora le otorga un papel activo al individuo, pues al ser el actor principal de su propia vida, este es el único que puede reorientarla y/o transformarla.

Para lograr la participación activa y el ejercicio de los derechos, Freire señala la necesidad de afianzar el terreno educativo por medio de la libertad, la igualdad y la tolerancia, que están relacionadas con "...la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, analíticos, con actitudes y valores orientados al cambio y a la construcción de una sociedad más democrática. En este orden de ideas, la ciudadanía es una lucha y una conquista (no se nace ciudadano, se hace ciudadano) que exige compromiso, claridad política, coherencia y decisión" (Jaramillo,2008, p.8).

Freire considera que ser ciudadano significa gozar de los derechos civiles y políticos de un Estado, por lo tanto, la ciudadanía tiene que ver con el respeto y uso de los derechos, pero también con las responsabilidades que con ello se desprenden.

Por lo que;

La ciudadanía se manifiesta por medio de las relaciones sociales, mediante el ejercicio de producir colectividad y poder de relacionamientos continuados

a favor de la vivencia de los derechos y deberes de los individuos en los grupos sociales. Un relacionamiento compartido y participativo es condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía. (Streck,2015, p.87),

Un punto que merece atención especial en el pensamiento de Freire sin duda alguna es el componente ético, a lo largo de su discurso pedagógico, Freire asume una postura ética con respecto a los oprimidos, ya que sostiene que la ética rige todos los actos humanos, y especialmente el acto de liberarse y de intentar buscar la completud.

Por lo tanto, la ciudadanía adquiere un papel realmente importante en la búsqueda incesante de la completud, pues es vista como ideal de la humanización. Por ello, la construcción de una ciudadanía responsable permite que el individuo sea más activo, pues una condición necesaria para asumirse como ciudadano es la capacidad de transformación.

“La ciudadanía en Freire es comprendida como apropiación de la realidad para actuar en ella, participando conscientemente a favor de la emancipación” (Streck,2010, p.87). La ciudadanía responsable sólo puede ser alcanzada a través de la toma de conciencia, puesto que es necesario que todo ser humano sea consciente de su situación, de sus derechos, de sus valores y de sus obligaciones para con el mundo.

Por último, con base en los planteamientos del propio Freire, “...la formación en materia de ciudadanía, debe ser definida como un referente para la transformación del orden social existente, para un mundo más humano; desde la apuesta a la sustantividad democrática” (Jaramillo,2008, p.8). En consecuencia, al referirnos al acto educativo como acto político existe la necesidad de hacer referencia a la formación de ciudadanía responsable, puesto que ésta tiene que ver con la apropiación crítica del ser humano sobre su contexto, “...su tiempo, su historia y su cultura; empoderamiento que lo hace sujeto histórico, activo y protagónico, en actitud vigilante y de cambio, capaz de transformar su realidad personal y su entorno social, en la convicción y el propósito de una sociedad más democrática” (Jaramillo,2008, p.8).

Capítulo 5. Trabajo de Campo

5.1 Presentación de Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para satisfacer los objetivos de esta investigación, y con base en los requerimientos del enfoque cualitativo, fue necesario implementar técnicas e instrumentos adecuados que contribuyeron de manera eficiente en la recolección de datos.

Entrevista semiestructurada

La técnica principal de la presente investigación fue la entrevista semiestructurada, puesto que ésta permitiría un grado mayor de flexibilidad en las preguntas y respuestas, posibilitando que se estableciera un clima de confianza entre las personas involucradas. Se partió de dos guiones de entrevista (**ver anexo I. y II.**), uno para docentes y otro para estudiantes, el guion de entrevista para docentes contempla un total de 12 preguntas base para la recolección de la información, en éste se expresan preguntas relacionadas directamente con la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, la formación del profesorado y las consideraciones generales de la asignatura.

Mientras que el guion de entrevista para estudiantes contempla un total de siete preguntas enfocadas a conocer su percepción en torno a cómo contribuye dicha asignatura en la formación de ciudadanía responsable y las experiencias en torno al trabajo con dilemas éticos y jerarquización de los valores.

Las preguntas fueron planteadas con antelación de manera flexible, tomando en cuenta elementos pertinentes de la investigación, en todo momento las preguntas estuvieron enfocadas a satisfacer los objetivos específicos y que en su conjunto, ayudarían a responder a la pregunta de investigación y a cumplir en última instancia el Objetivo General.

Observación

Como ya se mencionó en apartados anteriores, resultó fundamental utilizar la técnica de observación, puesto que fue necesario mirar detalladamente y examinar cuidadosamente el desarrollo de una clase de Formación Cívica y Ética.

Además, gracias a dicha técnica fue viable hacer una exploración en el aula, lugar donde se encuentran los hechos del problema a ser estudiado, que en este caso le corresponden a la contribución de la asignatura en la formación de ciudadanía responsable. En consecuencia, fue posible mirar detalladamente el contexto educativo actual de la telesecundaria 598, no necesariamente con la interacción directa o desde dentro. De manera que se programaron varias visitas para realizar observación ordinaria durante la impartición de las clases de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Se realizó la observación de manera ordinaria apoyándose en un guion de observación (**ver anexo III.**), que contemplaba cuatro categorías a ser observadas, iban desde los contenidos, las metodologías para abordar juicio moral y valores y la ciudadanía responsable. Dicho instrumento se dividió en tres columnas; en primer lugar se establecieron las categorías o temáticas a ser observadas, en segundo lugar se estableció una columna para registrar cuáles categorías y cómo se abordaban, y en tercer lugar, se estableció una columna para efectuar consideraciones generales. Asimismo, en la parte inferior del instrumento se estableció un espacio para hacer notas. Dicho instrumento suministró al investigador el material de trabajo.

5.2 Categorías de análisis

Para el análisis e interpretación de los datos se consideró oportuno dividir la información en cinco categorías de análisis con tres subcategorías cada una sobre la Formación Cívica y Ética, la relevancia que tiene la asignatura, la perspectiva del juicio moral dentro de la materia, el tema de la ciudadanía responsable y el perfil de

los docentes que imparten la asignatura. Para la definición de las categorías se tomaron en cuenta los referentes teóricos, el objetivo general y las técnicas utilizadas.

Tabla 10. Categorías de análisis y su definición

Categoría	Definición	Subcategorías
Formación Cívica y Ética	La perspectiva de docentes y estudiantes en torno a la definición de la asignatura, los contenidos que se abordan y la metodología de trabajo.	Contenidos
		Definición de FCyE
		Metodología de trabajo
Relevancia	Es la trascendencia que tiene la materia al momento de formar integralmente a los estudiantes, los cambios que se le pueden atribuir y el nivel de incidencia en la vida adulta.	Contribución de la asignatura
		Cambios de conducta
		Relevancia para la vida adulta
Juicio Moral	Perspectiva del juicio moral y valores en la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como conocer qué entienden los estudiantes y docentes sobre el significado de dilema ético.	Abordaje del Juicio Moral
		Dilemas éticos
		Valores
Ciudadanía Responsable	La necesidad de formar estudiantes comprometidos con su entorno, con mentalidad abierta, conscientes de sus derechos y obligaciones.	Formación de Ciudadanía responsable
		Perspectiva de estudiantes
		Limitaciones
Perfil profesional	Descripción clara del conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de los docentes para encarar responsablemente las funciones y tareas de la enseñanza de la Formación Cívica y Ética.	Formación
		Antigüedad
		Experiencia

Fuente: Elaboración propia

5.3 Narrativa del procedimiento de recolección de datos

Con el objetivo de tener acceso a la Escuela Telesecundaria 598 “La Cantera Sur” donde fue realizada la presente investigación, se contactó en un primer momento al Director de la institución, se sostuvo con él una charla donde se le informó en qué consistía la investigación, qué objetivos perseguía y a quién iba dirigida. Se le preguntó si era necesario tener un oficio de presentación para poder entrar a la institución a lo que él argumentó que no era necesario, únicamente debía presentarse el investigador con copia de una identificación oficial, en este caso se le entregó copia de la credencial de estudiante, donde se hacía constar que éste era estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato.

En un segundo momento, y teniendo la autorización para entrar a la institución, se realizó una pequeña reunión con la planta docente y el director, donde hubo una presentación formal por parte del investigador y cada uno de los docentes, posteriormente se les presentó de manera sintética el proyecto de investigación y se explicó la importancia de su participación, así como la de sus estudiantes. Ya que se hizo alusión al objetivo general de la investigación que en su apartado final sostiene que la investigación se efectuará desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el guion de observación. En el caso de las entrevistas, se grabó únicamente del audio con el propósito de agilizar la entrevista y no perder detalle de las respuestas de los entrevistados, esto permitió ahondar más en las respuestas o inclusive reelaborar las preguntas o incluir otras más. Posteriormente se transcribió el contenido de las entrevistas. En cuanto a la observación, ésta se apoyó en un guion de observación -previamente elaborado- que permitió tener en cuenta cuatro categorías a ser observadas dentro del aula.

Una vez realizada la presentación formal y después de haber escuchado la aprobación de los docentes y el director para efectuar la investigación, se procedió a establecer los horarios en los cuales se realizarían las entrevistas y las observaciones de grupo. Para el caso de la observación se utilizaron los horarios

de clase que los docentes ya tenían predeterminados, mientras que para las entrevistas cada uno los docentes determinaron el espacio y el momento en el que se realizarían.

