

CÍVICA Y ÉTICA: ¿ASIGNATURA ELUSIVA O ELUDIDA?

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

Universidad Iberoamericana, León

En este texto me propongo reflexionar sobre un área curricular de la educación básica cuya trayectoria en la historia de México sigue un curso que la distingue claramente del resto. Se trata de la educación cívica y ética. ¿Elusiva o eludida? Será una hipótesis para aproximarnos a la complejidad que encierra su conceptualización y diseño pedagógico.

Luego de un breve panorama histórico, dedico la mayor atención al análisis curricular del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ) de la Secretaría de Educación Pública (SEP 2008a) para identificar sus fortalezas y señalar algunos aspectos críticos. Este mismo ejercicio, de forma más acotada, se presenta respecto de los libros de texto gratuitos (LTG), distribuidos a partir del año 2009. Concluyo retomando la pregunta inicial —haciendo un pequeño balance— y ofreciendo algunas propuestas.

ALGUNAS NOTAS SOBRE EL CURSO DE LA ASIGNATURA A LO LARGO DEL TIEMPO

La asignatura de formación cívica y ética, como área curricular de la educación básica, fue introducida a finales de la década de los noventa. Esta asignatura, sea como educación cívica o como formación cívica y ética ha tenido un carácter controvertido en México desde su planteamiento. Esto ha sido así debido en buena medida al vínculo que mantiene con el debate sobre la laicidad de la educación pública, el cual atraviesa la discusión sobre los propósitos y contenidos de esta asignatura en la educación bási-

ca obligatoria del país. Ha sido una especie de “manzana de la discordia”, sujeta al vaivén de los proyectos de distintos grupos políticos, los cuales le han otorgado distinto papel, orientación y énfasis a lo largo de la historia.

La laicidad de la educación representa uno de los elementos centrales de la tensión entre dos proyectos de país que se han debatido desde la conformación misma de la nación mexicana hasta el día de hoy. Por un lado está el proyecto de orientación *conservadora* en lo político, social e ideológico, muy identificado con la tradición religiosa católica-romana. Por otro lado, el proyecto liberal, que asumió los principios de la modernización política democrática —Republicana y representativa—, apoyada en el proceso de secularización de la vida política y social; proyecto que planteó transformar la sociedad heredada del régimen colonial sobre la base de la separación entre las Iglesias y el Estado, así como la construcción de los ciudadanos y la ciudadanía.

La laicidad, de acuerdo con Blancarte:

Puede definirse como un régimen social de convivencia cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y no por elementos religiosos. Así entendida, refiere fundamentalmente a la cuestión de las vías de legitimación del Estado e implica el tránsito de la sociedad organizada alrededor de principios y normas procedentes de la fe religiosa, a una basada en el poder civil, secularizado, de origen electoral. Se trata, entonces, de una ruptura profunda que descarta el papel de la religión como elemento fundador de la unidad nacional, necesaria para el Estado por constituir una fuerza moral integradora y un elemento de sociabilidad indispensable (2001, p. 847).

Las primeras expresiones relativas a la laicidad en la educación pública fueron las leyes impulsadas por Gómez Farías en la reforma liberal de 1833. En ese marco se propuso una clase de catecismo religioso y otro político. En la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se excluyó la religión de la enseñanza. En 1888 se publicó la prohibición expresa a los religiosos y ministros de culto de participar en la educación. A partir de marzo de 1891 se declaró explícitamente la “enseñanza laica” en la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria. La inclusión de la educación cívica y la

moral en el mismo currículo se llevó a cabo a partir del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, realizado en 1890 (Latapí 2003, p. 15). Distintos analistas coinciden en señalar que el laicismo de los grupos liberales en este periodo tuvo un carácter más bien combativo y anticlerical.

Los primeros libros de texto elaborados a finales del siglo XIX de moral cívica o para la patria hablaban de una moral Republicana, inspirada en el pensamiento liberal de la Revolución francesa que sostenía los valores de libertad, igualdad y fraternidad, así como tolerancia, como base para la fundación del Estado nacional. Sin embargo, poco a poco, a lo largo del siglo XX, esta idea fue cambiando.

Poco antes del fin del Porfiriato, bajo la premisa de que la moral era de interés para el Estado en la medida en que promovía el cumplimiento de las leyes por parte de la ciudadanía, se suprimió la moral y quedó solamente la instrucción cívica.

La Constitución de 1917, y la creación de la SEP en 1921, reforzó la participación del Estado en la educación, entendida ahora como expresión de la lucha por la justicia social; los gobiernos revolucionarios continuaron con la tónica del régimen porfirista, en el sentido de colocar un nuevo acento en el civismo a costa de la moral —si bien ahora bajo orientaciones ideológicas distintas— perdiendo esta última presencia en el currículo explícito (*ibid.*, p. 20). El espacio dedicado antes a la moral cívica, puesto al servicio de las ideas sociales de la Revolución como la justicia social, fue adoptando las diversas formulaciones de los momentos políticos específicos: el código de moralidad en los años veinte durante la guerra cristera, o las prácticas e informaciones socialistas durante los años treinta. Al mismo tiempo que la instrucción cívica se acercaba a la historia nacional, los contenidos de la materia y los libros de texto cambiaron a historia y civismo. La enseñanza del civismo fue a su vez modificándose progresivamente para enfatizar el conocimiento de la organización de la forma de gobierno y de las instituciones, así como de los principios del derecho y las leyes que rigen nuestro país, lo que supuso una reorientación de los libros de texto de educación cívica en función del civismo a secas, esto es, el conocimiento de las instituciones, las leyes y las normas que rigen la convivencia (Cantón y Aguirre 1999, p. 2). La función formativa de la asignatura fue progresivamente adoptando un enfoque más restringido y

basado en instrucciones. En 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Su creación supuso impulsar el carácter gratuito de la educación elemental, con lo que se afianzó el sentido democrático de la escuela primaria al hacer llegar libros de texto a los sectores marginados y contrarrestar el lucro provocado por las ediciones privadas (Singüenza 2005, p. 58).

México, al igual que otros países, adoptó la edición de Estado y ejerció un monopolio sobre la concepción, redacción, edición, impresión y difusión de los LTG:

El libro de texto, considerado como un elemento de comunicación y de transmisión, es portador de una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas. Concebido como un instrumento de poder, el Estado se ha visto forzado a lo largo de su historia a controlarlo hasta poder orientar en su provecho su concepción y su uso [...] (Martínez Moctezuma 2001).

Los primeros títulos de los LTG que se editaron y distribuyeron en el país en 1960 incluían la materia de historia y civismo. De acuerdo con Torres Barreto:

El espíritu cívico que se deseaba imprimir en los mexicanos era el diseñado por los viejos moldes del patriotismo decimonónico, aunque refrescado con algunas pinceladas del nacionalismo mesurado concebido por Torres Bodet: armonía en la diversidad, comprensión, sensibilidad, conocimiento del medio físico, económico y social, sentido edificante de responsabilidad (2008, p. 1).

La creación de la Conaliteg se llevó a cabo en coincidencia con la institución del Plan de Once Años, mediante el cual se buscaba aumentar significativamente el número de escuelas y era impulsada la preparación masiva de docentes, actualizando los planes y programas de las escuelas normales para maestros:

La enseñanza de la historia y el civismo tenía como objetivos: formar ciudadanos de una nación democrática; fortalecer el concepto de patria; adqui-

rir valores que favorecieran la convivencia humana; cumplir las obligaciones escolares, familiares y patrióticas; conocer a los 'constructores' de la patria; impulsar el culto a los símbolos patrios así como el respeto a la tradición y la cultura nacionales. La idea de la unidad nacional vigente en la época pretendía establecerse y consolidarse sobre estas bases (Singüenza 2005, p. 60).

En este contexto, los LTG proponían valores y normas como la gratitud, la cortesía, la moderación, el respeto por las personas mayores y la hospitalidad; la cultura cívica no planteaba acciones que rebasaran el marco institucional del momento: "votar, pagar impuestos, venerar a los héroes, alentar la unidad nacional y respetar al gobierno que cumplía los dictados de la Revolución y sus leyes siempre justas. En la misma lógica, la subversión era antipatriótica y antinatural" (Mata 2005, p. 36).

En 1972, en el gobierno de Luis Echeverría, se llevó a cabo la primera reforma a los LTG. Ésta representa un cambio de orientación en varios sentidos: se enfatizó la actividad del niño para el aprendizaje, el currículo cambió de asignaturas a una organización por áreas y desaparecieron los cuadernos de trabajo (*cf.* García Herrera 2008).

Casi dos décadas más tarde, en 1992, el presidente Carlos Salinas de Gortari inició una gran reforma del sistema educativo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Uno de sus ejes fue la reforma curricular, lo que implicó la elaboración de nuevos programas así como de LTG para la educación primaria.

Finalmente, en la década de los años noventa diversas medidas marcaron un cambio de rumbo en la política educativa en torno a la educación cívica y ética, en la línea de reorientar el sentido de la asignatura así como de impulsar diversas iniciativas formativas en este campo. La reforma curricular de 1992 contempló una asignatura dedicada a la educación cívica para los últimos tres grados de la educación primaria. Durante la administración 1994-2000 se elaboró el libro de cívica y ética para el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; poco más tarde, en el ciclo 1999-2000 se introdujo la materia de formación cívica y ética a nivel secundaria (1999-2000) sustituyendo las de civismo I y II y orientación educativa en tercero. En el marco de la Reforma de la Educación Secundaria de 2006, la asignatura fue reestructurada y se redefinió para el segundo y tercer grados. En

este periodo concluyó la elaboración del PIFCyÉ para la educación primaria (2008-2009), que luego de años de debate entró en vigor, sustituyendo al Programa de Educación Cívica de 1993. Fue hasta 2009 que fueron distribuidos a nivel nacional los nuevos libros de texto gratuitos de educación cívica y ética.

EL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

El PIFCyÉ ha sido considerado como un proyecto de gran relevancia en este periodo. Por una parte llena un importante vacío, el cual fue insistentemente señalado por diversos sectores de la sociedad, en cuanto a reconocer la importancia de atender el ámbito de los valores humanos y la ética como un contenido central de la educación básica. Por otro, este programa representa un avance significativo en la concepción de la asignatura al dejar atrás una visión meramente informativa y centrada en el civismo, para dar entrada a una perspectiva más amplia que reconoce a los alumnos como “ciudadanos éticos capaces de enfrentar los retos de la vida personal y social”:

Requiere impulsar en los alumnos el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social, en las que han de tomar decisiones que involucran una toma de postura ética o la formulación de juicios de valor. En este sentido, este programa promueve el desarrollo de capacidades globales que integran conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales se movilizan en función de los retos que los alumnos deben resolver como parte de su aprendizaje y que repercuten en el desarrollo de su perspectiva y conocimiento del mundo (SEP 2008a, p. 15).

En consecuencia, se establece que la formación en este ámbito demanda de espacios significativos ya que se trata, en esencia, de prepararlos para la vida y para un ejercicio pleno de la ciudadanía:

Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de for-

mas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezcan el sentido de pertenencia a la comunidad, su país y su humanidad (*ibid.*, p. 13).

*El programa representa un esfuerzo de concertación
y diálogo de la mayor importancia*

Dado el contexto, no solamente de diversidad, sino de polarización de propuestas y enfoques sobre la formación de valores abanderados por distintos sectores de la sociedad: empresarios, iglesias, organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, grupos organizados, sociedades de padres de familia, etc.; un debate que podría perfilarse como interminable y cargado de beligerancia encontró los cauces para dialogar y articular perspectivas sobre las grandes definiciones respecto del papel que le corresponde jugar a la escuela en este ámbito de la formación. No es casual que Pablo Latapí haya dedicado un capítulo completo de su libro: *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, justamente al tema “conflictos”, el cual inicia comentando lo que sigue:

Bajo los estandartes, a veces engañosos, de los valores escolares, se suscitan frecuentemente conflictos que marcan turbulentamente la política educativa. La formación de valores se convierte entonces en asunto político que despierta pasiones, moviliza intereses y desata ambiciones; por ello la escuela se vuelve arena de luchas de poder entre variados actores. Estos conflictos son bastante numerosos [...] unos son ejemplos de disputas *por* la escuela (obispos, empresarios, escuelas extranjerizantes, multiculturalidad); otros pueden calificarse como conflictos *en* la escuela (Testigos de Jehová, sexualidad) [...] Diversos son en cada caso los actores, las motivaciones, los valores involucrados y la trascendencia de los conflictos; por medio de estos casos podemos aproximarnos a los valores en cuanto objeto de las dinámicas del poder (2003, pp. 39 y 68).

De ese recuento analítico de los conflictos *de, por y en* la escuela, Latapí concluye que la disputa por los valores en la escuela se dirime en última instancia, más que en las controversias políticas que llenan los titulares

de la prensa, en la práctica rutinaria de todos los días, y en esa práctica es el maestro el factor decisivo (*ibid.*, p. 70).

Lo anterior ayuda a mostrar la importancia de los debates sostenidos para la elaboración del PIFCyÉ, los cuales llegan a un nivel de acuerdos básicos. Asimismo, pone de relieve la enorme trascendencia de las decisiones de política en esta materia que se expresarán en propuestas curriculares y libros de texto con los que trabajarán los docentes.

El enfoque por competencias permite introducir nuevos términos de referencia

El enfoque de competencias parece haber representado una vía adecuada para favorecer el diálogo, ya que supuso colocar bajo nuevos términos de referencia la discusión sobre la formación de valores de los estudiantes en función de *procesos y capacidades* relevantes para desempeñarse en distintos ámbitos. Así, la atención se centra en identificar las competencias fundamentales a ser desarrolladas, las cuales equivalen a conglomerados de valores que se van reforzando entre sí.

Ahora bien, el modelo de formación por competencias alberga también acaloradas discusiones; existe un despliegue considerable de literatura que reporta la diversidad de enfoques y modelos genéricamente referidos a “competencias”. Sin embargo, la mayor parte de las definiciones coinciden en reconocer que la competencia:

- Refiere a una estructura compleja;
- involucra conocimientos, valores, actitudes, habilidades;
- es un conglomerado complejo que supone una adecuada articulación de sus elementos;
- se moviliza y se pone en práctica en situaciones reales que suponen la resolución de problemas,
- y tiene la posibilidad de transferir a otros ámbitos ese saber hacer en situación¹.