A continuación se describe con más detalle el procedimiento realizado para la obtención de datos, así como la manera en que se aplicaron cada uno de los instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas

Al inicio de cada entrevista se procuró generar un ambiente de confianza, intentando que el desarrollo de esta se diera más bien como un plática reflexiva, donde el entrevistado tuviera la confianza y seguridad de que sus respuestas serían escuchadas y se instaurarían en un marco de confidencialidad. Los términos empleados en las entrevistas se establecieron según las edad de los participantes, procurando que ni docentes ni estudiantes entraran en conflicto o se alteraran, es decir, se procuró que la entrevista se diera como una plática y no como una mera aplicación de preguntas y respuestas. Por último, un aspecto clave en el desarrollo de las entrevistas fue que se procuró no inducir respuestas, ya que si el entrevistado no quería responder a una determinada pregunta su decisión era respetada.

En un primer momento se realizaron las entrevistas a la planta docente, la duración de estas tuvo un tiempo aproximado de 30 minutos. Se buscó un espacio libre de ruido y distracciones que pudieran influir en las respuestas, además, se buscó que los docentes no tuvieran conocimiento previo de las preguntas para que su respuesta en ningún momento se viera condicionada ni premeditada, sino que fuera espontánea y apegada a la realidad de su práctica docente.

El director fue el primer sujeto entrevistado puesto que en ese momento era el único que tenía disponibilidad de horario, en todo momento se mostró muy entusiasmado por contribuir a la presente investigación. Además, sus respuestas resultaban muy completas, pues, a parte de responder lo que se le solicitaba, él daba ejemplos y hacía comentarios que favorecían un mejor entendimiento de su respuesta. El

director se manifestó muy tranquilo durante el transcurso de la entrevista, respondió a todas las interrogantes y trató de brindar un panorama amplio de la modalidad de Telesecundaria. Sin embargo, por ser el responsable de la institución en varias ocasiones la entrevista debía ser interrumpida y las preguntas debían ser repetidas en varias ocasiones.

En cuanto a la planta docente, los profesores se mostraron interesados en la investigación. Se estableció un clima de confianza, pues los docentes al finalizar las preguntas trataban de ahondar en cómo era su práctica cotidiana y los retos a los que se enfrentaban. En cuanto a las preguntas no hubo ningún conflicto al momento de responderlas, pues estas se orientaban a conocer su perspectiva en torno a la asignatura y a la contribución de esta. Sin embargo, algunos docentes preferían no ahondar en sus respuestas y se mostraban un tanto renuentes, quizá por temor a que sus respuestas fueran evaluadas y tuvieran repercusiones punitivas.

En la última pregunta donde se les daba un espacio para que agregaran comentarios relevantes para la investigación, fue donde más se sintieron escuchados, y por ende donde profundizaron más en sus respuestas.

Las entrevistas a los docentes se llevaron a cabo durante la primera semana, aplicando únicamente una entrevista por día, se tomó en cuenta que cada docente haría aportes sustanciales a la investigación y que sería necesario redactar comentarios y reflexiones respecto a cada uno. Para concluir, únicamente uno de los profesores se mostró desinteresado e insistente en que primero le mostrara el guion de la entrevista, sus respuestas fueron poco profundas y en varias ocasiones interrumpió la entrevista para ir a ver a su grupo.

Por su lado, los estudiantes fueron elegidos de manera aleatoria, previamente se le pidió la autorización a cada uno de los docentes, se tomó en cuenta que hubiese la misma cantidad de hombres y de mujeres en la muestra que se consideró del total de la población. En tres de los grupos se siguió esta dinámica, pero en un salón el profesor no quiso que fuera de esta forma y fue él quien eligió a los estudiantes que responderían a la entrevista.

Los estudiantes se mostraban al principio un poco nerviosos, pero se procuró establecer un clima de confianza, donde ellos sintieran que estaban platicando sus experiencias. Desde el principio se les hizo saber que las preguntas no eran parte de un examen y que lo que ellos respondieran no se les mostraría a sus docentes.

Se planeó que las preguntas a los estudiantes fueran lo suficientemente claras y precisas que plantearan una sola cuestión, que por sí mismas guiaran la respuesta del estuante. Asimismo, se cuidó que la entrevista no fuera compleja y que su duración no excediera a los 15 minutos. Por último, se revisó en varias ocasiones el instrumento para corroborar que este estuviese tomando en cuenta las categorías que se desprendieron del marco teórico.

Guion de observación

Dichas observaciones tenían el propósito de ver lo que ocurre realmente en una clase de Formación Cívica y Ética, por ello se decidió en un primer momento observar a los cuatro grupos de la Telesecundaria, sin embargo, únicamente se concedió el acceso a los grupos que a continuación se mencionarán: un grupo de primer grado, uno de segundo grado y un grupo de tercer grado. Uno de los profesores negó la posibilidad de hacer observación en su grupo, justificando que se encontraban en época de exámenes y que no quería interrumpir el desarrollo de estos. Las observaciones que se realizaron duraron una hora por sesión, contemplando dos sesiones por grupo.

Durante la observación el investigador se ubicó en la parte trasera del salón de clase, la cual permitiría tener una vista panorámica de los estudiantes y los docentes. Por ser un sujeto ajeno al grupo, se procuró evitar actitudes, gestos y comentarios que hicieran sentir al grupo y al docente como sujetos a ser evaluados. La forma en que se registraba la observación se hacía en el mismo guion, pues en este se había dejado un espacio para registros, consideraciones y notas generales.

En las seis sesiones de observación que se llevaron a cabo en la institución, el docente responsable del grupo informaba a sus estudiantes el por qué estaría

acompañándolos durante la sesión. Cabe mencionar que los docentes, al finalizar las observaciones comentaban que se habían sentido muy cómodos al ser observados, ya que en varias ocasiones, desde su formación en la Normal ha sido observado el desarrollo de sus clases. Por otro lado, los estudiantes estuvieron muy participativos y en la mayoría de los salones los profesores responsables ayudaban a que esto fuera posible, pues trataban de generar diálogos entre compañeros, entre docente-estudiante y entre estudiante-comunidad.

El desarrollo de la clase se daba de la siguiente manera: en primer lugar se daba una bienvenida al grupo y el docente trataba de recuperar lo visto en sesiones pasadas, así como recuperar los aprendizajes previos respecto al tema, posterior a esto se trasladaban a trabajar con lo marcado en el libro de la asignatura, copiaban algunas definiciones, respondían a lo que ahí se les solicitaba y lo comentaban a sus compañeros, finalizaba la clase con una dinámica que integrara los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.

Capítulo 6. Análisis de datos

6.1 La Formación Cívica y Ética; aspectos generales.

La perspectiva de estudiantes y docentes en torno a los aspectos generales de la asignatura de Formación Cívica y Ética fueron analizados con la división de tres subcategorías; *la definición de la asignatura, los contenidos que en ésta se abordan y la metodología utilizada para su enseñanza*, por ello, para su análisis se retoman fundamentos teóricos utilizados anteriormente, así como el programa de estudio de la asignatura de *Formación Cívica y Ética*.

La asignatura de Formación Cívica y Ética en el contexto mexicano se ha caracterizado por ser un espacio destinado a la formación de la *personalidad moral y ciudadana*, la cual se adquiere a través de un proceso de interacción entre individuo y sociedad, el desarrollo de esta “puede favorecerse con las experiencias escolares y mediante la reflexión sobre asuntos de la vida cotidiana (SEP,2011, p.16). Dicha asignatura plantea tres ejes formativos; la formación de la persona, la formación ética y la formación ciudadana, que en su conjunto pretenden que el estudiante reflexione, analice y haga frente a los retos que el contexto inmediato y el mundo le plantean. Igualmente, la asignatura encamina sus esfuerzos a desarrollar en los estudiantes el compromiso y la responsabilidad, lo cual permite el mejoramiento de la vida colectiva e individual.

Para la comunidad educativa de la Telesecundaria 598 “La Cantera Sur” la asignatura antes mencionada es una herramienta básica que forma integralmente a los estudiantes, pues sostienen que esta materia reviste una gran importancia en varios sectores de la vida cotidiana, pues propicia el desarrollo de personas libres, autónomas y bien informadas, lo cual se asienta desde su planteamiento curricular, ya que uno de sus propósitos de estudio es que los estudiantes “reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos” (SEP,2011, p.13).

Además, fomenta en los estudiantes la adquisición de habilidades que les facilitan vivir en una sociedad que se rige por marcos morales y jurídicos, tales como el respeto, la responsabilidad y la participación consciente, es entonces "... una asignatura que permite reconocer la forma más apropiada del actuar de un ser humano dentro de una sociedad" (M4, min.10:08).

Por lo tanto, la asignatura "se concibe como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos (SEP,2011, p.17). Tanto estudiantes como docentes consideran que este tipo de enseñanza permite a los individuos involucrarse de manera eficiente en la vida colectiva, aspirando y trabajando día a día por una sociedad más justa, que les permita ejercer y asumir con responsabilidad sus derechos y obligaciones, una de las estudiantes entrevistadas sostiene que "es una materia que nos enseña a convivir bien y a trabajar en equipo" (E8.min.00:33).