¹ Dos ejemplos de definiciones nos ayudan a mostrar lo arriba expresado respecto del concepto. Competencia que supone la combinación de tres elementos: a) una infor-

Sin entrar más allá en esta discusión, hace falta mencionar la definición de competencia adoptada por el PIFCyÉ, ya que ésta requerirá ser aplicada:

Se entiende por competencia la *capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizándolo y articulando sus conocimientos, habilidades y valores*. Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Los aprendizajes logrados a través del desarrollo de las competencias, tienen la posibilidad de generalizarse a múltiples situaciones y de enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven (SEP 2008a, p. 17).

Como se aprecia, el concepto reúne los elementos básicos considerados en el modelo. Es una definición adecuada y completa que destaca claramente la importancia de la práctica y la transferencia a situaciones de vida de los alumnos. Define ocho competencias cívicas y éticas, las cuales busca impulsar de manera gradual a lo largo de la educación primaria y secundaria. Éstas son:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo;
- autorregulación y ejercicio responsable de la libertad;
- respeto y aprecio de la diversidad;
- *sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad*²;
- manejo y resolución de conflictos;
- participación social y política;
- apego a la legalidad y sentido de justicia;
- comprensión y aprecio por la democracia (*ibid.*, pp. 10-12).

mación, *b*) el desarrollo de una habilidad, *c*) puestos ambos en acción en una situación inédita (Díaz Barriga 2006); refiere a un conjunto de recursos que son movibles, en un tipo definido de situaciones para actuar eficazmente; organiza un conjunto de esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, implica una función reflexiva (Perrenoud 2008).

² De acuerdo con la definición de competencias propuesta en el programa, esta formulación es un aspecto o componente de una competencia, ya que destaca solamente el "sentirse perteneciente" sin reflejar de qué manera esto se traduce en una práctica concreta.

Este conjunto de competencias contempla en las cuatro primeras un énfasis hacia la inclusión, mientras que las cuatro restantes hacia la democracia³.

El planteamiento y la orientación del programa ofrece un avance muy significativo en la discusión sobre formación cívica y ética en México

La orientación del programa retoma elementos de propuestas que enfatizan el desarrollo de la personalidad moral de los alumnos, tales como la clarificación de valores y la perspectiva cognitivo-evolutiva, lo cual representa un salto conceptual muy significativo respecto del enfoque de tipo instructivo del civismo y la perspectiva voluntarista-prescriptiva con que fuera tradicionalmente abordada la formación para la conducta y la acción ciudadana. En otras palabras, se pasa de una propuesta orientada a informar y prescribir la conducta correcta, a plantearse el problema de acompañar existencialmente al alumno en la comprensión sobre situaciones de su mundo existencial y en la reflexión sobre las posibles maneras de conducirse frente a ellas.

Por otra parte, el programa plantea incorporar otras propuestas transversales: educación ambiental, educación intercultural, educación para la paz y perspectiva de género. Se pronuncia así en favor de una perspectiva plural, capaz de dialogar con propuestas que permean la discusión sobre los valores en la sociedad mexicana.

De manera paralela, se plantea que las experiencias de aprendizaje han de tener como referencia *tres ejes formativos: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana*, y también propiciar una acción reflexiva en torno a criterios y principios que subyacen a las decisiones y acciones personales. Todo ello con la finalidad de fomentar el mejor desarrollo de la reflexión ética desde la vertiente personal y social, así como la capacidad para identificar y analizar condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas (*ibid.*, p. 15).

³ Esta manera de organizar las competencias puede diferir del punto de vista de otros autores. Así, por ejemplo, de acuerdo con Yurén no se asimila el cuidado de sí a las prácticas inclusivas: para ella, el “saber convivir” capacita a la persona como “sujeto ético” y el “saber ser” lo capacita como “sujeto que cuida de sí” (Yurén y Stella 2007, pp. 197-198).

Tenemos así que el programa incorpora elementos diversos que no solamente resultan muy sugerentes y pertinentes. Imprimen además un alto grado de complejidad al diseño pedagógico de la asignatura, ante la necesidad de hacer operativos los tres grandes aspectos contemplados en su diseño: el enfoque por competencias, junto con la propuesta de ocho competencias a ser desarrolladas; las cuatro perspectivas consideradas para ser atendidas de manera transversal, y los tres ámbitos de intervención considerados para la asignatura.

ALGUNOS ASPECTOS CRÍTICOS QUE SE OBSERVAN AL ANALIZAR EL PROGRAMA

El análisis curricular de un programa formativo contempla básicamente:

1. La consistencia entre los propósitos y contenidos, así como entre el enfoque adoptado y la orientación manifiesta en el desarrollo de actividades;
2. la secuencia en el desarrollo de las unidades formativas —en este caso las competencias— a lo largo de los seis grados; así como
3. la manera en que se articulan las competencias y se refuerza el manejo de unas y otras a lo largo de la primaria;
4. la operacionalización de los transversales;
5. la inclusión de los tres ámbitos formativos considerados. En ocasiones resulta muy útil además,
6. comparar el programa con otros que comparten propósitos y pueden estar dirigidos a distintos niveles educativos o poblaciones⁴.

Todos estos ejercicios combinados permiten sustentar juicios relativos a la congruencia, la solidez teórica y la consistencia pedagógica de un programa.

⁴ En este caso se hizo una comparación con la propuesta de “Estándares básicos de competencias ciudadanas” noviembre de 2003. Educación Básica y Media. Proyecto Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En lo sucesivo, referiremos a este Programa para contrastar algunos elementos del PIFCYÉ.

En el caso del programa que nos ocupa podemos resumir en una afirmación los asuntos críticos que presenta y que a continuación exponemos: *el PIFCyÉ no logra concretar un diseño curricular consistente de acuerdo con el modelo teórico por competencias al que declara adscribirse*. En consecuencia, tenemos una sugerente declaración de propósitos y orientaciones generales, junto con un diseño curricular que se queda muy corto respecto de tales propósitos. Este problema genérico del programa se presenta de manera evidente en el caso de los libros de texto (los cuales acusan además otros problemas que mencionaremos después). Tres son las causas de dicho problema, en función del análisis realizado:

1. Faltan dos piezas de orden teórico que resultan indispensables para desarrollar un programa curricular con este enfoque. La primera es que se presentan ocho competencias integradoras o complejas, es decir, cuya práctica supone el dominio previo de otras. *El programa no establece cuáles son las competencias "básicas" en función de las cuales es posible apoyar o sostener la formación de las integradas*. La falta de atención al desarrollo de las primeras compromete, en la práctica, las posibilidades de que el programa logre cumplir las segundas, y, con ello, sus propósitos.

2. La segunda, y en cierto grado relacionada con la anterior, es que *no se establecen los niveles (o estándares) de desempeño esperados en cada competencia así como la graduación de los primeros a los últimos grados*. El programa va directamente de las grandes orientaciones al diseño y sugerencias de actividades con los alumnos, por grado. Esto le impide aportar los elementos para valorar en qué medida avanzan en la dirección prevista.

3. En tercer lugar, *el programa presenta un sesgo hacia lo cognitivo, dejando de lado el dominio afectivo*, en el cual se asientan acciones estratégicas para el desarrollo socio-moral. De la misma forma *queda relegada la puesta en práctica en situaciones cotidianas respecto de aquellas competencias que se propone formar*.