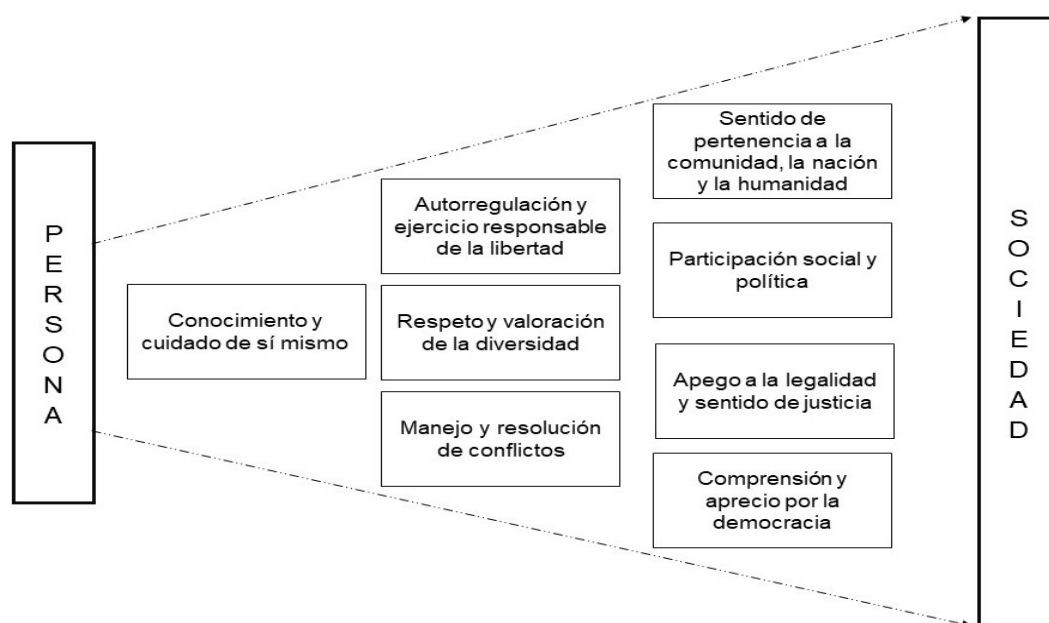
Asimismo, la comunidad educativa considera que la asignatura juega un papel realmente importante en la formación del individuo, ya que permite en primer lugar, abrir espacios de diálogo con los estudiantes a fin de que comprendan los cambios tanto físicos como mentales que se producen en la adolescencia. Puesto que la asignatura está orientada a favorecer el desarrollo gradual y sistemático de varias competencias cívicas que se adquieren desde la educación primaria y se fortalecen durante los tres años de educación secundaria.

Dichas competencias se fundamentan en una perspectiva que permite que los estudiantes aprendan a deliberar, a tomar decisiones, a encarar conflictos y a elegir entre opciones de valor, tanto en situaciones personales como colectivas. "Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquellas que representan desafíos de complejidad creciente" (SEP,2011, p.20). Por ende, los contenidos que se abordan se orientan a que el estudiante se conozca personal e individualmente, y posteriormente sepa convivir y socializar con los demás.

A partir del análisis de las respuestas de las entrevistas a los docentes y el análisis del programa de la asignatura, es posible observar que en el nivel secundaria es fundamental que los estudiantes se conozcan a sí mismos en primer lugar, para posteriormente ejercer libremente sus derechos y apegar al ejercicio democrático que implica la ciudadanía responsable. La comunidad educativa de la Telesecundaria considera que el conocimiento de sí mismo es el punto de partida para la formación de ciudadanía responsable, pues una vez que el individuo se reconoce como ser único, valioso y con dignidad, desarrolla conjuntamente el reconocimiento y la valoración de los otros “implicando el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás” (SEP,2011, p.21).

Por lo tanto, las competencias cívicas y éticas “[...] parten de los asuntos que refieren a la esfera personal de los estudiantes y avanza hacia los contenidos que involucran la convivencia social más amplia, mediados por el sentido ético y cívico presente en todas las competencias” (SEP,2011, p.24), como se muestra en el siguiente esquema.

Esquema 1. Persona-sociedad



Fuente: Elaboración propia a partir SEP,2011.

Por lo tanto, los contenidos que se abordan en la asignatura es posible agruparlos en tres ejes formativos; *formación de la persona, formación ética y formación ciudadana*. En el eje de *formación de la persona* se pretende que los estudiantes “aprendan a conocerse y a valorarse, a adquirir conciencia de sus intereses y sentimientos, a disfrutar de las diferentes etapas de su vida, a regular su comportamiento, a cuidar su cuerpo y su integridad personal, a tomar decisiones y a encarar de manera adecuada los problemas que se les presenten” (SEP,2011, p.18). En cuanto a la *formación ética*, su objetivo es “contribuir a que los estudiantes aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente” (SEP,2011, p.18). Se orienta por tanto, al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor. Mientras que el eje de la *formación ciudadana*, “se refiere a la promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios y dispuestos a participar activamente en su sociedad” (SEP,2011, p.18).

Por último, es importante destacar que dicha asignatura sigue una metodología de trabajo específica, la comunidad educativa de la Telesecundaria sostiene que por la modalidad, los libros de texto gratuitos marcan en gran medida la forma de trabajo, puesto que en estos vienen planteados los temas por secuencias didácticas y sesiones de trabajo. Además, el elemento clave para la enseñanza de la Formación Cívica y Ética son los dilemas éticos que se plantean como casos prácticos, los docentes consideran que éstos son un medio para crear significados en los estudiantes, puesto que pueden intercalar situaciones reales con los contenidos formativos de la asignatura.

Asimismo, por medio de los casos prácticos se procura que el desarrollo de la asignatura se dé de una forma vivencial, es decir, que la persona pueda relacionar sus problemáticas con los contenidos de la asignatura y, le sean de utilidad fuera de la escuela. Ya que la planta docente considera que “... la escuela únicamente es ese complemento para que el niño se forme de la mejor manera, tanto en las cuestiones académicas como la formación moral y sobre todo de forma vivencial,

pues al final de cuentas lo que se propone con la asignatura es preparar ciudadanos conscientes y esto sólo se puede observar fuera de la escuela, en la comunidad y con la familia” (D1, min.09:30).

6.2 Relevancia de la asignatura

Par fines de la presente investigación la relevancia es entendida como la trascendencia y alcance que tiene la asignatura al momento de formar integralmente a los estudiantes en las diferentes esferas de su vida, ya que con la asignatura se pretende incorporar “una mirada global de los adolescentes, considerando las características de esta etapa, sus condiciones de vida, los conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, así como la idea que tienen de sí mismos, el cuidado y aceptación de su entidad corporal” (SEP,2011, p.82), así como los cambios en los estudiantes que se le pueden atribuir y la concepción del nivel de incidencia que tiene en la vida adulta.

Con respecto a la contribución de la asignatura, tanto docentes como estudiantes sostienen que ésta es un pilar fundamental en la formación de ciudadanía responsable, dado que prepara a los estudiantes para enfrentarse a las problemáticas actuales y les demanda un compromiso por proponer soluciones que ayuden a la transformación de su entorno y de la sociedad, puesto que la asignatura tiene un carácter práctico y transformador, donde se debe orientar lo aprendido “...hacia la solución de problemas y el fortalecimiento de las capacidades personales para mejorar las condiciones del entorno y aportar a la construcción de un mundo mejor a través de la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones adversas a la dignidad humana” (SEP,2011, p.82).

Asimismo, “...contribuye en primer lugar a que el estudiante se reconozca como miembro de una sociedad que se rige por normas y derechos y que por lo tanto, se haga responsable de sus acciones” (D1, min.28:12). Por ello, se espera que después de cursar la asignatura los estudiantes se caractericen por fomentar el

respeto entre iguales, capaces de dialogar y tomar decisiones informadas en beneficio de su entorno, con mentalidad abierta, conscientes de sus derechos y obligaciones.

La comunidad educativa considera que la asignatura contribuye a que los estudiantes sean capaces de reconocerse como miembros activos de la sociedad, defensores de sus derechos, con voz y en igualdad de condiciones. Es preciso mencionar que la signatura favorece a que los estudiantes sean promotores de sus derechos, en vista de que ellos mismos sostienen que en ésta se les enseñan su derechos y los impulsa “a compartírselos a quien no los sepa, además enseña a ser responsables y enseñarles esa responsabilidad a los demás” (E6.min.04:03).

La asignatura contribuye a que el estudiante reconozca que se encuentra en una etapa importante dentro de su desarrollo; la adolescencia y que es en ésta donde debe aprender a tomar decisiones informadas respecto a lo que está bien y lo que está mal.

Cabe mencionar que a partir de cursar la asignatura es posible observar algunos cambios en los estudiantes. Los docentes consideran que “a través de la asignatura y del trabajo conjunto de los maestros, padres y directivos se ha logrado que se vea una diferencia en su conducta. Cabe mencionar que estos cambios no son observables a corto plazo, sino que se puede observar con la transición del primer al tercer grado”. (D1, min.30:52). Para mejor entendimiento de lo anterior, en las entrevistas una de las docentes compartió el siguiente ejemplo:

“Hace unos días a mi grupo y a mí nos tocó la guardia, que comprende el aseo de los baños y la recolección de la basura de toda la institución. Me gustó muchísimo que pude observar un cambio en su conducta, pues los estudiantes a los que les tocaba recoger la basura terminaron antes y pensé que se pondrían a jugar, pero mi sorpresa fue que me di cuenta que los niños que terminaron antes estaban ayudando a sus compañeros a lavar los baños, pude observar que sus acciones son diferentes, porque ya hay más trabajo colaborativo, pues al principio eran muy individualistas y parecía que no tenían en cuenta a los demás. En el momento del receso también sus conductas son muy observables pues se comparten la comida y conviven más, no se agreden” (M4, min.35:29).

Los cambios de conducta más evidentes son los relacionados con el ámbito de la convivencia, debido a que son más responsables y se hacen cargo de lo que les corresponde “se les facilita más la convivencia con sus semejantes, tratan de solucionar los problemas sin necesidad de llegar a los golpes” (M2, min.14:07), tienen un interés mayor en participar activamente en las problemáticas de su escuela y son capaces de llegar a acuerdos y consensos.

Los estudiantes se desprenden en gran medida de su visión individualista, al tener en cuenta al otro como igual, les es posible trabajar colaborativamente tanto en el ámbito académico como en el personal. La comunidad educativa concuerda que como consecuencia de cursar la asignatura los estudiantes son más respetuosos y tolerantes con la diversidad.

Otro de los cambios más notorios es que los estudiantes son más responsables y no les cuesta trabajo tomar decisiones importantes en su vida, pues de antemano saben que deben estar bien informados y después, saben que deben responsabilizarse de sus acciones. Con respecto a lo anterior uno de los estudiantes entrevistados comparte lo siguiente: “antes no sabía que las personas se pueden sentir mal con lo que yo haga, ahora ya sé diferenciar lo que es bueno y lo que es malo. Además, ahora ayudo a los demás en situaciones que sean difíciles para ellos” (E7.min.03:41).

Parte crucial de la relevancia de la asignatura es el nivel de incidencia en la vida adulta que se analiza desde la visión de los propios estudiantes. La concepción que tienen los estudiantes es que la asignatura les brinda herramientas tales como la capacidad de análisis y reflexión, las cuales les permitirán decidir y actuar de manera informada y a conciencia ante cualquier problemática que se les presente en la vida adulta, puesto que en el desarrollo de la asignatura se les pide asiduamente que analicen situaciones y se replanteen constantemente su posición respecto a lo bueno y lo malo.

Para finalizar este apartado es preciso señalar que la asignatura resulta indispensable en este nivel educativo, debido a que facilita que los estudiantes puedan ir forjando

su identidad para saber en primer lugar, quiénes son, cuál es su sentir, cómo actúan ante determinadas situaciones y cuál es visión respecto a la propia vida.

Forjar su identidad desde la adolescencia permite que los estuantes comprendan que ésta se edifica desde lo individual, pero se reconfigura constantemente con la interacción con el contexto. Por lo tanto, implica un descubrimiento gradual de sí mismo y del otro, de la diversidad sociocultural, así como de las semejanzas y la interdependencia de todos los seres humanos (SEP,2011). Por ello, es posible que los estudiantes comprendan que más allá de la esfera individual forman parte de una sociedad que les otorga derechos, pero que les demanda responsabilidades. Uno de los estudiantes sostiene que la asignatura “ayuda a contribuir con la sociedad siendo un buen ciudadano. Pues un buen ciudadano es ser una persona que ayuda a los demás y los motiva a que sean mejores” (E2.min.04:23).

6.3 Juicio moral y valores

Para analizar el juicio moral y los valores se parte del cómo se abordan en la asignatura, qué entiende la comunidad educativa por dilema ético y la importancia que se le otorga al momento de formar en ciudadanía responsable.

La comunidad educativa concuerda que el tema del juicio moral se aborda en los tres grados de educación secundaria, específicamente en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Desde el primer hasta el tercer año de secundaria se pretende que los estudiantes realicen juicios de valor que les permitan discernir entre lo positivo y lo negativo. Por ello, los libros de texto traen historias o casos prácticos que sitúan a los estudiantes en medio de dilemas que les solicitan tomar decisiones fundamentadas.

La comunidad educativa define el juicio moral como “una valoración que realiza una persona de acuerdo con los principios y valores que se le inculcaron desde pequeño y que en determinado momento se tienen que emplear” (D1, min. 14:41). Los docentes sostienen que esta metodología genera mayor interés, pues promueve la capacidad de reflexión ante situaciones conflictivas en los estudiantes, y los incita a

que pongan sus propios valores y su postura en tensión, y vean la necesidad de tomar una posición. Tal práctica demanda que la enseñanza de la Formación Cívica y Ética tenga un carácter significativo y vivencial, ya que debe vincular los procesos formativos y los aprendizajes esperados en la asignatura con la vida cotidiana de los estudiantes, "...con sus sentimientos, emociones, intereses y preocupaciones, así como con lo que ocurre en su entorno, mediante el acercamiento crítico a situaciones problemáticas, la recuperación de saberes y experiencias previas y el aprendizaje a través de la práctica" (SEP,2011, p.79).

Cabe mencionar que la materia está organizada de tal forma que permite ir adentrando a los estudiantes en los valores y su aplicación en la vida cotidiana, de tal manera que en el transcurso de su educación secundaria sean capaces de ordenarlos según su nivel de importancia y los apliquen a situaciones o problemáticas reales. En definitiva el juicio moral "es prácticamente la jerarquización de los valores a través de los dilemas éticos" (M2, min.03:15). Como lo señaló Kohlberg en sus investigaciones, es sumamente importante la creación del conflicto cognitivo, y en los ámbitos escolares le corresponde generarlo al docente, ya que éste debe desarrollar el juicio moral y la conciencia crítica "a partir del análisis de situaciones problema que permitan reconocer las tensiones y dilemas del entorno personal y social" (SEP,2011, p.83).

Asimismo, la postura de la comunidad educativa de la *Telesecundaria 598* respecto al desarrollo del juicio moral se fundamenta en los planes de estudio de la asignatura, pues ahí se asienta que el juicio moral debe ser entendido como "un proceso evolutivo que transita de la *heteronomía* (aceptación de convenciones, normas, leyes sin una comprensión crítica) a la *autonomía moral* mediante el enfrentamiento a dilemas o conflictos de valores" (SEP,2011, p.96). Por lo tanto, siguiendo los postulados de Piaget, es posible observar que si existe una evolución moral y que ésta se desarrolla por una sucesión de formas más avanzadas de pensamiento.

Sin embargo, podemos darnos cuenta de que la transición de una moral heterónoma a una moral de autonomía no sucede de forma rápida y no es posible que los

estudiantes en nivel secundaria logren pasar de una etapa a la otra. Siguiendo los postulados de Kohlberg, él defiende que existen tres tipos de moralidad que se complementan y forman una cadena evolutiva; *la moralidad de coerción, la moral de reglas y convención y, la moral de principios y justicia*, que en el mejor de los casos culmina hasta pasando los 20 años de edad.

Por otro lado, cabe mencionar que en la Telesecundaria 598 el tema de los valores resulta fundamental y ayuda a la superación de las etapas morales, mencionadas con anterioridad, éstos se trabajan con ayuda de los libros de texto, pero se refuerza el tema al presentar un valor cada mes, durante este tiempo la comunidad educativa trabaja en torno a diversos temas que contribuyen al mejor entendimiento de los valores. Ya que comprender el tema moral como un proceso que conlleva la superación de varias etapas, invita a utilizar métodos de trabajo reflexivos y dialógicos que impulsen la comprensión de los valores, pero que al mismo tiempo, promuevan “la capacidad de reflexionar ante situaciones conflictivas de orden moral; poner los propios valores y posturas en tensión, dialogar con otros, y verse en la necesidad de tomar una posición” (SEP,2011, p.96).

La importancia de los valores en la Formación Cívica y Ética radica en que para poder tomar una decisión con respecto a las problemáticas que se les presentan a los estudiantes día a día, ellos deben, inicialmente tener una idea clara sobre qué son los valores y en qué consiste cada uno, para posteriormente ordenarlos según su importancia que ellos mismo les atribuyen. La comunidad educativa coincide en que los valores que más peso tienen en la formación moral son; la tolerancia, el respeto, la paz, la dignidad y la responsabilidad.

En torno al juicio moral, los docentes sostienen que se han percatado que a los estudiantes no les cuesta trabajo resolver dilemas éticos con casos hipotéticos en los libros de texto y en el aula. Sin embargo, les es complicado trasladarlos a la práctica cotidiana, pues cuando tienen una situación difícil les resulta complejo jerarquizar sus valores o pareciera que se olvidan de lo visto en clase. Gracias a la observación y al análisis de las respuestas de los estudiantes y docentes, podemos percatarnos que tal dificultad es propiciada directamente por los docentes, ya que

en el salón de clases llegan a inducir respuestas, y dejan de lado que su función consiste principalmente en generar la discusión grupal y favorecer que los estudiantes por sí solos tomen decisiones fundamentadas, lo cual puede detonarse a partir de preguntas controvertidas que generen tensión en los valores.

Al momento de contraponer la visión de los docentes con la de los estudiantes podemos darnos cuenta de que los estudiantes consideran que hay ocasiones en las que les cuesta trabajo resolver los dilemas y trasladarlos a su vida cotidiana porque están descontextualizados, una de la docentes entrevistadas argumenta “que la materia debería tener más ejemplos contextualizados, para que ellos vean que la Formación Cívica y Ética tiene una repercusión en la vida real, que esos casos los consideren como reales y que observen que tuvieron una solución (M3, min.20:15). Por su parte los estudiantes mencionan que “a veces no entendemos los casos prácticos porque son algo complicados, pues nos presentan casos que pasaron en la ciudad y que ni conocemos” (E6.min.02:09).