Para ilustrar este problema exponemos un ejemplo completo tomado del PIFCyÉ. Se presenta la progresión de dos competencias que aparecen asociadas en el texto: manejo y resolución de conflictos y participación social y política, en primero, tercer y sexto grados. Este ejercicio fue realizado con las ocho competencias, por lo cual resulta indistinto ilustrarlo

con cualquiera de ellas, ya que presentan situaciones semejantes. Comenzamos por citar la definición de estas dos competencias cuyo desarrollo apreciaremos. Esto nos permitirá valorar el diseño formativo:

TABLA 1
*Definición de las competencias a ser analizadas**

COMPETENCIA	
5. Manejo y resolución de conflictos	6. Participación social y política
DEFINICIÓN	
<p><i>Se refiere a la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Involucra, además, la capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses.</i></p> <p>Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, el desarrollo de esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar los valores (<i>ibid.</i>, p. 19).</p>	<p>Esta competencia consiste en la <i>capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas.</i> Se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de personas que se encuentran en situaciones desfavorables, como una referencia para la organización y la acción colectiva (<i>ibidem</i>).</p>

* Las cursivas señalan las referencias que aluden a la competencia como un todo en ejecución. El resto se refiere a elementos o componentes.

Como se aprecia, las dos competencias en los párrafos marcados en cursivas indican un nivel de dominio y mencionan algunos elementos implicados en su desarrollo. Ahora presentamos la forma en que se propone operar su progresión. Para ello tomamos tres grados: sexto, terce-

ro y primero. Se presenta la información completa sobre cada una. Sólo omitimos los ejemplos de los ejercicios concretos que siguen a esta propuesta:

TABLA 2
Ejemplo de progresión de dos competencias en tres grados de primaria*

Unidad y grado	Propósitos	Competencias propuestas	Ejemplos de actividades sugeridas
Unidad 5, 6°: acontecimientos naturales y sociales que demandan la participación ciudadana.	<p>a. <u>Reconocer</u> y <u>analizar</u> algunos factores que dan lugar a conflictos en situaciones de convivencia;</p> <p>b. <u>examinar</u> asuntos de interés común cuya solución demanda la intervención libre e informada de las personas;</p> <p>c. <u>identificar</u> causas comunes de algunos conflictos sociales y cuestionar situaciones de violencia difundidas a través de los medios de comunicación.</p>	<p>Para esta unidad se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política 	<p>A1. <u>Observo</u> que las diferencias de interés pueden generar diversos escenarios de relación entre las personas o los grupos.</p> <p>A2. <u>Identifico</u> protagonistas e intereses que dan origen a un conflicto con la intención de distinguir los motivos que dieron lugar al problema.</p> <p><u>Formulo hipótesis</u> sobre el origen y desenlace de conflictos en la vida diaria.</p> <p>A3. <u>Exploro</u> diversas formas de organización, apreciando los beneficios personales y colectivos que cada una ofrece.</p> <p>A4. <u>Valoro</u> la opinión y ayuda de las personas que median en un conflicto para beneficio colectivo (<i>ibid.</i>, p. 154).</p>

* Con el fin de facilitar el análisis posterior utilizaremos los subrayados para clasificar el tipo de ejercicios previstos. Las *cursivas* sirven para identificar la parte del texto que señala las operaciones pedagógicas involucradas: *dominio cognitivo* y *dominio afectivo*, *propuestas que involucran la práctica de la competencia*.

Unidad y grado	Propósitos	Competencias propuestas	Ejemplos de actividades sugeridas
Unidad 5, 3°: aprendemos a organizarnos y a resolver conflictos.	<p>a. <u>Identificar</u> como causa de algunos conflictos las diferencias de interés y puntos de vista opuestos, los cuales pueden solucionarse mediante el diálogo.</p> <p>b. <u>Explorar</u> diversas formas de organización para atender asuntos de beneficio colectivo.</p>	<p>Para esta unidad se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política 	<p>A1. <u>Observo</u> que las diferencias de interés pueden generar diversos escenarios de relación entre las personas o los grupos.</p> <p>A2. <u>Identifico</u> protagonistas que dan origen a un conflicto con la intención de distinguir los motivos que dieron lugar al problema.</p> <p><i>Formulo hipótesis</i> sobre el origen y desenlace de conflictos en la vida diaria.</p> <p>A3. <u>Exploro</u> diversas formas de organización, apreciando los beneficios personales y colectivos que cada una ofrece.</p> <p>A4. <u>Valoro</u> la opinión y ayuda de las personas que median en un conflicto para beneficio colectivo (<i>ibid.</i>, p. 95).</p>
Unidad 5, 1°: dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.	<p>a. <u>Distinguir</u> que en la convivencia diaria se suscitan conflictos entre las personas y que para resolverlos es fundamental dialogar y conocer el punto de vista de los demás.</p> <p>b. <u>Participar</u> en asuntos de beneficio común que demandan toma de decisiones y trabajo colectivo.</p>	<p>Para esta unidad se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política 	<p>A1. <u>Ubico</u> situaciones de conflicto en la convivencia diaria.</p> <p><i>Manifiesto interés</i> por conocer el punto de vista de otras personas.</p> <p>A2. <u>Reconozco</u> que el empleo del diálogo es un recurso que favorece la solución de conflictos.</p> <p>A3. <u>Participo</u> con propuestas y compromisos en la toma de decisiones y anticipo repercusiones para mí y para otros.</p> <p>A4. <i>Muestro interés</i> por asuntos de mi entorno y <u>trabajo en equipo</u> para un beneficio común (<i>ibid.</i>, p. 55).</p>

¿CÓMO OBSERVAMOS LOS TRES PROBLEMAS ARRIBA INDICADOS?

Competencias básicas e integradoras

La primera precisión que permite desentrañar el problema pedagógico de este programa tiene que ver con una distinción indispensable en un programa diseñado con base en este modelo. Una competencia básica refiere a aquellas habilidades, sean de orden cognitivo, afectivo o comunicativo, cuyo dominio está implicado en el ejercicio de una competencia ciudadana. Las competencias integradoras son aquellas más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas (Chaux, Lleras y Velásquez 2004, p. 25)⁵. Retomando uno de los ejemplos analizados, la competencia “Manejo y resolución de conflictos”, es una competencia integradora. Requiere para su puesta en práctica que los alumnos cuenten con cierta información sobre los procesos y situaciones de conflicto; deberán poner en juego ciertas competencias cognitivas como son la generación de opciones, la interpretación de intenciones o la consideración de consecuencias; competencias emocionales básicas tales como la identificación de las propias emociones, la autorregulación o la empatía. Así también necesitarán algunas competencias relativas a la comunicación asertiva, la escucha activa o la argumentación.

⁵ En las páginas 20-25 se presenta el proyecto general de “Estándares básicos de competencias ciudadanas” de Colombia. Las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana contemplan: a) conocimientos y b) competencias básicas: cognitivas, emocionales y comunicativas. En un segundo nivel están las competencias integradoras respaldadas de ambientes democráticos para su puesta en práctica; y todo ello desemboca en la acción ciudadana. En cuanto a los conocimientos, destaca lo que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía. Las competencias básicas que propone son las siguientes: *cognitivas*: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico; *emocionales*: identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás; *comunicativas*: saber escuchar o escucha activa, asertividad y argumentación; *integradoras*: conciencia y paz, participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El desarrollo de las competencias, requiere, no obstante, además de trabajo con los elementos, experiencias prácticas que las articulen, valoren la puesta en práctica e indiquen qué hace falta seguir fortaleciendo. Lo mismo podemos decir si retomamos la competencia de “Participación social y política”.