A partir de lo anterior, es posible darnos cuenta que el material didáctico que los docentes utilizan para la enseñanza de la asignatura, deja de lado la riqueza que hay en recuperar los saberes previos, la experiencia vivida y los procedimientos vivenciales, y se contradicen en gran medida con los planteamientos pedagógicos de la asignatura que se asientan en el programa de estudio, pues es este se plantea que la “formación cívica y ética requiere de un método vivencial, centrado en el cambio de las formas de interacción y convivencia en la escuela y en el aula. Los valores se aprenden a partir de las oportunidades reales de vivirlos”(SEP,2011, p.96).

Parte fundamental del juicio moral en la Telesecundaria como ya se mencionó con anterioridad, se aborda por medio de los dilemas éticos, lo cual posibilita que los estudiantes vayan creciendo gradualmente en el tema moral, pues a partir de éstos, los estudiantes se sitúan frente a un problema de elección entre dos o más alternativas, provocando así que ellos mismos presenten argumentos sólidos y defiendan su postura, en conclusión podemos afirmar que los dilemas éticos se

centran en estudiar las formas de decidir de un individuo frente a situaciones de conflicto.

Para finalizar, la comunidad educativa sostiene que el juicio moral hace frente a dos problemáticas esencialmente morales, en primer lugar, a aquellas dificultades que se originan a través de las etapas del desarrollo humano, es decir, las dificultades que se provocan cuando el estudiante toma determinadas decisiones que internamente mueven sus estructuras mentales y morales., y en segundo lugar, los conflictos que se desarrollan cuando hay diferencia y confrontan las opiniones de sus padres o de personas cercanas con las de ellos mismos. Desde hace algunas décadas, Kohlberg diferencia dos tipos de conflictos o problemas morales, en primer lugar, se encuentran los que se producen cuando un individuo toma una decisión y se provoca un problema interno que mueve sus estructuras mentales, y en segundo lugar los conflictos que se desarrollan cuando hay diferencia u oposición con las opiniones de personas cercanas o significativas, por ejemplo, la familia. Por ende, entrar en una situación de conflicto los hace ascender a un nivel más alto de madurez.

6.4 Ciudadanía responsable

Los cambios por los que actualmente pasa la sociedad exigen la formación de ciudadanía responsable desde temprana edad. En el nivel secundaria existe la necesidad de formar personas comprometidas con su entorno, con mentalidad abierta, conscientes de sus derechos y obligaciones. Y de esta manera preparar pueblos comprometidos por construir día a día una sociedad más justa, con ciudadanos que hagan suyos los valores tales como la paz, la democracia y los derechos humanos. Para el análisis de esta cuarta categoría se emplearon tres subcategorías; *la formación de ciudadanía responsable, la perspectiva que tienen los estudiantes de la ciudadanía en general y la limitaciones de la asignatura al momento de formar ciudadanos responsables.*

La comunidad educativa concuerda que la Telesecundaria como espacio formador cumple un papel esencial en dicha encomienda, y en el contexto mexicano el espacio formal destinado a la formación moral y ciudadana en el nivel secundaria es la asignatura de Formación Cívica y Ética, en ésta es donde se viven los valores y se forma en ellos. Como ya se mencionó con anterioridad la materia centra sus esfuerzos en tres ejes que se encaminan a formar en primer lugar al individuo a través del conocimiento de sí mismo y posteriormente, la formación ética y la formación de ciudadanía responsable.

El eje de ciudadanía pretende promover en los estudiantes lo siguiente:

“ [...] el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país –pero a la vez frente al impacto de procesos globales sociales, políticos y económicos–, el aprecio y apego a una cultura política democrática y a un régimen de gobierno democrático, el conocimiento y respeto de la ley, la relación constructiva de gobernantes y gobernados mediante mecanismos de participación democrática, la construcción de ciudadanía como acción cívica, social y política, el reconocimiento de su derecho legítimo de acceder a información pública gubernamental, a solicitar rendición de cuentas y transparencia de autoridades y personas para poder deliberar y emitir su opinión razonada y/o participar en asuntos públicos, y a tomar decisiones, dialogar, organizarse y resolver conflictos de manera no violenta”.
(SEP,2011, p.19).

A través del análisis de las entrevistas podemos darnos cuenta de que, la comunidad educativa de la Telesecundaria 598, sostiene que a partir de la formación del juicio moral es posible formar ciudadanos responsables, ya que, con el abordaje de éste se pretende que la experiencia educativa en esta asignatura esté encaminada al desarrollo de una mentalidad crítica y deliberativa que permita a los estudiantes responder a las problemáticas emergentes en su contexto inmediato, puesto que “los componentes esenciales de la formación ciudadana son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos” (SEP,2011, p.19).

Por lo tanto, al momento de practicar el juicio moral el estudiante reflexiona sobre sus propios valores y los ordena según una jerarquía lógica. Con dicha práctica es posible que el estudiantado genere espacios de diálogo consigo mismos, con sus

compañeros, con sus docentes y con la comunidad en general desde una perspectiva de derechos humanos, lo cual implica responsabilizarse y asumir las consecuencias de una cultura cívica que se enfoca en desarrollar el compromiso en los estudiantes y sean ellos mismos quienes orienten sus acciones a la construcción de sociedades más justas, basadas en la participación activa y trabajen buscando beneficios colectivos. Es por ello que, la enseñanza de esta asignatura “Demanda de la comunidad escolar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación: *el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado*” (SEP,2011, p.20).

Los docentes de la Telesecundaria sostienen que la asignatura es el único espacio formal dentro del currículo de esta modalidad que se enfoca en la formación ciudadana, por lo que, sustentan que el trabajo colectivo y transversal es fundamental, pues la ciudadanía responsable sólo se adquiere a través de un proceso de interacción entre individuo y la sociedad, y si se limita a la asignatura tal encomienda sería casi imposible. Sustentan que el desarrollo de la asignatura se favorece si bien con las experiencias escolares, pero también con el análisis, la reflexión y el encuentro directo con los asuntos de la vida cotidiana, que en su conjunto pretenden que el estudiante reflexione, analice y haga frente a los retos que el contexto inmediato y el mundo le plantean.

Sin embargo, gracias a la observación y a las respuestas de los estudiantes, podemos darnos cuenta de que en la Telesecundaria no se ha logrado el trabajo transversal, pues no hay una integración de saberes y experiencias educativas en las diferentes asignaturas. Los estudiantes sostienen que los docentes tienen muy marcados los horarios de clases y no tratan de hilar los contenidos de las diferentes materias con los de Formación Cívica y Ética, por ello, al no haber vinculación entre las diferentes materias, se está perdiendo la posibilidad de analizar temáticas y situaciones que tienen impacto en la sociedad desde la óptica de otras asignaturas, por ende, se están desaprovechando los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores que se plantean en el currículo de secundaria.

Una acción complementaria que se lleva a cabo en la Telesecundaria 598 enfocada a la formación de ciudadanía responsable es la actividad titulada *República Escolar*, la cual es un modelo de las elecciones que se llevan a cabo en México, se hacen elecciones a nivel telesecundaria, previamente se hacen proyectos y se vota por las diferentes planillas. Desde esta actividad se trabaja el tema de la ciudadanía, puesto que se presentan los códigos éticos y normativos que una persona debe aprender para vivir en sociedad.

Es preciso mencionar que la comunidad educativa define la ciudadanía responsable como aquella formación que va encaminada a la enseñanza de las formas de actuar en sociedad, al respeto de las normas, y al respeto hacia los demás, así como el conocimiento de los derechos humanos y el conjunto de consensos que nos rigen como sociedad.

En cuanto a las entrevistas de los estudiantes, encontramos que piensan el tema de la ciudadanía desde una visión de derechos humanos, pues en las preguntas respondían que en la asignatura se les enseña a vivir en sociedad, a respetar a los demás y a saber tomar decisiones.

Uno de los estudiantes entrevistados compartió lo siguiente:

“ [...] la maestra nos dice que para ser un buen ciudadano la persona debe conocer sus derechos y ser libre al momento de ejercerlos, nos dice que los ciudadanos tienen libertad para actuar, pero deben responsabilizarse de sus acciones. También nos dicen que un ciudadano es una persona que no discrimina a los demás y los trata bien sin importar su condición de vida” (E8.min.04:33).

Consideran que un ciudadano responsable es aquella persona que trata bien a los demás y hace lo que le corresponde. Por lo tanto, piensan la ciudadanía como el cumplimiento de normas impuestas desde el exterior, conocen que son acuerdos compartidos que los benefician, pero no ven más allá de la autoridad y de los estereotipos caracterizados como correctos. Gracias a lo anterior podemos darnos cuenta de que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel convencional de la teoría de Kohlberg, pues en este nivel lo correcto implica el someterse a las reglas, a las expectativas de la comunidad y a las convenciones de la sociedad o

de la autoridad. Es aquí donde son importantes las expectativas de los grupos sociales a los que pertenece el individuo, tales como la familia, los amigos y la misma nación. Existe el sometimiento a las reglas ya no por imposición, sino por lealtad a las relaciones sociales y por la preocupación por el bien de los demás.

Asimismo, los estudiantes argumentan que algunos de sus compañeros no están lo suficientemente preparados para esta materia, pues les cuesta responsabilizarse de sus acciones. En las entrevistas, los docentes mencionan que a veces sus estudiantes ya vienen formados de determinada manera desde su hogar, y en ocasiones fueron educados desde una visión arraigada, y es difícil que ellos rompan con estas estructuras. Por ello, como sostenía Freire en sus obras, todo acto educativo debe ser un espacio donde converjan y estén presentes los conceptos de ciudadanía, democracia, representación política y participación, y además, un espacio donde se desarrollen valores como la autonomía y la justicia.

Para finalizar con el análisis de esta categoría denominada Ciudadanía Responsable es necesario partir de la siguiente idea, sabemos que en la actualidad hay una aparente pérdida de valores morales, pues nuestro contexto se complica día a día debido a las aceleradas transformaciones por las que hemos pasado en las últimas décadas. Resulta necesario llevar a cabo procesos educativos que fomenten la cohesión social, pues los cambios abruptos han venido a modificar las relaciones humanas, los hábitos sociales y la vida entera en sociedad.

Freire señala la necesidad de mejorar el terreno educativo por medio de la libertad, la igualdad y la tolerancia, que a su vez se relacionan con la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, analíticos, con actitudes y valores orientados al cambio y a la construcción de una sociedad más democrática. Por ello, siguiendo a Freire podemos sostener que la ciudadanía es una lucha y una conquista, ya que nadie nace siendo ciudadano responsable, se hace en la medida en la que comprende y se involucra activamente en la sociedad y exige compromiso, claridad política, coherencia y decisiones fundamentadas.

Con relación a lo anterior, el director de la Telesecundaria 598, expone lo siguiente:

Hoy en día es necesario, pero igualmente complejo, educar en valores y formar ciudadanos, pues estamos pasando por una situación complicada como sociedad, creemos que estamos mejorando mucho y avanzando. Por ejemplo, avanzamos con los procesos de globalización, pero a la par estamos dejando de lado muchos aspectos realmente importantes, como el tema de la paz (D1, min.38:34).

De este modo, actualmente es posible observar un sinnúmero de reformas y reglamentaciones orientadas a la formación de ciudadanos responsables, sin embargo, parece que se avanza muy despacio, pues todo apunta a que el ser humano cada vez se aísla más, se vuelve cada vez más consumista, tanto que parece que elimina la necesidad de una vida basada en la colectividad. Por lo que la encomienda de formar ciudadanos responsables desde las instituciones educativas se complejiza. La comunidad educativa de la Telesecundaria 598 es consciente de ello y detecta varias limitantes que impiden el desarrollo los propósitos de la asignatura, y que por lo tanto, invitan a repensar la forma en que desde la escuela estamos enseñando el tema de la ciudadanía.

La comunidad educativa señala que la formación de ciudadanía y valores constituye una de las necesidades primordiales y emergentes del Sistema Educativo Nacional, porque el sentido de pertenencia y la lucha por una sociedad abierta, depende en gran medida de los valores que hoy en día se transmitan, pues sabemos que la sociedad actual ha depositado en el nivel secundaria y específicamente, en la asignatura de Formación Cívica y Ética casi toda la responsabilidad de formar en ciudadanía y valores.

En la Telesecundaria 598 se concibe que la limitante principal es que desde el planteamiento pedagógico de la Telesecundaria, se les da más importancia a las materias de Español y Matemáticas, por ende consideran que la Formación Cívica y Ética ha sido una de las materias más sacrificadas, porque a veces no se imparte o se le resta importancia.

Una de las docentes argumenta que:

“... a la asignatura no se le da la importancia que en realidad tiene, pues siendo honesta los profesores platicamos que estamos sobresaturados de materias, es decir, académicamente nuestra labor es compleja. También cuando nos evalúan le dan un peso especial a Español y Matemáticas, esto quiere decir que no podemos descuidar estas asignaturas. Además Formación Cívica y Ética en los horarios, siempre nos la dejan hasta al final de la jornada, que es cuando hay suspensión, cambio de actividades o los estudiantes ya están muy cansados” (M4, min.38:09).

Mencionan que entre los mismos docentes existe la idea arraigada de que si los estudiantes van bien en estas asignaturas mencionadas anteriormente, están cumpliendo con su trabajo, aunque mencionan que el Sistema Educativo los orilla a esto, ya que la mayoría de las evaluaciones externas toma en cuenta únicamente la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático.

Los docentes también consideran que otra posible limitante para formar exitosamente ciudadanos responsables es, que al estar inscritos en esta modalidad no tienen el dominio de los contenidos, “[...] a diferencia de una secundaria general o una técnica ahí hay un maestro para cada asignatura y aquí en la telesecundaria un solo maestro tiene que hacerse cargo de todas las materias” (M2, min.12:30).

Por su parte, los estudiantes consideran que la limitante principal es que los contenidos que se presentan en los libros de texto vienen descontextualizados, lo cual hace que se dificulte su aprendizaje y se disminuya la comprensión de los temas. Con relación a esta limitante, una de las docentes argumenta que en los libros de texto se “plantean muchos ejemplos en la ciudad y pocos en las comunidades, es decir, una limitante para formar ciudadanos es que los dilemas o casos prácticos están muy descontextualizados” (M4, min.27:31). Señalan que la asignatura debería formar ciudadanos consientes que hagan frente a las necesidades actuales de su comunidad.

6.5 Perfil profesional de los docentes

Para finalizar con el análisis de los datos, se abordará el perfil de los docentes, se pretende mostrar una descripción clara de las capacidades y competencias que identifican la formación de los docentes para encarar responsablemente las funciones y tareas de la enseñanza de la Formación Cívica y Ética.

Es preciso mencionar que la totalidad de la planta docente de la Telesecundaria 598 estudió su licenciatura en una Normal Superior con distintas especialidades; *Química, Español y Matemáticas* y, sólo dos de los cinco docentes cuentan con un grado de maestría. Sin embargo, todos comentan que han recibido cursos de actualización y talleres complementarios a su formación profesional.

Se encontró que entre la docente con menos antigüedad y quien fue la primera de los cinco en entrar al servicio profesional docente existe una diferencia de 16 años, pues la maestra con menos antigüedad entró a laborar en el año 2015, mientras que la primer docente en dedicarse a esta labor fue en el año de 1999.

En cuanto a la experiencia es notable que la planta docente cuenta con una vasta práctica en Telesecundaria, puesto que desde su ingreso han estado inscritos en dicha modalidad. La práctica áulica desarrollada en sus años como docentes les ha permitido conocer con mayor profundidad los temas, aunque no del todo pues los docentes de esta modalidad deben impartir toda la malla curricular, lo cual dificulta un poco el dominio de todos los contenidos. Asimismo, los años frente a grupo los han dotado de herramientas pedagógicas y de intervención, pues desde su tiempo como estudiantes de nivel superior, han tenido un acercamiento directo frente a grupo.

En cuanto a su función docente en la signatura, sostienen que ésta es sumamente compleja, puesto que implica una gran responsabilidad, pues son ellos quienes deben “promover aprendizajes, diseñar estrategias y proponer situaciones didácticas para que los alumnos analicen, reflexionen y contrasten puntos de vista sobre los contenidos, con el fin de que distingan los conocimientos, creencias, preferencias y datos que los integran” (SEP,2011, p.30), pues de esta manera los

estudiantes avanzarán a niveles más desarrollados de madurez moral, y desarrollarán una mejor capacidad para realizar juicios éticos cada vez más complejos.

Para finalizar, los docentes consideran que su formación los ha ayudado a hacer frente a las problemáticas que se suscitan frente a grupo y les ha permitido saber cómo actuar. Sin embargo, sostienen que más allá de los grados académicos los docentes deben mostrar siempre su ética profesional y el compromiso con sus estudiantes. Consideran que "... el ejemplo es el principio rector de esta asignatura, pues si no hay coherencia en lo que se dice como maestros difícilmente los estudiantes estarán dispuestos a aceptar normas y leyes que nos beneficien a todos" (M2, min.10:16:15).

7. Conclusiones

En este apartado, finalmente llegamos al momento donde resulta necesario extraer las principales conclusiones y ofrecer una respuesta a las preguntas que han guiado la presente investigación. Se procederá a confrontar los resultados obtenidos con los objetivos de la investigación, así como con la pregunta general que se planteó en el capítulo 3. *Metodología*.

Para comenzar la investigación nos preguntamos acerca de *¿Cuál es la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética, centrada en la formación del juicio moral y valores, en la formación de ciudadanía responsable desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la telesecundaria 598 “La Cantera Sur” del municipio de San Felipe, Guanajuato?* Intentando con ello analizar dicha contribución principalmente en los contextos rurales.

Ahora sabemos que el único espacio dentro del currículo formal de Telesecundaria donde se promueve la ciudadanía responsable, es la asignatura de Formación Cívica y Ética. A través de esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones. La más general apunta a que la asignatura contribuye en gran medida a la formación de ciudadanía responsable en la modalidad de Telesecundaria, puesto que desde su planteamiento pedagógico tiene presente la necesidad de formar a los estudiantes como sujetos pensantes, autónomos y libres, capaces de promover la transformación de la sociedad.