Si revisamos de nuevo la tabla presentada, queda claramente de manifiesto que los ejercicios presentados de primero a sexto años, abordan elementos fragmentarios y desarticulados en relación con las competencias integradoras, a falta de una clara definición y operacionalización de aquellas competencias básicas que es indispensable desarrollar para que los alumnos, al concluir el ciclo básico, sean personas capaces y competentes en el manejo y resolución de conflictos.

Sobre la falta de graduación a lo largo del programa

Si comparamos los propósitos y ejemplos de las actividades sugeridas, comenzando por el último grado, podremos apreciar que *no hay una progresión en la formulación de las competencias abordadas*⁶, es decir, que alumnos de primero, tercero y sexto están realizando prácticamente las mismas actividades: identifican, observan, reconocen, examinan y formulan hipótesis. La imagen que esto sugiere es la de un carrusel de actividades que se mueve en círculo sin avanzar en una dirección definida. No sólo no hay progresión, sino que la acción de mayor envergadura relativa a la competencia, la única que involucra la acción, está prevista para el primer grado y no para el sexto grado, como se esperaría. Así, mientras los pequeños

⁶ Volviendo a nuestro ejemplo contraste, el proyecto Colombia está asentado en la definición de estándares de competencias, los cuales son criterios claros y públicos que permiten establecer lo fundamental y lo indispensable para lograr los niveles básicos de calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional 2004, pp. 1-30). Los estándares están organizados en ciclos (primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, para cada una de las tres dimensiones: “Convivencia y paz”, “Participación y responsabilidad democrática” y “Pluralidad y valoración de las diferencias”). Cada grupo de estándares integra competencias básicas cognitivas, afectivas o comunicativas. Así, en el primer ciclo: “Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades”, “Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí” (*ibid.*, p. 16).

en la unidad 5 tendrán como actividad: “Participo con propuestas y compromisos en la toma de decisiones y anticipo repercusiones para mí y para otros⁷”, los del último grado no van más allá de tareas relativas a observar, formular hipótesis, explorar y valorar.

La falta de graduación en la formulación de las competencias, así como sus resultados observables para reconocer distintos grados de dominio, tiene consecuencias importantes en relación con el manejo de la asignatura por parte de los docentes, a quienes se les presenta una serie de ejercicios sin aportar los elementos que les permitan identificar avances y rezagos para valorar en qué medida sus alumnos están realmente desarrollando una práctica de convivencia en función de las competencias señaladas. En otras palabras, el docente queda sin brújula para comprender el proceso de desarrollo de las competencias que requiere conducir en sus alumnos.

Sobre el recorte y sesgo del concepto de competencia hacia lo cognitivo, dimensión que se privilegia a lo largo de la asignatura

Se trabaja fundamentalmente en procesos intelectuales, poco o casi nada desde el dominio afectivo y es prácticamente ausente en el programa la puesta en práctica de la competencia en situaciones. Volviendo nuevamente al ejercicio presentado, basta revisar simplemente las operaciones identificadas con *cursivas subrayadas* para evidenciar la abrumadora predominancia de este ámbito a través de las operaciones: reconocer y analizar, examinar, identificar y explorar. En tres ciclos escolares completos, el manejo de dos competencias sólo mereció atisbar, respecto del dominio afectivo, un muy elemental contacto: *muestro interés*. Esta orientación hacia lo cognitivo deja fuera precisamente todos aquellos contenidos propuestos en “Ambiente escolar” y “Vida cotidiana”, que podrían dotar de relevancia, gracias a su vinculación con ámbitos reales de desempeño, los contenidos de la asignatura.

Este señalamiento, que fuera una de las críticas más reiteradas hacia los programas de educación cívica anteriores, vuelve a presentarse en el PIFCYÉ

⁷ Por cierto, esta actividad que contempla la anticipación de consecuencias es un asunto que rebasa el nivel de maduración de un pequeño de primer grado.

así como en otros proyectos recientes en este campo, en el nivel de secundaria. La reflexión que hace María Teresa Yurén, al analizar el PIFCYÉ para el nivel de secundaria, refleja el mismo problema que aquí observamos:

No toma en consideración que en la formación de la personalidad cívico-ética y por tanto en el desarrollo de las competencias que se pretenden enfatizar a través del programa, interviene un aspecto sustancial inherente a la naturaleza humana: la afectividad. Ésta influye de manera determinante en la forma en que se desarrolla tanto la reflexión como el diálogo. Las emociones, de naturaleza básicamente biológica, en primera instancia y los sentimientos, entendidos como lo que pensamos acerca de las emociones que se generan en la relación con los otros y con nosotros mismos, organizan o desorganizan el funcionamiento mental y si no son tomadas en cuenta será muy difícil lograr las metas de que prevalezca la racionalidad, la reflexión y el diálogo en la toma de decisiones y en la participación en la vida ética y ciudadana (*cf.* 2004).

En cuanto a lo señalado sobre las escasas situaciones para poner en práctica las competencias, las indicaciones de actividades sugeridas no solamente no suponen un dominio de la misma, en los términos definidos en el programa, sino que aluden a desempeños muy básicos en ambos casos. *Trabajo en equipo y participo* serán las dos referencias que sin concretar en qué consiste la práctica de la competencia aluden a ella. Así vemos cómo a lo largo del desarrollo del programa, se *reduce progresivamente el concepto de competencia hacia un planteamiento de objetivos de aprendizaje*. Y aun bajo ese modelo se queda muy corto en cuanto a los alcances previstos en la formación de los alumnos, quienes habrán estado trabajando toda la primaria sobre un conjunto básico de componentes de competencias. Las actividades sugeridas no llegan a los niveles avanzados en ninguno de los campos.

El programa desaprovecha así una gran cantidad de alusiones a las experiencias concretas desde la vida escolar, la organización del grupo-clase, la participación estudiantil, la construcción de normas, la involucración en una acción social organizada, la intervención en la solución de conflictos de clase y en la escuela, etc., todas ellas podrían ocupar los espacios reales y muy significativos para poner en ejecución las competencias previstas en él. Por su parte, el trabajo transversal, al ser únicamente aludido como

posibles referencias de vinculación, queda como una posibilidad que el programa no opera. Será cuestión de cada maestro tomar o no tales pistas.

Todo lo anterior se hace manifiesto de manera especial al momento de la evaluación. Éste es posiblemente el asunto más complejo de resolver en la asignatura en cuanto a esta temática y bajo un diseño por competencias. Tal modelo supone evaluar desde la acción y en situaciones concretas el avance en los desempeños previstos. Veamos qué sucede con este aspecto en el programa, siguiendo el ejemplo anterior: ¿Cómo observamos los tres problemas al momento de evaluar las unidades? (véase la tabla 3).

Lo que podemos apreciar es muy evidente. Por una parte el sexto grado plantea un primer conjunto de acciones (*a, b, c, d*), las cuales no tienen referente alguno que les dé soporte en las experiencias promovidas en el curso del programa. ¿Cómo pasar de reconocer y analizar, examinar e identificar factores de conflicto, asuntos de interés común o causas de algunos conflictos, a acciones que implican participación organizada ante catástrofes naturales, conflictos y acuerdos para el beneficio común? En consecuencia, quedan como declaraciones vacías, que rebasan las posibilidades de acción, ante la falta de experiencias pedagógicas de soporte a lo largo de la primaria. En el otro extremo, se plantea otro conjunto de aprendizajes previstos los cuales resultan muy elementales (*e, f, g, h*).