Con el trabajo de campo fue posible conocer que en los contextos rurales la asignatura puede ofrecer una óptica diferente de la vida misma, pues a través de ésta se promueve en los estudiantes la aceptación y el ciudadano de su persona, que a grandes rasgos comprende el primer paso de la formación de ciudadanía responsable en este nivel. Por ello, es posible concluir que en la Telesecundaria la dimensión personal en la asignatura, contribuye a que los estudiantes se reconozcan y se valoren como seres dignos y dotados de libertad.

Al poner al centro del proceso educativo al estudiante, la asignatura favorece sus potencialidades, facilitando con ello su pleno desarrollo, puesto que al promover lo

anterior, los estudiantes gradualmente serán capaces de enfrentarse a la vida cotidiana, promover el autocuidado y generar conciencia respecto a sus intereses y sentimientos de manera autónoma y racional.

Aunado a lo anterior, es posible afirmar que el conocimiento personal es el principal punto de partida desde el cual es posible formar ciudadanos responsables, pues una vez que el estudiante se reconoce a sí mismo, le es posible comprender que existen diferentes grupos sociales dentro del mismo país, comprendiendo y apreciando con ello la democracia como forma de participación. Asimismo, al percibirse como ser libre perteneciente a un determinado país, puede comprender las leyes que nos rigen como mexicanos en un marco de igualdad apegado a los derechos humanos.

En el nivel secundaria es posible afirmar que: la asignatura promueve la comprensión de la diversidad, pues sólo a través de ésta, es posible que los estudiantes acepten a los demás como iguales, con los mismos derechos y obligaciones. Por lo tanto, podemos observar que al cursar la asignatura en los tres grados de este nivel, los estudiantes tienen en cuenta la importancia de la colectividad y apuestan a diseñar formas de vida más equitativas, inclusivas y apegadas a los derechos humanos, porque se les inculcan valores como la solidaridad que les demandan la necesidad de tomar postura respecto a los temas de su comunidad, averiguando siempre la mejora de los espacios comunes en su contexto inmediato.

Una de las conclusiones a las que llegamos con la presente investigación es que; los estudiantes concuerdan en que la asignatura contribuye en un primer momento a que se reconozcan como personas, que tengan en cuenta su propio bienestar y el conocimiento de sí mismos. Posterior a ello, concuerdan en que con el transcurso de la asignatura, ésta contribuye a saber autorregularse, es decir, a saber manejar sus emociones, solucionar conflictos, respetar a los demás y aceptar la diversidad.

En un segundo momento, los docentes son quienes señalan lo siguiente, pues son los que consciente y objetivamente pueden observar el nivel de incidencia, señalan

pues, que las contribuciones de la asignatura respecto a la formación de **ciudadanía responsable** en este nivel son las siguientes;

1. Contribuye a desarrollar en los estudiantes un *sentido de pertenencia* a la comunidad, a la nación y a la misma humanidad, señalando con ello que los estudiantes, pasan de una concepción personal a una perspectiva mucho más amplia, que toma en cuenta a la sociedad como punto de partida. Los docentes señalan que este sentido de pertenencia brinda a los estudiantes la posibilidad de identificarse y sentirse parte con los diferentes grupos a los que pertenecen y en los cuales obtienen las primeras enseñanzas respecto al actuar colectivo.

Mediante tal contribución, los docentes señalan que el ejercicio de este sentido de pertenencia, fomenta que los estudiantes se reconozcan como miembros activos, responsables y capaces de cuestionarse ante situaciones de injusticia, desde los contextos micro como la familia hasta lo macro como la nación o la propia humanidad.

2. De igual manera, podemos concluir que la asignatura contribuye a desarrollar en los estudiantes la participación activa en la sociedad. Puesto que, promueve acciones que se encaminan a la búsqueda del bien común. Los estudiantes desarrollan la capacidad de encarar acciones de interés colectivo en las distintas esferas de su vida.

La participación activa en la sociedad permite que los estudiantes tomen acuerdos, generen consensos y participen en acciones comunitarias de manera responsable e informada. Asimismo, los docentes sostienen que dicha contribución posibilita a los educandos a comunicarse de forma efectiva.

3. También propicia que los estudiantes se reconozcan como sujetos dotados de derechos, puesto que, desde el ámbito escolar y específicamente en la actividad que se desarrolla en la Telesecundaria 598 titulada *república escolar*, se promueve que los estudiantes asuman la necesidad de

involucrarse activamente en aquellas problemáticas que los afectan, tanto en el ámbito personal como en el colectivo. Desde la asignatura se comienza a introducir en la población estudiantil la idea de elegir representantes bajo esquemas democráticos. Igualmente, propicia el ejercicio del poder mediante variados mecanismos como el diálogo y los consensos.

Podemos concluir también que la asignatura promueve un desarrollo gradual de lo cívico y lo ético, pues como se mencionó con anterioridad, el estudiante debe en primer lugar, reconocerse como sujeto activo y posteriormente, reconocer que se encuentra inscrito en la colectividad.

Para que esto suceda, podemos sostener que en el nivel secundaria **el juicio moral** es la principal herramienta que promueve en los estudiantes una visión transformadora de su actuar en el mundo y les brinda la posibilidad de adentrarlos en el tema de la ciudadanía responsable, a través del análisis de las entrevistas fue posible conocer que a partir del juicio moral es posible formar ciudadanos responsables, ya que, con el abordaje de éste se pretende que la experiencia educativa en esta asignatura esté encaminada al desarrollo de una mentalidad crítica y deliberativa que permita a los estudiantes responder a las problemáticas emergentes en su contexto inmediato

Sin embargo, podemos concluir también que en la Telesecundaria no se alcanza la totalidad de la madurez moral como se presume en los programas y planes de estudio, sino que únicamente se les brinda a los estudiantes la capacidad de reflexionar día a día ante acontecimientos conflictivos de orden moral y cívico. Ya que con las respuestas de los estudiantes podemos darnos cuenta de que la gran mayoría se encuentra en un nivel de formación heterónoma, puesto que los estudiantes son capaces de someterse a las reglas, pero no precisamente porque las comprendan, sino porque en este nivel todavía están sujetos a la presión adulta y, son importantes las expectativas de los grupos sociales a los que pertenece el individuo, tales como la familia y los amigos. Por ello, consideran a la obediencia como un deber. Por lo que los estudiantes sostienen que deben conseguir la

aprobación de los demás, prioritariamente de los docentes, pues lo correcto consiste entonces en aquello que dicte el profesor como válido.

Por su parte, gracias a la investigación se deja al descubierto el papel del docente en la enseñanza de la ciudadanía responsable, podemos argumentar que su práctica, en general, sigue privilegiando la instrucción y dejando de lado la verdadera formación, ya que la planta docente sigue poniendo mayor interés en que los estudiantes aprendan fechas, teorías y memoricen conceptos, si bien la memorización es importante, pero en asignaturas de formación humana se debería trabajar más con aspectos vivenciales.

El papel instructor del docente hasta cierto punto se ha normalizado, pues regularmente no se pone en cuestión el conjunto de capacidades y competencias que debería identificar a los docentes encargados de esta asignatura, y que, paralelamente, coadyuvarían a encarar responsablemente sus funciones. Sin embargo, es posible concluir que aún sabiendo que no están lo suficientemente especializados para enseñar esta asignatura, los docentes se esfuerzan por sacar adelante la misma y construir ambientes facilitadores de aprendizaje. Si bien, algunos de los docentes se cuestionan si su formación es la oportuna para promover el juicio moral, y temen que puedan caer en prácticas de adoctrinamiento.

Por ende, si se sigue una cultura de la instrucción, la ciudadanía es vista como un tópico a ser enseñando y consumido por los estudiantes, y como ya lo señalaba Freire, ésta debe estar más enfocada a la apropiación crítica de la realidad, ya que “es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia” (Freire;2002, p.143). En palabras de él mismo “La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella, exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión” (Freire;2002, p.143).

De manera concreta y tomando en cuenta lo anterior, llegamos a la siguiente conclusión: La formación de ciudadanía responsable desde la asignatura de Formación Cívica y Ética debería verse como un tema necesariamente transversal, es decir, mucho más amplio que como un mero contenido organizado y sujeto a ser enseñado. Pues con las observaciones realizadas a las clases de esta asignatura, pudimos comprender que a los docentes les cuesta trabajo el tema de la transversalidad, limitando con ello la creación de ambientes problematizadores mucho más amplios y complejos. Podemos concluir entonces, que en la Telesecundaria no se está logrando una verdadera integración de saberes y competencias en las diferentes asignaturas.

Por ende, la reflexión y el análisis de las problemáticas emergentes se está reduciendo, pues únicamente se piensa que se les puede dar solución desde lo ético, dejando de lado lo científico, lo social, lo tecnológico y la comprensión del entorno natural. Por lo tanto, al proponer que la transversalidad realmente esté presente en el aula, se intenta establecer un vínculo entre la escuela misma y las necesidades de la sociedad en general. Ya que la escuela por si misma no puede responsabilizarse de la transversalidad y de una verdadera formación integral, debería establecer contacto directo con otras instituciones, con la familia y con la sociedad civil.

Con base en lo anterior, es necesario que se trabaje el tema de la ciudadanía responsable desde diversas temáticas que necesariamente tengan en cuenta otras asignaturas, por ejemplo; la educación para la salud, la educación ambiental, el impacto ecológico, la cultura de prevención y el uso consciente y ético de las nuevas tecnologías.