Lo anterior significa, en resumen, que la asignatura no logra configurar una experiencia significativa más allá de delinear la ruta por la que puede ir la competencia. Atisbando, apreciando, ponderando, los “grandes temas”, sin zambullirse en ellos.

¿Elusiva o eludida? La posibilidad de explotar el potencial intelectual, la experiencia de vida de niños, niñas y adolescentes, su capacidad de asombro y su curiosidad; hacerse cargo —¿en dónde mejor que en el contexto de esta asignatura?— de la dramática realidad de violencia que rodea la vida nacional y se exhibe por distintos medios a todas horas. La conflictiva escolar relativa a la formulación y seguimiento de normas, los problemas de acoso entre pares, las situaciones de interrupción en aulas y de vandalismo, extendidas en tantas escuelas del país, ¿no merecen entrar a la mesa de conversaciones entre estudiantes y docentes?, ¿tan pequeños y jóvenes son nuestros estudiantes de nivel básico que requieren gotas homeopáticas para abordar realidades lacerantes del país como las que vivimos?

TABLA 3
Aprendizajes esperados

Aprendizajes esperados Al término de la unidad las niñas y los niños están en capacidad de:		
6° Unidad 5	3° Unidad 5	1° Unidad 5
<p><i>a. Participar</i> en acciones de prevención ante la presencia de fenómenos naturales tales como sismos, erupciones volcánicas o ciclones, entre otros.</p> <p><i>b. Promover acciones</i> ante la escasez de agua o el calentamiento del planeta o su consumo irracional.</p> <p><i>c. Buscar y proponer soluciones ante situaciones de conflicto</i> en sus ámbitos de participación al tomar en cuenta la opinión de los demás.</p> <p><i>d. Plantear y asumir acuerdos colectivos</i> que impliquen la participación en acciones de beneficio común.</p> <p><i>e. Identificar</i> acontecimientos sociales en su entorno próximo que representen un riesgo para sí mismos y para su colectividad.</p> <p><i>f. Identificar</i> acontecimientos sociales de su entorno inmediato que representen un riesgo para sí mismos y para su colectividad.</p> <p><i>g. Identificar</i> las posibles causas y consecuencias de un conflicto e intervenir de manera informada.</p> <p><i>h. Explorar y analizar</i> la información que los medios de comunicación difunden en procesos de elección (SEP 2008a, p. 157)</p>	<p><i>a. Identificar y describir</i> los beneficios de la acción colectiva de niños y adultos para atender los problemas del entorno.</p> <p><i>b. Pedir la palabra al hablar y escuchar</i> con atención el punto de vista de otras personas.</p> <p><i>c. Distinguir</i> las etapas que tienen algunos conflictos: su origen, proceso y desenlace.</p> <p><i>d. Referir conflictos</i> cotidianos ocasionados por diferencias de interés o puntos de vista entre las personas.</p> <p><i>e. Hablar sobre situaciones de conflicto</i> que se tienen entre las niñas y los niños del grupo escolar y exponer ideas y puntos de vista para su solución.</p> <p><i>f. Argumentar</i> los beneficios del diálogo como recurso para la conciliación de las diferencias.</p> <p><i>g. Proponer</i> entre las niñas y los niños del grupo escolar soluciones a conflictos cotidianos (<i>ibid.</i>, p. 97).</p>	<p><i>a. Escuchar con respeto</i> los puntos de vista de las compañeras y compañeros del salón de clase.</p> <p><i>b. Reconocer</i> que el diálogo favorece el intercambio de ideas.</p> <p><i>c. Expresar</i> los beneficios que proporciona el trabajo en equipo.</p> <p><i>d. Distinguir</i> que el empleo del diálogo permite el entendimiento entre las personas y la atención de sus demandas.</p> <p><i>e. Participar</i> en actividades colectivas para el mejoramiento del entorno.</p> <p><i>f. Identificar algunas situaciones de conflicto</i> que se presentan en su vida cotidiana y sus posibles causas.</p> <p><i>g. Reconocer</i> que el empleo del diálogo es una herramienta útil que posibilita la solución de conflictos que puedan presentarse en la convivencia con los demás (<i>ibid.</i>, p. 57).</p>

LOS LIBROS DE TEXTO DE FORMACIÓN CÍVICA
Y ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Veremos sin entrar en detalle los asuntos más significativos que saltan a la vista al analizar los libros de texto elaborados de acuerdo con el PIFCyÉ, poniendo la atención en aquellos aspectos específicos de esta última fase del desarrollo curricular.

Los libros de texto no adoptan el enfoque teórico propuesto en el PIFCyÉ

Estos libros, por el contrario, vuelven a una visión en la que prevalece un enfoque cívico cargado de información en un tono oficialista y anacrónico. La ética, por su parte, se aborda bajo una concepción que regresa a los planteamientos del siglo XIX centrados en la prescripción de lo “correcto” desde la autoridad y se aleja, en consecuencia, del propósito de interpelar la vida y animar a la reflexión y la deliberación autónoma comprometidas en el programa. Ilustramos con un ejemplo tomado del libro de quinto grado:

Hola niño, o niña: Sí soy yo, Marco Tulio, tu viejo profesor de PLATICAR. Hoy quiero que aprendas cómo dar un consejo para que algún amigo tuyo alcance algo bueno o evite algo malo.

Aconsejar al amigo⁸

Ahora bien, para dar un consejo, primero descubre cuáles son las cosas buenas: la vida, la honradez, la libertad; la familia, los amigos; los deberes, el oficio, el trabajo, el dinero; la salud, la constitución física, la fuerza; la religión, la patria. Luego medita en si estas cosas son posibles o imposibles, necesarias o no necesarias, útiles o inútiles. Y medítalas hasta que obtengas una idea de las cosas que se oponen a éstas, de modo que el consejo que des sea el adecuado [...] (SEP 2008c).

⁸ El ejemplo se transcribe textual así como el recuadro. Sólo se omite el relato del caso del compañero por su extensión.

A continuación se expone el caso de un compañero que está consumiendo drogas a quien hay que aconsejar. Al final del caso, se retoma el consejo que hay que darle y cómo darlo:

Y todo eso mismo haz que lo vea desde el punto de vista positivo, por ejemplo:

Acuérdate Toño de que Rosa te quiere a ti, pero si se da cuenta de este rollo, o de que de plano ya le entraste a eso, de seguro y le hace caso a Rafa y sólo para deshacerse de ti. Tú sabes (SEP 2008c, unidad 1, pp. 18-19).

El ejemplo muestra claramente el problema antes señalado: emplea los conceptos de manera abstracta, sin atender a la forma en que se expresan y practican en la vida real, como si las cosas fuesen valiosas de manera inmanente y no en función de decisiones humanas que se toman en circunstancias concretas. Una vez así formulados, se pasa directamente a la prescripción. En este caso, el consejo en tono “positivo” no convoca en absoluto al amigo a la reflexión sobre su propia salud, sobre las consecuencias para su vida familiar, escolar y su futuro. En lugar de ello, el “consejo” es una amenaza de exclusión social. Así es como se invita a proceder al amigo.

A todo esto se agrega el exceso de información que ofrece la visión oficialista de los contenidos cívicos y que las dependencias públicas se encarguen de la elaboración de temas sin ningún cuidado pedagógico. Ello distrae la atención de lo principal y satura la percepción de los alumnos.

Los libros de texto no asumen el diseño por competencias, y el manejo de líneas transversales no propicia las sinergias en la comprensión de los asuntos, sino que presentan una visión caótica, arbitraria y errática de los temas.

Desde los materiales educativos, si bien se declaran en favor de reconocer los conocimientos y experiencias previas y presentes de los alumnos, se limitan a aludir a estos conocimientos y experiencias sin interpelarlos y sin propiciar nuevas experiencias, para luego establecer de manera formal lo que de ellas debe considerarse valioso y útil. Esto obvia el carácter conflictivo que muchos de los lineamientos que proponen tienen en la prác-

tica concreta de los niños e incluso la ausencia virtual de referencias en la experiencia de vida de los niños y niñas de muchos de los planteamientos allí expuestos. El ámbito afectivo se aborda con un lenguaje y una distancia tales, que hace imposible que los niños se vean interpelados.

Por otra parte, no hay una integración funcional —sinérgica— entre los contenidos. Los transversales —por ejemplo, las referencias al cuidado de la salud, el tema de la basura o del agua— “irrumpen” en el texto, en ocasiones de manera muy forzada. Sólo por excepción los contenidos de formación cívica apuntalan o armonizan, al menos, con los referidos a la ética. Por tanto, se introducen temáticas sin dar continuidad lógica ni crear un espacio propio. Así, por ejemplo, en el libro de segundo grado (SEP 2008d, unidad 2) se presenta como “Material de apoyo” para el desarrollo de las competencias de esta unidad, trabajar en los siguientes tópicos:

- a. El uso del tiempo: organiza tu horario.
- b. ¡Conoce tus emociones!
- c. ¿Sabes lo que significa la palabra “ahorro”?
- d. ¿Sabes que estás en la infancia?
- e. ¿Por qué es bueno que cuides tu salud?
- f. Para cuidar tu salud y organizar tu tiempo.
- g. La edad de oro tolteca (fragmento de un poema náhuatl).
- h. Artista indígena (fragmento del texto de Josefina Zendejas).
- i. El desarrollo de los pueblos indígenas (fragmento del texto de Luis H. Álvarez, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (*ibid.*, pp. 24-27).

Vemos aquí que los libros están proponiendo que los alumnos de segundo grado de primaria, cuando trabajan el tema 2: “Mis responsabilidades y límites”, amplíen su manejo con herramientas que van de la organización del propio tiempo y el cuidado de la salud, a la edad de oro de los pueblos indígenas, las emociones y la infancia. Tenemos así una yuxtaposición de asuntos sin articulación alguna alrededor de la noción de responsabilidad, contenido de la unidad.

Los libros de texto no asumen las características del desarrollo evolutivo de los niños, lo que se expresa no solamente en un lenguaje inadecuado a su edad sino un diseño

de actividades igualmente desajustado. Presentan además errores pedagógicos en el diseño, lo que aumenta la confusión en el conjunto, puesto que los gráficos o ilustraciones no se relacionan con los elementos de texto, sean transversales o curriculares.

Los libros de texto elaborados presentan actividades que parecen interpelar de la misma manera y sobre el mismo asunto a niños tan pequeños como de primero y a adolescentes cercanos a concluir el sexto año. Para los primeros grados, resulta muy complejo el lenguaje, ya que se da por supuesto el manejo del pensamiento lógico formal cuando están en la etapa de operaciones concretas. En contraparte, los mayores, quienes son capaces de formular no solamente razonamientos, sino de deliberar acerca del compromiso con acciones, el seguimiento y evaluación de acuerdos, además de la acción participativa grupal, son interpelados de manera por demás ingenua y retórica. Hay numerosos ejemplos que ilustran esta inconsistencia rayando en lo ridículo o lo patético. Tomamos uno solamente para ilustrar:

Se interroga al alumno de esta manera: “¿Qué es reflexionar?, ¿qué debo considerar antes de actuar?, ¿es bueno?, ¿es justo?, ¿es útil?, ¿es necesario?” (SEP 2008b, unidad 2, p. 29).

Aborda a los alumnos de forma más elemental que la utilizada con niños de primer grado: “¿Es correcto que los más grandes molesten a los pequeños? ¿Qué se debe hacer?” (SEP 2008e, unidad 2, p. 32).

Otros problemas relativos al diseño pedagógico de los libros tiene que ver con diversas cuestiones. Se aprecia un diseño abigarrado al incorporar una serie de elementos que son colocados en cada página, dispersando la atención del niño y confundiéndolo porque no sabe si el elemento de cada página tiene que ver con el texto.

No hay un esfuerzo de traducción de los textos enviados por las dependencias, muchos de los cuales resultan, por decir lo menos, desafortunados y fuera de foco. Se advierte un desacierto en el manejo de la colaboración de las dependencias oficiales ya que no hubo un trabajo de traducción pedagógica adecuado al lenguaje y le dé al texto un lugar dentro del proceso de la asignatura. Veamos unas líneas tomadas del libro de sexto:

La juventud es el conductor inminente del proceso de desarrollo de las naciones. Los jóvenes de nuestros días tienen condiciones que permiten afrontar el desarrollo como una realidad factible porque:

- Poseen niveles educativos más altos que las generaciones antecesoras.
- Sobreviven a las enfermedades de la niñez.
- Tienen familiaridad con las nuevas tecnologías.
- El cambio es un elemento inherente a su condición y posición dentro del contexto social.

Sin embargo, también se enfrentan a altos grados de exclusión, lo cual aumenta las probabilidades de que practiquen conductas riesgosas —en particular, en los ámbitos de la sexualidad y de la reproducción—, ilícitas, violentas. Instituto Mexicano de la Juventud (*ibid.*, p. 27).

En síntesis, los libros no sólo no favorecen sino que parecen dificultar la estructuración del pensamiento de los niños y niñas en este campo. Analizados en conjunto resultan ser un proyecto curricular que presenta problemas pedagógicos de diversa índole y de importancia tal que comprometen seriamente la posibilidad de hacer una contribución, aún marginal, al cumplimiento de los relevantes y bien delineados propósitos del PIFCYÉ.

¿ELUSIVA Y ELUDIDA?

¿Es la educación cívica alusiva o eludida? Ambas. Elusiva sí; se escurre, parece escaparse de las manos; son y han sido demasiados los atributos, las aspiraciones depositadas a lo largo de la historia de México en tan sólo un área del currículo, la cual queda rebasada ante el reto de construir la identidad nacional, de formar al ciudadano de la sociedad democrática, justa y honesta, al sujeto moral, mientras que la experiencia de todos los días en casa, en las escuelas, en la vida pública, política y social enseña lo contrario. Entonces resulta naturalmente esquivada, jabonosa, no se deja sujetar.

¿Eludida? También: se ha evitado, rehusado y declinado a decir y hacer algo significativo que despierte el sentido de la propia dignidad en niños,

niñas y jóvenes. Porque eso supone asumir que tal intento regresará después a la sociedad en forma de cuestionamiento y exigencia de cambio, ante un orden moral de la vida pública y de las propias instituciones educativas, sostenidas en gran medida gracias al vacío que la escuela ha hecho y sigue haciendo respecto de su obligación de formar personas íntegras, orgullosas de su país y conscientes de su propia valía como seres humanos. Se mantiene gracias a una cultura cívica que forma ciudadanos “menores de edad”, inhabilitados para exigir el cumplimiento de sus derechos y para frenar la impunidad que campea. Podríamos decir a manera de balance que el reto y la fundamental obligación ciudadana y ética de esta “elusiva” asignatura, no sólo ha sido, sino que hoy sigue siendo eludida por situaciones de simulación, de falta de competencia o las dos.

Sin embargo, no sólo es posible, sino indispensable en este momento, retomar lo mejor del proceso seguido en la definición del programa. Preservar los aportes de la discusión alcanzada en su conformación y regresar atrás al punto en el que el programa perdió la pista, para concretar un proyecto consistente que logre convocar en las escuelas a niños, niñas, jóvenes y equipos docentes, a una verdadera reflexión sobre la vida cotidiana en su familia, su barrio, su región y país, desde una perspectiva de ciudadanía ética que los hermane también con el ancho mundo.

NOTAS PARA UNA REVISIÓN

Mirando hacia adelante, apuntamos algunas ideas que podrían apoyar tanto el trabajo de revisión del PIFCYÉ como de los libros de texto:

1. Es indispensable volver al diseño curricular del PIFCYÉ y definir las competencias básicas que están implicadas en el desarrollo de las ocho competencias que se han establecido, siendo todas integradas. Así también, distinguir niveles de progresión para el ciclo de primaria: básico, intermedio y avanzado. El último nivel que corresponde a sexto grado, estará señalando los desempeños más avanzados que se espera lograr en cada competencia al final de la primaria. Este ejercicio debe asentarse en un conocimiento del desarrollo evolutivo socio-moral, de forma que los desempeños estableci-

dos sean adecuados de manera general para los distintos grupos de edad: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. La planeación, desarrollo y evaluación de actividades a lo largo de la primaria tendrá aquí su sustento, tanto para definir el tipo de competencias que estará implicado en cada caso (afectivas, cognitivas, comunicativas), como el nivel de dominio que se espera alcanzar en cada una de ellas.

2. El tema de la transversalidad requiere ser revisado a fondo, puesto que no ha sido desarrollado adecuadamente. Es preciso trabajar sobre esta noción para trascender la idea de transversalidad como adición de contenidos de distintas asignaturas que “emigran” al programa —convirtiéndolo en una especie de *collage* temático— y comprenderla justamente al contrario: es el PIFCYÉ el que aporta principios y consideraciones éticas que pueden ser trabajadas aprovechando las oportunidades que los contenidos del programa ofrece en cada asignatura.

3. La participación de las dependencias públicas a través de los oficios que se insertan en los LG de cada grado parece haber sido una estrategia desafortunada, ya que, salvo alguna excepción, lo aportado está en un lenguaje oficialista, rígido y ajeno a los niños y jóvenes, dejando de lado el papel de apoyo a su formación, por lo que resultan totalmente prescindibles.

4. Especial atención merece revisar la manera de interpelar a niños, niñas y jóvenes y apostar de lleno a la posibilidad de desarrollar su sensibilidad moral, sus capacidades reflexivas, dialógicas y de acción colectiva. Los ámbitos de *formación para la vida* y la *formación ciudadana*, considerados, junto con la *formación ética* en el programa, requieren entrar en escena no de manera retórica sino aprovechando a fondo las oportunidades que la vida de la escuela y la localidad, con sus problemas y tensiones cotidianas, les ofrece. Éste es sin duda un elemento clave para dotar de relevancia a esta asignatura.

5. Finalmente, vale la pena también llamar la atención en la necesidad de interpelar de manera distinta a los docentes. Más que entregarles el detalle de actividades y tareas a desarrollar, se requiere convocarlos como sujetos éticos, capaces de elaborar su propia visión crítica sobre distintas situaciones a ser analizadas y animarlos a acompañar en este proceso a sus alumnos. Esto significa hacer del programa un espacio relevante para el desarrollo de la sensibilidad moral de los propios docentes, lo que supone

un cambio de giro fundamental. De acuerdo con José María Mardones, tiene que ver con renunciar a nuestros “problemas modelo”, así como con no ofrecer respuestas infalibles; abandonar las prescripciones que no convencen ni responden a la situación y dar un giro hacia la modestia personal y educativa que consiste en convertirnos en acompañantes de los jóvenes. Colaborar a que encuentren sus propias respuestas, más que dárseles hechas según un modelo existente (1999, pp. 35-36). En otras palabras, que la formación cívica y ética sea un espacio privilegiado para trabajar en la conformación de comunidades reflexivas en el aula, entre los docentes en sus espacios colegiados, de padres y de madres de familia quienes, a través del diálogo aprenden a reconocer, reflexionar e intervenir en las situaciones que se presentan en los ámbitos escolar, familiar y comunitario. Tratándose de una asignatura disciplinaria, transdisciplinaria e interdisciplinaria puede convocar en última instancia a la escuela para que revise sus propias prácticas y a transformarlas. De ahí la importancia de no eludir el reto que representa.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCARTE, ROBERTO J. 2001. “Laicidad y secularización en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. XIX, en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59805712>>. [Consultado el 1 de septiembre de 2010.]
- CANTÓN ARJONA, VALENTINA Y MARIO AGUIRRE BELTRÁN 1999. “Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta Republicana”, en <<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/septiembre/incert40.htm>>. [Consultado el 1 de septiembre de 2010.]
- CHAUX, ENRIQUE, JUANITA LLERAS Y ANA MARÍA VELÁSQUEZ (comps.) 2004. *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL 2006. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz del cambio?”, *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- GARCÍA HERRERA, ADRIANA 2008. “Libros de texto gratuitos y escuela pública”, *La Tarea*, núms. 16-17.

- LATAPÍ, PABLO 2003. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARDONES, JOSÉ MARÍA 1999. *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC editorial.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA 2001. *Los libros de texto en el tiempo*. Morelos: Universidad Autónoma de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.
- MATA VARGAS, ENRIQUE 2005. "Enseñar historia con los libros de texto gratuitos", *Revista Educar*, núm. 34, pp. 35-42.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL 2004. *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Gobierno de la República (Guías, núm. 6).
- PERRENOUD, PHILIPPE 2008. "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?", en <http://www.redu.m.es/RED_U/m2>. [Consultado el 1 de septiembre de 2010.]
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2008a. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- 2008b. *Formación cívica y ética. Primer grado*. México: SEP.
- 2008c. *Formación cívica y ética. Quinto grado*. México: SEP.
- 2008d. *Formación cívica y ética. Segundo grado*. México: SEP.
- 2008e. *Formación cívica y ética. Sexto grado*. México: SEP.
- SINGÜENZA OROZCO, SALVADOR 2005. "La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972)", *Tzinzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 041, pp. 57-82.
- TORRES BARRETO, ARTURO 2008. "Análisis historiográfico de los libros de texto gratuito de historia y civismo de los sesenta", *La Hoja Volandera*, núm. 258, febrero, pp. 1-15.
- YURÉN CAMARENA, MARÍA TERESA 2004. *Informes finales de investigación educativa. Convocatoria 2002. IX. La asignatura 'formación cívica y ética' en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos*. México: SEP.
- Y SONIA STELLA ARAÚJO-OLIVERA (coords.) 2007. *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Universidad Autónoma de Morelos-Organizaciones y Procesos de Formación y Educación, El Correo del Maestro-Ediciones La Vasija.