8. Referencias

- Araújo-olivera S., Yurén, T., Estrada, M., Reyes, M (2005). *Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación Cívica y Ética en escuelas secundarias de Morelos*. México. RMIE, vol. 10, núm. 24, pp. 15-42.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía, un reto de la educación intercultural*. Madrid. España., edit. Narcea.
- Batthyány, K, Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales, apuntes para un curso inicial*. Uruguay., edit. Universidad de la República.
- Blaxter, L. Hughes, C. Tight, M. (1996). *Cómo se hace una investigación*. México, D.F., edit. Gedisa Mexicana.
- Chávez, M (2011). *Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias*. México. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 6. Educación y Valores / Ponencia.
- Chow, N. (1977). *Técnicas de investigación social*. Costa Rica., edit. Educa.
- COLMEE (2015). *Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013*. Congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional. México
- Díaz-Serrano, J. (2015). *El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria*. Revista Electrónica Educare, 19 (3), 1-14.
- Etchegoyen. M. (2006). *Educación y Ciudadanía, la búsqueda del buen sentido en el sentido común*. 2ªEd. Argentina. Editorial Stella
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México., edit: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (1999). *Política y Educación*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México., edit. Siglo XXI.
- García, M^a T. (1997). *Desarrollo moral y culpabilidad, Modelos conceptuales y aplicación empírica* (Tesis doctoral). Facultad de psicología. Departamento de filosofía del derecho, moral y política II. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Giroux. H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Huerta, J. Ezcurra, M. (2005). *Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y servicios educativos. Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C.
- IFE (2000). *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México.
- INEE (2016a). *Panorama educativo de México 2015, indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. México.
- INEE (2016b). *Panorama educativo de México, indicadores del sistema educativo nacional 2016 educación básica y media superior*. México.
- INEE (2016c). *La educación obligatoria en México informe 2016*. México.
- Jaramillo. O. (2008). *La formación ciudadana en la obra de Freire*. Revista Unipluri/versidad. Vol.8 No.3, 2008 – Suplemento. Medellín, Colombia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Latapí, P (2000). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maggi, R (Coord.), Alonso, M; Vidales, I; Walker, O (2003b). *Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela*. En M. Bertely (Ed.), Educación, derechos sociales y equidad. Vol. III: Educación, valores y

derechos humanos (pp. 967-987). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Martínez, A. (2011). *Educación para la ciudadanía: Análisis científico y juicio crítico desde la perspectiva filosófica, jurídica, moral y política* (Tesis doctoral). Departamento de filosofía del derecho, moral y política. Universidad de Valencia. Valencia.

Miranda, F. Reynoso, R. (2006). *La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 31, pp. 1427-1450.

Ornelas, A y Moreno, L (2013). *Formación en ética y valores*. En P, Ducoing (Ed.), Procesos de formación 2002-2011. Vol. I: Formación en ética y valores (pp.365-421). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Trad. Nuria Vidal. España., edit. Laertes.

Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Disponible en http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Poveda, C (2003). *De la cívica, la ética y las aulas*. México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XXXIII 143-149.

Puig, J. Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona., edit. Laertes.

Rubio, J. (2000). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del realismo y del comunitarismo*. 2da edición., edit. Trotta.

Rueda, M. (coord.) (2003). *Introducción. La investigación educativa en México (1992-2002)*. En M, Zorrilla (Ed.), Educación Básica. Volumen 9: Políticas Educativas (pp. 27-59). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- SEP (2007). *Programa sectorial de Educación 2007-2012*. México. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica 2007-2012*. México.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México.
- SEP (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México
- SEP (2016). *El modelo educativo 2016, El planteamiento pedagógico de la Reforma educativa*. México.
- SEP (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2015-2016*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. México.
- Sierra, B. (1979). *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*. Madrid, España., edit. Paraninfo.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid. España., edit. Morata.
- Streck. D. (2010). *Diccionario Paulo Freire. 2° ed.* Brasil., edit. Auténtica Editora.
- Tapia, M (coord.), Barba, L; Elizondo, A; Fernández, A (2003c). *Formación cívica en México: 1990-200*. En M. Bertely (Ed.), Educación, derechos sociales y equidad. Vol. III: Educación, valores y derechos humanos (pp. 987-1006). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid., edit. Debate.
- Urrutia, F (2016). *Debate en torno a la formación moral, cívica y ética en México: fundamentación filosófica, análisis sociológico y discusión pedagógica para construir un sistema de referencia*. Jalisco, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, enero-Junio, 1-19*.

- Urrutia, F (2015). *Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora*. México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV() 41-88.
- Yurén, T y Araújo-Olivera, S (2003). *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria*. México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8() 631-652.
- Yurén, T (Coord.), Barba, B; Barona, C; Izquierdo, I; Molina, A; Osornio, L (2003a). *El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001)*. En M. Bertely (Ed.), *Educación, derechos sociales y equidad*. Vol. III: Educación, valores y derechos humanos (pp. 943-966). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Weiss, E., Quiroz, R., Santos, A. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México, logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

9. Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada a Docentes

Universidad de Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación

Título de la investigación: La Formación Cívica y Ética y en las telesecundarias del municipio de San Felipe, Guanajuato.

Entrevista a Docentes

Encuadre: Mi nombre es Juan Luis Pardo Prado, soy estudiante del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. En seguida le haré una serie de preguntas que tienen el objetivo de conocer su perspectiva con respecto a la contribución en la formación de ciudadanía responsable y valores de la asignatura de Formación Cívica y Ética que se imparte en los tres grados de las telesecundarias del municipio de San Felipe, Guanajuato. Es sumamente importante su sinceridad y profundidad en las respuestas. Le comento que la presente entrevista es realizada con fines estrictamente académicos, sin embargo, sus datos personales no se utilizarán, a menos que usted así lo desee.

De antemano, gracias por su valiosa participación.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Preguntas:

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿Desde cuándo trabaja en la Telesecundaria?

3. ¿Qué asignaturas ha impartido?
4. ¿Desde cuándo imparte la asignatura de Formación cívica y ética?
5. ¿Cómo se siente ejerciendo su función docente en la asignatura de formación cívica y ética?
6. Desde su perspectiva, ¿cómo se define la formación cívica y ética?
7. ¿Qué contenidos aborda en la asignatura?
8. Cuénteme, de estos contenidos, ¿cuáles considera que se relacionan con el juicio moral y valores?
9. ¿Considera que la Formación cívica y ética contribuye a la formación de un ciudadano responsable? ¿Cómo y por qué?
10. ¿Qué limitantes detecta en la asignatura con respecto a la formación de un ciudadano responsable?
11. Desde su perspectiva ¿ha visto algún cambio con respecto a la ciudadanía responsable en los estudiantes que se le pueda adjudicar a la asignatura?, ¿Cuáles y en qué sentido?
12. Por último, ¿desea agregar algo que considere relevante para esta investigación?

Anexo 2. Guion de entrevista semiestructurada a Estudiantes

Universidad de Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación

Título de la investigación: La Formación Cívica y Ética y en las telesecundarias del municipio de San Felipe, Guanajuato.

Entrevista a estudiantes

Encuadre: Hola mi nombre es Juan Luis Pardo Prado, soy estudiante del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. En seguida te haré una serie de preguntas que tienen el objetivo de conocer tu perspectiva sobre la contribución de la asignatura de Formación Cívica y Ética que cursas en los tres grados de tu formación en la telesecundaria respecto a tu formación como ciudadano responsable. Es sumamente importante que respondas con sinceridad y profundidad en las preguntas que te realizaré. Te comento que la presente entrevista es realizada con fines estrictamente académicos y tus datos personales no se utilizarán para la investigación.

De antemano, gracias por tu valiosa participación.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Preguntas:

1. Dentro de tu formación en la telesecundaria se incluye la asignatura de Formación Cívica y Ética, a grandes rasgos, cuéntame de qué se trata y pláticame cómo han sido tus clases.
2. De acuerdo con lo que has trabajado en la asignatura de Formación cívica y ética, ¿qué temas o contenidos has visto sobre juicio moral y valores?
3. Dentro de la asignatura, ¿has visto el tema de ciudadanía?
4. ¿Consideras que la asignatura de Formación Cívica y Ética contribuye a que seas un ciudadano responsable?, ¿por qué?
5. ¿Qué aspectos consideras que se deberían trabajar más en la asignatura para formarte como ciudadano responsable?
6. ¿Consideras que has cambiado tu conducta a partir de cursar la asignatura de Formación Cívica y Ética? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que la asignatura es relevante para tu vida?, ¿por qué?
8. Por último, ¿deseas agregar algo que consideres importante para esta investigación?

Anexo 3. Guion de observación de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Universidad de Guanajuato
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación

La Formación Cívica y Ética y en las telesecundarias del municipio de San Felipe,
Guanajuato.

Guion de observación de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

- Lugar:
- Hora de inicio:
- Hora de término:
- Fecha:
- Investigador-observador: Juan Luis Pardo Prado

Categorías (Temáticas).	Registro (Cuáles, cómo)	Consideraciones
Los contenidos formativos que se abordan		
El abordaje del juicio moral		
El abordaje de los valores		
El tema de la ciudadanía responsable		

NOTAS: