

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

AJUSCO.

SECRETARIA ACADÉMICA.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN (UPN, UNAM, UAM)

“LAS ENCRUCIJADAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN SECUNDARIA FRENTE  
AL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS”.

TÉSIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN  
PRESENTA EL MAESTRO EN POLÍTICA EDUCATIVA

RAÚL RAMÍREZ CASTILLO

JURADO:

DR. MARCO ANTONIO JIMÉNEZ GARCÍA.

DRA. MARIA LUISA MURGA MELER

DR. PRUDENCIANO MORENO MORENO

DR. RAÚL E. ANZALDÚA ARCE

DRA. MARIA DE LOS ANGELES MORENO MACÍAS

DRA. SANDRA CANTORAL URIZA

DR. MIGUEL ANGEL VÉRTIZ GALVÁN.

México,D.F, marzo 2012.

# INDICE

## INTRODUCCIÓN.

1. El interés por el objeto de estudio.....	6
2. La estrategia teórica.....	9
2.1 Articulación conceptual.....	9
a) El imaginario como categoría teórica.....	10
b) La noción de identidad.....	23
c) Qué entender por práctica docente.....	29
d) Qué son las competencias.....	41
3. El proceder metodológico.....	42
4. La estructura del trabajo.....	50

## I. POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.

1. Política educativa de la globalización.....	53
1.1 Política educativa en México.....	65
2. Análisis teórico de la educación por competencias.....	74

2.1 Antecedentes histórico-pedagógicos de la educación por competencias.....	80
2.1.1 Antecedentes en la instrumentación de la perspectiva curricular por competencias.....	94
2.1.2 La noción de competencia en educación.....	96
2.2 Tipología de competencias.....	100
2.2.1 Propuestas de enseñanza bajo el enfoque por competencias.....	105
2.2.2 Controversias actuales de la educación por competencias.....	111

## **II. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (GENÉISIS Y DESARROLLO)**

1. Antecedentes históricos de la educación secundaria.....	120
1.1 Origen de la educación secundaria en México.....	122
1.1.2 Desarrollo de nuestra educación secundaria.....	128
2. Análisis histórico-filosófico de la formación cívica y ética.....	137
2.1 La educación cívica en México.....	145
2.1.1 Introducción y transformación del civismo en secundaria.....	147
2.1.2 La formación cívica y ética en las postrimerías del siglo XX.....	153
2.2 La formación cívica y ética en el contexto del enfoque por competencias.....	156

### **III. LAS ENCRUCIJADAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN SECUNDARIA.**

1. Identidad e imaginario en la práctica docente.....	163
2. Primera encrucijada: entre la insignificancia y la re-significación.....	167
2.1 Segunda encrucijada: entre lo propio y lo ajeno.....	185
2.2 Tercera encrucijada: entre lo instituido y lo instituyente.....	195
2.3 Cuarta encrucijada: entre el pasado y el presente.....	203
2.4 Quinta encrucijada: entre la autonomía y la heteronomía.....	217

### **IV. PARA CONCLUIR REFLEXIONANDO ACERCA DEL IMAGINARIO-IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.**

1. Perspectiva: hacia un nuevo imaginario-identidad en la práctica docente.....	229
2. Perspectiva: la formación cívica y ética más allá de la educación por competencias.....	232
3. Colofón.....	238
4. Anexos.....	244
5. Bibliografía.....	253

## Agradecimientos

La realización del presente trabajo, no se podría entender sin el apoyo invaluable que me brindaron la dirección de la escuela secundaria 249 y la Universidad Pedagógica Nacional, ambas instituciones son objeto de mi más profundo agradecimiento. Por otro lado, agradezco a mis maestros del doctorado, en particular a quienes impactaron decisivamente en la adopción de mis nuevas posturas teóricas: al Dr. Marco A. Jiménez, por sus valiosas provocaciones teóricas que robustecieron mi trabajo; al Dr. Raúl Anzaldúa, quien despertó en mí el interés por analizar teóricamente el tema de la identidad; al Dr. Raymundo Mier, quien amplió mis horizontes teóricos mediante el análisis desde diferentes perspectivas; a la Dra. María Luisa Murga, quien de principio a fin del doctorado hizo agudas observaciones a mi trabajo; finalmente al Dr. Alexis López Pérez, quien al principio de este trayecto formativo, aclaró conmigo ideas que me permitieron definir con claridad mi objeto de estudio; a todos ellos infinitas gracias.

Así mismo, agradezco a quienes amablemente aceptaron leer éste trabajo, en particular al Dr. Prudenciano Moreno, quien además me honra con su amistad, a la Dra. María de los Ángeles Moreno y a la Dra. Sandra Cantoral, las observaciones que hicieron a mi trabajo fueron de gran valía, mil gracias.

## **Dedicatoria**

Dedico el presente trabajo: A los profesores (as) que amablemente me regalaron su valioso tiempo en la realización de las entrevistas, con algunos de los cuales mantuve charlas más allá de las entrevistas formales, que nutrieron decisivamente mi apreciación sobre la identidad de la práctica docente, mil gracias.

## INTRODUCCIÓN.

### 1. El interés por el objeto de estudio.

Desde mi ingreso en 1994 como profesor de secundaria<sup>1</sup>, no había observado a mis compañeros docentes tan inquietos y preocupados, como cuando se instrumentó la perspectiva curricular por competencias. Las inquietudes comenzaron en el año 2005, cuando se aplicó como programa piloto en algunos estados de la república, la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES)<sup>2</sup>. A partir de ese momento, los profesores en comentarios de pasillo, mostraban su preocupación ante la inminente aplicación de lo que un año más tarde se conoció como la Reforma a la Educación Secundaria (RES); las incertidumbres de los profesores, estaban centradas fundamentalmente en la posible desaparición de algunas asignaturas, lo cual les vulneraba en términos laborales. De cualquier manera, a pesar de que ésta nueva reforma se redujo a ser un cambio curricular, la RES representó por lo menos en términos discursivos, un parte-aguas para la práctica docente.

---

<sup>1</sup> Me desempeñe como profesor de Música en diferentes secundarias diurnas de la ciudad de México, entre 1994 y 2004.

<sup>2</sup> Quiroz sostiene que la RIES se aplicó en 135 escuelas de toda la república, exceptuando al Estado de México, Michoacán y Sinaloa. El 60% de las escuelas pertenecían a la modalidad general y el 40% restante, fueron secundarias técnicas. Ponencia RIES en la UPN ajusco.

Tiempo después como directivo<sup>3</sup>, tuve la oportunidad de observar frecuentes resistencias entre el profesorado a la hora de instrumentar el enfoque por competencias; resistencias que se fundaban en el argumento de que con las competencias, la SEP iniciaba un proceso de desmantelamiento de la educación pública, razón por la cual la generalidad de profesores se percibían desestabilizados e impactados en su identidad profesional, no obstante, limitados para criticar teóricamente al citado enfoque, dados sus poco conocimientos respecto al mismo. De todo este escenario cargado de faltas de certezas, fue de donde surgió el interés personal por realizar una investigación, que permitiera develar a la nueva perspectiva curricular en sus orígenes y orientaciones, así como en los efectos que está produciendo en la identidad de la práctica docente (PD); mi preocupación consiste en aclarar los aspectos en los que la identidad del profesor, es afectada por el enfoque de las competencias, lo que regularmente se expresa en la evasión, la descalificación y el rechazo hacia el mismo.

El título del trabajo: “las encrucijadas de la PD en secundaria frente al enfoque de las competencias” muestra el interés por analizar los caminos cruzados sobre los cuales el profesor con una identidad frágil y en crisis, pretende redefinir el sentido de su práctica, en medio de las exigencias institucionales y las diversas expectativas socio-culturales, que se supone debe cumplir.

---

<sup>3</sup> Ésta función la desempeñe del año 2004 al 2008 en dos secundarias diurnas de la delegación Iztapalapa.

El estudio está centrado en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCE), misma que parece haber sido elegida por las autoridades educativas, para que se encargue de formar a un sujeto socialmente virtuoso y dinámicamente productivo. Es pertinente señalar, que con el cambio de enfoque dicha materia ha sido objeto de una redistribución en las horas-clase que se imparte.

En suma, la intención del presente trabajo consiste en identificar los aspectos en los que la identidad del profesor ha sido afectada por la perspectiva curricular por competencias; para ello, me pregunto de dónde ha surgido el nuevo enfoque de enseñanza prescrito en la ES, cuáles son los basamentos de las competencias en el ámbito educativo, históricamente cuáles han sido los hitos dentro de la Educación Secundaria (ES) en los que se han generado reajustes en la PD, cuál ha sido el desarrollo, los objetivos y la condición actual de la FCE, cómo se constituye la identidad en general y la del profesor en particular, qué es lo que permite cohesionar a la misma, qué elementos la afectan y han generado su desarticulación, cuál es la condición actual de la identidad en el profesor de FCE, hacia dónde apunta el sentido de la PD bajo ésta nueva perspectiva curricular. Despejar estas incógnitas, dará como resultado la identificación y análisis de las encrucijadas, sobre las que la identidad de la PD se reajusta en el marco de la educación por competencias.

## **2. La estrategia teórica.**

Analizar a las encrucijadas de la PD, frente al enfoque de las competencias desde el punto de vista de la identidad del profesor, me llevó a la articulación de cuatro categorías conceptuales: imaginario, identidad, práctica docente y enfoque por competencias.

### **2.1 Articulación conceptual**

La articulación de las categorías antes citadas, convergen en la noción de encrucijada, misma que se ha pensado pretendiendo colocar metafóricamente al profesor frente a distintos caminos cruzados; caminos que se tornan en callejones sin salida, sobre los que el docente busca redefinir su práctica. Cabe destacar, que el encontrar salidas a las distintas encrucijadas, depende únicamente de la decisión del profesor, quien a través de su práctica lo podría lograr si así lo decide, pues a final de cuentas nos encontramos instalados en un hito histórico, en el que se abre la posibilidad de que el docente se reinvente, más que por adecuarse al enfoque de las competencias, por reinventarse en el pensamiento y en la acción logrando de esta manera, ofrecer una sólida formación escolar a jóvenes ávidos de progresar, en un mundo globalizado nutrido de desafíos.

## a) El imaginario como categoría teórica

El tema del imaginario ha sido abordado por diversos teóricos, desde Aristóteles hasta Castoriadis, por ello resulta importante delimitarlo conceptualmente a fin de aclarar la orientación teórica que tendrá en este trabajo, cuidando al mismo tiempo, de no caer en un relativismo conceptual que genere desbordamiento en el mismo. Antes de analizar al imaginario, es pertinente revisar al concepto “imaginación”, en tanto que ésta es la raíz semántica de la cual deriva el imaginario.

En sentido lato, la imaginación evoca lo fantástico, lo ficticio, los deseos, la creación de imágenes y/o escenarios posibles; engendra creencias, espejismos, ilusiones, dota de imágenes a los recuerdos, es capaz de hacer presente lo ausente, libera los pensamientos del sujeto haciendo coexistir lo universal con lo local, lo exterior con lo interior, de fusionar pasado, presente y futuro, desplazándose en los tres estadios. La imaginación es una facultad inherente al ser humano, en la que se albergan ideas sin referencia empírica que pueden estar asociadas a sonidos, olores, colores y en general a cualquier tipo de situación.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Raymundo Mier afirma que la imaginación encuentra su referencia cardinal, en las capacidades psíquicas, concebidas bajo distintos conceptos e inscritas en distintos ámbitos de la experiencia...la imaginación dice Mier, forma parte de la condición esencial del impulso que define al ser, que compromete plenamente su intensidad deseante...y en consecuencia señala el destino del sujeto ( en Jiménez 2007:35).

La imaginación incorpora todas las actividades de la subjetividad, la cual es expresión creadora y constructora de la identidad, de donde surgen el deseo, el vínculo y la búsqueda de reconocimiento de los otros. La imaginación se encuentra libre de la servidumbre del aspecto biológico, por ello es que somos diferentes unos de otros, no tenemos los mismos comportamientos, gustos, apreciaciones e interpretaciones ante una misma situación. Se podría decir, que dentro de la psique, la imaginación es la loca de la casa, pues en ella es donde se desarrollan los deseos y las fantasías que toman forma en las esperanzas, las expectativas y el sentido que muchas veces busca el individuo, en tal sentido como diría Stuart Mill, (en Warnot, op.cit) desarrollar la imaginación puede ofrecer satisfacciones sustitutivas, en tanto que los placeres de la vida se agotan.<sup>5</sup>

Ahora bien, la imaginación puede ser benéfica o perjudicial, dependiendo de cómo se maneje; puede ser detonante de la capacidad reflexiva, intelectual y figurativa, generando ideas creativas, mediadas por el juicio, sin embargo, de no ser regulada podría correr el riesgo de desbordarse y caer en la fantasía propia de la infancia, pues la imaginación también tiene un carácter transgresor.

---

<sup>5</sup> Al respecto, Lapoujade (1988:179) afirma que mediante la imaginación es posible crear el propio ritmo de vida, la propia identidad "el mundo fantástico del sujeto, las normas éticas y culturales pierden su carácter opresor...pues en ese mundo fantástico... el individuo puede convertirse en dueño y dominador de límites, leyes y normas que menoscaban su libertad", ya sea para bien o para mal, por ejemplo el caso de una persona anoréxica que se deja morir, se puede entender considerando que su psique, dentro de la cual se encuentra la imaginación, es más fuerte que su regulación biológica.

Dentro del pensamiento occidental, la noción de “imaginación” fue descubierta y discutida por primera vez con Aristóteles hace aproximadamente 23 siglos. En sus escritos, sobre el tratado del alma el citado filósofo griego refería a la imaginación en dos vertientes: 1) la imitativa, reproductiva y combinatoria y 2) la fantasía, ésta última considerada sustancia fundamental del acto pensante y que precede a todo tipo de pensamiento. La imaginación para Aristóteles, era la facultad del alma, de la psique, que permitía percibir imágenes como fantasías-fantasmas, independientes a las sensaciones a las que ella misma les daba sentido; (Heller,1998) quizá de ahí surgió la idea de que “el alma no puede pensar sin fantasmas”. A pesar de la importancia capital de sus planteamientos, Aristóteles dejó de hablar de la imaginación quizá por las controversias que en ese momento generó dicha temática.

Después de Aristóteles, la noción de imaginación permaneció oculta durante siglos, hasta que fue retomada y nuevamente descubierta, por el filósofo Alemán Immanuel Kant durante el siglo XVIII. Para el siglo XX, el filósofo francés Jean Paul Sartre en los años cuarentas y el griego Cornelius Castoriadis en los setentas, continuaron profundizando en el estudio de la imaginación; justamente de éste último filósofo, psicoanalista y político será de quien se recupere la noción de imaginario en este trabajo, no obstante antes de abordar a Castoriadis, es importante conocer las posturas teóricas de los antes citados.

Kant (1724-1804), en la “Crítica de la razón pura” publicada en 1781<sup>6</sup>, señalaba que “...la imaginación es la facultad de representar en la intuición un objeto aún sin que esté presente. Más como toda nuestra intuición es sensible, la imaginación pertenece a la sensibilidad” (op.cit:88). Parafraseando a Kant, se podría decir que la imaginación es un constante fluir, que se encuentra en la raíz del entendimiento y se vincula con el desempeño de la razón, sin embargo tiene limitantes, por ejemplo no explica las sensaciones, que son meramente empíricas y no pueden ser representadas a priori, sino únicamente a posteriori; los colores o el gusto por ejemplo.

Para Kant, sin imaginación no había conocimiento posible, pues...“la imaginación es la fuerza de la figuración, trabaja a nivel no consciente y media entre la sensibilidad y el entendimiento... los resultados de la imaginación son intuiciones y conceptos; en otras palabras, no podemos trazar una línea sin antes figurarla en nuestro pensamiento<sup>7</sup>...así también....los ídolos, las religiones y los

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que durante el siglo XVIII hubo también otros teóricos que abordaron el tema de la imaginación; entre los que figura el filósofo británico David Hume (1711-1776). Para Hume, la imaginación crea su propio orden, temporalidad e identidad de los objetos. Hume colocaba a la imaginación entre el pensamiento y las percepciones; entendía que “la palabra imaginación se empleaba en dos sentidos distintos...cuando contrapongo la imaginación a la memoria entiendo la facultad por la que nos formamos las ideas más débiles. Cuando la contrapongo a la razón entiendo la misma facultad excluyendo tan solo nuestros razonamientos demostrativos y probables. Cuando no la contrapongo ni a la una ni a la otra es indiferente que se la tome en un sentido más amplio o limitado” (citado en Lapoujade, op. Cit.: 57).

<sup>7</sup> Mario bunge afirma que...“sin imaginación, sin inventiva, sin la capacidad para concebir hipótesis, sólo pueden realizarse operaciones “mecánicas”....por ejemplo.....la lógica por si sola es incapaz de conducir a una persona hacia ideas nuevas, así como la gramática por si sola es incapaz de inspirar poemas o bien la teoría de las armonías por si sola es incapaz de

mitos son posibles gracias a que la gente imagina protección-seguridad, antepasados, guías de vida.<sup>8</sup> En suma, “todo nuestro conocimiento empieza por los sentidos, de aquí pasa al entendimiento y termina en la razón. Sobre ésta ya no hay nada más alto en nosotros...” (Idem: 168).

Para los años cuarentas del siglo XX, el filósofo existencialista francés Jean Paul Sartre, retoma el tema de la imaginación, afirmando que el acto imaginativo es constituyente, aislante, aniquilador e inverso al acto realizante; no obstante, en sentido contradictorio, el mismo Sartre sostenía que “la imaginación estructura la conciencia, pues no podría haber conciencia realizante sin conciencia imaginante, así entonces, la imaginación es condición esencial y trascendental de la conciencia”. (Sartre, 1940: 241).

Para Sartre, el acto imaginario permite apartarnos tanto del acontecer real como de situaciones que no son reales, pues para poder imaginar- decía él mismo-, basta con que la conciencia supere lo real, no obstante, esta superación debe ser cautelosa cuidando de no caer en el desbordamiento de la imaginación, que como ya ha sido señalado, implicaría instalarse en la fantasía infantil. En

---

inspirar sonatas. La lógica, la gramática y la teoría musical nos permiten...desarrollar...ideas buenas, pero no proporcionan la “sustancia”, la idea feliz, el nuevo punto de vista.” ( citado en Geist, op.cit:62); esto último se da gracias a la imaginación.

<sup>8</sup> Frente a ésta concepción de imaginación en Kant, Raymundo Mier afirma que el filósofo alemán vacila en colocar a la imaginación entre la alienación y la autonomía, es decir, entre la adecuación al mundo y el despliegue de la propia capacidad de creación de conceptos-objetos, que constituirían al devenir social. (en Jiménez 2007).

suma, para Sartre se debe tener presente que no se puede ser, más que estando en el mundo, (cogito cartesiano); y que si el hombre imagina, es porque es trascendentalmente libre y también, porque la imaginación condensa una serie de elementos que dan sentido al sujeto, consecuentemente lo imaginario se desliza en el seno de la nada y en la emergencia de la realidad humana.<sup>9</sup>

Finalmente Castoriadis, en los años setentas del siglo pasado retomó el análisis del imaginario, iluminando de manera distinta al edificio teórico elaborado por S. Freud; consideraba que “el papel esencial de la imaginación aún cuando no se le reconozca ni se le nombre, hizo su aparición con Freud a través de la importancia capital de la fantasía en la psique y la relativa independencia y autonomía de la producción de fantasías.”(Castoriadis, 1975: 190).<sup>10</sup>

Para Freud, dichos elementos formaban parte de sus análisis hechos al inconsciente, al cual concebía como... “aquellas representaciones latentes de las que tenemos algún fundamento para sospechar que se hallan contenidas en la

---

<sup>9</sup> Cabe señalar, que la postura teórica de Sartre es contraria a la de Castoriadis en tanto que rechaza lo inconsciente; para el teórico francés, imaginar es tener conciencia de la imagen, con lo cual excluye el trabajo inconsciente de la imaginación. En la misma época de Sartre, J.Lacan retoma la noción de imaginario por vez primera en “El estadio del espejo”.

<sup>10</sup> Cabe destacar, que uno de los antecedentes más próximos al pensamiento de Freud respecto a la función polivalente del inconsciente, lo podríamos encontrar en Novalis quien a finales del siglo XVIII le otorgaba a la imaginación un poder múltiple y polivalente, afirmaba que “la imaginación es ese sentido admirable, que puede hacer las veces de todos los otros sentidos y que se pone a la disposición de nuestra voluntad” (en Lapoujade, op.cit: 196); por ende, la imaginación tiene un papel, un significado y un sentido decisivo para la vida del sujeto.

vida anímica....una representación inconsciente será entonces una representación que no percibimos, pero cuya existencia estamos, sin embargo, prontos a afirmar, basándonos en indicios y pruebas de otro orden.” (Freud, 2008:180).<sup>11</sup> Esas pruebas de otro orden, muy probablemente se referían al sistema nervioso. Cabe destacar, que Freud nunca mencionó la noción de imaginario quizá por el temor de que en ese momento, el naciente psicoanálisis pudiera haber sido clausurado como disciplina teórica; no obstante, años más tarde Castoriadis se encargó de desarrollar ampliamente al imaginario como categoría teórica.

Para Castoriadis, la imaginación del ser humano se distingue del resto de los animales, debido a que el desarrollo y organización de su sistema nervioso central son distintos, por ello es que el género humano sustituye el placer de órgano por el placer de representación, en otras palabras, la sexualidad del animal está regida por el instinto, mientras en el hombre lo está por la representación. Se podría decir entonces, que para Castoriadis...“la imaginación es el poder

---

<sup>11</sup> Aquí habría que distinguir que la noción de representación bajo la concepción de Freud, es diferente al planteamiento de representaciones colectivas hecha por E. Durkheim (1898/1976), a finales del siglo XIX, quien las definía como aquellas producciones mentales colectivas que trascienden a los individuos y que son matriz de las representaciones individuales al imponerse a los sujetos por poseer la misma objetividad de las cosas naturales a los ojos de los sujetos que las aprehenden.

(capacidad-facultad) de hacer aparecer representaciones, que proceden o no de una excitación externa”. (1997:140).<sup>12</sup>

En tal sentido, la relevancia de la imaginación consiste por una parte, en nutrir de sentido a las ideas en cualquier ámbito y por otra, en su capacidad de transformar las acciones a partir de reagrupar al conjunto de representaciones que determinan al individuo, dentro de las cuales se encuentra el lenguaje, código unívoco del hacer, contar y razonar elementales. En suma, la imaginación nos familiariza con el mundo, y el lenguaje nos remite a imágenes y símbolos que tienen representación permitiendo así que construyamos nuestra experiencia; por ende, es posible afirmar que imaginación y lenguaje se articulan para construir a la identidad personal, como una configuración dinámica en la que los componentes fundamentales son las identificaciones y las significaciones, característicos en el ser humano.

Bajo esta lógica de pensamiento, la noción de imaginación ha sido incorporada y re-evolucionada por el de imaginario, término relativamente reciente que con Castoriadis, ha revelado sus horizontes teóricos al ofrecer categorías y

---

<sup>12</sup> En este mismo sentido, Dewey plantea que “la imaginación no sólo es lo fantástico, su función es ver las realidades y las posibilidades que no pueden mostrarse en las condiciones existentes de la percepción sensible. Una clara penetración en lo remoto, lo ausente, lo oscuro...en el aspecto escolar...distintas disciplinas están llenas de temas que sólo pueden captarse imaginativamente. La imaginación complementa a la observación...” (1933/1989:243).

argumentos que permiten entender la dialéctica del cambio individual, institucional y colectivo, dado que en el imaginario convergen un concierto de facultades humanas.<sup>13</sup>

Castoriadis desarrolla la categoría conceptual del “imaginario” en dos vertientes: en el inconsciente (imaginario radical) y en el ámbito histórico social (imaginario social que puede ser instituyente-radical o bien instituido efectivo); ambos son co-dependientes, pues como bien afirma Castoriadis “es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente, que hay para nosotros realidad y tal realidad” (1997:133) en otras palabras, “debemos aprender y re aprender....a vivir...y a pensar, en dos circuitos que constantemente llevan del uno al otro, que se entrecruzan por doquier e indefinidamente...que no son idénticos, ni reducibles el uno al otro, ni deducibles el uno a partir del otro....”(Castoriadis, 1975:259).

Respecto a la primer vertiente, Castoriadis sostiene que la imaginación que se encuentra en los sótanos de la psique humana y que es autónoma, es justamente la...imaginación radical, facultad que hace posible para todo individuo crear para sí, un mundo propio en el cual se sitúa él mismo, pues...”la imaginación radical hace surgir una primera representación, a partir de una nada de

---

<sup>13</sup> Para Raymundo Mier, el imaginario aparece como una vía de reflexión teórica, abarcativa de nociones como: “la imaginación, imagen, representación, identificación, creación, singularidad, percepción, pasión, memoria, así como de nociones despreciadas de la retórica... concepciones del lenguaje... y su capacidad de engendrar figuras a partir de signos de fusión, de desplazamientos verbales y discursivos...” (en Jiménez, 2007 :27).

representación....”(1975:193). Con este tipo de imaginación, que para algunos estudiosos es equivalente al inconsciente freudiano, el individuo produce una primera organización con una lógica elemental, que le permite crear un mundo clausurado; parafraseando a Castoriadis (idem: 207) es posible sostener, que la imaginación radical es la etapa en la que no existe deseo, intención ni representación, pues el sujeto existe para sí mismo; en otras palabras, la imaginación radical “solo se convierte en pensamiento, cuando los esquemas y las figuras a las que da existencia se fijan y se estabilizan en soportes materiales abstractos....para decirlo brevemente en signos” (Castoriadis, 1975: 278), que cobran vida en el lenguaje.<sup>14</sup>

Por otra parte, el imaginario social instituyente al crear SIS y con ello instituciones, establece la manera en la que los sujetos comparten formas de pensar y hacer; en otras palabras, mediante la institución...“se fabrican individuos cerrados que piensan como se les ha enseñado a pensar; evalúan de la misma manera, dotan de sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido y para

---

<sup>14</sup> El lenguaje no sólo es sustancia de la comunicación sino de la conciencia misma; es la institución social y creación del colectivo humano, que sustenta determina y cohesionan a todas las instituciones sociales, sin el cual no habría vida social. A partir del lenguaje, se presupone el placer de dar vida a lo que se piensa través del habla y la comunicación, pues es a partir de la palabra que se crean instituciones (herramientas, valores, creencias) que someten a la imaginación singular del sujeto, prescribiendo y prohibiendo lo que éste pensara, es decir, lo que socialmente le está permitido pensar y hacer; lo no permitido queda reprimido y únicamente se manifiesta a través del sueño, la fantasmaticización, la transgresión y la enfermedad. Dicho sea de paso, para Castoriadis la institución es el germen operativo de la sociedad a partir de lo cual se...“humaniza al pequeño monstruo que llega al mundo bramando...y la función de la institución consiste....en hacerlo apto para la vida.” (Castoriadis, 2001:123).

quienes estas maneras de pensar, evaluar, normar y significar son por construcción, psíquicamente incuestionables”. (Castoriadis,1997:185).

La función central del imaginario social instituyente, es crear instituciones a través de dos operaciones fundamentales: el legein (lenguaje, valores creencias) y el teukhein (herramientas, formas de hacer). Mediante la creación de instituciones, las significaciones imaginarias sociales (SIS)<sup>15</sup> instituidas, se encargan de...“crear un mundo propio para la sociedad...ellas son ese mundo y forman la psique de los individuos...crean una representación del mundo...en la que se incluye la sociedad misma y....el lugar del sujeto en ese mundo”. (Idem: 198).

Dado que socioculturalmente se han creado subjetividades individuales y colectivas que siempre están incorporando ideas, mitos, rituales, creencias y prácticas, que ya se encontraban instituidas socialmente, es posible afirmar entonces, que es a partir del imaginario social que se constituye y se recrea el mundo, entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre lo que está y lo que no ésta pero que podría estar; de esa tensión es de donde se reinterpreta al pasado, muchas veces repitiéndolo casi literalmente.

---

<sup>15</sup> La noción de SIS es desarrollada con mayor amplitud en la encrucijada referida a la re-significación e insignificancia en este mismo trabajo.

En ese sentido, al haber sido socializado bajo un determinado imaginario social, el sujeto podría ser considerado síntesis, fragmento y expresión del mundo y el lenguaje característicos de sus instituciones, pues como diría Castoriadis, (1975: 244) el individuo sólo puede constituirse con referencia a cosas que existen en y por la institución...pues al pensar, el individuo pone en movimiento hacia distintas direcciones y bajo ciertas reglas, a figuras, esquemas e imágenes de palabras. (idem:266).

Ahora bien, el tránsito de la imaginación radical al imaginario social se podría considerar un proceso natural en el ser humano, no obstante, habría que considerar que en algunos casos dicho tránsito no se cumple, debido a que el sujeto permanece en su propio mundo, (el caso de los autistas por ejemplo). A nivel colectivo, se asemeja al momento en el que el individuo se da cuenta de que es un animal inepto para la vida solitaria y entonces, comienza a crear sociedades e instituciones, es decir, prescripciones y prohibiciones que colectivamente orientan al individuo en su pensamiento y acción hacia determinados fines establecidos socioculturalmente.

En el plano individual, dicho tránsito se presenta en el momento en el que la psique es forzada a abandonar y separarse de su sentido original o monádico;<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Para Castoriadis, la mónada psíquica (1975:222), es el punto de origen en el que convergen todas las facultades psíquicas, encerrándose en sí misma y aislándose de las creaciones y exigencias de la vida social, condición que se rompe cuando la psique es socializada y con ello se ve forzada a abandonar su mundo propio para insertarse en un espacio y un

para entonces adoptar las prácticas semejantes a las de los otros. Bajo tales circunstancias...“somos conducidos a pensar que la sociedad puede hacer de la psique lo que ella quiere...puede....volverla polígama, monógama, fetichista, pagana, monoteísta, pacífica, belicosa, etc...siendo....la institución la que suministra a la psique, el sentido de vida y de muerte...vía...las significaciones imaginarias sociales...” (Castoriadis, 1997:194). Al margen de ésta afirmación, habría que considerar que dentro de la psique hay partes que escapan a la citada alienación; por ejemplo el deseo no es controlable.

En síntesis, la noción de imaginario acuñada por Castoriadis es la que orientará el análisis de las encrucijadas en la PD. Los horizontes conceptuales de dicha categoría (radical y social histórica), permitirán identificar los aspectos constitutivos en la identidad de la PD y ayudarán también, a explicar porqué el individuo piensa y actúa de acuerdo a las SIS instituidas, encarnadas a determinadas instituciones, es decir, prescripciones y prohibiciones que rigen el pensar y el hacer individual y colectivo.

---

mundo público, remplazando a los objetos que le dieron sentido, por objetos, orientaciones, acciones y roles socialmente creados y valorados, pues “no hay cosas ni mundo sino en la medida en que hay psique” (idem: 276). La noción de mónada fue utilizada por vez primera en el siglo XVIII, por Leibniz, para hacer referencia a las sustancias infinitesimales, con alma propia, universos cerrados en sí mismos que pueden desarrollarse para formar la materia y la vida.

## **b) La noción de identidad**

La crisis de identidad individual y colectiva, parece ser el mal que acompaña a los procesos de cambio que han vivido distintas sociedades desde las postrimerías del siglo XX, quizá por ello, en los últimos años dicha noción se ha convertido en uno de los temas centrales dentro de las ciencias sociales y humanas, proliferando diversos estudios que han abierto el horizonte sobre el que ha sido analizada la identidad. Particularmente la psicología social, la antropología social y la sociología han pretendido ofrecer explicaciones a diversos problemas psicosociales, que aquejan de manera individual y colectiva a un sujeto que reclama su propio territorio y que se repliega hacia sí mismo, buscando la certeza tranquilizante de un espacio desde el cual pueda defenderse de los otros, los enemigos, los extraños.

En los últimos años, las disertaciones que se han hecho en torno a la noción de identidad, han pretendido explicar los nexos y desarticulaciones entre pensamiento y acción; al mismo tiempo, su elasticidad le ha permitido sustituir a nociones como el de raza, etnia o tribu, que en el pasado eran utilizadas para designar a grupos minoritarios y/o vulnerables dentro de la sociedad compleja que por ende, tendían a ser excluidos socialmente.

En los últimos años al referir a múltiples identidades, el discurso oficial ha pretendido matizar las diferencias socioculturales, ideológicas, políticas, religiosas,

sexuales, así como los riesgos y las faltas de certezas, buscando con ello homogeneizar las formas de pensar, de aspirar y de desear en términos socioculturales; esto es erróneo, ya que...jamás una sociedad podría ser totalmente homogénea y transparente, pues los individuos que la componen tampoco podrían ser transparentes para sí mismos...ello implicaría...eliminar el inconsciente.” (Castoriadis, 1993:191). Justamente la identidad se comienza a crear desde la psique, núcleo oscuro, insondable y asocial, en el que se genera un flujo perpetuo de representaciones donde se asientan, los deseos ilimitados e irrealizables que nos distingue del resto de los seres vivos.

La identidad se va constituyendo y moldeando a partir de las identificaciones que el sujeto va incorporando a su yo; dicho sea de paso, la identificación en el proceso psíquico, juega un papel fundamental en la prehistoria del complejo de Edipo. Parafraseando a Freud (2000:42-48), es posible afirmar que el sujeto asimila las características en forma total o parcial de otra persona, las interioriza y las vuelve suyas, no queriendo tener al otro sino ser el otro, situación que expresa la manifestación más temprana de un enlace afectivo, que puede tener una expresión cariñosa o el deseo de supresión, pues vivimos entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte.

La asimilación de las características dentro del proceso identificatorio, son retomadas por el sujeto en distintos espacios y tiempos; identificaciones que son

parciales y restringidas a tomar uno sólo de los aspectos del objeto, por lo tanto, la identidad nunca se encuentra plenamente determinada, ya que en el trayecto de la vida, el individuo continuamente ha enfrentado pequeños y grandes cambios; rupturas y quiebres expresados en pérdidas de algo o de alguien, que han llevado al individuo a la reestructuración de su identidad. En este proceso, es necesario que el individuo viva un proceso de duelo<sup>17</sup> mediante el cual logre apropiarse de nuevas identificaciones, que le brinden la posibilidad de establecer un nuevo sentido y por ende, una nueva identidad.

En otras palabras, la identidad se hace y se rehace a partir del momento en el que el individuo se apropia de un sistema de significaciones, desprendidas de las instituciones (lenguaje, normas, herramientas, valores, creencias) que han orientado y clausurado el pensar y el hacer individual y colectivo; como diría Castoriadis, la identidad es la “institución imaginaria de la sociedad”, es decir...la relación que se da entre los seres humanos con el mundo...con la representación de la naturaleza y del tiempo, o de su relación con el poder o con la religión.” (2008:99).

---

<sup>17</sup> El proceso de duelo puede estar determinado por distintas variables, por ejemplo, en el caso de los profesores de secundaria frente a la nueva perspectiva curricular, abandonar las viejas prácticas para adaptarse a las nuevas, no se vive de igual forma en un profesor joven, que en otro con muchos años de servicio.

La primera identidad se nos da en casa, el cómo te llamas da un primer acercamiento de quién eres para los demás; posteriormente las identificaciones que nutren a la identidad se re-significan en la relación con los otros, pues reaparecen en diferentes momentos y espacios; a qué grupo y/o comunidad perteneces, la ropa, el lenguaje, el peinado y las amistades son indicadores de pertenencia a cierto grupo sociocultural. En términos populares, se han creado frases que sintetizan a la identidad individual a partir de la relación con los otros, por ejemplo, el dime con quién andas y te diré quién eres.

Es posible afirmar en este sentido, que la conformación de la identidad es un proceso tanto individual como colectivo, pues los trastornos que se generan en ella, se presentan no sólo como resultado de los conflictos internos en el individuo, sino también como resultado de sus relaciones conflictivas con los otros, lo cual produce sentimientos yuxtapuestos que derivan en crisis y en perturbaciones que desestructuran a la identidad.<sup>18</sup> Dicha desestructuración conlleva a la reelaboración, en lo cual está implícita la renuncia a los beneficios de una etapa que termina, asumiendo los retos y las reglas que asoman en el nuevo horizonte.

---

<sup>18</sup> Ante tales condiciones, "el gran problema que enfrenta el individuo...es resolver cómo puede vincularse creativamente con los otros y al mismo tiempo mantener un contacto suficiente consigo mismo y su propia integridad, para evitar transformarse en una pieza más del sistema social, alienada de sus propios valores verdaderos y de su propia experiencia auténtica."(Grinberg, 1980:77).

Sobre el escenario sociocultural actual, la identidad individual y colectiva parece haber sustituido a las identificaciones nacionales, por las globales, lo cual ha generado tensión pues se han relativizado las ancestrales formas de vida y con ello las condiciones de autoafirmación en el sujeto; no obstante, “de nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros, se entretajan elementos descriptivos y... evaluativos...nuestra biografía, la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no pueden separarse en la descripción de nuestra propia identidad...de la imagen de nosotros mismos y de la que ofrecemos a los demás, conforme a lo que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás (Habermas, 1993:115), evidentemente dicha trama, produce en el sujeto la creación de sentido.”<sup>19</sup>

Luego entonces, es posible sostener que la identidad se vive como un drama permanente, un dilema en el que el sujeto se pregunta quién es, qué quiere y hacia dónde va; un trayecto de vida cargado de incertidumbres y de la búsqueda por encontrar respuestas, mismas que obtendrá en el actuar, en las decisiones que se tome al elegir entre satisfacer sus propios deseos y afectos, o los de los otros, que en un principio suelen ser los de los padres y posteriormente de la familia, de las amistades, de los compañeros de trabajo, del sacerdote, etc...

---

<sup>19</sup> Castells plantea que el sentido es la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción...el sentido se organiza en torno a una identidad primaria.”(op.cit.:35). El sentido puede ser percibido, pensado (entendido o comprendido), o imaginado (como sentimiento).

En otras palabras, la dinámica de la vida llena de irrupciones, altibajos, enlaces, desencuentros, cambios de hábitos, crisis e inestabilidades se sintetiza en la identidad, la cual se torna en un texto (que se teje), que nunca está acabado, que por momentos se observa cerrado y firme y en otros, abierto, inseguro y a punto de deshilarse; en otras palabras, al no tener el reconocimiento de los otros y/o frente al cambio o pérdida de algo o de alguien, el sujeto reacciona con angustia, miedo, se torna melancólico e incluso se deprime.

Para efectos del estudio en cuestión, se propone entender a la identidad de la PD como aquellas significaciones que interpelan a la práctica y en consecuencia lo que para el profesor significa su trabajo en el aula. En otras palabras, la PD es una configuración psicológica compartida por los profesores de un determinado nivel educativo en la cual, a pesar de que hayan expresiones propias, las identificaciones que dan sentido a dicha práctica sean reconocidas como un imán que une, estructura, cohesiona y a la cual convergen la generalidad de profesores por identificación y conveniencia propia.

Finalmente habría que precisar, que la relación entre identidad e imaginario, de acuerdo con el pensamiento de Castoriadis, consiste en que el imaginario elabora metafóricamente a la identidad, moldeándola a partir de las SIS encarnadas a instituciones, que prescriben y prohíben el hacer y el pensar del sujeto individual o colectivo; dicha orientación teórica, será la que guie el análisis

de las encrucijadas sobre las cuales se redefine la identidad de la PD. La importancia de ambas categorías, consiste en que a partir de ellas es posible repensar el sentido y la cohesión que como colectividad debieran tener los profesores, frente a un escenario sociocultural desestructurante.

### **c) Qué entender por práctica docente**

Hablar de la práctica docente es hablar del profesor, figura en la que históricamente han recaído un conjunto de expectativas socioculturales útiles para los ámbitos familiar, escolar, social y laboral.<sup>20</sup> La práctica docente (PD) como categoría de análisis, es relativamente nueva; su origen se encuentra después de la segunda guerra mundial, cuando distintos sistemas educativos en el mundo tuvieron que enfrentar la masificación escolar, lo cual repercutió directamente en un aumento de las funciones que institucional y socioculturalmente, debía cumplir el profesor transformándose de ésta manera, la docencia en PD.

Fue en ese contexto, en el que...“apareció, la investigación cualitativa de la práctica docente, iniciada a partir de estudios sociológicos de la escuela de

---

<sup>20</sup> Cabe precisar, que el ideal del profesor de la modernidad data del siglo XIX, no obstante, en México la formación de profesores tuvo lugar hasta el siglo XX: con Justo Sierra en 1910, se crea la Universidad Nacional de México, en 1925 se funda la Escuela Nacional de Maestros, en 1937 el instituto Nacional del Magisterio de segunda enseñanza, que cinco años más tarde se transformo en la Escuela Normal Superior y finalmente en 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Dicho sea de paso, la U.P.N. apareció bajo la idea de ser una institución de alto rango académico, que permitiría elevar la calidad de la educación nacional, constituyéndose en el principal centro de investigación en su ramo y en una institución al servicio de la formación y profesionalización de los maestros.

Chicago, bajo la perspectiva centrada en la profesión y el trabajo del maestro; para los años setentas se sumaron a estos, algunos estudios derivados de la antropología norteamericana, de donde se desprende la corriente etnográfica. En Inglaterra y Francia, se produjeron también desde hace algunas décadas, estudios desde la psicología social y la sociología acerca de la práctica docente (Bourdieu, Giroux, Young)". (Rockwell, 1987). Para los años ochenta, el análisis de la práctica docente se hizo conjugando en el docente su rol de sujeto y trabajador.

Como se puede observar, desde su aparición el análisis teórico a la noción de la PD se ha ido reelaborando. La definición de Fierro nos podría aproximar a lo que actualmente se tendría que entender por PD:..."una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita para las funciones del maestro." (1999:21).

En otras palabras, la PD no se reduce al aula ni a los contenidos curriculares; se trata de un entramado en el que se cruzan los diversos componentes de la vida escolar, institucional y sindical; entramado en el que el profesor a través de su práctica cotidiana, recrea y re-significa el sentido del discurso oficial, enmarcado en su actuar por las prescripciones y regulaciones

dictadas por marcos normativos que lo ligan a determinadas condiciones socioculturales, organizacionales, institucionales y sindicales.

Respecto a sus formas de enseñanza, los profesores de secundaria suelen guiar su práctica con un amplio margen de autonomía, lo que les brinda la posibilidad de que sus conocimientos y el uso de estrategias de enseñanza lleven una carga de sentido personal. No está de sobra mencionar, que los profesores en éste nivel educativo se enfrentan con adolescentes y preadolescentes, frecuentemente portadores de una energía desbordante que desconoce la figura de autoridad, lo que no pocas veces atenta contra el orden institucional, además de entorpecer a los procesos de enseñanza. Bajo tales circunstancias, es posible sostener que los bajos resultados escolares frecuentemente atribuibles al desempeño del docente, muy probablemente tengan que ver con el hecho de que no es lo mismo que el profesor se concentre en enseñar que en formar hábitos,<sup>21</sup> corregir, castigar e imponer reglas dentro del aula.

---

<sup>21</sup> En el pasado, se instituyó la idea de que el profesor -después de los padres de familia-, era la figura socialmente validada para vehicular el discurso de la prohibición y con ello una disciplina que encauzara, alienara, moldeara y produjera a sujetos útiles subordinados a la moral y a los valores oficiales; todo lo cual se lograba mediante la aplicación del castigo que...“comprendía todo lo que era capaz de hacer sentir a los niños la falta que habían cometido, todo lo que era capaz de humillarlos, de causarles confusión....cierta frialdad, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto” (J.B. de la Salle, citado por Foucault, 1975/2001:183). Dentro de la ES las medidas restrictivas, de control y vigilancia parecen ser parte de su esencia, nacieron con ella; por ejemplo.... “en 1880 el ministerio de justicia...de nuestro país...expidió un reglamento que convirtió a las secundarias y profesionales, prácticamente en reformatorios de jóvenes descarriados...las autoridades recurrían a las amenazas y a una vigilancia estrecha para controlar sus actividades...se designaron encierros y expulsiones” (Staples, en Arredondo: 115).

De cualquier manera, se podría decir que históricamente la función social del profesor ha sido bivalente;<sup>22</sup> en la escuela lo mismo enseña que reprime; uniforma y clasifica o excluye mediante la aplicación de exámenes o bien, empleando cualquier otro tipo de mecanismo que de igual forma diagnostique, califique, clasifique y castigue o premie;<sup>23</sup> enseñando a sus alumnos de esta manera, que...“entre cada cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder...” (Foucault, 1992: 167).

Respecto a la interacción de los profesores con padres de familia, alumnos, colegas, autoridades educativas y sindicales, esto regularmente está determinado por la experiencia laboral, formación académica, nivel de compromiso y en suma por la identidad particular de cada profesor. En el caso de la ES, las identidades suelen ser muy heterogéneas, debido a que a diferencia de los profesores de los otros niveles que conforman la educación básica, los perfiles profesionales de los docentes en secundaria son diversos, coexistiendo dentro de un mismo plantel, lo

---

<sup>22</sup> En términos socioculturales...“la posición tradicional del maestro constituye el centro en el que han confluído la ambivalencia de los grupos sociales...tradicionalmente el contacto que han tenido con el maestro los campesinos y los proletarios urbanos...por ejemplo...han provocado admiración, respeto y sumisión” (Lerena, op.cit.: 48).

<sup>23</sup> Se trata como bien afirma Foucault, de que...“la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye, en una palabra normaliza.”(Idem: 1975, Ed. 2001:188), de tal manera, que se encuadre, estandarice, agrupe, clasifique e individualice al sujeto.

que Sandoval(2004) llama maestros-maestros, maestros-profesionistas y maestros-técnicos, es decir universitarios, normalistas y técnicos, quienes regularmente tienen cargas de trabajo, horarios y desgastes físico-emocionales diferentes, condiciones todas, que han generado cambios en la significación social de su trabajo,<sup>24</sup> así como dificultades para que la PD opere bajo criterios uniformes y se pueda constituir en una unidad de trabajo colectivo.

Con la instrumentación del enfoque de las competencias, dichas condiciones parecen haberse exacerbado, ya que institucionalmente se le constriñe al docente al abandono de sus prácticas y se le evalúa descalificándole con mayor insistencia, no solo en términos formales es decir, desde el discurso oficial, sino también desde los medios de comunicación y de diversos sectores sociales.

Consecuentemente el profesor ha caído en lo que Esteve (1994) denomina el malestar docente; malestar que se ha generado debido a las distintas exigencias que el profesor debe cumplir dentro de la escuela: mantener la disciplina en el aula siendo afectuoso, atendiendo, organizando, orientando y evaluando a los niños más adelantados y también a los más atrasados, incluso a

---

<sup>24</sup> En los últimos años, el docente de secundaria ha sufrido una baja en su status social; al respecto Martin del Campo apunta..."ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los setenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo." (Citado en Sandoval,2004: 148).

aquellos que presenten algún tipo de discapacidad; aunado a ello, debe atender a padres de familia y cumplir con los requerimientos burocráticos determinados por las autoridades educativas.

Habría que reconocer, que las exigencias hacia el profesor han derivado en buena parte del descuido que los padres y las madres de familia han tenido en la crianza de sus hijos, del incremento de hogares mono-parentales, del cambio en los roles familiares, de la inserción de las madres de familia al mundo laboral, así como del protagonismo que ha ganado en los últimos años, la cultura mediática como formadora de identidades en las nuevas generaciones; por ende...“el agotamiento...ha aparecido...como consecuencia del malestar docente...lo cual vendría a designar al conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesor...como producto de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.” (Blase citado en Esteve, 1994:57).

En este mismo orden de ideas, cabe destacar que muchas veces las condiciones laborales en las que se incluyen las carencias en la infraestructura escolar, producen en el docente una disminución en su esfuerzo por involucrarse en atender las necesidades de aprendizaje en sus alumnos; sus sentimientos y emociones regularmente se expresan en ausentismo, falta de compromiso, permanente deseo anormal de no ir a trabajar, e incluso de tomar vacaciones, baja autoestima y por ende, incapacidad de tomar en serio la tarea de enseñar.

Quizá la justificación de los profesores que utilizan estos mecanismos de defensa, sea que los alumnos tienen una mala conducta, que son muy diferentes al pasado y que no traen valores de casa, sin embargo se podría decir que la desmotivación en la enseñanza no es algo nuevo, pues históricamente “pareciera ser que en los espacios diferentes al espacio escolar, existe una correspondencia más inmediata entre la apropiación de usos y saberes y su puesta en práctica para sobrevivir en el mundo particular de que se trate” (Quiroz, 1987: 22); esto ha sido resultado de que desde hace años “el saber especializado aunado al lenguaje utilizado por el profesor...generaron poca significación en los aprendizajes obtenidos por el alumno, en consecuencia dichos aprendizajes...eran poco integrables a la estructura del saber cotidiano de los estudiantes” (Idem).

Luego entonces, es posible deducir que los pocos e incluso nulos aprendizajes en el alumno, no siempre expresan problemas cognoscitivos, sino más bien de significación para el alumno; esta situación a pesar de ser fuertemente criticada, prevalece hasta nuestros días quizá con menor frecuencia que en el pasado, lo que hace suponer que este tipo de prácticas forman parte de la tradición en la PD. En este sentido, vale la pena hacer algunas precisiones que aclaren en qué consiste la tradición y si en sentido estricto, existe tradición dentro de la PD.

## Tradición en la práctica docente.

El término tradición deriva del latín “tradere” que significa transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde. Tradere se utilizaba originalmente en el contexto del derecho romano, refiriéndose a las leyes de la herencia...“en donde el heredero tenía la obligación de proteger y conservar la propiedad” (Giddens, op. Cit.:52). La tradición entonces, se podría considerar un proceso de formalización y ritualización que hace referencia a las prácticas del pasado, las cuales han sido esquemas heredados, protegidos y conservados bajo soportes ancestrales, que han tenido significación y que por ende, han generado cohesión individual y colectiva y que de no haberse modificado, no se tendrían que hacer revivir o reinventar en medio de la nostalgia y/o el reclamo por hacer regresar aquello que fue.

El término tradición como lo conocemos actualmente, apareció hace aproximadamente 200 años, ya que antes del siglo de las luces europeo, la tradición y la costumbre eran el binomio que caracterizaba a las prácticas sociales, comunitarias, familiares y laborales.<sup>25</sup> Con el objetivo de constituir a sociedades

---

<sup>25</sup> Una diferencia entre tradición y costumbre, consiste en que mientras en la primera se imponen prácticas fijas y formalizadas que se repiten invariablemente, en la costumbre la repetición implica que en un momento determinado haya variaciones. En el caso de la PD, se podría decir parafraseando a Hobsbawn (1983:9), que la costumbre es lo que hacen los profesores de manera cotidiana, que por su frecuencia e invariabilidad pueden derivar en tradiciones, es decir, en prácticas ritualizadas expresadas en el formalismo, la vestimenta, el comportamiento moral y la apariencia que en general, se ha constituido en el deber ser del docente.

modernas se comenzó a impulsar en ese mismo periodo, la idea de que la “tradicición” estaba asociada al dogma, al atraso y la ignorancia, por ende, se consideraba que las prácticas tradicionales eran obsoletas e inútiles.

Históricamente las tradiciones, han sido inventadas y reinventadas por figuras o instancias de poder, que han buscado cohesionar identidades y al mismo tiempo manipular en términos sociopolíticos pues...“una tradición ofrece un marco para la acción que permanece prácticamente incuestionable” (Hobsbawn, op.cit: 54), estructurando al presente a partir de la sabiduría acumulada en el pasado. De acuerdo a Hobsbawn (1983:16) existen tres tipos de tradición inventada: las que buscan simbolizar cohesión o pertenencia de grupo, las que establecen o legitiman instituciones, status o relaciones de autoridad y las que socializan inculcando sistemas de valores, creencias y comportamientos.

Discursivamente los tres tipos de tradición existen dentro de las escuelas; de ahí la permanencia del ritual en las ceremonias de los días lunes, el respeto a los símbolos patrios, la rigidez en la personalidad del profesor (que por cierto en los últimos años ha ido desapareciendo) y la socialización de los valores propios de la clase dominante. Dicho sea de paso, la tradición esta apuntalada por mitos

que en el caso de la PD, están referidos a considerar al profesor apóstol del saber, el que sabe todo, el redentor social y el juez moral por ejemplo.<sup>26</sup>

Las raíces de la tradición docente, muy probablemente se encuentran en la Grecia clásica, periodo en el que se constituyó el ideal del ser profesor. En tal sentido, nos podríamos preguntar si en algún momento dentro de nuestra ES, se han llevado a cabo prácticas que hagan revivir al gimnasio, el liceo, la academia o la palestra griegas, pues si quisiéramos hacer revivir a la tradición en el profesor, tendríamos necesariamente que reencontrarnos con las prácticas de la Grecia clásica, en donde como nos dice Nietzsche...“la relevancia de los griegos, era que enseñaban mediante gestos, con el rostro, con la actitud, con los ropajes, alimentos y costumbres, más que con la palabra o la escritura.” (2000: 40).

Contrario a lo que se podría considerar una PD tradicional, de unos años a la fecha la docencia en el aula, ha tenido importantes modificaciones, así lo señalan algunas investigaciones etnográficas de Elsie Rockwell, quien sostiene que en los últimos años la tradición de la exposición oral del profesor o bien, la interpretación guiada del libro de texto por parte del mismo, no han satisfecho las

---

<sup>26</sup> A saber por Fernández, los mitos logran su efectividad en el disciplinamiento y la legitimación de las instituciones...en primer lugar por la repetición insistente de sus narrativas...que desde distintos focos institucionales y con pequeñas variaciones de enunciabilidad sostienen una misma trama argumental...en segundo lugar, porque impulsan una voluntad totalizadora de lo que es y lo que debe ser...mediante lo cual se cancela...la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales...estableciendo así discursos universalistas...y regímenes de verdad que sancionan cualquier práctica, pensamiento o sentimiento que transgreda, dude o cuestione sus verdades...”(op.cit.:78-79).

necesidades de aprendizaje del alumno, es decir que...“las interpretaciones del texto que el maestro ofrece, no siempre determinan las interpretaciones de los alumnos.”(Rockwell, 1995: 200); evidentemente la impartición de una misma asignatura, puede tener diversas interpretaciones, dependiendo del estilo de enseñanza, del libro de texto y de las estrategias y recursos didácticos utilizados por el profesor.

En el caso de la asignatura de FCE, Quiroz (2000) afirma que la dinámica de clase está orientada fundamentalmente por el libro de texto comercial,<sup>27</sup> mismo que determina los objetivos de aprendizaje obtenidos al final del ciclo escolar, privilegiando la memorización y la evaluación escrita, sustituyendo así los debates, la consulta de bibliotecas o la asistencia a museos.

Luego entonces, es posible sostener que las prácticas tradicionales de la docencia, tales como la exposición oral, el trato formal y el alto nivel de compromiso que caracterizaron a la generalidad de profesores en el pasado, hoy son rasgos prácticamente inexistentes.<sup>28</sup> A esta des-tradicionalización, habría que

---

<sup>27</sup> Con la aparición del libro de texto a principios de los años sesenta del siglo XX, y con la inserción de nuevas tecnologías más recientemente, se ha ido desplazando paulatinamente a la tradición de transmitir conocimientos en forma oral; dicha situación se ha exacerbado en los últimos años, debido a que regularmente los jóvenes tienen referentes de aprendizaje centrados en las nuevas tecnologías (son más auditivos y visuales) mientras que los profesores frecuentemente continúan siendo mono referenciales en sus formas de enseñanza, teniendo en el libro de texto, a su principal guía de trabajo.

<sup>28</sup> En el caso de “las reformas educativas basadas en competencias parecen eliminar la tradición, en tanto que buscan ser un remedio a la pobreza detectada en las prácticas del aula, en los modelos didácticos con los que se ha venido trabajando. Pero se olvidan de considerar....las condiciones en las que desempeña su trabajo, un profesorado al que se le

añadir que en los últimos años, se ha replanteado la relación profesor-alumno derivando ello en un desbordamiento en las relaciones de autoridad en la escuela y en el aula.

Dicho desbordamiento en las relaciones de autoridad, no es exclusivo de los espacios escolares, sino de gran parte del conjunto social, por ello es posible afirmar que...“a medida que la influencia de la tradición y la costumbre mengua a escala mundial, la base misma de nuestra identidad personal cambia” (Giddens, op. Cit.: 59); revertir tal escenario implica un replanteamiento con la tradición...“lo cual no significa una restauración de los valores tradicionales sólo porque son tradicionales, sino por una actitud crítica que pueda reconocer valores que se han ido perdiendo...” (Castoriadis,1997b:172); justamente eso tendría que estar ocurriendo dentro de la ES, no obstante, con el enfoque de las competencias, pareciera ser que se pretenden eliminar algunas prácticas del pasado, como si de facto se les considerara obsoletas e inútiles.<sup>29</sup>

---

viene sometiendo a constantes intentos de hacerle cambiar, pero sin llegar seriamente a implicarlo.” (Torres, en sacristán 2008: 151).

<sup>29</sup> Frente a la confusión que tiene el docente de cómo replantea el qué y cómo enseñar en la escuela...“el profesor siente una gran tentación de aferrarse a una metodología... segurizante, pues la domina en la medida en que ésta requiere mayor experiencia disciplinaria que capacidades de innovación y hasta de audacia pedagógica” (Denyer, 2007:76).

Finalmente es preciso considerar que lo importante no es cambiar la tradición, sino revisar críticamente hasta los sótanos a la lógica del pensamiento heredado, pues...“no quisiéramos mostrarnos como resistentes defensores de tradiciones arraigadas que se declaren contrarias a la innovación y al cambio en la educación, pero tampoco queremos pasar a ser figuras móviles suspendidas en el aire que cambian con la brisa.” (Sacristán, 2008:9).

#### **d) Qué son las competencias**

La noción de competencia en este trabajo, será entendida de acuerdo con la prescripción oficial que las autoridades educativas de nuestro país han hecho a la ES: “una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, una competencia se manifiesta al poner en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.” (SEP, 2006:11). Dada la importancia de la citada noción, así como del enfoque en su conjunto, es necesario un análisis con mayor amplitud y profundidad, que permita despejar las dudas respecto a los fines y orientaciones que presenta la perspectiva curricular por competencias. Dicho análisis, se ha incluido como parte del siguiente capítulo.

### 3. El proceder metodológico

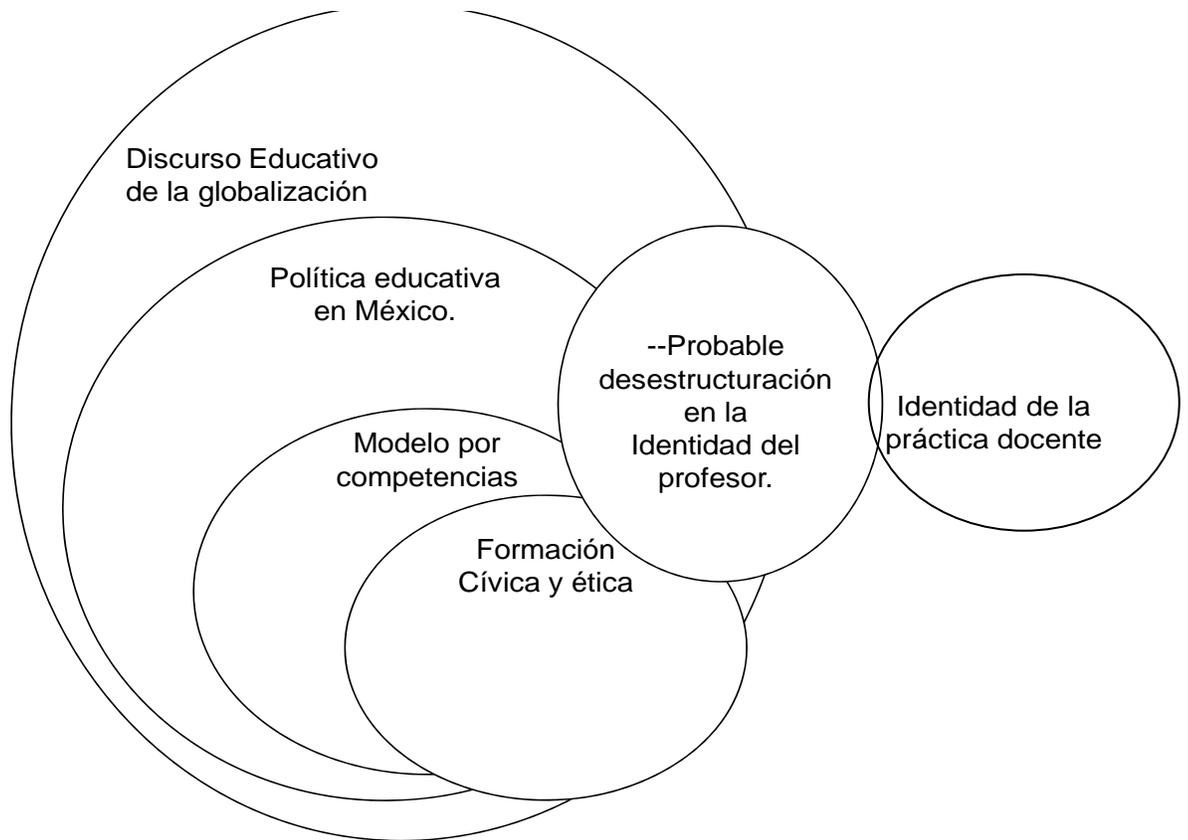
Identificar a las encrucijadas de la PD, desde el punto de vista de la identidad del profesor, me llevó a privilegiar el proceder metodológico cualitativo- comparativo. Cualitativo bajo la consideración que hacen Reichardt y Cook (1979), acerca de que....“el paradigma cualitativo comprende diseños como la etnografía, el estudio de casos y el análisis histórico o de fuentes documentales; atrae al parecer a quienes asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos. (citado por Goetz y Lecompte, 1988:73).

Por otro lado, el trabajo es comparativo considerando que en éste se describe y reflexiona respecto a lo que ha sido y lo que es actualmente la PD, en otras palabras, lo que aquí se compara, está centrado en lo que permanece y lo que ha cambiado a partir de la instrumentación del enfoque por competencias en la identidad de la PD, concretamente en la asignatura de FCE. De esta manera, se cumple con la condición que plantea Sartori respecto a que los estudios comparados se deben llevar a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos y en parte no compartidos. (1994:35).

He de advertir que la ausencia de un marco teórico referido a la identidad de la PD, complico la estructuración de la investigación, de ahí la pertinencia de haber elegido a la investigación cualitativa-comparada, pues a partir de la misma

tuve cierto margen al seleccionar los objetivos, las estrategias y los instrumentos utilizados en el trabajo. Una vez hecho esto analicé, exploré e interpreté la información tanto documental, como del material recuperado en las entrevistas y el cuestionario aplicados a profesores de FCE. La búsqueda, análisis e interpretación fueron los tres momentos por los que transitó mi tarea investigativa, teniendo en todo momento, una mirada crítica que me permitiera estar al pendiente, detectando las pistas que me condujeran a lo que quería encontrar y al mismo tiempo, evitando la dispersión del enfoque teórico con el que aborde al objeto de estudio.

Con la finalidad de tener un esquema orientador, elabore un conjunto de interrogantes que se convirtieron en el eje rector de mi investigación. A grandes rasgos, segmenté mi objeto de estudio con esferas enlazadas, simulando un trayecto en el que se va de lo general a lo particular. El punto inicial, fue la política educativa de la globalización y dentro de ésta la política educativa nacional que a su vez conduce al enfoque de las competencias, centrando la atención en la asignatura de FCE; por otro lado, coloqué a la identidad de la PD que frente al enfoque de las competencias, parece desestructurarse. Esto queda ilustrado de la siguiente forma:



Despejar las citada rutas de análisis, me llevaron a realizar una revisión documental, así como a la elaboración de algunas categorías que me sirvieron como marco teórico. Mi referente empírico fue la práctica docente, entendida como un entramado de acciones en las que el profesor pone en juego, su pensar y su hacer institucional y sindical, dentro y fuera de la escuela, en la interacción cotidiana que tiene con el resto de los actores educativos; justamente ese pensar-hacer, al ser expresión de la identidad se constituyó en la parte nodal de la investigación.

Para ello diseñé dos instrumentos que me sirvieron como fuentes de información directa con el profesorado; el primero de ellos fue un guión de

entrevista aplicado a siete profesores, inicialmente en forma semi-abierta y posteriormente a profundidad. El primer momento de aplicación fue al finalizar el ciclo escolar 2009-2010, no obstante los datos obtenidos me fueron insuficientes, no me aclaraban qué había cambiado de su práctica con el enfoque de las competencias, cómo se asumían frente a ésta nueva perspectiva curricular, si consideraban mejor a lo viejo que a lo nuevo dentro de su práctica, y si desde las competencias, la FCE podría convertirse en lo que discursivamente se había prometido; tampoco me quedaba claro, si en su práctica sólo habían generado mecanismo de adaptación o si efectivamente por convicción propia se estaban ajustando al nuevo enfoque de enseñanza. Con todas las dudas que me quedaban, decidí aplicar nuevamente la entrevista a mediados del ciclo escolar 2010-2011, esta vez a profundidad, en una charla un tanto informal, dejando que los profesores hablaran libremente, sin interrupciones y escuchándoles con toda atención y sin hacer anotaciones durante la entrevista.

El otro instrumento fue un cuestionario estructurado, que apliqué al final del ciclo escolar 2009-2010, a los mismos siete profesores entrevistados y a otros veinte no entrevistados. La razón por la que no fueron entrevistados éstos últimos, se debió a que mi encuentro con ellos fue fortuito, no obstante constituyó una oportunidad valiosa que me permitió profundizar e incluso replantear algunas hipótesis. La intención del cuestionario, fue recuperar las apreciaciones que el

profesor de FCE tenía respecto a los cambios del qué, cómo y para qué enseñar, así como los cambios en sus formas de evaluación, en la forma de interactuar con el resto de la comunidad escolar y en general, los cambios de cambio de actitud que el profesor había experimentado, a partir de la instrumentación de la perspectiva curricular por competencias.

El universo de profesores al que tuve la oportunidad de aplicar los cuestionarios, (27 en total) me dio como resultado un conjunto de respuestas que reafirmaron mi hipótesis acerca del desconocimiento que tenían los mismos, respecto al cómo tendrían que asumirse frente a la perspectiva curricular por competencias, lo que inmediatamente me condujo a reafirmar que efectivamente se estaba llevando a cabo un proceso de desestructuración en la identidad de la PD.

Fue a partir de la información obtenida en esos cuestionarios, que me di cuenta de la profunda heterogeneidad de los cambios que los profesores decían haber tenido en su práctica cotidiana; en ese sentido, me percaté que la desestructuración en la identidad de la PD, no se reducía a un solo aspecto, sino a varios, por ende, fue a partir de ese momento en el que definí a las cinco encrucijadas, sobre las que la identidad del profesor se desestructura, buscando reencontrar el sentido que le da certezas en su práctica.

La aplicación de entrevistas y el cuestionario, tuvieron como escenario a tres escuelas secundarias ubicadas en Iztapalapa y una más en la delegación Miguel Hidalgo, en donde en el mes de julio de 2010 se llevo a cabo un curso taller al que asistieron profesores de FCE, provenientes de diferentes escuelas secundarias de la ciudad de México.

Además de la aplicación de las dos entrevistas y del cuestionario, el haber permanecido trabajando durante todo este tiempo en una escuela secundaria diurna, me brindó la ventaja de haber tenido un permanente acercamiento a las opiniones, apreciaciones e incluso a la observación de la práctica en algunos profesores, logrando con ello una mayor profundidad en mis interpretaciones. He de advertir, que en la interpretación que hago articulando el análisis teórico con las respuestas de los profesores en el cuarto capítulo, deja ver por momentos fragmentos de conversaciones u observaciones que no fueron registradas, pero que al haber quedado marcadas en mi memoria (pre-consciente), de pronto aparecieron cuando redactaba el trabajo.

Así mismo, he de aclarar que a pesar del acercamiento que tuve con algunos profesores, cuidé en todo momento de no tomar posición respecto al citado enfoque, pues evidentemente uno también tiene sus propios prejuicios y apreciaciones, sin embargo lo que me interesaba era escuchar a los docentes, colocando a sus argumentos como la parte protagónica de mi análisis.

En suma, las dimensiones sobre las cuales se desarrolló la metodología de investigación, fueron el análisis documental, la aplicación de dos tipos de entrevista y de un cuestionario a profesores de FCE, a lo cual se añade el trabajo de interpretación de la información recabada. En particular, las voces de mis informantes son recuperadas en el tercer capítulo, cuando hago una triangulación entre las apreciaciones de los profesores entrevistados, el análisis teórico de la identidad desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis y la interpretación de quien escribe.

Por último, me parece importante mencionar que éste vaivén entre el análisis teórico y la recuperación de las voces de mis informantes, me permitió en más de una ocasión, repensar la forma en que se está llevando a cabo el proceso de desestructuración en la identidad de la PD; así mismo podría decir, que el presente trabajo resulta ser inacabado, ya que si bien capta la mirada presente, no sabemos qué vigencia pueda tener esta, pues la identidad en tanto componente cultural siempre se está rehaciendo, o como dijera Geertz, “El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y lo que es peor, cuanto más completo se lo realiza, menos completo es”.(citado en Sandoval,2004).

En suma la finalidad de la presente investigación, consiste en hacer una reflexión crítica de la perspectiva curricular por competencias, que permita dar cuenta a la luz del pensamiento de Castoriadis, de los efectos que está

produciendo en la identidad de la PD en la ES, particularmente en la asignatura de FCE. La intención del estudio, también es resaltar que más allá de la dotación de recursos materiales a las escuelas y/o a los profesores, el cambio cualitativo en educación, se encuentra desde mi particular punto de vista, en la revisión del espacio interior de los docentes, es decir, en su identidad misma que tendría que estar regida por la autonomía.

Finalmente, me parece que dada la escasez de trabajos en torno a la educación secundaria, modestamente la presente investigación busca contribuir a la disminución de huecos teóricos existentes particularmente dentro de la escuela secundaria general, ya que es a ésta a la que he conocido como profesor y directivo a lo largo de casi 17 años de trabajo ininterrumpido. Consecuentemente he de advertir, que muy seguramente haya afirmaciones que no sean aplicables a otras modalidades en la secundaria mexicana (técnicas, para trabajadores y telesecundaria), en tanto que las mismas tienen características diferentes.

#### **4. La estructura del trabajo.**

El presente trabajo está segmentado en cuatro capítulos, además de uno introductorio en el que se dan a conocer los intereses personales por realizarlo, así como los puntos cardinales que operaron como marco dentro del cual se situó tanto a la estrategia teórica y con ella la articulación de las categorías conceptuales, como a los instrumentos y estrategias utilizadas como parte de la metodología.

En el primer capítulo titulado: política educativa y educación por competencias, se hace un trayecto teórico que va de lo general a lo particular. Inicia con una revisión a las recomendaciones que han hecho algunos organismos internacionales al ámbito educativo, mismos que al ser la sustancia de la política educativa de la globalización, han sido incorporados a la política educativa de nuestro país. Una de estas recomendaciones, es justamente el enfoque de las competencias, que en un principio ha sido sometido a ciertos razonamientos que podrían ayudarnos a entender su rigurosidad científica; posteriormente se hace una revisión histórica que ha buscado encontrar en los planteamientos pedagógicos del pasado, similitudes o diferencias con respecto al mismo; continuando con las competencias, se revisa el momento en el que fue instrumentado el citado enfoque tanto a nivel nacional como internacional; las distintas formas de entender a las competencias, tipologías y propuestas de

enseñanza que han dado como resultado un conjunto de ambigüedades y controversias en torno a la misma perspectiva curricular.

El segundo capítulo ha sido titulado: la educación secundaria y la formación cívica y ética (génesis y desarrollo); en este, se hace un rastreo histórico de la ES desde sus orígenes europeos, para después abordarla en el contexto del México colonial, cuando fue uno de los proyectos educativos del siglo XIX; finalmente se analiza su concreción con Vasconcelos y Sáenz en el primer tercio del siglo XX. Posteriormente se hace un recorrido histórico de la ES, tomando como referencia los cambios que ha tenido en los distintos sexenios presidenciales desde el periodo de Cárdenas hasta Fox. Por otro lado, se analiza a la educación cívica, desde sus basamentos más profundos en la antigua Grecia. Finalmente, se revisa la inserción de la citada asignatura dentro de nuestra educación secundaria, así como su desarrollo, transformación e ingreso al siglo XXI bajo la perspectiva curricular por competencias.

En el tercer capítulo, se desarrollan las cinco encrucijadas sobre las cuales se ha desestructurado en los últimos años, la identidad de la PD frente al enfoque de las competencias. Con la noción de encrucijada, se ha pretendido colocar a la identidad de la PD frente a distintos caminos cruzados, no sólo en el aula y en la escuela sino en las distintas dimensiones del contexto sociocultural e institucional.

Finalmente el cuarto capítulo, pretende ofrecer algunas reflexiones en torno a la reelaboración de la identidad en la PD, vía un nuevo imaginario, lo cual brindaría al profesor las condiciones psíquicas adecuadas, para lograr constituirse en un efectivo agente de cambio. En un segundo momento, se hacen algunas consideraciones respecto a la necesidad de considerar que bajo el contexto actual, la FCE tendría que constituirse en una tarea no sólo del profesor de dicha asignatura, sino de un trabajo de todos en beneficio de todos. Para finalizar, se hace un balance de los hallazgos y elementos que a mi parecer, tendrían que ser considerados por las autoridades educativas, al instrumentar iniciativas de cambio en las que se coloque al profesor como protagonista principal del mismo.

## I. POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.

### 1. POLÍTICA EDUCATIVA DE LA GLOBALIZACIÓN.

Analizar a la política educativa de la globalización, implica que en un primer momento se analice a la noción de “globalización” como categoría conceptual y como escenario, sobre el que se han intensificado las relaciones comerciales, políticas, económicas y socioculturales entre diversos países. En un segundo momento, se revisan algunas de las prescripciones formuladas por organismos internacionales que han tenido una importante incidencia en materia educativa y que por ende, han nutrido a la política educativa de la globalización.

#### **La globalización**

Como categoría conceptual, la globalización ha desplazado y sintetizado a términos como...”internacional y relaciones internacionales que se generalizaron a fines del siglo XVIII con el surgimiento de las naciones modernas. El término globalización, apareció por primera vez en un diccionario enciclopédico en idioma inglés en 1961 y hasta mediados de los años setentas había aparecido en el título de muy pocos libros. “Desde los años ochentas, la globalización se convirtió en

una noción clave en el debate de las ciencias sociales y en los noventa entro en el léxico cotidiano". (Scholte, citado por Moreno, 2007: 70).<sup>30</sup>

Justamente como resultado de la globalización de los años noventa, el mundo se ha redefinido en dos aspectos: económico y sociocultural. En el primero con la fragmentación del mundo en tres principales bloques comerciales: América del norte, la unión europea y la cuenca del pacífico, liderados respectivamente por Estados Unidos, Alemania y Japón, así también se han creado zonas económicas y culturales de punta: Hong Kong, el norte de Italia, silicon valley en California y el norte de Barcelona.

En el aspecto sociocultural, la globalización ha fragilizado a la estructura social, promoviendo desde la cultura mediática modelos de conducta que han impulsado el cambio en las relaciones en prácticamente todo ámbito social, lo que ha derivado en el replanteamiento de las relaciones sociales y en consecuencia en el aumento de los vacíos afectivo emocionales que afectan a amplios sectores de la población. Aunado e ello se ha fomentado una convivencia social que descansa sobre una ética permisiva, consumista de espectáculos y de expresiones

---

<sup>30</sup> En este sentido, el sociólogo chileno Fernando Mires, nos alerta sobre el uso de la globalización, pues sostiene que..."es un concepto que forma parte del fetichismo académico...así ha ocurrido con conceptos como postmodernidad por ejemplo, que surgió de un discurso sobre arquitectura y termino inundándolo todo, tal como hoy ocurre con la noción de globalización, que al parecer salió de un artículo periodístico acerca de la micro electrónica". (citado por Moreno,2005: 72).

culturales propias de este nuevo escenario: Mc Donalds, internet, tv por cable, teléfono celular y automóvil entre otras.

Bajo esta dinámica de vida, la globalización ha impulsado la formación de un sujeto consumista, endeudado, afligido, neurótico, deprimido en pocas palabras, un sujeto moderno adaptado a los circuitos de la globalización, en donde hay globalizados y globalizadores, o como diría Giddens: “la globalización...crea un mundo de ganadores y perdedores, unos pocos en el camino rápido hacia la prosperidad, la mayoría condenada a una vida de miseria y desesperación.”(1999:28).

Se trata de un escenario sociocultural, en el que se han polarizado las desigualdades económicas y se han globalizado los riesgos ecológicos; se ha agravado el calentamiento global, han surgido y proliferado enfermedades (pandemias) que rebasan la capacidad de respuesta de la ciencia y la tecnología; a pesar de estos problemas, la dependencia cultural de los países periféricos hacia los centrales, parece ir en aumento.

Frente a éste escenario, la educación formal ha sido sobrevalorada como la ruta que permitirá la formación de un sujeto con mayores oportunidades y expectativas socioeconómicas, capaz de proyectarse hacia el futuro. Para ello se han instrumentado un conjunto de iniciativas que han tomado forma dentro de la Política Educativa de la globalización. Los basamentos de esta nueva política

educativa, se localizan después de la segunda guerra mundial;<sup>31</sup> a partir de ese periodo, se instrumentó una ola de reformas que al parecer, buscaba la transformación de los sistemas educativos europeos: “la primera de estas reformas centro su atención en la reconstrucción de los sistemas educativos (de 1945 a principios de los años cincuentas)...la segunda fase, fue la expansión y desarrollo... bajo la idea de que la educación era el factor clave para el desarrollo económico, surge la teoría del capital humano (década de los cincuentas y parte de los sesentas)...la tercera fase de la revisión crítica, fue cuando se masificaron las instituciones escolares y se dio una fuerte inversión a la educación...produciendo más egresados de los que el mercado podría emplear (años setentas)...la cuarta fase, es la reforma permanente que vino de la mano con las políticas neoliberales y neoconservadoras, (década de los ochentas y noventas).” (Benítez, 2006: 79).

Precisamente con esa última reforma, se impulsó la autonomía institucional vía la transferencia de recursos y responsabilidades, así como las formas de organización y gestión impregnadas de un lenguaje empresarial y de valores economicistas, todo lo cual tuvo como objetivo hacer enteramente responsable a

---

<sup>31</sup> La definición de Moreno, nos podría aproximar a lo que tendríamos que entender hoy por política educativa:...“conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo”. (en Fuentes y Lozano; 2005: 85).

la escuela de su éxito o fracaso, desconociendo variables como el tipo de alumno, contexto socio económico e infraestructura entre otros; la tendencia apuntaba entonces, a que las altas autoridades educativas se deslindaran de toda responsabilidad en los resultados escolares, limitando su presencia a premiar o castigar a las escuelas, vía la evaluación institucional.

Dichas iniciativas, parecen haberse desprendido de las recomendaciones que en materia educativa han hecho organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); las cuales se han convertido en parte sustantiva de la agenda global, por ello resulta pertinente revisar el enfoque contenido en las recomendaciones, emitidas por cada uno de los citados organismos.

### **Recomendaciones de algunos organismos internacionales en materia educativa.**

Las recomendaciones formuladas por los organismos internacionales, se han presentado fundamentalmente en las postrimerías del siglo XX. La presencia de la CEPAL en materia educativa, fue protagónica cuando convocó a congresos internacionales, como el de Jomtiem Tailandia en 1990, siendo el tema central: la educación mundial para todos, consigna bajo la cual, el citado organismo buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, sintetizadas en el

cumplimiento de...“los objetivos de ciudadanía, equidad, integración nacional, competitividad, desempleo y descentralización, conocimiento científico, tecnológico y cooperación regional” (CEPAL, 1993 citado en Moreno; 2005:87). La CEPAL, planteaba desde entonces la necesidad de formar a un tipo de ciudadano que produjera, trabajara y compitiera, que fuera participativo capaz de expresar sus demandas, opiniones y de ejercer sus derechos políticos, de gestionar aprendizajes e información conciliando funciones instrumentales con compromisos éticos y políticos, todo ello, bajo la idea de desarrollar un dinamismo productivo en el contexto de una democracia participativa.<sup>32</sup>

En suma, el planteamiento de la CEPAL respecto a la formación en ciudadanía promueve...“que el ejercicio de ésta ya no se remita sólo a disponer de los derechos políticos, civiles y sociales, sino a disponer de conocimientos y de bienes necesarios que le permitan...al individuo...una mayor capacidad de adaptación a nuevos escenarios productivos, mayor participación del intercambio comunicativo de la sociedad y un acceso más igualitario a la vida pública. De allí pues, la estrecha relación entre la educación y la promoción de ciudadanía moderna.”(Hoppenhayn y Ottone (2002:98-99).

---

<sup>32</sup> Hoppenhayn y Ottone (op.cit.) funcionarios de la CEPAL, afirman que la última reforma educativa iniciada en los años noventas, se dio en medio del optimismo y el entusiasmo que encerraba la categoría “sociedad del conocimiento” y de los valores del occidente triunfante. Aunado a ello, apareció el tema de la ciudadanía como una asignatura pendiente y urgente de resolver.

Por otro lado, la OCDE ha sido el organismo que probablemente ha tenido una mayor presencia dentro de la política educativa nacional, debido a que sus diagnósticos, evaluaciones y recomendaciones por lo menos dentro de nuestra ES, han sido bien recibidos. Dicho organismo comenzó su tarea de diagnosticar y evaluar desde los años ochentas; en 1987 por ejemplo, lanzó el proyecto Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación (INES), “el propósito general era mejorar la recolección y presentación de la información sobre educación” (OCDE, 1999: 9).

Los proyectos rectores, que sustentaron al citado instrumento fueron: la encuesta internacional de alfabetismo en adultos, proyecto de competencias curriculares y transversales y el proyecto de indicadores de capital humano, mismos que estaban enfocados fundamentalmente al desarrollo y medición de competencias, conocimiento y destrezas, pues el cumplimiento de estas era considerada la condición para el bienestar futuro de las sociedades. De esta manera, la OCDE inicio con la identificación de las demandas que la economía y la sociedad tenían hacia el ámbito educativo, impulsando la idea de una formación continua durante toda la vida, vía las competencias.

En este mismo sentido, el informe de la OCDE de mediados de los años noventa referido a la formación del capital humano, planteaba que los atributos necesarios para la inserción del sujeto a la vida productiva, iban más allá del

conocimiento académico, por ello se planteaba la necesidad de incluir la capacitación, los ambientes de trabajo, la vida laboral y las experiencias informales, en otras palabras, la OCDE reconocía que no todas las enseñanzas provenían de la escuela, incluso que...“las materias curriculares tradicionales no eran adecuadas para delinear las características que constituyen el capital humano” (Idem: 37).

Por otro lado, las asignaturas dirigidas a la formación en ciudadanía comenzaron a ser incluidas dentro de los análisis de la OCDE, a partir de los estudios y los resultados obtenidos en nueve países entre 1993 y 1996, mismos que detonaron la preocupación del citado organismo por formar en dicha asignatura.<sup>33</sup>

En síntesis, es posible sostener que desde que México ingresó a la OCDE en 1995 los diagnósticos, evaluaciones y recomendaciones hechas por el citado organismo a nuestro sistema educativo, han tenido una importante resonancia, ya

---

<sup>33</sup> Al parecer ésta no es una preocupación aislada, ya que por ejemplo en el año 2000, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, emitió un documento dirigido al presidente de su país titulado: From neurons to neighbourhoods (de las neuronas al vecindario) en el que la petición central era ...“educar para la convivencia como tarea urgente y necesaria que tendría que ser introducida al sistema educativo, aunque para ello hubiera que reducir el tiempo dedicado a otras asignaturas”.(Marina y Bernabeu, 2007: 25). En este mismo sentido, dentro de la conferencia de Lisboa del año 2000, la Unión Europea se fijó como objetivo...“llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo...con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social...para cumplir con el objetivo...el consejo europeo recomendó a los Estados definir destrezas básicas...entre las cuales se encuentran las competencias sociales”(idem:15); particularmente entre las ocho competencias establecidas por los europeos, se encuentran “las competencias interpersonales y cívicas” mismas que podrían ser consideradas como el equivalente a lo que en México conocemos como: Formación Cívica y Ética dentro de la ES.

que a partir de las mismas es que se ha aplicado una de las principales evaluaciones dentro de la ES: el Programm International Students Assesment (PISA), “estrategia diseñada a obtener indicadores de conocimiento estudiantil, destrezas y competencias de manera regular en los dominios de lectura, matemáticas y ciencias”. (Idem: 40); dichas evaluaciones se han venido aplicando desde el año 2000 hasta la fecha, cada tres años.

Por otro lado, las recomendaciones que en materia educativa ha hecho el Banco Mundial (BM) a nuestro país, podrían tener su mejor expresión en el libro publicado por el citado organismo en el año 2001, titulado: “México: una agenda integral de desarrollo para la nueva era”. El evidente enfoque economicista del BM, ha generado críticas de parte de la comunidad investigativa en México; una de ellas es la que ha formulado el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), algunas de las cuales se recuperan a continuación.

El BM plantea que el problema de la calidad de la educación, radica en las fallas que tiene la educación básica para proveer a los sujetos de los conocimientos y habilidades, necesarios para su ingreso exitoso a la fuerza laboral (p: 451); redondeando esta afirmación, el OCE afirma que la calidad no se reduce al desempeño de la escuela, pues existen problemas de capacidad académica tanto en estudiantes como en profesores”. (OCE, reporte Julio 2001:4).

Por otro lado, para el BM lograr la calidad educativa implica incrementar los niveles de participación social, el manejo de recursos, las reformas curriculares y cambiar los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje; no obstante el OCE; sostiene que particularmente la participación social dentro de las escuelas en México, no se ha podido consolidar “debido a la persistencia del corporativismo dentro del ámbito escolar, la fragilidad de nuestra ciudadanía y la inexistencia de esquemas efectivos de participación.” (OCE reporte 9 de marzo, 2006: 6).

En suma, de acuerdo al OCE (julio, 2001) las recomendaciones que el BM ha hecho en materia educativa para nuestro país, están dirigidas a mejorar la eficiencia, calidad y competitividad del ámbito educativo, no obstante, las buenas intenciones del BM parecen ignorar los estudios realizados por investigadores de nuestro país, que bien podrían contribuir al diseño de una política educativa acorde con las condiciones imperantes de la educación en México; a pesar de ello, dichas recomendaciones se han convertido en la columna vertebral de la política educativa nacional, debido a que los apoyos financieros otorgados por el BM suelen ser condicionados, consecuentemente es posible afirmar que los cambios en los últimos años dentro del ámbito educativo en México, incluida la RES, han sido aplicados bajo una visión única: la economicista.

Finalmente, las recomendaciones que ha formulado la UNESCO en materia educativa, han sido recuperadas por el informe de la Comisión Internacional sobre

la Educación para el siglo XXI, presidida por el francés Jacques Delors. Dado que dichas recomendaciones, han sido muy influyentes dentro de nuestra ES, estas han sido incluidas como parte de las tipologías y propuestas de enseñanza por competencias, en este mismo trabajo. A manera de síntesis, se podría decir que el enfoque de la UNESCO se supone que es el más humanista en comparación con los organismos antes citados.

En conclusión, se podría decir que la política educativa de la globalización, se ha nutrido de iniciativas que parecen haber derivado del discurso de la modernidad que inicio en 1492, fortaleciéndose con los ideales de la revolución francesa en 1789, reafirmandose después de la segunda guerra mundial momento en el que se transformaron la economía y la educación. Dicha tendencia fue definida claramente, después de la caída del muro de Berlín en 1989 y de la disolución de la URSS en 1991, observándose a partir de entonces un mundo unipolar, con una visión triunfante de la política educativa global, no sustentada en las aportaciones pedagógicas de Rabelais, Rousseau, Montesquieu, Comenio o Dewey, sino en las determinaciones de la economía, de la teoría de Capital Humano y de las formas de organización del trabajo y la administración: Taylorismo, Fordismo, Toyotismo y/o Post-fordismo.

Bajo ésta lógica, con la política educativa de la globalización<sup>34</sup> se ha impulsado el fortalecimiento de la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo, privilegiando al modelo tecno-productivo, al reciclamiento de aprendizajes y a la instrumentación de reformas curriculares que centran su atención en resultados y no en procesos, así como en la parcelación disciplinaria que privilegia sólo algunas materias: matemáticas, español, ciencia y tecnología.<sup>35</sup> Dichas iniciativas de la política educativa global, han sido incorporadas como parte de la política educativa nacional, misma que se analiza a continuación.

---

<sup>34</sup> Con ésta nueva política educativa, se ha impulsado el clientelismo escolar basado en la libre elección de centros escolares por los padres de familia, situación que ha generado desequilibrios sociales, pues como bien afirma Ranson...” la educación como mercado viene a ser la manifestación social de la selección Darwiniana...se parte de que todos los padres tienen los recursos suficientes para hacer posible la elección (de centro), tiempo para buscar una buena escuela y transportar al niño sea cual fuere la distancia; disponibilidad de coche propio, de autobús escolar y en última instancia, posibilidad de cambiar de domicilio...desde luego en las zonas rurales, la promesa de libertad de elección solo puede ser considerada cínicamente, como una retórica vacía de contenido...”(citado por Benítez, 2006:122).

<sup>35</sup> Frente a la parcelación disciplinaria impuesta por la política educativa de la globalización, han aparecido diversos enfoques educativos alternativos, (trans-modernos y des-modernos) que aunque no han sido incorporados a la agenda de política educativa, permanecen como una posibilidad futura. Entre estos se encuentran los siguientes: “1) Teoría de la complejidad (Edgar Morín),2) Escuela del sujeto o desmodernidad educativa (Alain Touraine),3) Visión de la espiral dinámica (Ken Wilber),4) Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner),5) La escuela como comunidad de aprendizaje (Agirys y Schon),6) Enfoque crítico reflexivo (J. G. Sacristán y A. I. Pérez Gómez),7) Proyecto escolar para el aprendizaje polimata (Root Bernstein),8) Modelo UNESCO y UNICEF (los cuatro saberes de Delors y los siete saberes de Morín),9) Enfoque holístico no sistémico (E.T. Clark, M. Lee, P.S. Gang),10) La programación neurolingüística y su complemento con la teoría de las cuatro zonas cerebrales, (Annie Marquer)”. (en Moreno, 2005:92).

## 1.1 POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

En México la constitución de Apatzingán de 1814, fue el primer documento en el que se incluyeron iniciativas de política educativa; “en su artículo 39 decía: la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder” (Cárdenas, 2005:23); no obstante, dada la poca importancia que se le daba a la educación en ese momento, aunada a las desfavorables condiciones sociopolíticas del país, la citada disposición no tuvo aplicación.

La política educativa se comenzó a gestar con mayor formalidad años más tarde, con los primeros gobiernos del México independiente...“la educación pública nació con el liberalismo...en particular...las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías marcan su inicio.”(Solana, 1982: 272); se podría decir que la intención de construir un aparato educativo, y con ello el establecimiento de una política educativa que fijara las bases del desarrollo nacional, fue madurando en diversos momentos históricos: la constitución de 1857, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 y en particular, las leyes de reforma y dentro de estas, la ley Lerdo de 1874 que estableció el laicismo en la educación primaria. El proyecto educativo del siglo XIX, concluyó con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 29 de septiembre de 1921, bajo el gobierno de Álvaro Obregón.

Con su creador José Vasconcelos, la política educativa de la SEP estuvo centrada en impulsar una educación nacionalista, emancipadora, nutrida de una cultura universal de alto nivel intelectual, sintetizada bajo el ideal de la raza cósmica. Mediante estas acciones, Vasconcelos pretendía sacar de la ignorancia a los indígenas y convertirlos en ciudadanos, su prioridad eran las masas, no las élites,...“lo más destacado de su obra fue esa insistencia en la cultura, en la formación de valores morales y estéticos para formar la nacionalidad...lo cual se podría considerar...una herencia....indispensable de recuperar para el proyecto de un sistema educativo mexicano democrático y equitativo.”(idem:106).

La política educativa iniciada con Vasconcelos, tuvo cierta continuidad con Moisés Sáenz y Rafael Ramírez en los años veinte del siglo pasado, no obstante al llegar Narciso Bassols a la secretaría de educación en 1931, se produjo una ruptura con el citado enfoque. La ruptura obedeció fundamentalmente, al hecho de que a principios de los años treinta, se impulsó con mayor fuerza la industrialización, evidenciando con ello, la dependencia que tenía nuestro país hacia el extranjero en el empleo de recursos humanos, técnicos y operarios calificados; ante tales circunstancias, Bassols promovió una educación utilitarista y populista, pensaba que los problemas económicos del país, se resolverían preparando a gente que “supiera hacer las cosas”; en síntesis, la política educativa con Bassols, estuvo centrada en el impulso de la educación técnica e industrial,

que respondiera a las necesidades de la naciente industria nacional; su principal aportación, fue la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936.<sup>36</sup>

Después de Bassols, Jaime Torres Bodet fue quien ocupó la jefatura de la SEP. En los dos periodos en que desempeñó dicho cargo, con el presidente Ávila Camacho y López Mateos, conjugó dentro de la política educativa algunas ideas de Vasconcelos y de Bassols, oscilando en consecuencia entre el liberalismo y el utilitarismo; su objetivo fue impulsar la unidad nacional desde la escuela.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> La conciliación que hizo Narciso Bassols, entre la educación utilitarista y populista, podría ser el primer intento dentro de la política educativa en México, por formar a hombres de acción, propuesta que resurge con el enfoque por competencias.

<sup>37</sup> Cabe destacar, que en su primer periodo como secretario de educación, Torres Bodet creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM); para su segundo periodo, creó el plan de once años (1959) y el Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1962, mismo que pudo concretarse gracias al... "incremento del presupuesto a la educación, construyéndose miles de escuelas y ...se decidió distribuir por primera vez libros de texto gratuitos, únicos y obligatorios". (Mabire, 2003:88). No obstante que dichos materiales fueron un logro, algunos de sus contenidos, en esos años fueron ofensivos para algunos sectores de la sociedad; por ejemplo durante el sexenio de Adolfo López Mateos, (1958-1964), los contenidos de algunos libros, ofendieron al conservadurismo de la iglesia católica, al partido acción nacional y a la unión nacional de padres de familia, que en esos años era la representante informal de la iglesia católica. El argumento de la protesta, fue que se observaban analogías entre los libros de texto y las políticas educativas de Cuba y la extinta URSS; para no dar marcha atrás en la difusión de los libros de texto, el gobierno del presidente López Mateos, se tuvo que apoyar en el SNTE y con la movilización de padres de familia vinculados a la SEP. No obstante, para el sexenio de Luis Echeverría resurgió la inconformidad de la iglesia católica, desconociendo que... "por su calidad intelectual, los manuales de los años setentas eran idóneos para inducir al pensamiento crítico a los escolares". (Mabire, op.cit:114), ahora el argumento era que con la reforma a libros de texto, se habían incorporado temas referidos a la reproducción humana (ovulación, espermatogénesis y desarrollo del producto), que ofendían las conciencias cristianas y la moral humana en su conjunto; en un tono desafiante a la educación impartida por el Estado... "la iglesia... declaro que... revitalizaría sus propios medios educativos: el catecismo y la evangelización". (idem:124). Al parecer las inconformidades derivaron más bien de las relaciones políticas entre el poder gubernamental y la iglesia, pues por ejemplo, en la reforma que se hizo a los libros de texto en el periodo presidencial de Carlos Salinas, no se observaron rechazos debido muy probablemente a que las condiciones políticas fueron otras. En esos años, el gobierno creó alianzas con la iglesia y los empresarios. Esta vez las protestas, que más bien parecieron revanchismo por los turbios resultados en las elecciones de 1988, se presentaron con

Para el sexenio del presidente Díaz Ordaz, (1964-1970) la política educativa estuvo centrada en el impulso del utilitarismo, por ello se instrumentó para la educación primaria, el programa: “Aprender haciendo” y para la secundaria y niveles posteriores: “Aprender produciendo”; concretamente en la ES, se incrementó el número de horas semanales a las actividades tecnológicas y se rechazaba la educación memorística e inútil...“pues...se decía que los mexicanos nos habíamos preocupado demasiado por instruir y...habíamos...descuidado el educar. A las generaciones pasadas primero las obligaban y luego les explicaban, ahora debería hacerse lo contrario” (Mabire, op.cit.:131).<sup>38</sup> Esta misma tendencia de la política educativa, permaneció durante el sexenio de Luis Echeverría.

Para el sexenio de José López Portillo, la política educativa fue muy ambiciosa...“pretendió ofrecer la primaria completa a todos los niños, ampliar la educación preescolar, ofrecer la secundaria a quienes la demandaran y...promover el hábito de la lectura” (Solana, 1982: 107). Por otro lado, se creó la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio Nacional de Educación Profesional

---

el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Quienes verdaderamente criticaron los contenidos de los nuevos libros de texto, fueron las corrientes radicales del magisterio; los argumentos de inconformidad se debieron a la caracterización benigna de Porfirio Díaz y la denigración de Zapata y Villa.

<sup>38</sup> Cabe destacar, que a pesar de que los años sesenta son considerados como una época de bonanza económica, los avances de la política educativa fueron mínimos, el promedio de escolaridad en México era de tercer grado de primaria. La educación dejó de ser elitista prácticamente hasta los años setenta; para el caso de la secundaria, esto se dio como resultado del plan de once años y para la educación superior, la masificación derivó de las medidas reivindicatorias que el gobierno federal tuvo hacia los jóvenes, después de los sucesos de octubre de 1968 y de junio de 1971.

Técnica (CONALEP), el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) y la Ley de Coordinación de Educación Superior.

El secretario de educación con López Portillo, Fernando Solana, afirma que entre las prioridades de la política educativa de 1978, se encontraba el vincular a la educación con la producción, no obstante, él mismo argumenta:..."estoy en contra de quienes piensan que la única responsabilidad de la educación es formar trabajadores y empleados eficientes para las empresas....educar implica mucho más que eso. Se trata de formar a personas capaces de realizar con mayor plenitud su vida...con libertad, creatividad, responsabilidad e iniciativa personal... al mismo tiempo eficientes en su trabajo". (en Latapí,2004:80).

En síntesis, al igual que en la economía, el desarrollo de la política educativa con López Portillo fue un espejismo. En el ámbito económico por ejemplo, a finales de los años setentas y principios de los ochentas, se dio una bonanza financiera resultado del descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros, que en lugar de resolver las desigualdades económicas en el país, produjo que al final del sexenio se devaluara nuestra moneda; así mismo en el aspecto educativo, la creación de algunas instituciones educativas, llevo a creer que nuestra educación prosperaba, lo cual no sucedió y en cambio diversos problemas exacerbaron la disidencia magisterial, prueba de ello fue la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La política educativa del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), no presento cambios sustantivos; estuvo enfocada fundamentalmente a buscar la descentralización de la educación básica, proyecto que se había perseguido desde etapas anteriores.<sup>39</sup>

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), tuvo lugar hasta el siguiente sexenio; fue el 18 de mayo de 1992, cuando bajo la presidencia de Carlos Salinas<sup>40</sup> se firmo el citado “acuerdo”<sup>41</sup> concluyendo así, con el centralismo que había tenido nuestro sistema educativo

---

<sup>39</sup> La búsqueda por descentralizar al aparato educativo se inicio con....”Jaime Torres Bodet en 1958...intento que... fracaso por la oposición sindical y de algunos gobernadores....en 1970 se planteó el segundo intento de descentralización...nuevamente fracasó por los tiempos políticos de la sucesión presidencial: se aproximaba la campaña electoral y perdió vigencia;...en el sexenio de 1970-1976 se crearon las Unidades de Servicios Regionales, con sede en las nueve ciudades más importantes del país y subsedes en 11 más...en 1978 el gobierno federal se propuso realizar una desconcentración radical...el éxito motivo el interés del SNTE que vio en las delegaciones otro espacio para incrementar su control al tener más plazas para repartir...en 1982 se inicio la descentralización radical, que pretendió transferir a los estados la responsabilidad laboral, operativa y administrativa de la educación básica y normal. También se entrampo.” (Cárdenas, 2005: 127).

<sup>40</sup> El entonces secretario de educación, Ernesto Zedillo, tuvo el mérito de haber sido el hábil negociador que presento a la descentralización como un proyecto educativo y no de política laboral, como lo habían hecho sus antecesores; se hizo especial énfasis en tres aspectos: a) reorganización del sistema educativo, b) reformulación de contenidos y materiales educativos y c) revaloración social de la función magisterial; aunado a ello, se promulgo la Ley General de Educación en julio de 1993, impulsando con ella la participación social. Particularmente a la ES, se le decreto parte de la educación básica obligatoria, reimplantando como forma única de trabajo en el aula, la enseñanza por asignaturas; español, matemáticas, historia, geografía y civismo fueron las materias que presentaron modificaciones relevantes.

<sup>41</sup> En este sentido, la noción de “acuerdo” se podría entender más bien como el compromiso a no oponer resistencia a la prescripción oficial, de parte del sindicato y de los gobernadores; al cerrarse así el “acuerdo”, se anulo la posibilidad de negociar intereses educativos con diversos actores sociales: intelectuales, profesores, investigadores y padres de familia, a quienes en todo caso se les dio de facto, la categoría de destinatarios.

desde 1921. A partir de ese momento se adoptó una política educativa basada en el liberalismo social salinista, que conciliaba al corporativismo con el neoliberalismo.

Cabe destacar, que...“las políticas educativas derivadas de la firma del ANMEB tuvieron como finalidad dual: distanciarse de las posturas populistas e ineficientes anteriores y también, el que México ingresara al grupo de países altamente desarrollados.”(Latapí, 2004:51).

Bajo tales circunstancias, la firma del ANMEB generó un gran optimismo, al grado que el federalismo educativo ha sido sobrevalorado por las autoridades educativas, como la fórmula mediante la cual se lograría la transformación de la educación básica, no obstante,...“de acuerdo a estudios internacionales, se concluye que la descentralización no alcanza mecánicamente los objetivos que se propone de calidad y eficiencia”. (Latapí y Ulloa; 2000: 27).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Cabe destacar que el proceso de descentralización fue parcial, pues sólo se descentralizó la responsabilidad laboral, operativa y administrativa dejando centralizada la normatividad, incluso para la educación privada, así como la facultad de evaluar y diseñar planes y programas de estudio para la educación básica y normal. El SNTE también quedó fuera del proceso descentralizador; dicho sea de paso, el sindicato se ha constituido en un factor que ha condicionado la aplicación de la política educativa, por ejemplo, se ha opuesto terminantemente...“a la participación de los padres de familia y de la comunidad en la escuela, defendiendo a esta como su territorio de control exclusivo”.(Latapí, 2004:36). Así también, se han uniformado los criterios para evaluar y asignar responsabilidades y recursos, desconociendo las diferentes necesidades que cada entidad presenta. Por ejemplo, la tendencia a principios de los años ochentas era que...“en algunos estados la tasa de analfabetismo era apenas de 10%, en otros se acercaba al 50%; había entidades con más de medio millón de analfabetos, mientras que en otras había menos de diez mil.”(Solana, 1982:79). Por otro lado, en 1993 se llevó a cabo un proceso de desconcentración de los servicios educativos en solo una de las 16 delegaciones políticas de la capital del país: Iztapalapa; dado el éxito observado en dicho proceso, el entonces secretario de educación José Ángel Pescador, pretendió hacer

En otras palabras, la modernización educativa se instrumentó con las mismas lógicas y vicios del pasado, quizá porque realmente el objetivo central de dicho proyecto, era disminuir la participación del Estado y ampliar el libre juego del mercado, fomentando la educación privada e impulsando los valores de la llamada “sociedad del conocimiento”; iniciativas todas que parecen haber derivado de las recomendaciones hechas por algunos organismos internacionales.

Con Ernesto Zedillo como presidente de la República, la política educativa siguió prácticamente la misma lógica que la de su antecesor. Concretamente en la ES, se instrumentó el examen único de ingreso a la educación media superior, se innovó en materia de educación sexual y se impulsó el uso de las nuevas tecnologías en educación, apareciendo la “red escolar” y el programa “secundaria XXI”, así como los centros de maestros y la videoteca nacional.<sup>43</sup>

---

extensiva la desconcentración a otras demarcaciones políticas, no obstante, el entonces presidente Salinas detuvo este proceso por dos razones: el SNTE al ver afectados sus intereses de dominio, amenaza con inconformarse por este tipo de medidas y en segundo lugar, se aproximaban las elecciones presidenciales.

<sup>43</sup> En general, se podría decir que en el historial de la política implementada por la SEP, se han observado fundamentalmente cuatro logros: “consolidación de la función educativa del Estado...institucionalización de la educación...avance en la cobertura del servicio educativo...y los esfuerzos por profesionalizar al magisterio nacional.”(Solana, 1982: 290). Con todo y sus inconsistencias, la política educativa aplicada durante el siglo XX, logro que...“México pasara de ser una economía agrícola a una industrializada ; de poco más de 15 millones al concluir la revolución a 90 millones en la última década del siglo XX; de tener 80% de analfabetismo en la población adulta a más o menos 11% en 1993” (idem:58); asimismo...“en el lapso de siete décadas[...]se generalizó el ingreso a la educación primaria [se] llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país[...] se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuito[...] se multiplicó el número de facultades y centros de investigación en la UNAM, se abrieron universidades en todas las entidades del país[...] se fundó el IPN;....el siglo XX en México ha sido significativo en

En suma, es posible sostener que la política educativa de finales del siglo XX en México, se aplicó...“bajo el argumento de que la eficiencia se fundamenta en los designios del gobierno federal, de lograr una redistribución del poder y desmantelar gradualmente a un pesado y gigantesco aparato burocrático y corporativo, pero sin perder el control del rumbo del sistema, instituyendo nuevas formas de administración..”(Ornelas,1995: 293), las cuales se supone, tendrían que corregir los desequilibrios que presenta el aparato educativo; aquí hay que tener presente que...“el sistema presenta avances notables y rezagos bochornosos; puntas de excelencia en algunas áreas- como los de los grandes institutos y centros de investigación de la Universidad Nacional y parcelas sumamente deterioradas como lo es la preparación del magisterio.” (Idem, 1995:28).

La política educativa del primer sexenio del siglo XXI, reafirmó ser una extensión de la iniciada con Salinas y continuada por Zedillo, es decir, un conjunto de disposiciones que atendieron fundamentalmente a las recomendaciones dictadas desde la agenda global; prueba de ello, es la aplicación a partir del año 2000, de la prueba PISA, recomendación hecha por la OCDE. Internamente se reforzó el carácter del Estado evaluador, creando el Instituto Nacional de

---

términos educativos, pues...el número de alumnos pasó de 13.7 millones a casi 26 [millones], el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil y el de planteles, de 61 mil a más de 165 mil, cifras de 1991.”(Cárdenas, 2005:109)

Evaluación Educativa (INEE) y directamente a la ES, le ha sido aplicada la evaluación nacional de logro académico en centros escolares (ENLACE) y el examen de calidad y logro en centros escolares (EXCALE), así mismo en el año 2006, se instrumentó la Reforma a la Educación Secundaria (RES), cuyo rostro es el enfoque de enseñanza por competencias, mismo que a continuación es analizado.

## **2. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.**

Analizar teóricamente a la educación por competencias, nos lleva a someter al citado enfoque de enseñanza bajo algunos planteamientos teóricos, que nos podrían ayudar a entender la rigurosidad del citado enfoque de enseñanza. Es importante señalar, que no se pretende desarrollar un relativismo epistemológico nutrido de categorías rebuscadas, sino elaborar un análisis en el que como diría K. Popper no haya enunciados últimos y acabados, pues todo conocimiento debe ser cuestionable, precario, temporal e hipotético sometido a la conjetura, ya que plantear la finitud del conocimiento conlleva a cancelar la posibilidad de mejorar, en este caso a los procesos educativos.

En este sentido, se considera que lo importante dentro de la actividad investigativa, no consiste en encontrar categorías novedosas y elegantes que discursivamente armonicen al ámbito educativo, sino experimentar dichas categorías directamente en el ámbito de acción, reconociendo que...“a cada paso

que avanzamos y a cada problema que solucionamos, no solamente se nos descubren nuevos problemas pendientes de solución, si no que se nos impone la evidencia de que ahí donde creíamos estar sobre suelo firme y seguro, todo es en realidad inseguro y vacilante.” (Mardones y U., 2003: 102).

En el ámbito escolar, las teorías del aprendizaje tendrían que fundarse en las teorías pedagógicas y no en modas lingüísticas, pues como bien afirma Thomas Kuhn, no es lo mismo traducir que interpretar un determinado concepto; por ejemplo, dos personas pueden hablar la misma lengua pero utilizar referentes distintos para identificar a una misma categoría, es decir,...“lo que los miembros de una comunidad lingüística comparten, es la homología de la estructura léxica...sus estructuras taxonómicas deben coincidir, pues cuando la estructura es diferente, el mundo es diferente” (Kuhn,1989:132). Bajo ésta lógica de pensamiento, se podría decir que la estructura taxonómica, es decir, los métodos y fines implícitos en la noción de competencia dentro del ámbito educativo, suelen ser muy parecidos a los de la empresa privada (gestión, eficiencia, eficacia, evaluación, calidad) por ende quizá, se ha generado confusión entre los docentes.

T. Kuhn, nos dice también que las revoluciones científicas se originan por crisis, provocando que el progreso científico avance en zig-zag, con momentos de ruptura, discontinuidad y callejones sin salida. En el caso de la RES, se podría decir que efectivamente ésta muy probablemente tenga su origen, en la crisis

derivada del choque entre los resultados escolares y las expectativas de competitividad internacional que tienen nuestras autoridades educativas; dicha crisis ha generado ruptura y discontinuidad en nuestra ES como lo plantea Khun, pero no progreso.<sup>44</sup>

Bajo los razonamientos de T. Kuhn, se podría decir que la instrumentación del enfoque por competencias, ha sido un cambio de forma más no de fondo, ya que...“cuando cambian los paradigmas hay normalmente transformaciones importantes dentro de los criterios que determinan la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas.” (Kuhn, 1995:174). En otras palabras, al haber cambiado el enfoque de enseñanza tuvo que haber cambiado la significación de los medios y los fines no sólo en el aula.

Por otro lado, Karl Popper y su epistemología que gira en torno a la falsación, es decir a la búsqueda por demostrar el error, nos dice que en principio habría que identificar el problema, establecer la conjetura y someterla a la crítica

---

<sup>44</sup> Por ejemplo con el enfoque de las competencias hasta el momento, no se han corregido y/o eliminado los callejones sin salida, que históricamente han acompañado no sólo a nuestra ES; entre los cuales figuran:1.- El salario magisterial, tiene enormes costos fiscales para el Estado y poca significación económica para los profesores; a ello habría que anexar los programas relativamente novedosos, que implican importantes montos económicos: Programa Escuelas de Calidad, Carrera Magisterial y enciclomedía por ejemplo. 2.- Los aprendizajes formales no son significativos en términos sociales ni económicos, pues no se ha formado a sujetos aptos y competentes para el mercado laboral, ni tampoco a ciudadanos virtuosos. 3.- El dilema de privilegiar políticamente al Estado o al mercado, en tanto que la privatización y/o la intervención del Estado pueden ser benéficos, dependiendo de las condiciones particulares de cada contexto socio-económico.

para su posible refutación. Bajo ésta lógica de pensamiento, el enfoque por competencias tendría que ser verificado en el aula, pues como afirma Popper, probar la consistencia de una categoría conceptual implica...“experimentarla lo más severamente que se pueda...y dado el caso...encontrar sus fallos para intentar refutarla” (en Mardones y Ursua, 2003: 59).

Concretamente los fallos del enfoque de las competencias, en su metodología y alcances han salido a relucir debido quizá al hecho de que la citada perspectiva curricular haya sido aplicada y haya demostrado su efectividad en contextos socioculturales con características diferentes a las de México. El error consiste en que no se ha tomado en cuenta que las formulas universales son aplicables únicamente para las ciencias de la naturaleza, pero no para las teorías del aprendizaje, que idóneamente tendrían que desprenderse de la teoría pedagógica local. Las precisiones que a continuación se hacen, nos permiten distinguir importante diferencias entre las ciencias sociales, humanas y naturales.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Dentro de las ciencias de la naturaleza, existen teorías universales como la de A. Einstein, Max Planck, Rutherford, N. Bohr, Pascal, Pasteur, etc...en cambio dentro de los objetos de estudio sociales y humanos, existen más bien corrientes de pensamiento y/o interpretaciones que giran en torno a un mismo fenómeno; no existen errores verificables, sólo diversas interpretaciones, tampoco existen metodologías ni respuestas unánimes, lo que posibilita la aparición de diversas posturas en torno a un mismo tema; esto muchas veces genera enrarecimiento en los objetos analizados; por ejemplo existen distintos estructuralismos: el de Levistrauss, el del circulo de Praga, el ruso, el semiótico de Umberto Eco, el de Foucault o el de Lacan; en la pedagogía sucede algo similar, nos encontramos con la pedagogía institucional, la pedagogía crítica de McLaren, la de la escuela nueva de Rousseau, la del pragmatismo-experimental de Dewey, la pedagogía de Pestalozzi o la

En principio es importante reconocer, que la pedagogía, andamiaje de la educación, forma parte de las llamadas ciencias humanas y estas al igual que las ciencias sociales han adquirido la categoría de ciencia, como una transferencia hecha por las ciencias de la naturaleza; en estas últimas, hay quiebres muy claros y errores verificables que generan la posibilidad de emitir respuestas inmediatas. Los componentes de las ciencias de la naturaleza, no forman parte del lenguaje cotidiano: células, átomos, movimiento de estrellas, componentes físicos y químicos; sus problemas son fenómenos concretos: enfermedades y contaminación por ejemplo, a los cuales se trata de dar solución mediante fórmulas precisas, exactas y formales.

Las temáticas de las ciencias sociales y humanas en cambio, las vivimos de manera cotidiana pues tenemos afectos, odios, rencores, desencantos, malos servicios públicos e inequitativa distribución de la riqueza por ejemplo, problemas que son transformables en objetos de estudio con la intención de ser comprendidos y explicados, ofreciendo posibles respuestas en tiempos dilatados pues un mismo fenómeno social o humano, puede ser tratado e interpretado de diferentes formas, dependiendo de la teoría aplicada y de las variables utilizadas, tales como el contexto económico, social o político. En resumidas cuentas, la

---

de Montessori; mismas que han influido en la creación de distintas teorías del aprendizaje: tradicionalista, de las tecnologías educativas, el conductismo o el constructivismo por ejemplo.

noción de teoría en las ciencias sociales, humanas y naturales es distinta; en las primeras podría ser entendida bajo la concepción de los antiguos griegos: como mirada, en cambio dentro de las ciencias de la naturaleza y/o exactas, las teorías se tendrían que entender como leyes universales.<sup>46</sup>

Bajo dicho razonamiento, resulta ser una terquedad pretender que la pedagogía más aún las teorías del aprendizaje se constituyan en fórmulas universales, pues...“la ciencia pedagógica no puede ser construida, simplemente pidiendo prestadas las técnicas y mediciones que se encuentran en las ciencias físicas. Esto solo podría ocurrir, si se hubiera encontrado algún modo por el cual los fenómenos mentales o psicológicos, se pudieran expresar en términos de unidades de espacio, tiempo, movimiento y masa” (Dewey,1951:29); reforzando ésta idea E. Durkheim plantea que...“la noción de ciencia educacional es una idea perfectamente diáfana. Su único papel consiste en conocer, en comprender lo que existe” (1998:14). Parfraseando a Durkheim, es posible sostener que el enfoque por competencias podría adquirir aprecio social, en la medida en que desde la escuela se forme de manera efectiva a sujetos virtuosos y productivos; así mismo su rigurosidad, se podría constatar en tanto las competencias estén centradas

---

<sup>46</sup> Lo mismo ocurre con la noción de ciencia, que es muy abarcativa. Ciencia deriva del latín *scientia* que significa conocimiento, por ende, existen tantos tipos de ciencia como tipos de conocimiento; de ahí la aparición de las ciencias exactas, sociales, naturales, humanas, ocultas, puras, infusa, gaya ciencia y ciencia ficción por ejemplo.

más que en los resultados, en los procesos escolares así como en los niveles de significación que tengan los aprendizajes ofrecidos por la institución escolar.

En resumidas cuentas, la relevancia de la educación por competencias se encuentra en la significación de los aprendizajes que se pudieran brindar al educando. Finalmente cabe mencionar, que quizá para que dicha perspectiva curricular se convierta en un hito educativo, más que la innovación lo que se requiera sea recuperar elementos tomados de algunas de las teorías pedagógicas formuladas en el pasado. Bajo tal hipótesis, resulta pertinente revisar a las mismas.

## **2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICO PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.**

El análisis que a continuación se realiza, tiene como finalidad encontrar similitudes y diferencias entre el enfoque por competencias y algunas de las propuestas pedagógicas elaboradas en el pasado. La idea es hacer un recorrido histórico, que permita aclarar las posibles novedades contenidas en los planteamientos de la actual perspectiva curricular.

Los antecedentes pedagógicos dentro del pensamiento occidental, se encuentran en la antigua Grecia, periodo en el que se construyeron los basamentos de la escuela y la docencia. En esa época se consideraba al mundo

sagrado y digno de ser estudiado, quizá por ello fue que con los griegos surgió el ideal educativo y la filosofía.<sup>47</sup>

Los planteamientos pedagógicos formulados en la Grecia clásica, permanecieron prácticamente intactos, incluso durante el imperio romano, las modificaciones a dichos ideales educativos, se presentaron hasta que siglos después los dialécticos de la Edad Media plantearon que el hombre era algo simple, por ende, su educación se basaba en dogmas, a partir de los cuales se formaba a frailes, oradores, sacerdotes y en general a buenos cristianos. Cabe destacar, que en esa época se formaba de manera distinta a los jóvenes clérigos que a los caballeros; a los primeros se les enseñaba dialéctica y a los segundos equitación, esgrima, gimnasia, canto y música principalmente.

Tiempo después con el Renacimiento, los grandes pensadores de la época pretendieron eliminar el ideal pedagógico de la edad media; se podría decir que...“el renacimiento fue la época en la cual se elaboró el ideal pedagógico que

---

<sup>47</sup> El siglo V a.c., es el punto de partida del movimiento educador. Fue en el periodo en que decayó la filosofía, cuando aparecieron los sofistas quienes desarrollaron a la educación formal; estos eran educadores de élites, formaban a jefes de Estado para la política, les enseñaban oratoria, la elocuencia, gramática, dialéctica, poesía, ética y música. Los sofistas a diferencia de los filósofos no amaban a la sabiduría, sólo utilizaban el saber, eran prácticos; quizá por esa razón Platón criticaba a los sofistas. Por otro lado, habría que considerar que Esparta represento una importante fuerza pedagógica que con el tiempo generó innovaciones, pues ahí fue donde se construyó el modelo ideal educativo. El objetivo de la educación en Esparta fue superar el individualismo, formando a hombres de acuerdo a normas obligatorias.(Jaeger).

ha durado...desde el siglo XVI hasta finales del siglo XVIII... y con formas más moderadas sobrevive todavía”...(Durkheim, 1998: 227).<sup>48</sup>

Fue justamente en el renacimiento, cuando aparecieron las propuestas pedagógicas que podrían ser consideradas, los basamentos del ideal pedagógico que prevalece hasta nuestros días y que actualmente es objeto del debate. Los franceses Rabelais y Erasmo, fueron quienes propusieron las primeras propuestas, el primero de ellos planteaba que la educación se debía...“ caracterizar por la necesidad de ampliar la naturaleza humana en todos los sentidos...es decir,...la erudición...mientras que el segundo...proponía una formación cultural solamente en el aspecto literario” (idem:257). De las dos, la propuesta de Rabelais fue la que determino el tipo de educación impartida a partir de entonces, pues se comenzó a formar al individuo bajo una mirada holística en la que se conjugaban conocimientos teóricos y prácticos: música, filología y oficios de todo tipo; se aspiraba al conocimiento infinito y se pretendía acercar a las nuevas generaciones a la literatura, desarrollando la habilidad de escribir con

---

<sup>48</sup> Los momentos de quiebre dentro de los paradigmas educativos europeos, han sido fundamentalmente la época escolástica, entre los siglos XII y XIV, que fue cuando se organizo al aparato educativo mediante la creación de universidades (hacia el año 1150), facultades, colegios, grados, exámenes; posteriormente en la época humanista, del siglo XVI al XVIII, se impulso la enseñanza literaria produciéndose a partir de entonces, una importante transformación en donde la enseñanza de la ciencia y el arte eran fundamentales dentro de la educación formal. Se podría decir que “desde el siglo VIII vamos de formalismo en formalismo (gramatical, lógico, dialéctico, literario), dependiendo de los tiempos, pero el formalismo siempre ha triunfado” (Durkheim, 1998: 349), aunado al enciclopedismo.

estilo y elegancia en latín, que en ese momento era la lengua escolar obligatoria. Con este nuevo tipo de educación, se produjo un refinamiento en los modales, en las formas de hablar, comportarse y de conversar; apareció entonces, una sociedad culta y elegante que desarrollaba el buen gusto y que por ende, rechazaba las formas vulgares y grotescas. No está de sobra mencionar, que la pedagogía europea de entre los siglos XVI y XVIII, fue fundamentalmente aristocrática.

Frente a las propuestas antes señaladas apareció, también en el siglo XVI, el escepticismo pedagógico de Montaigne, cuya mentalidad se caracterizó por ser práctica y de sentido común. ....y quien en 1580 planteaba que el maestro- y probablemente también el alumno-, tuviera una mente bien orientada, más que llena de datos...apoyándose en las cosas reales para de allí obtener lecciones” (Denyer, 2007:17). Quizás por su origen judío, Montaigne cuestionaba la utilidad de la cultura literaria; criticaba la enseñanza del griego y del latín, así como a la ciencia, misma que --decía él mismo--, tenía un exceso de conocimientos inútiles. Planteaba que si la ciencia no servía para dirigir la acción, ni para formar a la inteligencia, se le tendría que excluir de la educación.

Montaigne tenía un desencanto tanto hacia la ciencia como hacia el arte, por ende, celebraba a quien sistemáticamente renunciaba a la ciencia. Argumentaba que la naturaleza lo podía y lo hacía todo; quizá por este tipo de

argumentos, años más tarde, Durkheim lo criticó duramente afirmando que...“generalmente se considera a Montaigne como un clásico...de quien....se recomienda su lectura como la de un pedagogo cuyo pensamiento nunca podrían meditar demasiado los futuros educadores. Sin embargo, es muy dudoso que su doctrina tenga las virtudes reconfortantes que tan libremente se le atribuyen (Idem: 280-281). La propuesta de Montaigne consistía en impartir una educación práctica, lo cual es debatible pues, como afirma Durkheim, esa nos la da la experiencia en diversos espacios, para obtenerla no es necesario acudir a la escuela.

Siguiendo a Durkheim, se podría decir que la finalidad central de la educación formal, consiste en analizar y descomponer en diversas áreas al pensamiento; en cambio con una educación práctica solo se adiestra, reduciendo la función del profesor a ser instructor; aunado a ello, se debe considerar que con una educación práctica, se coloca al sujeto en desventaja de fortalecer sus ideas, expectativas y en suma, se cancela la posibilidad de su desarrollo íntegro. Luego entonces, si lo que se pretende es...“salvar a las jóvenes generaciones, es necesario recurrir a una enseñanza que se preocupe de lo que es durable...y no del saber puro y simple que siempre puede perderse”.... (Durkheim, 1998: 132).

Para el siglo XVII, apareció la nueva pedagogía de Amos Comensky, mejor conocido como Comenio (1592-1670), sacerdote francés que propuso una

educación con miras a la espiritualidad, sin descuidar que también debe ser para la vida temporal y civil, por ello planteaba que...“las ciencias ocuparan en la escuela, el lugar preponderante que ocupaban antes las lenguas...las ciencias deberán enseñarse todas sin excepción. La cultura científica deberá ser enciclopédica”, (citado en Idem: 357). Las ideas de Comenio, fueron reforzadas en el siglo XVII por el filósofo alemán Leibniz (1646-1716), y en el XVIII por el enciclopedista francés Diderot, quienes coincidían en que la educación debía preparar al sujeto para cualquier tipo de acción, pasando del estudio de las palabras a las cosas, colocando al sujeto ya no como un simple espectador, sino como un transformador de la realidad social y de su entorno material y natural.

En este sentido, Durkheim afirma...“cómo no percibir el abismo que hay entre un escéptico como Montaigne, para quien la ciencia es un vano artificio... y pensadores como Comenio y Leibniz, que tenían de la cultura científica, una idea tan elevada? (Idem: 360). Bajo ésta misma lógica de pensamiento, en el siglo XVIII Rousseau planteaba que la educación tendría que estar vinculada al espacio social, reconociendo los intereses del alumno, promoviendo aprendizajes que le fueran significativos, sin apresurar las etapas de maduración en las nuevas generaciones, pues...“no se trata de enseñarles las ciencias, sino de estimularles a que se aficionen a ellas y proporcionarles métodos para que las aprendan cuando se desarrollen mejor sus aficiones. Este es el principio fundamental de

toda educación”.<sup>49</sup> (en Palacios, 1999:479). En síntesis la propuesta de la escuela nueva de Rousseau, planteaba enseñar al niño con el ejemplo de las generaciones adultas, lo que constituye la enseñanza más efectiva; pues parafraseando a Rousseau, se podría decir que un niño puede ser correctamente educado, únicamente por personas que sean bien educadas.

Para el siglo XIX, época en la que se desarrollaron los sistemas educativos europeos, apareció el pragmatismo del filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey, quien planteaba que se aprende mientras se vive.<sup>50</sup>

Para Dewey la unidad fundamental de la nueva pedagogía, era la relación entre los procesos de experiencia real y la educación, pues a partir de ello el individuo tendría más contactos de aprendizaje; aunado a esto, Dewey sostenía que el conocimiento no debía ser almacenado únicamente como herramienta útil en recitales o exámenes;...“este ideal estático de almacenamiento del

---

<sup>49</sup> Dicho sea de paso, a mediados del siglo XVIII se constituyeron en Alemania las primeras secundarias (Realschulen), en las que se comenzaron a enseñar las ciencias que conciernen a las cosas y a las realidades, impulsando así un formato de educación holística que al parecer fue adoptado en diversas partes del mundo occidental.(idem.)

<sup>50</sup> En esa misma época, algunas instituciones oficiales europeas hicieron fuertes críticas al enfoque de enseñanza imperante en aquellos años; por ejemplo...” en Bélgica 1879, la comisión encargada de redactar un proyecto de reorganización de los estudios de humanidades, criticaba...la tendencia de los maestros a hacer memorizar los cursos de sus alumnos....tiempo después....el 29 de mayo de 1927 se hace un juicio aún más severo...cuando se compara la súper abundancia de los detalles en que se complacen los libros y los maestros...con la insignificancia de los conocimientos...nos podemos preguntar de qué lado está la pobreza mental (...) la abrumadora enseñanza que nos da este espectáculo es ridícula y estéril” (Denyer, 2007: 18,19.)

conocimiento es enemigo de todo desenvolvimiento educativo. No solo deja en desuso las ocasiones para pensar, sino que arruina el pensamiento”(1927:129). Bajo tal argumentación planteaba que en la escuela se debía enseñar a pensar, a reflexionar, a tener gusto por la estética y a formar en hábitos; el objetivo principal de la educación, tendría que ser la preparación del joven para futuras responsabilidades y para el éxito en la vida.<sup>51</sup>

Por otro lado, Dewey criticaba al autoritarismo del profesor, al aislamiento que tradicionalmente había tenido la escuela de su contexto sociocultural, así como a las formas rígidas de la organización escolar, sus sistemas de clasificación, horarios y exámenes pues todo ello, según Dewey, generaba un ambiente que actuaba como inhibidor en los procesos de aprendizaje. Quizá a esta idea, se asocie el hecho de que frecuentemente fuera del recinto escolar, se observe que los niños formulen preguntas de manera abrumadora, mientras que en el aula, esa actitud regularmente tiende a desaparecer; dicho sea de paso, el

---

<sup>51</sup> Uno de los planteamientos centrales en la pedagogía de Dewey, es considerar que si la educación tiene fines ocupacionales y de adaptación al medio, entonces se tendría que impulsar una educación que brinde al sujeto el mayor número de herramientas cognitivas para conocer al mundo en su conjunto, dotándole del equipo mental suficiente, para que el ser humano sea capaz de crear y modificar proyectos, transformando al mundo de forma eficiente” (citado en Guichot, 2003:147); lograr esto implica que desde la escuela se fomente la disciplina escolar y la vocación laboral, lo cual es posible considerando que el proceso educativo...“es un proceso de reorganización, reconstrucción, y transformación continua” (idem:17), mismo que no se reduce a la escuela. En dicho proceso, se conjugan los dos componentes de la naturaleza humana: lo innato (impulsos o instintos) y lo adquirido en el medio (hábitos), lo espiritual y lo intelectual, la inteligencia y la pasión. Dicho sea de paso, Dewey recupero las categorías utilizadas por Darwin: vida, organismo y ambiente, para ejemplificar la complejidad del proceso educativo.

problema central del método pedagógico de Dewey no era cómo el profesor debía enseñar, sino cómo el alumno debía aprender.

Frecuentemente la pedagogía de Dewey es asociada al aprender haciendo, reducida a las habilidades instrumentales, lo cual expresa una visión parcelada de su aportaciones; prueba de ello, es que Dewey estaba en contra de trasladar el taylorismo a la educación, es decir la lógica en la que unos pocos planean y ordenan a otros muchos que deben obedecer las prescripciones de los programas de estudio; contrariamente Dewey proponía que el profesor fuera el protagonista del hecho educativo, con...“una práctica pedagógica que en todas sus dimensiones estuviera dirigida y auto-regulada por los profesores y no por las autoridades externas.”(1938:43); sólo bajo estas condiciones, decía Dewey, el profesor dejaría de estar subordinado como administrador de mapas curriculares diseñados por otros.<sup>52</sup>

Particularmente en sus estudios sobre educación vocacional, Dewey criticó fuertemente a los eficientistas de su tiempo. Sostenía que la propuesta eficientista brindaría una educación liberal a unos pocos, mientras que a las masas se les

---

<sup>52</sup> A principios del siglo XX, la reforma educativa en los Estados Unidos generó un debate en el que apareció la propuesta del eficientismo social, la cual trasladaba los principios de la administración científica de Taylor de las fábricas a las escuelas, aplicando cuestionarios de inteligencia y aptitud que permitían identificar el tipo de trabajo que era capaz de desempeñar el individuo. Los eficientistas buscaban formar alumnos para determinados trabajos, según su herencia genética; de esta manera se remarcaba la estratificación social.(Dewey, 1938).

daría una estrecha educación profesional técnica para las vocaciones especializadas, desempeñadas bajo el control de los otros.” (1916:268). Este comentario nos es muy familiar, incluso nos invita a suponer lo que opinaría Dewey respecto a la educación por competencias. Frente a la propuesta de los efficientistas, Dewey planteaba que se debían enseñar simultáneamente las habilidades prácticas y conceptuales, que le permitieran al sujeto desempeñarse en cualquier posición social o laboral; luego entonces, la educación debería de evitar educar al individuo bajo una sola línea de actividad, pues ello sería absurdo dado que el individuo tiene una amplia gama de vocaciones.<sup>53</sup>

Al respecto, Dewey criticaba que la concepción del término vocación se hubiera restringido al aspecto utilitario, lo que había conducido a la formación de individuos bajo una línea especial de trabajo, no sólo en los Estados Unidos sino también en distintos países que adoptaron a la citada noción desde principios del siglo XX. Desde entonces, la educación vocacional ha sido identificada como el medio para asegurar la eficiencia técnica de las empresas especializadas, reafirmando de esta manera, la estratificación social existente; como decía Dewey, al retomarse esta tendencia dentro de la escuela, la educación se convertía en el

---

<sup>53</sup> En este sentido, Dewey criticaba a Platón cuando éste afirmaba que la misión de la educación era descubrir las capacidades y potencialidades del sujeto para que en ello se ocupara, el error de esto, según Dewey, consiste en que se trata de un planteamiento limitado, ubicado en la esfera de las vocaciones socialmente necesarias, es decir, una visión que limitada la amplia variedad de capacidades que poseen los individuos.(1916).

instrumento para hacer perpetuar a la vieja división social y al orden industrial existente, en vez de contribuir a la transformación social deseada.(1916:266). Contraria a dicha visión, Dewey proponía que la vocación fuera entendida como un conjunto de información e ideas para el desarrollo intelectual y moral, al servicio propio y de los demás, siempre buscando el desarrollo de las capacidades personales para la obtención de resultados.<sup>54</sup>

En otras palabras, se debe tener en cuenta que nadie nace con una vocación, ésta se debe desarrollar considerando el potencial que tiene cada individuo, lo que permitiría terminar con gente infeliz trabajando en áreas que no les gustan, gente desperdiciada que en consecuencia, presenta bajos niveles de productividad pues trabaja con desánimo.

Dewey criticaba fuertemente la falta de orientación vocacional en los jóvenes, responsabilizando tanto a la escuela como a la familia. Sostenía que a las nuevas generaciones, se les debía preparar para el momento actual y no para un futuro incierto, ya que...“predeterminar alguna futura ocupación para la cual

---

<sup>54</sup> La noción de vocación de Dewey está asociada a la de Stuart Mill; para quien la vocación era algo útil, no entendido como algo restringido y coloquial de lo material, pues...“esto no es lo que produce ventajas materiales y contabilizables...lo útil en la filosofía utilitarista significa todo lo que produce satisfacciones de toda índole, entre las que ocupan un lugar destacado las espirituales y las morales” (Mill,Stuart,1999:74); la utilidad a través de la educación, decía Mill, tendría que armonizar a la felicidad e intereses tanto individuales como colectivos, en consecuencia lo utilitario se tendría que concebir como la vía de acceso al placer y a lo agradable, no obstante, las condiciones socio económicas imperantes, se constituyen frecuentemente en obstáculo para que esto suceda.

haya que preparar estrictamente...es perjudicar las posibilidades del desarrollo presente y por tanto reducir la preparación adecuada para un empleo futuro conveniente.”(1916:261); es otras palabras, habría que eliminar la prisa por insertar al sujeto dentro del mercado laboral, en oficios en los que aún no está seguro de emplearse.

Dicho argumento tendría que ser entendido, bajo la idea de que ofrecer una educación parcelada, orientada al aprendizaje específico de un oficio resulta no benéfico para el individuo, pues....“un ejercicio monótonamente uniforme puede con la práctica dar una gran habilidad en un acto especial, pero la habilidad está limitada a ese acto....se puede ser una autoridad en un campo en particular y sin embargo, poseer un juicio más que ordinariamente pobre en materias que no sean íntimamente afines”(Dewey,1916:77).

En suma, la pedagogía de John Dewey plantea que al sujeto no se le debe llenar la cabeza de conocimientos, más bien se le debe enseñar cómo utilizar al mismo para beneficio propio y el de los demás; vale la pena aclarar que para éste pedagogo, sólo la información que es comprendida y aplicada por el individuo en contextos diversos (escuela, trabajo y medio social) podría ser considerada conocimiento.

Para el siglo XX, aparecieron diversas teorías pedagógicas<sup>55</sup> y en ese mismo sentido, opiniones de algunos teóricos, que aunque no eran especialistas en la materia, criticaban a la educación parcelada; uno de ellos fue el italiano Antonio Gramsci quien reflexionaba que la escuela tendría que dejar de formar a pequeños monstruos áridamente instruidos para desempeñar un oficio; la misión de la escuela tendría que ser la de formar a generaciones capaces de construir su vida, a partir de amplios horizontes...”el hombre moderno debería ser una síntesis del...ingeniero americano, del filósofo Alemán, del político Francés...se tendría que crear al hombre italiano del renacimiento, al moderno Leonardo Da Vinci...que mantuviera su fuerte personalidad y originalidad individual” (en Palacios,1999: 418).

Esta idea de Gramsci, fue expuesta en el marco de la reforma educativa en su país; reforma que planteaba sustituir a la escuela italiana clásica, por la escuela técnica profesional, frente a ello Gramsci prefería a la primera, pues.....”dotaba a los alumnos de un cerebro completo, habituado a la crítica, al análisis, a la síntesis, a la abstracción y a la generalización....en cambio la segunda.....,tenía

---

<sup>55</sup> Bajo el intento por construir las llamadas ciencias de la educación desde el análisis de la realidad, durante el siglo XIX el pensamiento pedagógico se nutrió de las ideas de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1852), para el siglo XX esto tuvo continuidad con las ideas de Jean Piaget (1896-1995), Freinet (1896-1966), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) y Dewey (1859-1952). El pensamiento pedagógico de los mismos, han cobrado vida en diferentes innovaciones educativas, que influyeron en el desarrollo de algunas teorías del aprendizaje en el siglo XX.

un objetivo estúpidamente concreto, como era el producir personas instruidas para la realización de un oficio, pero sin cultura general....sin capacidades intelectuales desarrolladas...solo dotados del ojo infalible y la mano firme” (idem: 417), en consecuencia preparados para la realidad inmediata y circunstancial.

En términos generales las posturas teóricas antes expuestas, algunas convergentes y otras divergentes a la educación por competencias, nos permiten dar cuenta que los planteamientos del citado enfoque, no resultan ser tan novedosos como se nos ha hecho creer desde el discurso. Aunado a ello, habría que recordar que la preocupación de que la escuela prepare al individuo para la vida, formándole en conocimientos y prácticas que le permitan desenvolverse de manera óptima en términos individuales y colectivos, fue uno de los temas centrales que inauguraron al debate pedagógico a principios del siglo XX.

En síntesis, las propuestas pedagógicas que con sus respectivas diferencias tienen algunas semejanzas con el enfoque de las competencias, son las formuladas por Durkheim y Dewey, pues aunque ninguno de los dos mencionó en toda su obra la noción de competencia, en el centro de sus planteamientos pedagógicos, aparece el impulso de una educación basada en la acción, asociada a las prácticas de la vida real. Dicho lo cual, ahora lo que interesa es revisar a partir de qué momento fue instrumentada la perspectiva curricular por competencias, tanto a nivel nacional como internacional.

### 2.1.1 ANTECEDENTES EN LA INSTRUMENTACIÓN DE LA PERSPECTIVA CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Si bien desde los años setentas del siglo pasado, se comenzó a impulsar la idea de vincular a la escuela con el sector productivo, pues el interés fundamental era que la escuela se encargara de formar para el trabajo-industrial, la instrumentación del enfoque por competencias tal cual lo conocemos hoy día, se introdujo por primera vez en 1994 dentro del sistema educativo francés...“inicialmente para la educación primaria y posteriormente para la secundaria, en donde se combinaron inicialmente competencias relacionales y metodológicas”. (Denyer, 2007:21). De manera oficial, en Julio de 1997 el decreto “Misiones”...“confirma la elección pedagógica de la construcción de conocimientos técnicos y su enfoque basado en competencias....ante todo, extiende su aplicación a todas las formas de enseñanza, a todos los grados y a todos los niveles escolares” (idem:23).

Posteriormente dicha perspectiva curricular, se comenzó a aplicar a los sistemas educativos de otras latitudes, por ejemplo...“desde septiembre de 2001 se diseñaron nuevos programas con base en el enfoque por competencias, que entraron progresivamente en vigor en diversos niveles de enseñanza dentro de la Comunidad Francesa de Bélgica.” (idem:14)

En nuestro país, la instrumentación de la citada perspectiva curricular se planeó y aplicó inicialmente para la educación profesional técnica durante el sexenio de Carlos Salinas (1988–1994). Al respecto, Díaz Barriga señala que “en México, fue la Secretaría del Trabajo una de las grandes instancias que impulsó esta perspectiva, construyendo...lo que se denomina su modelo CONOCER, para promover una formación puntual en las habilidades que se requieren para desempeñar una actividad de técnico medio, o bien, como un instrumento que permitiera certificar las habilidades que requieren en su desempeño. Posteriormente el enfoque tuvo cierto impacto en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP)”. (Díaz Barriga, 2006:19).<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> En entrevista con el profesor José Manuel Pineda, quien fue parte del equipo técnico que represento a la S.E.P., en la planeación del modelo por competencias, durante el periodo presidencial de Carlos Salinas, comenta lo siguiente: “la idea era iniciar con la capacitación laboral y normalizar, es decir, reconocer los saberes que tuvieran los trabajadores, independientemente de cómo los hubieran adquirido, esto implicaba convocar a dos instituciones centrales: la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Secretaria del Trabajo y Previsión Social (STy PS), la primera para certificar y la segunda para dar validez a dicha certificación, el primer componente entonces estaba centrado en los trabajadores, el otro componente era el referido a la educación técnica, que era en donde entrabamos nosotros, en la parte de la capacitación así como las adecuaciones y la propuesta para la educación técnica, particularmente en Conalep. El Conalep fue la institución en México, pionera en la aplicación del modelo por competencias, se empezó a desarrollar dentro de sus programas educativos y posteriormente se fue generalizando en otros subsistemas de educación técnica, hasta lo que conocemos en la actualidad, es decir, que las competencias ya las tenemos en todos los niveles educativos, pasando por cursos y materiales dirigidos a maestros de educación básica en particular, quienes muchas veces en su desesperación de adecuar sus estrategias de enseñanza, van y se inscriben en cursos ofrecidos por particulares, que ofrecen estrategias didácticas asociadas a este nuevo modelo; el modelo de competencias es complejo, debido a que propone diseñar unidades didácticas en las que quede demostrado o sea demostrable, plasmar en un programa de estudios la competencia es decir, el aprendizaje de la destreza, habilidad o actitud, lo cual para la educación técnica está bien, pero para otros niveles educativos no, pues estos tienen otras características, creo que ahí radica la inconformidad hacia este modelo”.

Dentro de la educación básica, las competencias aparecieron en el año 2006 como parte de la RES; reforma curricular con la que las autoridades educativas, han pretendido romper con los viejos esquemas de enseñanza, replanteando el qué y el cómo enseñar; ofreciendo a su vez, ideas esperanzadoras que permitan solucionar los ancestrales problemas educativos, que con el modelo ortodoxo hasta el momento no han logrado ser resueltos. Pareciera ser entonces, que con la introducción de la educación por competencias, se ha encontrado finalmente lo que diversas generaciones de épocas pasadas habían perseguido: el cambio en las formas de enseñanza basadas en el enciclopedismo; no obstante, debemos ser cautelosos en pensar que hemos encontrado la llave maestra que vendrá a resolver nuestros problemas educativos, pues me parece que ninguna categoría conceptual y/o giro lingüístico, constituye por sí mismo una respuesta integral y definitiva a los mismos; más aún, cuando existen diferentes formas de interpretación a una misma categoría, tal como ocurre actualmente con la noción de competencia en el ámbito educativo, tema del que se ocupa el siguiente apartado.

### **2.1.2 LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN.**

Actualmente el origen de la noción de competencia en educación, tiene dos raíces: uno que proviene del campo de la lingüística y el otro que proviene del mundo del trabajo. En el primer aspecto,...“diversos especialistas coinciden que

en su afán por identificar al objeto de estudio para la lingüística, Chomsky construyó en 1964 el concepto competencia lingüística, con lo cual buscaba dar identidad a un conjunto de saberes y sentar las bases para que en el futuro se cubrieran líneas de estudio de esa disciplina.” (Díaz Barriga, 2006:13); posteriormente dicha categoría comenzó a ser utilizada en otros ámbitos, lo que derivó en la pérdida de su sentido original. En el ámbito laboral, la noción de competencia apareció a mediados de los años ochenta en Inglaterra, convirtiéndola en una propuesta de formación prometedora del técnico medio, centrándose desde el principio en el aspecto utilitario a partir del análisis de tareas, estrategias y determinación de etapas en los procesos productivos, lo que al parecer generó buenos dividendos, no obstante, al haber sido transferida la noción de competencia al ámbito educativo, produjo distintas formas de entender a la misma, prueba de ello, son las diferentes formas en como entienden diferentes instancias: la SEP, el decreto misiones en Francia y la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

La prescripción que ha hecho la SEP para la ES en México, considera que... “una competencia implica un saber hacer (habilidades) saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras.....una competencia implica...poner en juego

conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2006:11).

Por su parte, el decreto “Misiones” de la comunidad francesa de Bélgica pionera en la instrumentación del citado enfoque de enseñanza, define a la competencia como...“la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas”. (Denyer, 2007: 34).<sup>57</sup>

Finalmente la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, considera que la aparición de la noción de competencia, se ha dado en el marco del vertiginoso desarrollo que ha tenido el sistema industrial-tecnológico en los últimos años; en tal sentido, se plantea que las tareas requieren de un recurso humano polivalente, lo que ha implicado que...“cada vez con más frecuencia los empleadores pidan un conjunto de competencias, específicas a cada persona en las que se combinen la calificación...el comportamiento social, la aptitud para

---

<sup>57</sup> Dentro de la educación francesa, diversos autores han dado a conocer sus propias interpretaciones de lo que son las competencias; para... “Raynal y Rieunier (1997) se trata de comportamientos potenciales para ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad...;para Gillet (1991), son conocimientos conceptuales y procedurales...organizados en esquemas operatorios....que permiten una acción eficaz...; por su parte Perrenoud dice que... (1997) son recursos movilizables para determinados tipos de situaciones ...que permiten...actuar eficazmente...;Meirieu (1991)..afirma....que es un saber que se debe poner en acción...en una situación...en una situación determinada...; finalmente Pallascio (2000) dice que... son disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual...que se movilizan para una acción responsable.” (Deryer, 2007: 36-37).

trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa...en otras palabras... se tendrían que...combinar cualidades muy subjetivas, conocimientos teóricos y prácticos... a fin de cubrir...las competencias solicitadas y con ello establecer...el vinculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje” (Delors, 1997: 95-96) y a su vez, se vincule estrechamente con el actual desarrollo industrial-tecnológico.

Como se puede observar, si bien pudieran existir algunas semejanzas entre las definiciones antes expuestas, la tendencia es que cada quien interprete a las competencias de manera distinta; de ahí que no sea sorprendente el hecho de que actualmente haya quienes comprendan a las competencias....“en el muy estrecho sentido de saber ejecutar... otros las consideran...como la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja....también habrá quien las perciba....como el saber-hacer, considerado como el grado elemental de la competencia....o bien, quien diga....que adquirir una competencia, es sencillamente aprender a hacer lo que no se sabe, haciéndolo”. (Denyer, 2007: 31-35-39).

Lo alarmante de todo ello radica, en que si los profesores y las autoridades no comparten la misma interpretación de la noción de competencia, tampoco se comparten en consecuencia, los fines que debiera tener la ES y en particular la FCE. En síntesis, es posible sostener que la noción de competencia, es un término inconsistente por no decir ambiguo, lo cual queda expresado en las diferentes

concepciones de la noción en cuestión, algunas de las a continuación serán expuestas.

## 2.2 TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS

Los tipos de competencias que a continuación se presentan, derivan de las prescripciones formuladas por el Sistema Educativo Francés, las propuestas por la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI y las determinadas por la SEP para la ES en nuestro país.

Para la educación en Francia, se establecen “competencias terminales y conocimientos” en historia, francés, lenguas modernas, ciencias y matemáticas.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Las cuatro competencias, para historia cumplen...con las intenciones pedagógicas del decreto “Misiones”,...no obstante...la claridad del referencial resulta engañosa...pues...¿Cómo interpretar concretamente competencias formuladas en términos generales, tales como el “problematizar”, “criticar las fuentes”, “sintetizar” o “comunicar”? (Denyer, 2007: 51). Para la enseñanza de la lengua francesa, se establece leer, escribir, hablar y escuchar, no obstante, se trata de “competencias muy generales de comunicación y no tareas” (Idem: 54). En lenguas modernas se prescriben dos secciones: “competencias de comunicación” y “conocimientos: contenidos”, dentro de estas “no se define en ninguna parte lo que hay que entender exactamente por “comprender la lectura” o “interactuar oralmente”,...tampoco...se han enumerado las situaciones y las tareas concretas de comunicación. Se ha dejado al lector el trabajo de deducirlas” (Idem: 63-64). El referencial de ciencias establece una formación científica a partir de ciencias base y/o ciencias generales; las primeras se refieren a brindar conocimientos científicos elementales con los que debe contar todo ciudadano, mientras que las segundas se refieren a un tipo de formación científica más sólida, en ambos casos se prescriben competencias y actitudes comunes a la biología, la química y la física, no obstante, se observan inconsistencias que “revelan un proceso que consiste en meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar (Los contenidos/el programa) y no a la inversa. (Idem: 71). Las competencias requeridas para matemáticas son transversales y terminales, distinguiéndolas en tres secciones: matemáticas de base, generales y para científicos; en ellas se presentan diferentes niveles de profundidad en el razonamiento abstracto, sin embargo,...”entre los matemáticos como entre los científicos en general, parece que existe el temor de que la pedagogía de las competencias oculte de algún modo, la parte referida al “conocimiento” de la disciplina” (Idem: 82).

La tipología de competencias para los franceses suele ser confusa, oscilando entre el simple saber-hacer y/o el conocimiento, por ello se dice que para que hayan posibilidades de hacer prosperar a dicha perspectiva curricular...“sería necesario, previamente suprimir la ambigüedad que imbuye la condición de los conocimientos: ¿son fines en sí mismos o simples útiles al servicio del desarrollo de las competencias? (Denyer: 84).

Por otro lado, en el informe a la UNESCO de 1996, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, propuso una tipología de competencias, segmentada en los llamados cuatro pilares de la educación:

- a) Aprender a Conocer; este aprendizaje supone...“aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento...y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias” (Delors; 1997: 93).
- b) Aprender a hacer, se refiere fundamentalmente a...“transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadas de nuevos empleos y empresas,...de tal manera.... se pretende responder a la pregunta:... ¿Cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?” (Idem: 94-95).

c) Aprender a Vivir Juntos, tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos....“para lograr esto se propone...ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones...así como trabajar mancomunadamente...en proyectos motivadores, deportivos y culturales” (Idem: 99-100).

d) Aprender a Ser, manifiesta...“el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica...por ello se pretende que a través de la educación...se desarrolle completamente el hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo miembro de una familia y de una colectividad”. (Idem: 100-102).

Finalmente, la tipología de competencias prescrita por la SEP para nuestra ES, que tiene como finalidad la formación de un sujeto íntegro en términos cognitivos, afectivos, de convivencia social y democrática, se sintetiza en los siguientes argumentos:

a) “competencias para el aprendizaje permanente, referidas a dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida...

- b) competencias para el manejo de la información, aquí se plantea que a partir de que el sujeto obtenga información piense, reflexione, argumente y exprese juicios críticos...
- c) competencias para el manejo de situaciones, vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida...administrar el tiempo....tomar decisiones....resolver problemas y manejar el fracaso y la desilusión...
- d) competencias para la convivencia, implican relacionarse armónicamente con otros...manejar...las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal...
- e) competencias para la vida en sociedad, se refieren fundamentalmente a....proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto, la legalidad y a los derechos humanos....actuar con respeto ante la diversidad socio-cultural..." (S.E.P., 2006: 11-12).

Analizando diferencias y similitudes entre la tipología de competencias prescrita para la ES en México y las otras dos antes referidas, se podría decir que las del sistema educativo francés y las de nuestro país son igualmente ambiguas, quizá la principal diferencia sea que allá la educación por competencias tiene un marco normativo: "el Decreto Misiones", mientras que en México, no existe una

normatividad para el citado enfoque. Por otro lado, entre las competencias prescritas por la SEP, y los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, se pueden observar las siguientes semejanzas:

Competencias prescritas por la SEP para la Educación Secundaria.	Cuatro pilares de la Educación para la educación del siglo XXI.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Competencias para el aprendizaje permanente.</li> <li>➤ Competencias para el manejo de la información.</li> <li>➤ Competencias para el manejo de situaciones.</li> <li>➤ Competencias para la convivencia.</li> <li>➤ Competencias para la vida en sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprender a conocer. (aprender a aprender).</li> <li>➤ Aprender a hacer. (transformar conocimientos e información).</li> <li>➤ Aprender a vivir juntos. (proyectos colectivos y ponerse en el lugar del otro.).</li> <li>➤ Aprender a ser. (preparar para vivir en sociedad, como elemento responsable y justo).</li> </ul>

Al haber diferentes tipos de competencias, hay en consecuencia diferentes propuestas de enseñanza, situación que tiende aún más al enrarecimiento del citado enfoque, directamente en su aplicación dentro del aula.

### **2.2.1 PROPUESTAS DE ENSEÑANZA BAJO EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS.**

Las principales propuestas de enseñanza bajo el enfoque por competencias, han sido prescritas por la SEP, por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI y la propuesta alternativa elaborada por el teórico francés Philippe Perrenoud, cuyo planteamiento sobre la enseñanza de las competencias, tiene como referente la propuesta educativa de ginebra de 1996; dicha propuesta fue diseñada en el marco de las negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores locales.

El planteamiento de Perrenoud, integra miradas de distintos actores educativos, lo que la valida y justifica como una propuesta enfocada....“hacia la evaluación más formativa que normativa;....propone...desarrollar el trabajo en equipo entre profesores...así como una formación continua en los mismos...fomentar la responsabilidad colectiva de los alumnos,...situándoles en el centro de la acción pedagógica...y recurriendo a métodos activos...que

permitan...desarrollar competencias, transfiriendo conocimientos y educando para la ciudadanía” (2004:10).

Perrenoud propone una familia de diez competencias,<sup>59</sup> mismas que vienen a sumarse al esfuerzo por definir las formas de enseñanza bajo el enfoque por

---

<sup>59</sup> 1.Organizar y animar situaciones de aprendizaje.-Se trata de trascender exposiciones lineales preestablecidas. Generar situaciones de aprendizaje que incluyan a todos los alumnos y no solo a aquellos que tienen un mayor capital cultural, considerando que se debe.. “trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje “, enlazando acontecimientos cotidianos con intereses de los alumnos.2.Gestionar la progresión de los aprendizajes.-El planteamiento aquí es: eliminar la inercia, pues la mayoría de las organizaciones humanas funcionan según rutinas ampliamente desconectadas de sus razones de ser... “y a veces falta valor para preguntarse constantemente porqué hacemos lo que hacemos “. 3.-Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. -En este punto se plantea promover la cooperación entre alumnos, en donde el profesor construya situaciones didácticas a partir del alumno, más que del programa...” teniendo en cuenta los ritmos de las personas más que los calendarios de la institución... es estar convencido de que las personas son todas distintas y de que lo que funciona para una, no funcionará necesariamente para la otra”. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.-A partir de ello, se propone despertar el interés por aprender a través del juego, la motivación y de generar calidez en la relación pedagógica. Estimular a los alumnos implica hacerlos imaginar el uso que podría tener el conocimiento en la realidad concreta.5.Trabajar en equipo.-Esto no implica que la gente todo el tiempo este tomada de la mano; lo que se propone es que al margen de lamentaciones y reproches, se busquen recursos y apoyos necesarios para lograr los objetivos de la organización, que el equipo perfecto no existe y que la posibilidad de conflicto está presente en toda relación, por ello es importante...“considerar que cuando la cosa no vale la pena no sé trabaje en equipo “.6.-Participar en la gestión de la escuela.-Enseñar a participar a los alumnos en los distintos procesos que se realizan en la escuela, es formar en ciudadanía y democracia de manera cotidiana y...” mediante la ...el trabajo en clase, se tendría que poner en juego la capacidad de los profesores para no monopolizar ese poder delegado y compartirlo a su vez con sus alumnos”.7.-Informar e implicar a los padres.-aquí se propone que el profesor, considere que... “no basta con reclamar la confianza como un derecho, esta debe ganársela explicando lo que hace y por qué...”en otras palabras, el profesor debe hacer partícipes a los padres en los aprendizajes de sus hijos, a partir de tener una argumentación sustentada de su práctica. 8.Utilizar las nuevas tecnologías.-Es necesario que la formación vinculada a las nuevas tecnologías incluya... “el sentido crítico en las facultades de observación... imaginación, análisis de textos e imágenes, la representación de las redes... y estrategias de comunicación”, concibiendo a las nuevas tecnologías como medios, más no como fines.9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.- Es decir, reconocer que la relación pedagógica puede estar cruzada por la angustia, el miedo que anulan al sujeto; se debe considerar que el menosprecio afecta el rendimiento escolar, por otra parte se plantea que el sujeto,“...asuma sus responsabilidades sin sobrecargarse... sin olvidar que las competencias de análisis, descentración, comunicación, negociación son absolutamente indispensables para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales.10.Organizar la propia formación continua.- Es decir, la necesidad de transitar a una autoafirmación profesional renovada, a partir del compromiso

competencias, pues...“el debate sobre un referencial obliga a cada uno a dar forma a sus ideas, a distinguir sus propias incertidumbres, así como a evaluar la diversidad de los puntos de vista...”(idem:148).

La propuesta que hace Perrenoud de llevar las competencias al aula, suponen que el profesor además de sus rasgos esenciales: dar clase, promover la disciplina y evaluar para certificar, hoy se tendrían que anexar algunos otros elementos que permitan reinventar a la PD, tales como la autoevaluación y la reflexión sobre las propias prácticas.

Por otro lado, la propuesta de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, tiene como punto de partida a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, bajo los cuales se pretenden restablecer los vínculos sociales vía la empatía, la comprensión del otro y en general, la formación en ciudadanía. El objetivo es formar un capital humano flexible en términos cualitativos y en general, personal innovador de alto nivel para la productividad, pues...“ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable;

---

convencido de una formación continua, en la que se cambien rutinas de trabajo de manera autónoma, pues... “se puede ser maduro, experimentado e inteligente sin saber exactamente de lo que se tiene necesidad “. En otras palabras, la formación continua tendría que ser un asunto personal y no de alguien ajeno que venga a decir lo que uno tiene que hacer. (idem:19,40,52,70,91,104,109,132,140).

se trata más bien, de formar para la innovación a personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación en el que domina el cambio”, (Delors;1997:71).<sup>60</sup>

La enseñanza de las competencias en el aula, según ésta comisión, tendría que incluir la introducción de tecnologías informáticas e industriales, impulsando también la enseñanza del idioma inglés; aunado a ello, se plantea la importancia de abrir espacios para que los docentes también realicen trabajos fuera de la escuela, a fin de sensibilizarlos de que para enseñar competencias, se requiere que la teoría y la práctica sean vinculadas. En pocas palabras, insertar más rápido al sujeto dentro del mercado laboral, requiere que además de la escuela participe también la familia, la comunidad, la televisión y las empresas en general.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Orozco plantea que el informe Delors, es un referente no obligado para nuestra educación, pues dicho documento parece conciliar la formación local con la global, al enfoque economicista con el humanista; si bien lo educativo no queda restringido a la concepción escolar, el enfoque Delors plantea la necesidad de formar en el análisis, clasificación, uso y movilización de la información...lo que generaría cambios en la misión de la educación. Lo que necesitamos en México, es un tipo de competencia...“que ponga el énfasis en la formación de sujetos sociales pensantes, que analizan sus jugadas a la luz de los cambios actuales y no se reducen a ser consumidores de la información y simples ejecutantes.”(en Valle Flores, op.cit:131).

<sup>61</sup> Vale la pena recordar el ejemplo del sistema alemán de formación profesional, en el que se consideran a la escuela y a la empresa como dos lugares de aprendizaje complementarios, y en el que...“los jóvenes hacia los 16 ó 17 años...aprenden un oficio en una fábrica, un taller, un laboratorio, una oficina o una tienda...con ello...se garantiza la formación teórica y la capacitación práctica”. (Delors, op.cit: 118);con esta medida, Alemania ha logrado disminuir su tasa de desempleo en comparación con otros países de la región.

En suma esta propuesta de enseñanza, busca ampliar los métodos y lugares de aprendizaje, pues hoy día...“la educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas...de una simple adaptación al empleo...más bien...es la condición para un desarrollo armonioso y continuo de la persona”.(Delors,1997: 84); es decir, lo que se busca es que el sujeto se forme ya no para toda la vida, sino durante toda la vida; dicho sea de paso, se plantea que en los países subdesarrollados, es urgente que desde la educación formal se responda a las necesidades del mercado laboral, mediante la formación de técnicos.

Finalmente, la propuesta de enseñanza para la ES bajo el enfoque por competencias en nuestro país, ha quedado establecida en el plan de estudios 2006 emitido por la SEP; documento en el que se plantea que los docentes deben renovar su práctica...“cumpliendo con los programas de estudio...planificando el trabajo didáctico, tomando en cuenta el qué (contenidos) de la lección, el cómo (tareas), el cuándo (tiempos) y el con qué (materiales)”, (SEP, 2006: 45).

La prescripción consiste en que los profesores, deben....“a) incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos...b) atender la diversidad...c) promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento...d) diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos...e) optimizar el uso del tiempo y del espacio...f) seleccionar materiales

adecuados...g) impulsar la autonomía de los estudiantes...y h) la evaluación". (idem: 45-51). Con dichas medidas, es evidente que la SEP coloca en el centro del cambio, a la PD.<sup>62</sup>

La diversidad de propuestas de enseñanza bajo el enfoque por competencias, generan dudas respecto a no saber si con esta nueva perspectiva curricular se busca ejercitar la memoria, desarrollar la inteligencia, el talento o únicamente formar en habilidades necesarias para la pronta inserción de las nuevas generaciones al mercado de trabajo. Obviamente la respuesta a tal incógnita no la encontraremos en el corto plazo, sino en los resultados que se pudieran observar en el mediano plazo, lo cual tendría que tener su mejor expresión en la disminución de las tasas de desempleo y en general, de desocupación que actualmente afecta a un número importante de jóvenes.

---

<sup>62</sup> Parafraseando a Denyer (2007), se podría decir que la enseñanza de las competencias implica que el profesor se pregunte: ¿Tendrá algún sentido transmitir conocimientos que muy difícilmente se podrían asociar a la realidad del sujeto? Por ejemplo, aprenderse de memoria el subjuntivo imperfecto del verbo cantar, las instituciones democráticas en México, los huesos que conforman al esqueleto humano, o los elementos de la tabla periódica; ello tendría razón de ser, siempre y cuando dichos conocimientos fueran asociados a una situación real, en consecuencia dentro del trabajo escolar se tendría que explicar la manera en que afectan al organismo del ser humano las sustancias incluidas en determinados alimentos, o bien qué pasa con los huesos cuando se descalcifican o cuando la columna tiene posiciones incorrectas; de lo que se trata es de establecer conectores entre los saberes escolares y la práctica social, en donde los primeros son un medio y la segunda un fin. Respecto a la enseñanza y evaluación de las disciplinas artísticas, aún no existen criterios diferentes a los del pasado, lo que hace suponer vacíos en el enfoque por competencias; por ejemplo, cómo evaluar la ejecución de una obra artística, sí en ella se pone en juego la técnica, pero también intervienen la sensibilidad, la expresión y la capacidad de transmitir emociones.

Como era de esperarse al existir diferentes nociones, tipos y propuestas de enseñanza bajo el enfoque de las competencias, se han generado controversias no sólo entre los profesores, sino también entre la comunidad de investigadores educativos, tanto a nivel nacional como internacional, tema que se desarrolla a continuación.

### **2.2.2 CONTROVERSIAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.**

Para concluir el análisis a la educación por competencias, se exponen algunas ideas que dentro del ámbito académico, expresan las faltas de certeza y los vacíos que presenta la citada perspectiva curricular. Las controversias tratan fundamentalmente del significado, los alcances y las desventajas que trae consigo el enfoque de enseñanza en cuestión.

En principio, habría que señalar que la perspectiva curricular por competencias, ha sido presentada como algo novedoso, como si se tratara de aquello que después de haber permanecido oculto durante tanto tiempo, por fin haya sido descubierto. Se ha hecho creer que con las competencias, se ha descubierto por fin la fórmula que permitirá dotar de sabiduría a los profesores y en consecuencia a sus alumnos; no obstante, Sacristán sostiene que en

educación no hay nada nuevo, solamente un nuevo lenguaje, una jerga convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos...(2008:57).<sup>63</sup>

Así mismo, Sacristán (2008) advierte que ésta nueva perspectiva curricular no tiene defensores académicos prestigiados y reconocidos internacionalmente. Como se verá más adelante, los teóricos europeos que han abordado al citado enfoque ha sido fundamentalmente para criticarlo, señalando sus inconsistencias y colocando su efectividad y pertinencia sobre tela de juicio; los pocos que han generado propuestas en torno al citado enfoque, repentinamente han aparecido como expertos de la educación por competencias; por tanto, valdría la pena preguntarnos: quién tiene la formula correcta de las competencias, a quién le tendría que hacer caso el profesor: a la OCDE, a la UNESCO, a la SEP o al libro de texto de una editorial privada.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> En este mismo sentido, Díaz Barriga afirma que...“el citado tema tiene elementos que le hacen repetir planteamientos de otras posiciones, lo que dificulta su denominación...así como los elementos que ayudan a su definición.” (2006:20). Esto lo podemos constatar, al recordar que en las propuestas pedagógicas de Durkheim y Dewey se pueden identificar elementos que hoy podrían ser consideradas competencias para la vida social y productiva, para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, para el trabajo; para la formación de valores tales como la honradez, el entusiasmo, la confianza, la responsabilidad y la perseverancia.

<sup>64</sup> La instrumentación del enfoque por competencias sin cuestionamientos, al parecer ha obedecido al profundo respeto que nuestras autoridades educativas le tienen a las recomendaciones hechas por los organismos internacionales; pareciera ser que tal prescripción se tratara de una fórmula de solución, emitida por alguien que conoce hasta los basamentos más profundos a nuestra secundaria; evidentemente...“no basta con que lo diga la OCDE...o la SEP...instancias que deciden de acuerdo con sus asesores...más bien se deberían hacer propuestas que fueran objeto de un diálogo, tras el que se tomaran las decisiones sobre su experimentación... a fin de...cubrir las necesidades de la formación indispensable del profesorado y establecer un plan para su implantación.” (Sacristán, 2008: 49).

En México el investigador Díaz Barriga, sostiene que el enfoque por competencias forma parte de las reformas que han sido la constante dentro de nuestro sistema educativo en los últimos años...“el problema en general, es que en el fondo estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes...”(2006:16); para Díaz Barriga, las competencias carecen de una articulación teórico-metodológica, pues...hasta el momento no existe una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación...lo que dificulta una formulación curricular segura....por lo que su instrumentación ha generado dificultades...”(idem: 33, 35).

No obstante, Díaz Barriga le otorga el beneficio de la duda al enfoque en cuestión, dado...“que entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar... con este enfoque se replantea...cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información...o...formar a un individuo con capacidad propia de razonamiento.... es probable que el enfoque por competencias pueda mostrar su riqueza promoviendo ambientes de aprendizaje escolares...pasando de modelos

centrados en la información hacía modelos centrados en desempeños ....así como la modificación de los modelos de enseñanza.” (idem: 33-35).<sup>65</sup>

De cualquier manera, el enfoque de las competencias es controvertido respecto a los fines educativos que persigue. En este mismo sentido, es pertinente considerar que la aparición de la noción de competencia surgida en los años sesentas, parece formar parte del cambio de status que tuvo el conocimiento después de la segunda guerra mundial, momento en el que cambiaron las condiciones de producción, circulación, comunicación y usos del saber científico, lo que derivó a su vez en considerar que los saberes no operativos eran aquellos que no circulaban por los nuevos canales de la comunicación la ciencia y la tecnología...bajo esta lógica...se impulsó la formación de sujetos capaces de usar eficientemente la información...que permitiera la resolución de problemas...y que generaran ganancias.” (Lyotard, citado en Orozco: 116-120).

En España, Marina y Bernabéu consideran que con el enfoque de las competencias se privilegia la lógica eficientista, misma que busca ser corroborada mediante resultados visibles y concretos, por ende...“definir a las competencias no

---

<sup>65</sup> También en México, Orozco plantea que la noción de competencias en educación forma parte de la ola de reformas curriculares de los últimos años, en las que...“las orientaciones de los nuevos planes apuntan a los principios de pertinencia y calidad de la educación en relación con los procesos productivos principalmente, aunque en el discurso de las políticas educativas se mencione que la calidad, debe también responder al desarrollo social y al bienestar.” (en Valle Flores, op. cit:106).

es un tema académico, sino que implica al contexto social y a las circunstancias históricas en la definición de qué es una buena vida y una vida exitosa”.(2007: 20); en otras palabras, las competencias según esta visión, parecen estar instaladas en el terreno de la acción, de las respuestas a partir de las circunstancias concretas.

Por su parte, la prescripción hecha por la OCDE referida a uniformar a países industrializados y no industrializados, en la formación de competencias para la vida fuera de la escuela, también presenta importantes controversias; una de ellas consiste en que el propio organismo internacional reconoce que...“a pesar de que estudios en varios países de la OCDE, han formado conceptos sobre un conjunto de destrezas necesarias para trabajar...hasta la fecha...no existe un acuerdo general de las competencias necesarias para la vida, que sea reconocido por la mayoría de los países, mucho menos a nivel internacional” (OCDE, 1999: 10), es decir, que aunque en distintos países se manejen categorías curriculares parecidas, los aprendizajes requeridos no son los mismos.

En Francia, el decreto misiones ha planteado el...“temor de que con este enfoque pedagógico se debilite la adquisición de conocimientos, ya sean científicos, literarios o culturales...dándose...la prioridad...a los aprendizajes técnicos y utilitarios” (Denyer, 2007:29). Bajo tal supuesto, el enfoque por competencias ha generado la creencia de que a partir de su aplicación, la escuela

será convertida en una extensión de las prácticas empresariales; dicho argumento es engañoso debido a que la competencia como categoría conceptual debería tener métodos y fines distintos en la escuela y en la empresa. Las precisiones que hace Barnett (2001) al respecto, podrían ayudarnos a entender tales diferencias.

En la empresa privada, los aprendizajes se reducen a la aplicación y utilidad técnico-operativa en alguna área específica. En este ámbito, no hay interés por los vericuetos epistemológicos, conceptuales o por la reflexión. La comunicación en ese mismo ámbito, está basada en la obtención de resultados, su finalidad es tender puentes entre un departamento y otro con fines del cumplimiento en los procesos laborales; en cambio dentro de los procesos educativos, la comunicación se supone tendría que ser establecida bajo el compromiso, la autenticidad y la fraternidad, valores mediante los que se tejen relaciones entre pares y entre maestro-alumno, muchas veces con altas dosis de afectividad.

Por otro lado, la evaluación en el ámbito empresarial se constata en el nivel de eficiencia, eficacia y productividad lucrativa que se obtenga de los resultados, en otras palabras, la evaluación se funda en las ganancias que puede dejar una determinada operación; en cambio dentro de los procesos educativos, la evaluación se supone, debe ser elástica dependiendo de la disciplina que se trate, pues no es lo mismo evaluar a una disciplina artística que a un ejercicio matemático, o un ensayo histórico por ejemplo.

Barnett sostiene que comprender a la competencia en la escuela y en la empresa son dos cosas diferentes; para el mundo empresarial...la competencia está enfocada al “queremos saber si las cosas funcionan, pero no nos interesa tanto porqué funciona y menos aún que significa funcionar; en cambio...en el ámbito educativo...lo que importa es la comprensión de conceptos, ideas, evidencias y teorías” (2001:232); muy probablemente la noción de competencia en la escuela y en la empresa sea inacabada, pues...“ambas son ideologías limitantes y contienen visiones empobrecidas respecto de lo que sería desarrollar mentes interactivas comprometidas con el mundo y en busca de la sabiduría”. (idem:259).<sup>66</sup>

De cualquier manera, las confusiones que se han generado se deben a que en los últimos años los métodos, fines y valores empresariales han sido trasladados al ámbito escolar sin mediación reflexiva, consecuentemente la noción de competencia en uno y otro ámbito pareciera ser la misma.

---

<sup>66</sup> Frente a esta parcelación, la propuesta de Barnett recupera la categoría conceptual de Jürgen Habermas, “mundo de vida”, misma que considera que todas las formas de conocimiento son parciales, precarias y temporales, por tanto es necesario que entre diversas disciplinas existan diálogos, en los que se intercambien categorías y elementos de análisis, así como un tipo de comunicación que se dé en varias direcciones, a fin de que todos aprendan de todos, aplicando la evaluación por consenso y en donde el sujeto por sí sólo sea capaz de mantenerse en un continuo aprendizaje, de autoevaluarse, de aprender de los propios errores. Bajo ésta lógica, la noción de competencia debería tener límites porosos que permitan...“una crítica constructiva de... los propósitos, las situaciones y las personas”...y que a su vez considere que...los medios sirven a los fines y los fines sean permanentemente cuestionados” (Idem; 2001:256-257).

En términos generales, es posible sostener que la perspectiva curricular por competencias, es controvertida debido a que emplea una terminología vacía e inconexa con nuestra realidad educativa, lo cual le resta credibilidad en su aplicación, pues como sostiene Sacristán, las competencias podrían ser una propuesta llena de bondades, sin embargo...“si han de servir de instrumentos de divulgación de una política y una pedagogía, habrán de ser comunicables, es decir inteligibles, sin tecnicismos innecesarios.” (2008: 53).

Sumado a lo anterior, habría que considerar que la instrumentación del enfoque de las competencias, es controvertida debido a que...“el problema principal de la educación pública...en México...no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente sobre una base especialmente fragmentada”. (Fullan, citado en Sacristán, 2008: 174). Bajo las argumentaciones antes expuestas, es posible sostener que las controversias que circulan alrededor del citado enfoque de enseñanza, giran en torno a la preocupación de que actualmente se forme a sujetos parcelados, expertos en una actividad, pero inacabados, mediocre y empobrecidos en el resto de sus capacidades. Sin pretender caer en descalificaciones superficiales, me parece que si bien es cierto que las competencias son el rostro de la política educativa actual, la cual privilegia la lógica eficientista empresarial, también es cierto que la PD como praxis social,

tiene la gran ventaja de aplicar al citado enfoque de enseñanza con un amplio margen de autonomía, evidentemente ello depende de la creatividad y del nivel de compromiso que tenga cada profesor.

En este orden de ideas, dentro de la ES las controversias, dudas y temores que rodean a las competencias, serán diluidas en la medida en que dicho nivel se convierta en un semillero que forme no sólo a técnicos en distintos oficios, sino también artistas, escritores, científicos en diversas áreas y en general, a hombres de acción tan necesarios para el desarrollo del país.<sup>67</sup>

En este sentido, vale la pena revisar lo que discursivamente ha prometido la educación cívica, respecto a la formación de sujetos sociales desde la educación secundaria en México, por ello, en el siguiente capítulo se revisara el origen y desarrollo de la ES y de la educación cívica.

---

<sup>67</sup> Al respecto, Savater nos alerta que...“no se puede formar solamente a las personas desde el punto de vista laboral, formarles para que sepan apretar botones o para que cumplan funciones más o menos gestoras, sin haberles formado la capacidad de convivencia y ciudadanía.”(1999:181).

## II. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (GÉNESIS Y DESARROLLO).

### 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El basamento histórico más profundo de la ES, podría ser ubicado en la edad media europea, con los trívium dedicados al estudio de las humanidades y los quadrivium al de los números. En nuestro país, la orden religiosa de los Jesuitas quienes llegaron a la nueva España en 1572, fueron probablemente el principal antecedente de lo que más tarde sería la secundaria; enseñaban gramática latina, retórica y filosofía a los jóvenes criollos, a quienes preparaban para su posterior incorporación a la Real y Pontificia Universidad de México. El ideal de los Jesuitas, era formar a un caballero cristiano con la habilidad de pensar, hablar y escribir con inteligencia y elocuencia... (Tanck en Arredondo, 2008:23).<sup>68</sup>

Al lograrse la independencia, la clase política en nuestro país discursivamente impulso un proyecto educativo, con tres tipos de enseñanza:

---

<sup>68</sup> La educación impartida por los jesuitas, estuvo dirigida hacia los sectores económicamente privilegiados emigrados de España, quienes demandaban esta para sus hijos. El grueso de la población en México, durante la colonia fue más bien evangelizada; al iniciar la vida independiente..."existían en nuestro país, alrededor de 30,000 analfabetos de un total de 4.800,000 adultos, es decir, que el porcentaje de analfabetos era de 99.38% contra un 0.6% de alfabetizados". (UNESCO, estudio acerca de la educación fundamental en México. S.E.P. 1947. Citado por Martínez en Vázquez, 1992: 105).

primaria, secundaria y tercera. Para 1821, se incorporo a la legislación nacional el termino de segunda enseñanza, la ley decía que...“la segunda enseñanza comprendía aquellos conocimientos que al mismo tiempo que servían de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituían la base de la civilización general de una nación” (Tanck en Arredondo; 2008: 31).<sup>69</sup>

Con el triunfo de los liberales en 1854, el gobierno impulso la creación de las primeras escuelas secundarias para niñas en 1856. Estas nuevas escuelas, fueron el semillero de las profesoras de primaria, su duración...“era de 6 años y 72 materias...las niñas para ingresar debían tener 12 años, saber leer, escribir...conocimientos de aritmética, gramática castellana y conocimientos de costura.”(Meneses, 2001: 326). Cabe destacar, que en esos años “el termino secundaria se empleaba más bien en relación con la escuela de niñas que no tenían la esperanza de prepararse para una carrera profesional” (Meneses, citado por Tanck op. cit. 111). Consecuentemente, la docencia se consideraba una actividad exclusiva del sexo femenino.

---

<sup>69</sup> En 1824, la escuela lancasteriana en México introdujo un tipo de formación semejante a lo que más tarde sería la secundaria, en donde se enseñaba geografía, historia, matemáticas, metalurgia, dibujo, latín y francés.” (Bolaños, en Segundo Congreso Nacional. Profesores de educación secundaria, 1995: 27); sobra decir que este tipo de educación, estaba dirigida únicamente para la élite económica de las zonas urbanas.

Años más tarde, durante la administración del presidente Juárez (1858-1872), la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1867, determino...“crear las primeras escuelas secundarias...escuelas de estudios superiores...escuela normal para profesores....escuela de música...escuela de bellas artes...escuela de ciencia y literatura...escuela de jurisprudencia...escuela de medicina, cirugía y farmacia...”(Meneses op cit: 243) entre otras.<sup>70</sup>

En suma, se podría decir que durante el siglo XIX la ES sólo fue un proyecto educativo. Las pocas escuelas del nivel, fueron resultado de los débiles esfuerzos que al respecto hizo el partido liberal; los conservadores por su parte, redujeron su participación al otorgamiento de becas para enviar algunos jóvenes a realizar estudios en Europa en 1849; se podría decir, que su errónea idea de que la república surgiría a partir de bases extranjeras, se hizo extensiva al ámbito educativo.

## **1.1 ORIGEN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.**

A principios del siglo XX, la escuela a la que acudían los adolescentes mexicanos de entre 13 y 18 años era la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), dependiente de la Universidad Nacional. Ambos niveles educativos, parecen haber

---

<sup>70</sup> Cabe destacar, que la presidencia de Benito Juárez, podría ser considerada un parte aguas para el desarrollo del país. A partir de la creación de las leyes de reforma en 1859 se eliminaron por un lado, las prácticas colonialistas-medievales de la vida social y por otro, se hizo que las escuelas se desprendieran de los fanatismos y prejuicios religiosos.

estado al servicio exclusivo de las élites porfirianas, desde las postrimerías del siglo XIX y aún después de la revolución de 1910; en las dos instituciones se aplicaban planes de estudios rígidos basados en el positivismo, ya que su finalidad era formar a “hombres cultos” que supieran desenvolverse y brillar en las reuniones aristocráticas, más que en preparar a los jóvenes y adolescentes para la vida laboral.<sup>71</sup> Dicha situación, comenzó a cambiar después de la segunda década del siglo XX, como resultado del desarrollo que tuvo el capitalismo a escala mundial, lo cual implicó la tendencia de formar mano de obra desde la escuela para las actividades fabriles.

Como resultado de esta tendencia, después de la primera guerra mundial algunos países del mundo occidental, experimentaron transformaciones en sus sistemas educativos, centrandó su atención en la formación propedéutica y laboral de los jóvenes.<sup>72</sup> En México, el primer intento formal de crear la ES... “fue

---

<sup>71</sup> Con la creación de la ES se proponía eliminar el carácter elitista de la ENP, ya que esta representaba la única vía de acceso a continuar con estudios universitarios y era insensible a los miles de adolescentes que quedaban hundidos en el fracaso por no ingresar a la misma... “más del 90% de los jóvenes se perdieron durante tres generaciones, los cinco años de duración en dicho nivel educativo eran el sendero único para acceder a las llamadas carreras liberales.” (Mejía, 1962: 138). La secundaria entonces, tenía el reto de matricular al mayor número de adolescentes y convertirse en una escuela con métodos apropiados que proporcionaran una formación propedéutica y diversos tipos de capacitación.

<sup>72</sup> En Alemania por ejemplo, se decía que... “el fin esencial de los institutos de segunda enseñanza era propedéutica y vocacional más que instructiva y no especializante.” (Mejía, en Solana, 2001: 223), en el mismo periodo en los Estados Unidos, se declaraba... “que las escuelas secundarias no tenían por objeto preparar a los jóvenes para la universidad, su función principal era prepararlos para los deberes ciudadanos.” (Idem:224). Quizá la conciliación de ambos enfoques, fue lo que inspiró el doble carácter con el que surgió nuestra secundaria.

hecha por la ley del 4 de octubre de 1915 en Veracruz.” (Meneses, 1998: 408);<sup>73</sup> desde ese momento, se propuso que la formación secundaria tuviera una duración de tres años, mediante la cual se tendría que insertar lo más pronto posible a las clases populares dentro del ámbito laboral, pues...“el país requería la urgente utilización en las actividades, de sus ciudadanos y por tanto, no podía encerrarlos largos años en las aulas...el promedio de vida en el país era de 40 años y para que los hombres rindieran el fruto de sus energías se necesitaba utilizarlas desde temprano.” (Meneses, citado en Sandoval, 2004: 38).

Habría que precisar que desde su creación, la ES tuvo ambigüedades que hasta la fecha no han sido corregidas; por ejemplo, su carácter propedéutico y terminal, bajo el cual sería combinado el desarrollo del intelecto con actividades recreativas y vocacionales, que permitieran el óptimo desenvolvimiento social y laboral, hasta la fecha es ambiguo; así también desde el principio se pretendió eliminar el enciclopedismo y conectarla tanto con la primaria como con la preparatoria, lo que hasta la fecha continua siendo una tarea pendiente de

---

<sup>73</sup> Se considera que el programa de estudios en el que se separaban los estudios secundarios de los de la preparatoria en 1923, propuesto por Bernardo Gastélum y promulgado por José Vasconcelos, fue el hito que marco el inicio de la ES, quizá por ello...“se considera que la secundaria fue iniciada en 1923...y se reconoce...que José Vasconcelos fue su autor”.(Cu Delgado). La creación de la ES, culminó en 1926 con la inauguración de cuatro escuelas de este grado.” (Solana: 650), lo cual fue consecuencia de.... “la firma del decreto que hizo el presidente Plutarco Elías Calles, el 30 de diciembre de 1925 en el que autorizo a la Secretaria de Educación Pública, la creación de escuelas secundarias.”(Cu Delgado, en segundo congreso de profesores de secundaria, 1995: 15).

resolver. Por otro lado, la ES desde su origen estuvo conformada por una planta docente heterogénea...“en 1928 habían seis planteles federales de secundaria, atendidos por 431 profesores, quienes solían ser profesionistas: médicos, abogados, ingenieros, normalistas.” (Solana: 481).

La creación de nuestra ES, fue resultado de las iniciativas de Vasconcelos. Posteriormente Moisés Sáenz, fue quien intentó reorientar a la misma no sólo en sus marcos normativos, sino en la función social que debía cumplir.<sup>74</sup> El mérito de Sáenz “fue haber cambiado de ubicación a la educación secundaria desprendiéndola del mando de la Universidad Nacional de México, y subordinándola a la Dirección de enseñanza secundaria.” (Meneses, 1998:479).

En febrero de 1925 poco antes de que se decretara oficialmente a la ES, el profesor Sáenz expidió un plan de trabajo para las escuelas rurales, que en esos años eran la mayoría, cuyo planteamiento central, era desapegarlas de programas desarticulados, horarios rígidos o reglamentaciones estrechas, proponía en cambio...“que los niños tuvieran ejemplos de personas que trabajan expresando la esencia de la vida, la salud del cuerpo, el juego, la recreación, los conocimientos

---

<sup>74</sup> La diferencia de perspectivas entre uno y otro, radica en que mientras Vasconcelos era poético planteando se idea de raza cósmica, impregnada de un idealismo en el que se unieran todas las razas bajo el lábaro de la cruz, Sáenz en cambio era pragmático, frío, calculador y contundente en el terreno de la acción.

aplicables a la familia para la economía rural... y la organización del trabajo social”  
(Mejía, 1962: 114).<sup>75</sup>

Realmente desde que dejó la Dirección de la ENP, Moisés Sáenz....  
“introdujo una flexibilidad desconocida hasta entonces en las escuelas de México...dos años más tarde el código universitario asentaba que...con el fin de equipar al estudiante con un medio para ganarse la vida y convertirse en un miembro útil a la sociedad....los planes de estudio debían contener una materia de oficios.”(Lombardo, op.cit: 146).

Moisés Sáenz, pretendió eliminar la rutina escolar delimitada por tiempos, espacios, timbrazos que inquietan y métodos que reprimen; lo que a él le interesaba era desarrollar un tipo de educación que contribuyera a vivir una vida satisfactoria. Por ello, proponía una educación que rebasara el aula y dentro de ésta se “siguiera un plan de estudios práctico, en el que las asignaturas y las actividades que se emprendieran fueran una expresión fiel de las necesidades y aspiraciones de la comunidad rural y de las diversas fases de la vida.” (Barbosa,

---

<sup>75</sup> Bajo ésta lógica de pensamiento, Moisés Sáenz pretendió darle una nueva orientación a la ES. Desde que ocupó la Dirección de la ENP en 1917, se percató de los problemas de no contar con una escuela para adolescentes, por lo cual se dio a la tarea de analizar los formatos de la enseñanza secundaria francesa, inglesa y alemana a fin de recuperar algunos elementos de las mismas, no obstante, lo que buscaba era darle una identidad propia a la secundaria en México, que respondiera a las necesidades populares, brindando al alumno un amplio bagaje de cultura general, que se expresara en conocimientos y habilidades que le permitieran desarrollar una vocación, la reflexión y en general, desarrollara todas sus facultades para enfrentar los afanes cotidianos.

1972: 178); su intención era que la secundaria se...desarrollara alrededor de cuatro cuestiones: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia y cómo gozar de la vida.” (Sáenz, citado por Mejía en Solana, 2001: 225).

En términos generales, Moisés Sáenz...“sostenía que la nación requería de individuos seguros de sí mismos llenos de recursos, exploradores enérgicos y capaces de adaptarse...a un mundo de problemas apremiantes.” (idem:683); su ideal era construir a un México integro, en el que todos los mexicanos en condiciones de igualdad, practicaran el nacionalismo mexicano como religión. El planteamiento educativo de Sáenz, era contrario al formalismo de la ciencia positiva, pues según él, con dicho formalismo se producían “hombres de ciencia parecidos a plantas exóticas”, que no despertaban en nuestros jóvenes el gusto por la práctica científica o tecnológica, por ende, criticaba que mientras los extranjeros venían a sacar el oro de nuestras rocas, el petróleo de nuestro subsuelo y las maderas de nuestros bosques, los nuestros se dedicaban a escribir versos, afinar discursos y hacer especulaciones filosóficas.

En suma el proyecto educativo de Moisés Sáenz, obtuvo admiración a nivel internacional. La UNESCO por ejemplo, retomo su modelo treinta años después, difundiéndolo a la educación del mundo occidental, aunado a ello, cuando el filósofo y educador norteamericano John Dewey visito por invitación del mismo Sáenz algunas de nuestras escuelas, exclamó... “no hay en el mundo movimiento

educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México”. (Idem: 115).

Dichos reconocimientos, invitan a suponer que muy probablemente resultaría más efectivo que dentro de la ES, los profesores aplicaran en el aula al enfoque propuesto por Moisés Sáenz, en lugar de la perspectiva curricular por competencias, pues en México dicha propuesta hasta el momento no ha tenido resonancia. Para constatar esto, se revisa a continuación el desarrollo que ha tenido nuestra ES.

### **1.1.2 DESARROLLO DE NUESTRA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

El desarrollo de la ES en nuestro país, se produjo a la par del desarrollo que tuvo el capitalismo industrializador a partir de los primeros años de la tercera década del siglo pasado, momento en el que se comenzó a convertir a los campesinos en obreros vía la capacitación escolar; no obstante, el entonces secretario de educación Narciso Bassols, encontró que la secundaria presentaba diversos obstáculos para lograr tal cometido: “creciente demanda, sobrepoblación de grupos e inadecuación física de los locales.” (Santos, 2000: 24).<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Ante tal preocupación, en 1932 se creó el Departamento de Escuelas Secundarias y se revisaron planes y programas de estudio que buscaban articular a la secundaria con la primaria y a su vez, perfilar al estudiante para su formación post-secundaria, incorporando algunas materias optativas: inglés o francés y en tercer grado se podía tomar alemán. En ese mismo contexto, la Escuela de Altos Estudios de la UNAM dio lugar a la Escuela Normal Superior con la finalidad de formar a los profesores que provenían de las escuelas normales, situación que concluyó en 1933.

Para el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, se ideó un tipo de educación secundaria tendiente a la masificación, ofreciendo tres diferentes modalidades: las que habilitarían para la técnica, las que servirían para el desarrollo de una profesión científica y las que correspondían a las actividades estéticas (Meneses, 1998); debido a que tres cuartas partes de la demanda de secundaria eran obreros, la primera opción fue la que captó al mayor número de estudiantes.

Cabe destacar que en esos años...“el presidente Cárdenas, manifestaba su intención de que el gobierno federal administrara toda la educación privada y pública, decretando que ninguna institución de cultura media o superior podría impartir educación secundaria sin autorización expresa de la SEP.” (Diario Oficial de la Federación, marzo 13 de 1935, citado en Santos 2000: 27);<sup>77</sup> consecuentemente, el gobierno cardenista otorgó validez, únicamente a las escuelas que operaban bajo el enfoque de la educación socialista.

En general, los años treinta del siglo XX se caracterizaron por vincular a la educación secundaria con la formación para el trabajo, descuidando el aspecto propedéutico e incluso, la movilidad educativa y social de los sectores más

---

<sup>77</sup> Entre 1939 y 1940 el Departamento de Escuelas Secundarias se convirtió en la Dirección General de Segunda Enseñanza, ratificando el carácter de la secundaria “como una institución que impartía cultura general, puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes...concebida como.... pre-vocacional cuya función social radicaba en impulsar el mejoramiento y la superación de la vida de la comunidad, con la cual estaría en íntimo contacto”. (Diario Oficial, diciembre 30 de 1939, en idem: 29).

desfavorecidos económicamente; no obstante, habría que reconocer que la secundaria fundamentalmente en la época de Cárdenas, presentó un carácter democrático, en tanto que los adolescentes recibían el mismo trato y se supone que tenían las mismas oportunidades de ascenso social y escolar, al margen de su condición económica.

Para el sexenio de Ávila Camacho (1940-1946), la ES fue objeto de una reforma que buscaba eliminar los métodos memorísticos; así mismo se impulsó al nacionalismo, los valores y los hábitos del buen ciudadano, mediante la impartición del civismo y la historia; bajo tales objetivos, la secundaria debía ser el más eficaz homogeneizador cultural del ambiente mexicano". (El Nacional, diciembre 14 de 1944, en Meneses, 1988: 282). Casi al final de ese sexenio, en 1945, el entonces secretario de educación, Jaime Torres Bodet, modificó el plan de estudios que había tenido vigencia desde 1937, la finalidad era vincular a la secundaria con la vida de los estudiantes y no tanto con la especialización vocacional, priorizando de esta manera la formación sobre la información.

Con Miguel Alemán como presidente,(1946-1952) la ES no presentó modificaciones importantes; quizá lo más relevante fue el planteamiento de que la secundaria...."tenía que hacerse menos verbalista, más experimental y más práctica...con lo cual se beneficiaría particularmente a aquellos que abandonaran su educación en aquel nivel" (Vazquez,1970: 230). En términos generales, durante

los años cuarentas “se dio un mayor énfasis a la necesidad de unificar las diversas ramas de la enseñanza secundaria, mismas que tendrían que desempeñar funciones propedéuticas, sin abandonar el objetivo de preparar a los alumnos para su inserción eficaz en el mercado de trabajo.”(Muñoz Izquierdo, citado en Santos, 2000:29).<sup>78</sup>

Dichos ideales al parecer no fue concretados, ya que a finales del sexenio de Ruiz Cortines, se criticaba que la secundaria continuara desarticulada de la primaria en los aspectos organizacional, pedagógico y científico, además de que se encontraba lejos de representar una preparación para la vida.

Para el sexenio de Adolfo López Mateos, Jaime Torres Bodet regreso como secretario de educación pública. Su objetivo ahora, era contribuir en la redefinición de la formación del educando en secundaria, razón por la cual a mediados de 1959, se estableció un plan de reformas a la educación secundaria y para 1960 entro en vigor el nuevo plan de estudios, conformado por seis asignaturas y cuatro actividades para cada grado educativo. Dicho sexenio, concluyo con “un incremento de 154 mil alumnos más que en 1958. Para atender la creciente

---

<sup>78</sup> En los años cuarenta, la ES se transformo en términos cuantitativos,...“en 1946 la matrícula de secundaria era de 36 833 alumnos atendidos en 242 planteles y un año más tarde, en la administración de Miguel Alemán, se redujo la carga horaria semanal, 34 horas en primer grado y 35 en los dos siguientes...para 1953 nuevamente hubo modificaciones en los planes de estudio, reduciendo a 30 horas semanales la carga horaria, no obstante, esto no se llegó a operar oficialmente, la versión de 1945 fue vigente hasta 1960.” (Santos, 2000: 31).

demanda se abrieron más de 22 000 plazas docentes y se crearon 91 escuelas secundarias y 31 de enseñanza técnica.” (Santos, 2000: 34).<sup>79</sup>

Todas estas modificaciones, colocaban a la ES frente al reto de estimular las actitudes de participación activa del alumno en su propia formación, y de brindarle los conocimientos y el adiestramiento necesario para ingresar a la preparatoria o bien a la vocacional técnica.

Paras los siguientes seis años, (1964-1970) la ES fue reorientada bajo la idea de conjugar al desarrollo moral con el intelectual, el estético y la capacidad para el trabajo productivo, objetivo que se sintetizo en el programa “enseñar a aprender”, “uno de los objetivos...del citado programa...fue simplificar los programas escolares, enseñando menos, con más calidad y atendiendo oportunamente la orientación vocacional.”(Meneses, 1991:17). El método de aprender produciendo, se introdujo con la finalidad de asegurar que al terminar la secundaria el alumno contara con habilidades manuales y nociones básicas de producción que le permitieran incorporarse a la actividad remunerada.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> En el mismo periodo, “en 1958 se introdujo el concepto de secundaria técnica para diferenciarlo de la de tipo general. Las secundarias técnicas ofrecían una formación en ciencias y humanidades, además de actividades tecnológicas que proporcionaban al educando un adiestramiento adecuado para incorporarse al sector productivo.” (Rendón,1981: 103).

<sup>80</sup> Bajo la lógica de la ocupación, en 1968 se introdujo una nueva modalidad: la telesecundaria y un año más tarde quedo incluida oficialmente dentro del sistema educativo nacional.(Barbosa, en Santos, 2000:35).

En el periodo presidencial de Luis Echeverría, (1970-1976) las modificaciones a la secundaria se fundamentaron en los resultados obtenidos en la Reforma de Chetumal: cambios de objetivos, contenidos y metodologías, replanteando así al citado nivel, bajo la idea de...“proseguir la formación del carácter desarrollando la capacidad crítica y creadora de sus educandos, fortaleciendo las actitudes de solidaridad y justicia social...inculcando el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación...proporcionando una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad...y desarrollando en el alumno la capacidad de aprender a aprender.”(Santos, 2000:36);<sup>81</sup> en este mismo sentido, se recomendaba mejorar la formación de profesores, adecuando los planes de estudio, programas y métodos de enseñanza en las normales superiores, indirectamente con esta recomendación pareciera ser que se buscaba cambiar a las formas de enseñanza. En suma, al igual que en los periodos de Cárdenas,

---

<sup>81</sup> Una propuesta más de la reunión de Chetumal, fue la de hacer a la secundaria obligatoria, lo que implicaba sustituir al plan de estudios por asignaturas por otro estructurado por áreas, a fin de articular a la secundaria con la primaria; no obstante, la pugna de intereses políticos y sindicales no permitió que la obligatoriedad se concretara. Respecto a las estructuras programáticas: por áreas y por asignaturas, a pesar que en 1976 la SEP aprobó que las normales formaran a los futuros profesores bajo los dos esquemas, fue hasta 1983 cuando finalmente la Escuela Normal Superior concreto esto. Dicho sea de paso, en “1984 se estableció que todos los tipos y modalidades de educación normal de nivel inicial tendrían el grado de licenciatura.” (idem:41), lo que generó que gradualmente las normales, se fueran poblando de egresados de bachillerato, reduciendo su demanda y disminuyendo los requerimientos de admisión. Por otro lado, a pesar de que la reforma educativa con Echeverría era muy ambiciosa, teniendo como finalidad...“reconocer nuestra historia e idiosincrasia, nuestra realidad actual y prever situaciones futuras...en términos cualitativos...el régimen nunca definió con precisión los objetivos de la reforma educativa, ni sus metas y programas.”(Meneses: 37-172). A pesar de esta indefinición se introdujo la telesecundaria y la modalidad de secundaria abierta, además se inicio con la descentralización educativa y se amplió a tres años la educación media superior.

López Mateos y Díaz Ordaz, con Echeverría se puso especial énfasis en vincular a la secundaria con la actividad productiva.

En el periodo presidencial de López Portillo, las secundarias generales centraron su atención en el aspecto propedéutico, vinculándola al mismo tiempo, con el sector productivo. El objetivo en ese sexenio, era lograr que “para 1982, el 90% de los egresados de primaria se inscribieran en secundaria.”(idem:39). Lo que al parecer, quedo como una meta no cumplida.<sup>82</sup>

Para el sexenio de Miguel de la Madrid, la ES no presento cambios sustantivos, fue en todo caso un periodo en el que se establecieron las bases que permitieron concretar el cambio de rumbo que se le dio a la educación básica, en el siguiente sexenio. Justamente en el periodo presidencial de Carlos Salinas, fue cuando se diagnóstico vía el ANMEB que la secundaria representaba...“el mayor reto pedagógico demandando con urgencia una definición precisa que le diera sentido frente a las necesidades sociales y represente un claro avance para los estudiantes.”(PME 1988-1994, p.viii, citado en Sandoval, 2004: 51).

---

<sup>82</sup> En esos años, las telesecundarias y las secundarias técnicas, estuvieron dirigidas fundamentalmente a la capacitación para el trabajo, no obstante, en particular la telesecundaria en esos años comenzó a recibir críticas referidas a sus contenidos pedagógicos de las lecciones televisivas, aunado al profesionalismo de los telemaestros y los coordinadores; En términos generales, algunos investigadores señalaban...“que la secundaria mostraba escasa eficacia y pobre rendimiento académico; proporcionaba poca o nula preparación laboral al educando que no continuaría con sus estudios...centraba su enseñanza en los contenidos y no en los alumnos; sus profesores carecían de formación continua; había un alto ausentismo entre los maestros y proporcionaba una preparación insuficiente para ingresar al bachillerato.”(Coloquio del Centro de Estudios Educativos noviembre de 1986, citado en Santos, 2000: 42).

Bajo este argumento se decreto a la ES, constitucionalmente a partir del 5 de marzo de 1993, parte de la educación obligatoria en México; la apuesta de las autoridades educativas, era que con nueve años de escolaridad se garantizara la formación de ciudadanos plenos y dinámicamente productivos, tal como lo recomendaban algunos organismos internacionales.<sup>83</sup>

Como resultado de estas modificaciones, fue determinada una sola forma de trabajo: por asignaturas; el argumento fue que la organización por áreas había contribuido a la baja calidad de los aprendizajes en los alumnos, no obstante, es destacable que todavía en el sexenio de Ernesto Zedillo la Escuela Normal Superior, ofrecía una formación inicial por áreas, cuando se supone que esta había quedado cancelada al haberse aprobado el mapa curricular determinado por el ANMEB, en el ciclo escolar 1993- 1994.

Bajo tales circunstancias, con el nuevo programa de estudios, se establecía...“que los contenidos debían responder a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país....estos contenidos los integran los conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes continuar con su aprendizaje...facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del

---

<sup>83</sup> Habría que reconocer en este sentido, que a pesar de tratarse de un ambicioso proyecto, la obligatoriedad de la secundaria implicó desde entonces, dos posibilidades: una que dicha condición no se traduzca necesariamente en una mayor demanda, permanencia y conclusión de la misma; la otra consiste en que esto podría significar para los jóvenes mayores obstáculos para insertarse al mercado de trabajo, pues seguramente los empleadores tomarían esto en cuenta, a la hora de contratar.” (Latapí, en Santos, 2000:49).

trabajo..”(SEP, 1993:12). Para cumplir con tales objetivos, se hicieron algunas fusiones y cambios de enfoques en algunas asignaturas; se trato de evitar el aprendizaje memorístico y el tiempo para las actividades tecnológicas, se redujo en un 50%. Finalmente la carga horaria semanal quedo en 35 horas, tres más que en el plan anterior.<sup>84</sup>

La política educativa para la ES en el último sexenio del siglo XX, reafirmo a la del periodo anterior. El Programa Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE) 1995-2000, no se comprometió en alcanzar ninguna cifra concreta de cobertura; lo que reconocía era únicamente que la secundaria, debía continuar creciendo bajo la tendencia del incremento del número de egresados de primaria y la disminución en los niveles de deserción; en síntesis en el periodo de Zedillo, el PNDE...“no dio tratamiento a los problemas específicos de la secundaria (irrelevancia de su currículo, incongruencia entre sus objetivos, materiales y prácticas pedagógicas; condiciones laborales y materiales de los profesores, entre otros) y por tanto, tampoco planteo acciones tendientes a solucionarlos.” (COMIE, 1996, citado en Santos, 2000:51).

Bajo tales condiciones, nuestra ES ingreso al siglo XXI siendo objeto de un nuevo cambio: la RES misma que hasta el momento ha demostrado ser un

---

<sup>84</sup> Tibiamente en ese mismo periodo, se planteo que en la secundaria se debía promover una intensa orientación a profesores y padres de familia, además de reforzar conocimientos y elementos intelectuales, valores éticos y actitudes necesarios para el desarrollo de la personalidad en los jóvenes y en la regulación de las relaciones sociales.

cambio de forma, más no de fondo; en todo caso, se ha refrescado el discurso con una terminología rebuscada, que ha resultado ser irrelevante para los procesos educativos y en particular, para el mejoramiento de la PD.

En suma, el desarrollo de la ES en nuestro país se ha caracterizado por las ambiciosas propuestas, debates y reformas superficiales que se le han aplicado, a partir de las cuales se han sustituido asignaturas y modificado cargas horarias, bajo la orientación propedéutica o de capacitación para el mercado de trabajo. No obstante, en este desarrollo la formación y actualización de profesores, la participación del sindicato en asuntos de política educativa, la indefinición propedéutica y/o terminal y la gestión de los planteles escolares, son problemas estructurales que no han podido ser resueltos hasta la fecha. Dentro de todo este escenario, el desarrollo de la FCE al parecer ha corrido con la misma suerte, situación que será constatada en los siguientes apartados.

## **2. ANÁLISIS HISTÓRICO FILOSÓFICO DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.**

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (p.342), nos dice que...“lo cívico (ca) civil, es aquello perteneciente a la ciudad o a los ciudadanos...se refiere a la persona u organismo que no es militar o eclesiástico...son disposiciones que emanan de las potestades laicas...referentes a la generalidad de ciudadanos.”; bajo tal argumentación, la cívica está asociada a la civilidad, condición bajo la cual el sujeto interactúa y se relaciona en el marco

de reglas instituidas socialmente. Por otro lado, la ética está referida a la teoría, investigación y/o explicación de las conductas humanas; es la ciencia o teoría de las formas de comportamiento que reconoce todas las variables del contexto. La sustancia de la ética es la moral, noción que procede del latín “mos o mores”, es decir “costumbres” que se han adquirido por hábito; ética deriva del griego ethos, que significa “modos de ser” o “carácter”, ambas nociones tiene que ver con formas de conducta adquiridas por el hombre”. (Sánchez V., 2004:24).

Se podría decir entonces, que en sentido estricto la educación cívica y ética tiene como finalidad, el desarrollo de un tipo ciudadano dotado de comportamientos que le permitan desarrollarse individual y colectivamente, dentro del contexto sociocultural en el marco de un conjunto de reglas, validadas como útiles por las instituciones sociales.

La utilidad de dicha asignatura, se funda en el hecho de que las relaciones sociales son complejas, debido a que la naturaleza del comportamiento humano no es lineal, por ende, es posible afirmar que siempre han existido problemas de cívica y ética. La inquietud por resolver problemas cívico-éticos, tiene su basamento histórico más profundo con los griegos del siglo V a.c, quienes democratizaron a la vida política creando nuevas instituciones, entre las que figura

la democracia esclavista, a partir de la cual desarrollaron una intensa vida pública, como respuesta al descontento social por el trato inhumano a los esclavos.<sup>85</sup>

Sócrates fue el primer gran filósofo en plantear que la vida moral, requería de un conocimiento práctico que permitiera obrar correctamente. Posteriormente su discípulo Platón, considero que la polis era el terreno de la vida moral, tema que debatía con sus discípulos en su academia, siendo uno de sus alumnos más destacados Aristóteles, un joven macedonio de brillantes ideas.

Platón y Aristóteles, podrían ser considerados los teóricos que produjeron los textos fundantes de lo que hoy conocemos como cívica y ética: “La República” de Platón y “Política Ética Nicomaquea” de Aristóteles. Particularmente Aristóteles ha tenido una gran influencia dentro del pensamiento intelectual occidental;<sup>86</sup> respecto a la ética, afirmaba que esta se expresaba en la acción, por ende, el

---

<sup>85</sup> Con la intención de convencer de su poder a las colonias que habían obtenido su independencia, los antiguos griegos fomentaban la igualdad social, la soberanía del pueblo y el que los ciudadanos tuvieran derecho a intervenir en los tribunales, en las asambleas y en los debates en espacios públicos, siempre y cuando se formaran en las artes de la razón y del diálogo; la educación cívica representaba en este sentido, el gran detonante de las virtudes morales del ser humano. En este sentido, el movimiento intelectual conocido como los sofistas, “desconfiaban no sólo de la tradición, sino también de la existencia de verdades y normas universalmente válidas. No hay verdad ni error...decían...y las normas por ser humanas...se encuentran en esta condición....son transitorias.”(Sánchez V., 2004: 218); esta idea fue retomada en el siglo XVIII por Kant, quien planteaba que la condición dialéctica de la norma moral, la coloca en una condición de ascenso a un estadio de mayor plenitud social.

<sup>86</sup> Se podría decir que dada la influencia de su pensamiento, Aristóteles supero a Platón; por ejemplo, mientras para Platón la medida de todas las cosas era Dios, para Aristóteles era el hombre social, esto le llevaba al joven filósofo a tratar a los dioses de igual forma que a las ideas. Para Aristóteles no había moral sin vicio y error, por ello a diferencia de Platón dudaba del carácter innato de la moral y las pasiones; por otro lado, la metodología de análisis en Aristóteles iba de lo particular a lo general, mientras que Platón lo hacía justamente al revés.

principio central de la misma era obrar conforme a la recta razón...“pues para hacerse virtuoso hay que predicar la virtud, para hacerse justo hay que predicar la justicia...”(Aristóteles, 1997:19); en otras palabras, se podría decir que los discursos son vacíos, no tienen sentido, este lo adquieren por medio de la acción.

Respecto a las relaciones humanas, Aristóteles planteaba que estas eran muy heterogéneas y complejas, debido a que los hombres tienen diferentes objetivos y aspiraciones en los que se pone en juego su autonomía y a sus conflictos interno, lo cual afecta su interacción con los otros. Bajo tal argumentación, sería un error pensar que la esencia del ser humano, es la actitud práctica tendiente a buscar el bien, más bien nos dice Aristóteles que los hombres cometen injusticias siempre que pueden, por lo cual es necesario limitarlos en la medida de lo posible, mediante la construcción de ideales morales que se procesan en tres momentos: voluntad, deliberación y decisión.

En este sentido, es pertinente reconocer que el ser humano no siempre actúa deliberadamente con reflexión, más bien regularmente lo hace de manera impulsiva; por ende los fines de su voluntad pueden ser buenos o malos, convenientes o no; por ejemplo, la voluntad del médico puede ser curar a los enfermos o bien, vivir económicamente de los mismos; de igual forma los profesores podrían o no tener la voluntad de sacar de la ignorancia a sus

alumnos.<sup>87</sup> En suma...“el objeto de la ética aristotélica no es el hombre sabio o el hombre valiente, sino el hombre en toda su complejidad, en la diversidad de sus aspiraciones, de sus virtudes o de sus vicios...ya que ello...permite captar la esencia humana en su diversidad y riqueza”. (Aristóteles, 1997:208).<sup>88</sup>

Posterior a los griegos, la educación cívica y ética fue reorientada durante la edad media europea, bajo la visión del cristianismo, religión que colocó en el centro de la cívica y la moral a Dios, ofreciendo de esta manera la ilusoria idea de alcanzar la igualdad, bajo el lema de que “todos somos hijos de Dios”. La ética cristiana buscaba el mejoramiento de la relación del hombre con Dios; para ello se justificaban los castigos, la desigualdad y las injusticias como parte de la ley divina, pues a partir de ella, se preparaba al individuo para su vida en el cielo.

En este escenario, la esclavitud cedió su lugar a la servidumbre; la política se subordinó a la iglesia católica y con ello...“la moral concreta efectiva y la ética...se hallaron impregnadas de un contenido religioso que encontramos en

---

<sup>87</sup> Yurén (2005), plantea que lo ideal sería que el ser humano pensara no solo para su beneficio, sino también para el de los demás pues sería antimoral, anti ético, antidemocrático e indigno, el hecho de que la vida digna, fundada en diversos valores sirva para el beneficio particular y/o de un pequeño sector social.

<sup>88</sup> Yurén, plantea que la ética de la época aristotélica se observaba como un tema acabado, considerando que los ideales morales eran formas puras y absolutas...“la ética de Aristóteles refleja un universo cerrado al futuro” (2005:302); de cualquier manera, fue la antigua Grecia la piedra angular de la formación cívica y ética, en tanto que en ese periodo se le imprimió a esta, dos características que han prevalecido hasta nuestros días: “la necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de legitimidad y cohesión social y...por otro lado... la necesidad que tienen las personas de educarse como sujetos racionales, como sujetos morales y como sujetos de derecho.” (Fernández, 2004:48).

todas las manifestaciones de la vida medieval.”(Sánchez V., 2004: 224), pues la religión católica monopolizó a toda la vida intelectual; prueba de ello, fue que algunas ideas de Platón y Aristóteles fueron sometidas a un proceso de cristianización.<sup>89</sup> En resumidas cuentas, lo que promovía la iglesia no eran las virtudes ciudadanas, sino las teologales: fe, esperanza y caridad.

En suma, durante la edad media la educación cívica y ética estuvo centrada en la formación de buenos cristianos, a quienes habría que preparar para la salvación de su alma. Al derrumbarse la estructura medieval, surgió con el renacimiento la ética antropocéntrica en el siglo XVI, con la cual se colocó al hombre en el centro de la acción científica, artística y de la naturaleza, de esta manera se transitaba de una actitud contemplativa, a una que buscaba la transformación del mundo.

Años más tarde, con la ilustración se impulsó una educación regida por la razón, la fe en el progreso, la justicia y la conciencia cívica sustituyendo el control de la ley de Dios por la ley de los hombres. Bajo ésta lógica de pensamiento, es

---

<sup>89</sup> Por ejemplo, la ética de San Agustín (354-430), transformó la idea de Platón referida a que la purificación del alma se alcanza con la contemplación (no de las ideas) sino de Dios, contraponiéndose así al racionalismo de los antiguos griegos. Por su parte, la ética de Santo Tomás de Aquino (1226-1274), cambia la idea de Aristóteles referida a que el fin último del hombre no es la felicidad sino Dios. Por otro lado, coincide con el pensador griego en que...“el hombre es un ser social o político y se inclina por una monarquía moderada, aunque considera que todo poder deriva de Dios y la potestad superior pertenece a la iglesia.” (idem:227).

posible afirmar que a partir de esa época los ejes rectores de la dinámica social y con ello de la civilidad, fueron los ideales de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad.<sup>90</sup>

Bajo esas mismas condiciones, durante el siglo XIX la moral del Estado se consolidó al ser la sustancia de las relaciones sociales que cohesionaron, limitaron y establecieron lazos de sociabilidad, logrando de esta manera, mantener la estructura y el orden social,<sup>91</sup> situación que concluyó bajo la sombra de los cambios socioculturales observados particularmente después de la segunda guerra mundial, lo cual trajo como consecuencia que la moral del Estado haya sido desplazada por la del mercado.

Por todo lo dicho anteriormente, es posible sostener que desde sus orígenes, la educación cívica y ética ha tenido como finalidad, formar a un sujeto obediente al servicio bien común, a dios o a la sociedad; en otras palabras,

---

<sup>90</sup> Bajo tales ideales, se comenzó a formar, por lo menos en Europa, un tipo de ciudadano con espíritu nacional, apegado a las leyes dictadas por el Estado con derechos y obligaciones, subordinado a los fines sociales y libre de los miedos infundados por la religión. Se sustituyó al sacerdote como intérprete de dios, por el del profesor como intérprete de los ideales morales. Kant sintetizó en ese momento, la ética basada en la autonomía del sujeto como ser racional, productor y creador de todo, decía que este tenía deberes que debía cumplir al margen de su condición social,..."el hombre como sujeto cognoscente o moral es activo o creador y se halla en el centro tanto del conocimiento como de la moral".(citado en Sánchez, op. Cit: 229).

<sup>91</sup> Durkheim señalaba en ese contexto, que el ciudadano tendría que actuar bajo la consideración de que..."conducirse moralmente era actuar de acuerdo con una norma...que el dominio de la moral es el dominio del deber y el deber es una acción prescrita...y que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta." (2002: 52).

mediante dicha asignatura, se ha enseñado al individuo a estar al servicio de otros y no de sí mismo.<sup>92</sup>

Bajo tal argumentación, el reto es que actualmente la FCE rompa con el pensamiento clausurado, es decir que además de formar a sujetos capaces para resolver cualquier problema y de desenvolverse en cualquier espacio, también se debería formar al individuo, bajo la idea de que en todo se puede hacer algo y de que todo lo humano es transformable pues...“la perfección del individuo no se alcanza con la obtención de lo que es “bueno” o conveniente, sino que la perfección es un proceso constantemente renovado, que no tiene más fin que con la muerte”. (Heller:303); al mismo tiempo, se debe tener presente que no se nace autónomo, ni demócrata ni se es un ciudadano responsable y dinámicamente productivo por naturaleza, se llega a serlo mediante la adopción de ejemplos y del ejercicio cotidiano. Bajo tales supuestos, ahora se revisara el origen y la evolución que ha tenido la educación cívica en nuestro país.

---

<sup>92</sup> En este sentido, Schneewind plantea que en el núcleo de la filosofía moral de Kant, se encuentra la afirmación de que la moralidad se centra en una ley que los seres humanos se imponen así mismos; pues dice Kant que si alguien está a la entera disposición de alguien, esto equivale a que el individuo niegue su capacidad de dirigirse así mismo o que renuncie a ello. (op.cit.:571-579). En este mismo orden de ideas, Savater afirma que las reglas no tendrían que ser aceptadas de facto, pues si bien la...“moral es el conjunto de comportamientos y normas que tu, yo y algunos de los que nos rodean solemos aceptar como válidos; lo ético sería reflexionar sobre el porqué los consideramos validos y comparándolas con otras normas morales que tienen personas diferentes”. ( 2004: 54-55).

## 2.1 LA EDUCACIÓN CÍVICA EN MÉXICO.

En México, la educación cívica data de las postrimerías del movimiento independentista, momento en el que al parecer el gobierno mexicano tuvo la intención de construir un Estado democrático, vía la adopción de los ideales de la revolución francesa. Bajo tal intención, “en 1817 se instrumentó el tratado de las obligaciones del hombre...mismo que fue sustituido por algunos maestros en 1820, por el catecismo de la urbanidad civil y cristiana de las escuelas Pías de Castilla....” (Tank,op.cit:53).

Originalmente se trataba de un proyecto civilizatorio en el que se impulsaba el amor a los símbolos patrios y el fortalecimiento del nacionalismo asociado a los esquemas republicanos, para con ello formar al buen comportamiento del hombre.<sup>93</sup> Los primeros intentos de las autoridades mexicanas por formar en civilidad se hicieron bajo la noción de catecismo como adoctrinamiento, término extraído de la terminología utilizada por la iglesia católica, por ende,...“en los planes de estudio de 1823, se incluyó como asignatura el término catecismo político”(Meneses,1983:78). Dicha disposición fue un fracaso, por lo que años más tarde, retomando el ejemplo de los españoles, quienes desde 1812 ya contaban con educación cívica,...“se optó por ampliar las asignaturas destinadas a este tipo

---

<sup>93</sup> Dicho sea de paso, a partir de esa época se comenzaron a crear como costumbre, rituales cívicos que tenían una gran semejanza con las fiestas virreinales de la época colonial, en las cuales parecía que se sacralizaba el poder del gobernante. Dichas prácticas parecen haber sido trasladadas a las ceremonias escolares, vigentes hasta nuestros días.

de formación...así...para 1830 la mitad del curriculum para la instrucción primaria de niñas y niños, estuvo dedicado a su preparación moral y cívica mediante las siguientes asignaturas: principios elementales de religión, reglas de urbanidad y nociones necesarias de la constitución.”(Idem: 58). Aunado a ello, Lucas Alamán propuso que era necesario no sólo enseñar a leer y escribir a la población, también era necesaria la formación moral y política.” (Vazquez, 1970: 29).

Años más tarde durante el porfiriato (1876-1911), el ministro de educación, Justo Sierra criticó y combatió los principios y la propuesta de educación cívica de los liberales, bajo el argumento de que ésta estaba inspirada en contextos socioculturales diferentes al nuestro; como alternativa propuso que la estrategia del Estado educador tendría que centrarse en...“una educación común y política, con una instrucción primaria general gratuita...pues con niños bien educados, sería posible aspirar a la tarea de formar a buenos ciudadanos...y que esta... formación era prioritaria para la consolidación del Estado mexicano, por lo que no podía quedar en manos de los padres ni de otra instancia social”.(idem:63).<sup>94</sup> Evidentemente en los años del porfiriato, resultaba utópica la idea de formar a ciudadanos bajo un sistema político autoritario como el que imperaba en México.

---

<sup>94</sup> Cabe destacar que en 1891, se utilizó por primera vez en México el término laico deslindando así a la educación de todo credo religioso, e incluyendo dentro de la educación primaria a la moral y a la instrucción cívica, no obstante, al concluir la revolución mexicana, terminó también la aplicación de este tipo de educación y en el marco de la guerra cristera en 1926, la SEP anunció la difusión en las escuelas, de un código de estricta moralidad pretendiendo fomentar los valores cívicos morales en los niños.(Meneses).

Para el periodo pos-revolucionario, se replanteo a la educación cívica no para formar a ciudadanos, sino únicamente para civilizar y detonar el desarrollo y la justicia social, formando a buenos patriotas que fueran obedientes a los designios del poder gubernamental.

Lograr tal cometido, implicó que después de la revolución mexicana, la educación cívica fuera incluida en distintos proyectos educativos: “la cruzada civilizadora de Vasconcelos, la escuela de la acción del callismo, la orientación productivista de Bassols, la educación socialista de Cárdenas y...la Política de la Unidad Nacional encabezada por Torres Bodet.”(Idem: 65); impregnada de tales ideales, dicha asignatura fue incluida formalmente dentro de la ES a partir de los años cuarentas, como a continuación se detalla.

### **2.1.1 INTRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL CIVISMO EN SECUNDARIA.**

El civismo pasó a formar parte de los programas de estudio en nuestro país, a partir de la modificación que se hizo al artículo tercero constitucional en el sexenio de Ávila Camacho (1940-1946), suprimiéndose de paso a la educación socialista; esta misma orientación permaneció durante el sexenio de Miguel Alemán. Para el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), el secretario de educación, José Ángel Ceniceros replanteo a la educación cívica, orientándola al fortalecimiento de la mexicanidad, vía el rescate del pasado histórico.

Años más tarde, con el presidente López Mateos (1958-1964), Torres Bodet redefine a la educación cívica bajo la idea de fomentar el amor a la patria, pues consideraba que...“el nacionalismo sería el elemento que brindaría identidad al mexicano...por tanto...comenzó a promover los valores democráticos necesarios para formar una nueva identidad nacional...la política educativa nacional en ese periodo, giro en torno a dicha propuesta” (Tapia, 2003:35-36).

En el periodo presidencial de Díaz Ordaz (1964-1970), se introdujo a la educación cívica en secundaria como una actividad de desarrollo. De acuerdo al universal del 17 de febrero de 1965, las metas que se proponían las autoridades eran:...“encauzar el sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social...fomentar su civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana...así como vigorizar su espíritu por el sentimiento de la unidad nacional...y por la cooperación para una convivencia digna, justa y pacífica” ( en Meneses,56).<sup>95</sup>

Para 1973, con la Ley Federal de Educación en el gobierno de Echeverría se introdujo como un nuevo valor, al conocimiento y al fomento de la democracia”(idem:352). Bajo tales ideales, la educación cívica era reorientada al impulso de los derechos y obligaciones, buscando instituir a la democracia como

---

<sup>95</sup> Es destacable que los movimientos estudiantiles, laborales y guerrilleros de los años sesentas, contribuyeron a desarrollar en México una mayor conciencia cívico-política entre los sectores estudiantil y laboral principalmente.

forma de vida, apuntalada por la justicia y la participación social; sin embargo, en medio del debate de la reformulación de programas de estudio en secundaria, la educación cívica se perdió entre las ciencias sociales, lo que a su vez generó confusiones, situación que se agravó en los años ochentas, dispersándose los contenidos y debilitándose la formación relativa a la comprensión del sujeto y su entorno social.

Con López Portillo como presidente (1976-1982), el secretario de educación Porfirio Muñoz Ledo, propuso que desde el civismo se impulsara una educación humanista, centrada en el ser más que en el tener, promoviendo actitudes de solidaridad y de justicia social y pretendiendo de esta manera, formar a un ideal de mexicano...“un hombre honrado, responsable, solidario, de mente abierta, equilibrado emocionalmente y productor en distintas líneas”. (Meneses, 1999:236).

Bajo la presidencia de Miguel de la Madrid, (1982-1988) la asignatura en cuestión no presentó cambios de mejoramiento, a pesar de que la realidad sociocultural en ese momento lo requería; así lo expresaban diversos medios de comunicación impresos, quienes planteaban inquietudes vinculadas con la formación en valores desde la escuela; por ejemplo...“la jornada del 29 de octubre de 1986 criticaba que algunos medios escolares se caracterizaran por el individualismo, la competencia, falta de solidaridad...culto al consumismo...por otro lado...el universal del 25 de abril de 1987, recuperaba la preocupación de la

Confederación Nacional de Escuelas Particulares, respecto a que la educación había descuidado la formación de valores humanos y moral... finalmente en el Excélsior del 1 de octubre de 1984, se lanzaba la pregunta: ¿porqué no se enseña ética en las escuelas?, no mentir, no robar, respetar al prójimo....” (Citados en Meneses, 1999: 465).<sup>96</sup>

Quizá para contrarrestar a dicho panorama, durante el gobierno de Carlos Salinas, la educación cívica tuvo modificaciones que tomaron forma en los programas educativos de 1993, planteándola bajo cuatro aspectos formativos:

- A) Formación en valores
- B) Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
- C) Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan a la organización política en México
- D) Fortalecimiento de la identidad nacional.”(SEP, 1993).

---

<sup>96</sup> Dichas críticas evidenciaban ya desde entonces, la paulatina pérdida de valores, no obstante, esto no era un fenómeno aislado y/o exclusivo del ámbito escolar, sino la expresión del acontecer socio-político; por ejemplo, el gobierno federal en aquellos años se auto-desprestigió socialmente al instrumentar reformas privatizadoras y de castigo económico a los sectores más pobres, aunado a ello, validaba procesos electorales opacos en los que misteriosamente se caía el sistema de conteo de votos, tal como ocurrió en 1988; finalmente el gobierno fue rebasado, por la capacidad de auto organización que tuvo la base social, frente a las consecuencias que trajo el sismo de 1985. Años más tarde, con Salinas de Gortari, el gobierno pretendió reivindicarse socialmente bajo la promesa de incorporar al país al círculo de las economías más sólidas del planeta, generando con ello espejismos de progreso social que derivaron finalmente en la fuga de capitales y la devaluación de nuestra moneda, en diciembre de 1994. A ello habría que sumar, el discurso demagógico que impero durante el gobierno de Salinas: la firma del TLC, el estallido del movimiento armado en Chiapas, por el EZLN el primero de enero de 1994, la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y del Instituto Federal Electoral (IFE); que dicho sea de paso, la creación de estos dos organismos obedecieron fundamentalmente al cumplimiento de requisitos establecidos por algunos organismos internacionales, para la inserción de México a la dinámica global.

A partir de dicho periodo, la orientación que tuvo la educación cívica estuvo fuertemente influenciada por la tendencia internacional de formar en valores morales para la ciudadanía y la democracia.<sup>97</sup> Se buscaba formar a un ciudadano activo, no dependiente de las acciones del gobierno, capaz de participar socialmente al formar parte de sindicatos, partidos políticos u organizaciones no gubernamentales, regido por valores que le permitieran ser tolerante ante la pluralidad de expresiones religiosas, ideológicas, políticas y culturales, además de apearse a derechos y obligaciones en cualquier espacio.

En términos generales, el desarrollo de la educación cívica en el siglo XX dentro de la ES en México, ha tenido tantos enfoques como secretarios de educación. Es posible afirmar, que desde su aparición en las escuelas en el sexenio de Ávila Camacho, la educación cívica ha fomentado la unidad nacional, el fortalecimiento de la identidad nacional, los valores democráticos, la responsabilidad, la solidaridad, la colaboración social, la justicia social, la convivencia digna y justa, así como el reconocimiento a nuestra historia e

---

<sup>97</sup> Para este tipo de formación, valdría la pena que nuestras autoridades educativas, antes de instrumentar enfoques externos, revisaran la "Cartilla Moral" elaborada por Alfonso Reyes en los años cuarenta del siglo pasado, misma que ha sido una importante contribución a la enseñanza de valores en el aula. En su momento, el objetivo de la cartilla moral fue la de reintroducir de una manera novedosa la moral en la escuela... "acercando la cultura clásica griega a un amplio sector de la población mexicana, de manera sencilla, asequible y sugerente; comunicando valores a los niños mexicanos mediante el maestro, quien en lo fundamental se tendría que convertir en generador de ejemplos." (Arias, en Cárdenas, 2005: 78). Dicho sea de paso, la presencia de la cartilla moral en nuestras escuelas, ha sido fugaz, sólo ha sido aplicada en tres momentos: los dos periodos en que Torres Bodet ocupó el mando en la SEP (1944, 1959) y en 1992, dentro del marco de la firma del ANMEB (idem: 71).

idiosincrasia; no obstante, dicha asignatura no ha logrado constituirse en la formadora de valores cívicos y éticos, quizá debido a que se le ha observado más como una propuesta no hacia el debate y el cuestionamiento reflexivo de los estudiantes, sino como una asignatura que ha hecho prevalecer las relaciones de poder ceremoniosas, y la memorización de contenidos escolares con fines de evaluación.

En suma, el desarrollo de la educación cívica en México ha transitado por tres momentos: a partir de 1817 el civismo pretendió formar a buenos cristianos, ya que la moralidad era entendida como la obediencia a Dios y en consecuencia a la iglesia; el segundo momento lo podríamos ubicar en el México pos-revolucionario, cuando se le dio un giro a la concepción de moralidad, replanteando la relación individuo-Estado, mediante la aplicación de la ley de los hombres y ya no de la ley y/o los castigos o recompensas divinas, bajo ésta lógica se pretendió formar a buenos patriotas que enaltecieran los valores nacionales. El tercer momento, se ubica en el contexto de la globalización, es decir en las postrimerías del siglo XX delegándole a la educación cívica, ahora denominada FCE, la tarea de formar a un ciudadano socialmente virtuoso y dinámicamente productivo; tema que a continuación se desarrolla.

## 2.1.2 LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LAS POSTRIMERÍAS DEL SIGLO XX.

Casi al final del sexenio de Ernesto Zedillo, en 1999, el civismo dentro de la ES fue sustituido por la Formación Cívica y Ética (FCE), bajo la idea de...“brindar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes, desarrollaran la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas en función del contexto social y desarrollo psicológico en el que se encuentren” (Tapia, 2004:52).

Bajo esta nueva orientación la asignatura en cuestión, adquiriría el reto de hacer que el sujeto reflexionara acerca de su identidad personal, normas de convivencia y conocimiento de la legislación jurídica; la intención era que la FCE fuera...“formativa, laica, democratizadora, nacionalista, universal, preventiva y comunicativa” (SEP, 1999:12-13). Lograr esto, implicaba trabajar sobre tres vertientes: el desarrollo del adolescente en su sexualidad, drogas y salud en general; aunado a ello, se debía impulsar la formación de una identidad nacional vía el conocimiento de las instituciones del Estado. Bajo dicha línea de acción, discursivamente las autoridades educativas hacían referencia a la necesidad de que los profesores tuvieran una preparación adecuada; por ejemplo, en el año 2002 se anunció que se capacitaría a los profesores que impartieran la asignatura en cuestión, reforzándola mediante la evaluación y publicación de resultados, lo cual no se hizo (Latapí, 2004:166), ni se ha hecho hasta la fecha.

A pesar de la desarticulación entre lo que se dice y lo que se hace, para las autoridades educativas la FCE tiene el reto de formar a un ciudadano virtuoso y socialmente productivo. Concretamente respecto a la ciudadanía, sería importante reconocer como limitante principal, el hecho de que en México no tenemos aún la experiencia de formar a ciudadanos, en el sentido amplio del término.

La tipología que hace Marshall, nos podría ayudar a ilustrar la amplitud de la noción de ciudadanía. El ciudadano tendría que ser formado, bajo la idea de que ...“existe “la ciudadanía civil, referida a los derechos de la libertad individual, libertad de expresión de pensamiento, de conciencia, de culto...la ciudadanía política, relacionada con el derecho a participar en el ejercicio del poder político, bien como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o bien como elector....finalmente..la ciudadanía social, que comprende el derecho a la seguridad y a un mínimo de bienestar económico, compartiendo plenamente la herencia social...así como el vivir la vida como un ser civilizado...vía el sistema educativo y los servicios sociales.” (en Benítez,2006: 108).<sup>98</sup>

De acuerdo a la citada tipología, es posible sostener que la ciudadanía en nuestro país no ha sido plenamente desarrollada; por ejemplo, la libertad de

---

<sup>98</sup> Los eventos fundantes de la ciudadanía civil y política fueron la revolución inglesa del siglo XVII y la francesa del siglo XVIII, desarrollándose ambos tipos de ciudadanía durante el siglo XIX; la ciudadanía social en cambio ha tenido cierto desarrollo en algunos países durante el siglo XX con el estado de bienestar, etapa en la que se corrigió el individualismo liberal, incorporando junto a los ideales de la revolución francesa, los bienes entendidos como derechos sociales, políticos, culturales y educativos.

expresión parece estar reducida al hecho de que algunos medios de comunicación, se han constituido en formadores de opinión, enjuiciando a todo y a todos; por otro lado, se ha hecho creer que tenemos una ciudadanía política, a partir del sistema de partidos, de la aparición del IFE y de la supuesta transición político-democrática del año 2000, no obstante los procesos políticos y electorales frecuentemente son opacos y con resultados misteriosos. Finalmente el desarrollo de la ciudadanía social, se ha visto impedida por los permanentes problemas económicos que han generando a una masa de individuos con actitudes violentas, incoherentes, apáticas y en suma incapaces de interesarse por el bien común, el progreso individual, familiar y colectivo.<sup>99</sup>

Evidentemente lo alarmante del citado panorama, que no es nuevo<sup>100</sup> consiste en que las condiciones socioculturales parecen exacerbarse conforme pasa el tiempo. Quizá con la finalidad de revertir al mismo, las autoridades educativas en el último año del sexenio de V. Fox, nuevamente han modificado a la FCE, esta

---

<sup>99</sup> Al respecto Yurén afirma que...“las personas en situación de pobreza e indigencia han tenido una deficiente formación en saberes prácticos...lo que revela una deficiente competencia lingüística, lógica y comunicativa...estas personas...suelen tener dificultades para la abstracción que requiere el juicio moral...y su contexto tampoco es propicio para desarrollar el ejercicio reflexivo, autocrítico y narrativo”. (en Oraisón, 2005:106).

<sup>100</sup> En un estudio comparado hecho por Almond y Sidney sobre cultura política en cinco países a principios de los años setentas del siglo XX...“dibujan a los mexicanos como una población desconfiada, localista, poco devota del orden legal, nada solidaria y menos participativa, es decir, incompatible con el ideal democrático, tal como se entiende en la tradición anglosajona”. (citados en Mabire, 2003:32).

vez bajo el prometedor enfoque de las competencias mediante, tema que se desarrolla en el siguiente apartado.

## **2.2 LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL CONTEXTO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.**

El contexto de la perspectiva curricular por competencias en la ES, es la globalización, escenario sociocultural contradictorio en el que se ha insistido discursivamente en la no violencia, la educación para todos, los derechos humanos y el respeto a los grupos vulnerables (niños, mujeres, etnias); paradójicamente, dichos problemas parecen ir en aumento desde hace algunos años.

A ello habría que añadir, los cambios en las conductas socializadas por la escuela y la familia desde hace varias generaciones; así también se han diluido, las fronteras entre lo público y lo privado, pues por ejemplo en el pasado, la crianza y educación de los hijos era un asunto privado, mientras que hoy para regular las conductas desenfrenadas de las nuevas generaciones, se requiere de la participación de los aparatos de justicia y/o de salud del Estado. Quizá el problema radique, en que bajo el discurso de la tolerancia, muchos padres de familia y profesores al ser muy permisivos han hecho decaer el principio de autoridad, afectando de esta manera al conjunto social. Frente a ello, parece

existir una demanda generalizada de que la escuela, recupere su carácter disciplinario, corrigiendo conductas a partir de la formación en valores.

Con esa intención, en el año 2006 la FCE en la ES fue presentada bajo el prometedor enfoque de las competencias, mediante el cual se supone serán resueltos problemas que afectan al sujeto individual y colectivo. El objetivo del citado enfoque es que al egresar de la secundaria, los adolescentes:

- “Conozcan la importancia de los valores y de los derechos humanos... que los expresen en su acción cotidiana y en sus relaciones con los demás.
- Comprendan el significado de la dignidad humana y de la libertad... desarrollen su capacidad para identificar medidas que fortalezcan su calidad de vida.
- Construyan una imagen positiva de sí mismos... se reconozcan como personas dignas y autónomas...tomen decisiones responsables y fortalezcan su integridad y su bienestar afectivo.
- Valoren a México como un país multicultural...reconozcan la pluralidad y el respeto a la diversidad como principios fundamentales para una convivencia democrática.
- Desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas; respeten los compromisos adquiridos consigo mismos y con

los demás...resuelvan conflictos de manera no violenta, a través del diálogo y el establecimiento de acuerdos.

- Identifiquen las características de la democracia en un Estado de derecho... conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad... reconozcan el apego a la legalidad como un componente imprescindible de la democracia que garantiza el respeto de los derechos humanos.
- Desarrollen habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de información...desplieguen capacidades para abordar los medios de comunicación como una vía para formarse una perspectiva de la realidad y para asumir compromisos con la convivencia social.” (SEP, 2006:38).

Evidentemente se trata de una prescripción ambiciosa que convoca a formar, desde distintos lugares, a un ciudadano que responda a los requerimientos de las fuerzas productivas actuales, no obstante, habría que considerar que siempre existe una tensión entre el discurso y la realidad, lo que previene de una u otra forma, la esperanza de que los cambios se generen en forma uniforme, definitiva y de una vez para siempre.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> La FCE bajo el enfoque de las competencias, tiene el reto de articular a la vida escolar con la pública y la política, situación que...“no depende naturalmente de encontrar una fórmula y aplicarla...lo que hace falta es una sedimentación en lo social de largo aliento, que requiere del esfuerzo sostenido de varias generaciones de mexicanos” (Fernández, 2004:24).

Se podría decir en este sentido, que los procesos de enseñanza no son lineales, más bien tienen vericuetos por donde circulan distintas ideas, formas de enseñanza y recursos didácticos; por ejemplo, Latapí (2007) sostiene que con esta última reforma se observa una amplia gama de libros de texto que utilizaran los profesores de la asignatura de FCE, mismos que técnicamente son buenos, pero que sus temáticas son muy diversas: sexualidad, valores, adolescencia, problemas de lenguaje, adicciones y democracia entre otros, lo cual lleva a suponer que aún no se han unificado criterios para la impartición de dicha asignatura; esto es alarmante, en el sentido de que entonces cada quien entenderá la FCE bajo el enfoque con el que haya sido formado, dependiendo del libro de texto que haya utilizado su profesor(a).

A pesar de esta indefinición, la SEP insistente en formar a un individuo comprometido consigo mismo y con el bien común, en los últimos años, ha establecido alianzas con el Instituto Federal Electoral (IFE) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos del D.F. (CNDH); organismos que se han encargado de aplicar en algunas escuelas, ejercicios de participación ciudadana que obviamente, han sido insuficientes para resolver el problema de la formación en ciudadanía.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Dentro de las acciones encaminadas a tales fines, es particularmente emblemática la consulta realizada el 2 de julio del año 2000, que coincidió con la elección presidencial y de renovación del congreso de la unión, en dicha consulta... "participaron 3,986 340 niños y jóvenes de entre 6 y 17 años de edad, lo que represento un incremento de 7.7 %

En este mismo orden de ideas, la creación del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI) en el sexenio de V. Fox, impulso la idea de que las dependencias gubernamentales, tendrían que ser más transparentes en sus procesos y en la rendición de cuentas a la sociedad, sin embargo, en la realidad eso no ha ocurrido. Dicho panorama nos lleva a concluir, que si bien el discurso de la FCE ha cambiado obedeciendo a la tendencia internacional, en la práctica se sigue haciendo lo mismo, prueba de ello es que la base social no percibe representados sus intereses ni en el poder gubernamental, ni en los partidos políticos, por ende...“el mexicano vive permanentemente en la indignación: reconoce la corrupción y esta tan acostumbrado a ella, que a veces la ve en donde no la hay; se irrita contra ello, pero su rabia no mitiga la sensación de impotencia...” (Yurén en Oraisón, 2005: 103).

Dicha indignación se expresa en la indiferencia, la incredulidad y el desencanto que diversos sectores sociales tienen hacia los procesos electorales y al ámbito de la política en su conjunto, lo que ha generado que mucha gente desconozca el marco legal y con ello sus derechos y obligaciones ciudadanos;<sup>103</sup>

---

respecto a las elecciones infantiles de 1997” (Tapia, 2003: 60). Para el nivel de secundaria, particularmente la SEP y el IFE, aplicaron el 31 de octubre de 2002 en el D.F. algunos mecanismos que permitieron elegir a la sociedad de alumnos de cada escuela, así como una consulta sobre valores y cultura democrática. Dicho sea de paso la SEP y el IFE, han sido la dupla institucional, que se ha convertido en el principal promotor de este tipo de formación, impulsando el conocimiento de los derechos y la prevención de la violencia, drogas y abuso sexual, entre el alumnado de educación básica.

<sup>103</sup> Los datos obtenidos en una encuesta aplicada recientemente por la Secretaría de Gobernación, evidencian ésta situación:...“el 60 por ciento conoce poco de sus derechos constitucionales y el 35 por ciento, no conoce nada. En total el

particularmente en una investigación hecha por Yurén con jóvenes de secundaria de entre 12 y 16 años, se reafirma el desencanto y la apatía que tiene este sector de la población, hacia los asuntos que tienen que ver con la política: “a) por un lado consideran que la política es sinónimo de “ transa”, “corrupción” y “conflicto”, por lo que evaden participar en esa actividad y al hacerlo niegan a la democracia; b) por otro lado, juzgan que la política es indispensable para construir el orden jurídico que se requiere para regir la vida de los ciudadanos....entonces no queda más que aceptar una democracia restringida y limitada al voto...”(en Oraisón,2005:102).

Con este tipo de apreciaciones, queda claro que para los jóvenes y muy probablemente no sólo para ellos, nuestro sistema de gobierno y de partidos continúa siendo burocrático e ineficiente; inútilmente el poder gubernamental ha pretendido formar en democracia sin demócratas y en responsabilidad con irresponsables.

De cualquier manera, en el actual contexto sociocultural, la FCE tiene el reto de cumplir con tres objetivos fundamentales: 1) Generar una demanda social

---

95 por ciento de las personas encuestadas dijo conocer poco o nada de sus derechos constitucionales” (Woldenberg, 2007:34). En este mismo sentido, a pesar de que el marco legal de la educación cívica en México: artículos 3º, 31 fracción II y 41 constitucionales; 2 y 7º fracciones III,V,VI y XII, de la Ley General de Educación, prescriban...”el desarrollo armónico, el amor a la patria, a la justicia, a la convivencia....la impartición de instrucción cívica, capacitación electoral.....fomentar el sentido de responsabilidad, conciencia de nacionalidad, soberanía, conocimiento y respeto de los derechos humanos y de actitudes solidarias y positivas hacia el bienestar general.”(Tapia, 2004:67); lo cierto es que nos encontramos instalados en una sociedad desigual, en la que la educación cívica se concibe más como discurso que como realidad.

de democracia, 2) Capacitar para el mejor funcionamiento de la democracia y 3) Fomentar la gobernabilidad...lo cual se lograría con acciones...“permanentes y sistemáticas en la familia, escuela, trabajo y comunidad en general...abarcando...todos los espacios; dicha asignatura tendría que ser vivencial, interactiva, grupal, diversificada en sus códigos culturales...es decir...multicultural y concertada...tomando en cuenta las ideas de distintos organismos públicos, privados y civiles.” (Woldenberg, 2007: 49). Evidentemente la propuesta del citado funcionario del IFE es muy ambiciosa, sin embargo, particularmente en el nivel secundaria resulta utópico pensar que solo con el cambio de enfoque de enseñanza, la FCE ahora si podrá lograr un efectivo cambio cualitativo.

Al margen de que se reconozca que los problemas de civildad no serán resueltos únicamente desde la escuela, sino por la participación responsable de todos los actores sociales, los profesores en los últimos años han sido colocados por algunos medios de comunicación, bajo los reflectores del conjunto social socializando reproches y descalificaciones hacia los mismos; al mismo tiempo se ha impuesto a los docentes diversas exigencias. Ante tal escenario nutrido de exigencias y tensiones, el docente parece encontrarse viviendo un proceso de desestructuración en su identidad, situación que será analizada en el siguiente capítulo.

### III. LAS ENCRUCIJADAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN SECUNDARIA.

#### 1. Identidad e imaginario en la práctica docente.

*“No me gusta la palabra identidad. Menos aún la frase de moda: búsqueda de la identidad. México es una realidad verbal ósea una lengua y aquí quien dice lengua dice visión del mundo.” Octavio Paz \**

Retomando la inconformidad de Octavio Paz en este fragmento, se podría decir que en los últimos años, la noción de identidad parece haber aparecido como una moda, mediante la cual se busca alcanzar la plenitud existencial, como si eso fuera posible, pues no existen identidades acabadas, debido a que el individuo se encuentra en un continuo proceso dialéctico; al respecto Castoriadis afirma que la identidad es la “institución imaginaria de la sociedad”, es decir...la relación que se da entre los seres humanos con el mundo...con su representación de la naturaleza y del tiempo, o de su relación con el poder o con la religión.” (2008:99); bajo ésta idea, es posible afirmar que la identidad es moldeada por las instituciones sociales que rigen el pensar y el hacer del individuo: lenguaje, normas, valores, herramientas.

---

\* “El baile de los enmascarados”, en Sergio Marras. América Latina. Marca registrada. Ed. Andrés Bello-grupo zeta. Universidad de Guadalajara, Barcelona, 1992, p.468. (Conversación con Octavio Paz en París, el 18 de diciembre de 1991).

Particularmente la identidad de la PD, se ha elaborado a partir de las diferentes relaciones que el profesor mantiene cotidianamente con el resto de los actores educativos. El origen de la identidad en el profesor, muy probablemente se remonte a sus vivencias como estudiante no sólo en la universidad o en la normal, sino en las más tempranas etapas de su escolaridad, desde donde posiblemente comenzó a apropiarse de ciertas identificaciones, asociadas a un conjunto de expectativas personales y familiares, que tenían que ver muy seguramente con la obtención de un mayor status social y económico, ideas que seguramente han cobrado vida en el tipo de formación y actualización académica de tiene cada docente.

Esto se podría explicar, bajo la consideración cotidiana de que el imaginario elabora metafóricamente a la identidad vía las SIS desprendidas de las instituciones que han orientado y clausurado el pensar y el hacer individual y colectivo; pues las ideas y el pensar en su conjunto son significaciones porque cobran vida en las prácticas que comparten los sujetos, mismas que actúan como el cemento invisible que los une y por otro lado, son imaginarias porque son creadas o inventadas socialmente. En resumidas cuentas, es mediante el imaginario, que la identidad pretende aclarar quiénes somos, qué queremos, y hacia dónde vamos.

Bajo las condiciones socioculturales actuales, la identidad del profesor ha tenido reajustes debido a que las significaciones e identificaciones que moldearon a la misma, hoy ya no corresponden con las condiciones y desafíos que le han sido impuestos en los últimos años. Es posible afirmar entonces, que nos encontramos instalados en una crisis de la identidad en la PD, que ha afectado tanto a la representación que el profesor tenía de sí mismo, como la que tenían de él los demás, a saber, una de las figuras profesionales socioculturalmente más respetadas y admiradas.

Castoriadis (1997b:166-167), sostiene que efectivamente nos encontramos instalados en una crisis del proceso identificador. En el caso de la PD, esto se hace evidente por la ausencia de una auto-representación que le permitiría al profesor auto-valorar su trabajo por lo que éste significa en términos sociales, así también ésta crisis ha producido al parecer la pérdida del sentido en la PD. Ante ésta situación, parafraseando a Castoriadis (1997b: 160), se podría decir que para que el profesor recupere el sentido, es necesario que parta de la idea de que este no se encuentra en ninguna parte, más bien, que ello concierne a la auto-representación y a la efectiva participación que tengan los propios los profesores, en su práctica cotidiana.

Bajo tales condiciones, es posible señalar que actualmente asistimos a un proceso de desestructuración en la identidad de la PD. Vale la pena aclarar, que

aquí se habla de desestructuración y no de reestructuración, debido a que la identidad de la PD hasta el momento, no ha demostrado haber adquirido una nueva forma cohesionada, sino distintas formas ambiguas e indefinidas.

En este sentido, mediante la reflexión de las nociones de identidad e imaginario, será posible analizar los caminos cruzados por los que transitan las significaciones imaginarias de la PD. Al despejar entonces a las diferentes encrucijadas que enfrenta el profesor frente al enfoque de las competencias, será posible plantear la reelaboración de un tipo de identidad, que le permita al citado actor educativo reflexionar y reorganizar su pensamiento de manera distinta a como siempre lo había hecho; poniendo en cuestión, las verdades instituidas bajo la consideración de que la historia de la evolución humana en general, ha sido la historia de la creación de nuevos esquemas imaginarios que han roto con la repetición, la costumbre y la rutina, lo cual siempre ha dependido de la decisión de los individuos.

Cabe destacar, que el análisis que se hace a continuación de las encrucijadas de la PD desde el punto de vista de la identidad, se asemeja a un magma de significaciones, en donde las capas o niveles no pueden ser separados, razón por la cual, las encrucijadas no pueden ser segmentadas ni aisladas unas de otras; la propia estructura expositiva dará cuenta de la profunda relación existente entre una y otra. Finalmente, he de advertir que si a lo largo del

análisis, se reiteran algunas categorías teóricas, ello obedece a dos razones fundamentalmente: primero que el repetir una misma categoría implica que esta tenga un sentido distinto, dependiendo del contexto temático en el que se ubique y segundo, que si bien las encrucijadas tienen lazos estrechos que las hacen ver como un todo, se pretende, al reiterar algunas categorías, que cada una de las mismas sea leída como una unidad en sí misma.

#### **1. PRIMERA ENCRUCIJADA: ENTRE LA INSIGNIFICANCIA Y LA RE-SIGNIFICACIÓN.**

En un primer momento, habría que entender por insignificancia, al escenario sociocultural sobre el que impera el individualismo que ha conducido a que en los últimos años se haya diluido el interés por resolver problemas colectivos (políticos, económicos, medioambientales, educativos) y en cambio haya crecido la apatía, el conformismo y las crisis identitarias que han generado bajas perspectivas de crecimiento individual y colectivo.<sup>104</sup>

En México, la insignificancia sociocultural parece formar parte del proyecto de democracia planteado desde el discurso oficial, mismo que resulta ser incompatible con la concentración de poder político y económico, pues la

---

<sup>104</sup> Dicho sea de paso, la crisis en el escenario de la insignificancia, ya no es la misma del pasado en la que el conflicto representaba reacomodos y por ende soluciones, ahora la crisis al igual que el conflicto social, parecen ser permanentes, lo que ha generado pasar de crisis coyunturales a crisis estructurales y por tanto permanentes.

democracia en sentido lato, es el régimen de la autolimitación, de la autonomía, de otorgar el poder a la base social para que ella misma se auto regule estableciendo sus propias leyes; evidentemente para lograr esto, es necesario que en un primer momento se eduque en la auto-regulación al individuo.

En la insignificancia, se ha producido a una base social adormecida, que vive en permanente contacto con las nuevas tecnologías y en general con la cultura mediática, situación que ha favorecido a la manipulación que el poder gubernamental, los partidos políticos y algunos medios de comunicación ejercen sobre la masa social.

Este adormecimiento social o descomposición social, como la llama Castoriadis, ha derivado en la alienación del individuo y al desbordamiento de los límites en las instituciones familiar y escolar, lo cual ha sido apuntalado desde el discurso de los derechos de las mujeres y de l@s niñ@s, generando con ello reacomodos en los comportamientos de los citados actores sociales, pues se han puesto sobre tela de juicio a las significaciones imaginarias sociales (SIS)<sup>105</sup> que habían regulado las relaciones entre padres e hijos y entre alumnos y profesores.

---

<sup>105</sup> De acuerdo con Castoriadis, las SIS no son formas, figuras ni conceptos; imponen un sentido a la sociedad y al mismo tiempo ofrecen respuestas a todo tipo de interrogación, respuestas que tienden a ser universales- homogeneizantes, ya que si cada quien tuviera su propio flujo de representaciones, cada quien tendría su propio mundo y por ende, no se podría hablar de problemas comunes, sino de diversos mundos privados. Las SIS surgen cuando la institución (madre, escuela, religión, cultura en su conjunto) violenta a la mónada psíquica y la rompe destruyendo su egocentrismo, ya que en su estado monádico, el sujeto remite todo así mismo, todo el sentido ésta en él y al romperse la psique, el sujeto es socializado

En síntesis, en el contexto actual se ha replanteado la autoridad y en general las relaciones de poder, que habían caracterizado en el pasado a las relaciones entre los menores y los adultos, prueba de ello es que en los últimos años han aparecido el maestr@, el padre o la madre que se dicen amig@s del alumn@ y/o del hij@, lo que ha generado...el derrumbe y la desintegración de los roles tradicionales- hombre, mujer, padres, hijos- y su consecuencia: la desorientación amorfa de las nuevas generaciones” (Castoriadis, 1997b:25).

Bajo tal argumentación, es posible afirmar que al ser las SIS las que moldean a la identidad, al cambiar estas cambia el mundo del individuo. Para ilustrar esta situación, se podría decir que el cambio en la identidad en las nuevas generaciones, se ha debido a que la escuela y la familia como instituciones formadores de identidad, han sido desplazadas por las significaciones y modelos de conducta que emanan de la cultura mediática, mismas que se han constituido en las identificaciones que mayoritariamente retoman los niños y jóvenes en su vida diaria. Vale la pena considerar en este sentido, que la importancia de las SIS consiste en que al existir en el inconsciente individual...“su papel es dar respuesta al quiénes somos como colectividad, qué somos los unos para los otros, dónde estamos, qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?; las respuestas a

---

por las SIS, mediante las cuales aprende que el verdadero sentido de la vida, se encuentra fuera de él, en el otro, en su reconocimiento, su estima o su aprecio.

tales cuestionamientos no pueden ser proporcionadas por la realidad ni por la racionalidad.”(Castoriadis, 1993:254), pues ellas también han sido instituidas; las respuestas a tales cuestionamientos entonces, son metafóricas no se encuentran en el lenguaje, sino en el hacer de los individuos, que en cada colectividad adquiere un sentido distinto.

Como consecuencia del cambio de significaciones e identificaciones, en el escenario de la insignificancia han aparecido distintas identidades que parecen ya no sujetarse a nada, a no ser el consumismo banal lo que ha traído como consecuencia natural, la ausencia de proyectos individuales y colectivos; bajo tales circunstancias, todo parece apuntar hacia la anomia social, es decir, hacia la pérdida de los límites morales compartidos socialmente, siendo ello, el preámbulo de la desintegración y la disolución del tejido social y por ende, al sinsentido de las relaciones sociales. En palabras de Castoriadis, pareciera ser que...“todo conspira en el mismo sentido...ya que todo respira en la misma dirección, por los mismos resultados; es decir, la insignificancia” (Castoriadis, 2002:15).

Como diría Castoriadis, (1997b:27) nos encontramos instalados en la sociedad de los lobbies y de los hobbies, en donde se han debilitado los núcleos duros de identificación que cohesionaban y daban sentido al sujeto, consecuentemente han aumentando los vacíos existenciales, la evanescencia de los valores morales tradicionales y han aparecido en cambio, los contravalores y/o los anti-valores que

desde el discurso de la tolerancia, han sido colocados en el mismo nivel de significación e importancia, lo que hace suponer que en este escenario de la insignificancia...“lo más trivial se une a lo más profundo...el espíritu de la época tiende a la trivialidad” (Castoriadis,2006:293), lo que hace pensar que todo apunta...“hacia la descomposición social, la apatía, el cinismo, la corrupción política, la destrucción del medio ambiente”. (Castoriadis, 1997b: 107).

Revertir al citado escenario sociocultural, es posible si consideramos que...“la historia humana es creación, lo que quiere decir que la institución de la sociedad siempre es auto institución”, (Castoriadis, 1997b:124), en otras palabras, nada ha existido por creación originaria, todo ha sido instituido; el mismo escenario de la insignificancia en el que nos encontramos instalados, ha aparecido nos diría Castoriadis, debido a que las SIS que en el pasado dieron sentido y cohesión social, hoy se han debilitado y han aparecido en su lugar otras, pues a partir de la...“realidad, el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo...es que se... especifica...el modo de ser en particular y la organización del mundo, lo cual se da a partir de...las SIS instituidas.” (Castoriadis, 1989: 330).

Estas SIS afectan a la identidad, en tanto que presentan una triple función: “estructuran las representaciones del mundo en general sin las cuales no podría haber ser humano...estructuras que son específicas en cada etapa histórica...en segundo lugar...las SIS designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay

que hacer y lo que no hay que hacer... adorar a Dios y/o acumular riquezas por ejemplo...y en tercer término...las SIS....establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad... por ejemplo: el afecto creado por el cristianismo que es la fe...todo el ritual afectivo que encierra la noche del 24 de diciembre, esta instituido en forma histórico-social" (Castoriadis, 1997b: 158).<sup>106</sup>

Particularmente en el caso de la PD, al haber aparecido nuevas significaciones imaginarias, se ha producido una nueva convocatoria en las maneras del vestir, del interactuar, del consumir y en general de asumir la tarea de enseñar y educar, en pocas palabras, al haber surgido nuevas identidades entre la PD han aparecido nuevas formas de ser y de socializar el conocimiento. Dicho cambio de significaciones imaginarias en la PD, ha sido impulsada desde el medio social, los medios de comunicación y el discurso oficial; ello explicar porqué desde las SIS..."cada sociedad...a través de su institución....le da existencia ya sea a la materialidad de los actos...o bien a las disposiciones sensoriales de los sujetos, en su visión, oído, tacto..."(Castoriadis, 1975: 273), lo cual afecta directamente a la manera de pensar, decir, hacer e incluso sentir.

---

<sup>106</sup> "Desde las SIS se crean determinados mundos, (mexicano, alemán, chino, griego), modos de producción y organización social (esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo), se crean también formas de organización política (monarquía, repúblicas, estados imperiales, democracias), religiones (cristianismo, judaísmo, budismo), grupos sociales (burgueses, proletarios, homosexuales, estudiantes), grupos nacionales o étnicos (mexicanos, españoles, huicholes, coras): Así entonces, al instituir diversos mundos, las SIS crean distintas identidades que interpretan a la realidad en dos planos: psíquico (imaginario radical) e histórico social (imaginario social), ambos indisociables, co-participantes y detonantes de las representaciones, afectos y deseos (RAD) en el sujeto" (Jiménez, en Fuentes, 2007: 95).

Luego entonces, es posible afirmar que si los profesores han cambiado ello se ha debido a que las instituciones y en general, la sociedad también lo han hecho. Consecuentemente bajo las consideraciones socioculturales actuales, se ha producido a un profesor que participa en el hacer y en el representar/decir social...representando, actuando y pensando de manera compatible, coherente y convergente..."(Castoriadis, 1989:311-323), con el discurso y los modelos de conducta promovidos por la cultura mediática.<sup>107</sup>

En medio de este escenario, ahora con el enfoque de las competencias pareciera ser que existe una demanda generalizada de que el profesor reinvente su práctica y con ello de pasó, sea valorado y auto-valorado de manera distinta. Los argumentos de algunos profesores de FCE, permiten aclarar dicha posibilidad:

- **Lourdes:** Si he cambiado algunas acciones ahora con las competencias; de la valoración podría decir que a mí me parece que si ha cambiado de parte de la comunidad hacia los profesores en general y no sólo a los de FCE, así como también han cambiado las condiciones sociales y económicas del país y esto no se debe al cambio de enfoque de enseñanza, tal vez podría

---

<sup>107</sup> En este sentido las SIS, consolidan lo instituido pues operan como organizadores de sentido de los actos humanos, estableciendo los límites entre lo lícito y lo ilícito, entre lo permitido y lo prohibido, entre lo bello y lo feo."(Fernández y De Brasi, 1993.

ser al revés; de mi parte creo que actualmente también me valoro de diferente forma.

- **Martha:** No, conservamos en gran medida prácticas pedagógicas de la escuela tradicional, en parte porque la propia comunidad así lo pide y en otras ocasiones porque también pueden estar muy arraigadas en nosotros los docentes, por ello es que mi valoración no ha cambiado radicalmente y me parece que tampoco la de los demás.
- **Raquel:** Las acciones de mi práctica no han cambiado mucho, creo que me valoro igual, tampoco siento alguna diferencia de que ahora con las competencias, mi práctica tenga una significación distinta en mis alumnos.
- **José Luis:** En los años recientes se han modificado los contenidos tantas veces, que no percibo cambios en mi autovaloración, sigo siendo el mismo; respecto a la significación de mis enseñanzas tampoco; sigo siendo el mismo.
- **Astrid:** Mis acciones si han cambiado un poco; me atrevería a decir que el cambio es mínimo, pero si observable en la valoración que los demás tienen hacia mi trabajo, y aunque no se vea yo también me valoro de manera diferente.

- **Gervasio:** Como profesor de FCE, si he cambiado algunas cosas de mi práctica y también me valoro de manera diferente ahora con las competencias, pero de los demás no he percibido ningún cambio en su valoración hacia mi; a lo mejor es porque todavía piensan que las materias más importantes son matemáticas y español.
- **Marcela:** Sinceramente no; esto de las competencias a mi no me ha afectado en nada, ni en mis acciones ni en mi auto-valoración; de igual manera, me parece que para los demás también soy una profesora más.

Como se puede observar, las apreciaciones de los profesores apuntan en distintas direcciones, algunos se muestran indiferentes a los cambios generados a partir del enfoque por competencias y hay quienes afirman, que si existen cambios en su autovaloración y en la percepción de los demás hacia ellos, aunque estos sean mínimos.

Bajo tal argumentación, es posible sostener que el enfoque de las competencias, ha re-significado a la PD bajo criterios endogámicos, es decir por significaciones imaginarias que son únicamente compartidas por los profesores. Por ejemplo, el rechazo que generalmente se observa de parte los docentes hacia el enfoque en cuestión, suele ser justificado por considerar que las competencias, presentan vacíos metodológicos e inconsistencias pedagógicas. No obstante, dicho rechazo parece ser más bien un mecanismo de defensa, mediante el cual

los docentes se niegan a reinventarse, a realizar una práctica renovada; al mismo tiempo, mediante ese tipo de significaciones imaginarias, el profesor tiende a justificar la pobreza de resultados escolares, que dicho sea de paso, no es una característica del enfoque por competencias.

Aquí habría que considera una situación paradójica: por un lado, frecuentemente el docente no se siente valorado socialmente, ni tomado en cuenta por las autoridades a la hora de instrumentar reformas curriculares, sin embargo, tampoco la generalidad de profesores hace mucho por renovar su práctica, más allá de cursos de actualización, ni tampoco parecen estar preocupados por obtener mayor prestigio social; consecuentemente, generalmente los profesores no ofrecen una formación distinta a sus alumnos, se mantienen en el pensar y en el hacer heredados; suelen tener actitudes inconformes y de rechazo a hacer algo distinto, lo que implicaría asumirse de manera distinta al pasado rompiendo así con el hecho de continuar siendo un ser de repetición impedido para recrearse y re-significarse en términos cualitativos. De no lograrse esto, sería ingenuo creer que la PD podría representar la ruta por la que pudiera transitar un consistente proyecto de transformación social.

Lo ideal sería que el profesor en el escenario de la insignificancia, re-significara su práctica ya no como en el pasado, fincando su prestigio como docente en la acumulación de años de servicio o bien, por las credenciales que le

acrediten cierta formación académica, sino por el compromiso y la importancia que le dé al trabajo con sus alumnos, por el trabajo del día a día, por una actitud activa que no espere a que lleguen los buenos resultados por sí solos, sino que vaya en busca de ellos. Mediante este tipo de acciones, se podría generar una revaloración de la PD, no únicamente a nivel escolar sino también a nivel social, pues sólo cuando en las aulas y en la escuela se logren resultados efectivos, el profesor podrá alcanzar el reconocimiento social generalizado.

Por otro lado, habría que reconocer que la re-significación de la PD en el escenario de la insignificancia, está condicionada por el aspecto socioeconómico en el que se ubique la escuela, ya que por ejemplo, el docente puede dar valiosas enseñanzas en lo referido a los valores morales, sin embargo el aprendizaje de los mismos se puede ver fuertemente limitado cuando los alumnos viven rodeados de altos niveles de delincuencia, consumo de drogas, problemas económicos, familiares y/o emocionales, por ende sin un proyecto de proyección hacia el futuro. En conversación con algunos profesores de FCE, acerca de la importancia que tienen sus enseñanzas para el diseño del proyecto de vida en sus alumnos, se encontraron las siguientes apreciaciones:

- **Astrid:** Si, yo les enseño sobre todo a planear, para mí es el fundamento del triunfo en los seres humanos, porque de ahí parten los grandes logros, desgraciadamente en las condiciones sociales y económicas que tiene el

país, los jóvenes carecen de una planeación y aunque yo me desviva por enseñarles, no ven su futuro claro y esto no les permite una verdadera construcción de un proyecto de vida.

- **José Luis:** Depende de la forma de trabajar de cada alumno, del interés en cada uno de los temas; yo creo que el proyecto de vida no aparece en los jóvenes, pues no saben para donde van, obviamente existen algunas excepciones.
- **Lourdes:** Cualquier profesor que imparta su materia con conocimientos significativos puede impactar a los alumnos y contribuir a que éstos formen o refuercen su proyecto de vida, yo trato de hacer esto de la mejor manera, aunque no sé hasta dónde resulte benéfico para ellos.
- **Marcela:** No necesariamente se enseña para que los alumnos construyan un proyecto de vida, pues de acuerdo a la edad de los alumnos aún no tienen interés en eso; de pronto yo les pido que lo realicen y ellos cumplen haciéndolo, pero sólo como un trabajo más, siento que lo que se les enseña en FCE, no necesariamente les va a determinar su proyecto de vida, depende de cada quien.
- **Martha:** Un impacto efectivo no, y aún menos en la generalidad; lo que sucede en algunos casos es una orientación o guía en sus decisiones

personales, apoyamos en la importancia del proyecto de vida pero no tenemos ese impacto tan fuerte en sus planes, aunque se diga que la FCE deba sustentar el desarrollo de la personalidad moral” esto es un asunto de todos y la escuela sólo es un elemento más.

- **Gervasio:** indudablemente que sí creo que el aspecto valoral impacta en la formación del futuro ciudadano, para su bien actuar en la sociedad; como dice Fernando Savater: El adolescente sabe lo que le conviene, sabe lo que es bueno y también lo que le afecta. La FCE me parece que es una materia, que coadyuva al proyecto de vida de los alumnos y a su actuar cotidiano.
- **Raquel:** Yo creo que sí, trato de que mis enseñanzas se adecuen a lo que plantean los contenidos, acerca del aprender para la vida, por lo tanto, trato de que mis enseñanzas impacten en el proyecto de vida de mis alumnos.

Nuevamente las apreciaciones de los profesores son divergentes; hay quienes se muestran comprometidos con las enseñanzas para la vida y también hay quien toma distancia en ello. Se podría decir, que en términos generales prevalece un cierto nivel de compromiso que coexiste con la indiferencia, debido a que las condiciones sociales y económicas imperantes son reconocidas por los profesores como limitantes fundamentales para que la FCE se constituya en el redentor moral

de los jóvenes; probablemente las respuestas obtenidas en este sentido, muestran que los profesores discursivamente se han adecuado a los ideales institucionales.

Finalmente, bajo el supuesto de que la re-significación del profesor en el escenario de la insignificancia, tendría que ver fundamentalmente con un cambio de prácticas que le permitieran al docente argumentar, participar y asumirse de manera distinta dándole de esta manera a la FCE, el status que se supone debiera tener. Los comentarios que al respecto hacen algunos profesores, nos aclaran esta posibilidad:

- **Martha:** ¿Qué de mi práctica he cambiado para darle un mayor status a la FCE? Pues trato de buscar una actitud más práctica y menos teórica en mi quehacer educativo, buscando que los alumnos desarrollen habilidades que los muevan a buscar más conocimientos; estos movimientos en la práctica son difíciles pues hay que dedicar tiempo para la búsqueda de actividades que promuevan la actitud activa en los alumnos; yo he asistido a cursos ahora con las competencias, pero no me han ayudado a mi práctica. Por otro lado, me parece que la valoración social hacia el profesor de FCE, es difícil, pues el maestro se encuentra entre el discurso oficial, y las expectativas del alumno y de los padres de familia, con toda la carga de su entorno, historias de vida, problemas económicos y sociales; en todo esto el maestro tiene un papel muy comprometido porque se le considera

que él es el detonante del cambio y en parte es verdad, pero no se reconoce ni desde el discurso, ni desde la comunidad que el maestro hace una labor titánica en distintas dimensiones.

- **Astrid:** No he cambiado muchas cosas realmente, yo creo que actualmente la valoración de la FCE, tiene que ver con el cómo formamos a las nuevas generaciones, pero en eso participamos todos, creo que para que de verdad se nos valore y nos valoremos como profesores, debe existir una verdadera reforma, no solo educativa sino también económica que reencauce a la educación.
- **José Luis:** Yo creo que la FCE tiene el mismo status que antes de que se hayan dado a conocer las competencias; yo sigo haciendo lo mismo, ahora que la comunidad creo valoraría más a esta asignatura, si tratáramos temas no tan generales sino más específicos, que tengan sentido para los adolescentes y para sus familias, con problemáticas de Impacto en la vida familiar, los tipos de personalidad, la autoestima, etc.
- **Lourdes:** He cambiado básicamente los elementos a evaluar, pues ahora con el enfoque de las competencias, se tienen que considerar los diferentes estilos de aprendizaje en los alumnos, que les permita adquirir y demostrar las competencias que se les ha aportado en sus aprendizajes, me parece que esto es lo que podría darle a uno como profesor una mayor valoración

y obviamente a la asignatura; me parece que el profesor de FCE podría tener una mayor valoración, a partir de los cambios de conducta que pueda hacer en sus alumnos, cambiando también la percepción de su realidad, del entorno en el que se desarrolla, qué tanto lo afecta y que tanto puede él influir para cambiar ese entorno social.

- **Marcela:** Yo creo que una mayor valoración a esta asignatura, se dará cuando uno como profesor de FCE se continúe formando, actualizando y viendo los efectos de sus aprendizajes en sus alumnos, en los cambios conductuales y de pensamiento, cumpliendo con los objetivos propuestos; yo he tratado de hacerlo, he asistido a cursos sobre competencias en la asignatura que imparto, aunque realmente no me han servido de mucho, dejan mucho que desear, por eso me guio más bien con el libro de texto.
- **Gervasio:** Siento que mi PD ha cambiado solo un poco, pues el cambio de enfoque solo es un cambio de paradigma, solo cambiaron los conceptos; para mí las competencias son lo que ayer se le llamaron objetivos o fines, entonces podría decir que siempre se ha enseñado por competencias, pues siempre se tiene que cumplir con un perfil de egreso. La importancia de esta materia, se la da uno como profesor en el aula y me parece, que el estatus de FCE se encuentra a la altura de las demás materias, no es más ni menos.

- **Raquel:** He tratado de buscar nuevas estrategias para dejar atrás las prácticas tradicionalistas de explicación-dictado; trato de que los alumnos se vuelvan reflexivos, críticos, analíticos aunque eso no depende sólo de mí; creo que ese es el problema de que nos valoren más y también de que valoren a esta asignatura, pues piensan las autoridades y la comunidad en general, que uno como profesor de FCE es el más responsable en la formación de valores, pero no es así.

Los argumentos de los profesores dan muestra de que en el escenario de la insignificancia, la PD se encuentra dispersa al hacer cambios que reditúen en un mayor reconocimiento social de la asignatura en cuestión y del suyo propio. Los profesores, son muy claros en reconocer que la FCE sólo es un componente en la formación de valores y que para lograr un efectivo reconocimiento a su trabajo, se requiere de una reforma estructural que rebase al ámbito educativo.

Como se pudo observar, algunos docentes refieren que han hecho cambios, aunque en algunos casos los argumentos están cargados de indiferencia, lo que lleva a deducir que en el escenario de la insignificancia, la PD se ha re-significado de diferentes maneras, de forma más no de fondo, muy acordes con el enfoque de las competencias con el que se han cambiado los fines, pero no los medios. Recordemos en este sentido, por ejemplo que si bien en los últimos años se han ofrecido mayores herramientas tecnológicas y cursos de

capacitación a profesores, se han mantenido las mismas lógicas de funcionamiento institucionales y sindicales, la misma organización, lo que hace inferir que las autoridades educativas en nuestro país, tercamente pretenden llegar a un lugar distinto recorriendo el mismo camino de siempre; lo cual lleva a plantear que para lograr el cambio y con ello la re-significación positiva de la PD...“no necesitamos grandes discursos, necesitamos discursos verdaderos....eso sería el fundamento de...una efectiva...proyección social...” (Castoriadis, 2002:29); el discurso verdadero en la educación, tendría que expresarse con el impulso de acciones, que lleven al profesor a replantear su práctica re-articulando su pensamiento y su acción.

En síntesis, la encrucijada de la PD en el contexto de la insignificancia, consiste en que la identidad del profesor se encuentra atrapada por las SIS centradas en el consumismo banal, en hacer el menor esfuerzo, en permanecer conforme con las ideas y las acciones propias de la cultura “light” promovida desde los medios de comunicación y validada por el poder gubernamental, no obstante, dichas instancias son las mismas que continuamente le reprochan al profesor los pobres resultados escolares, le culpan de los diversos problemas socioculturales y lo constriñen a cambiar sin que ellos mismos lo hagan.

Superar dicha encrucijada, implica que el profesor re-signifique su práctica renovando en principio su mentalidad y con ello sus SIS, ya que cuando las ideas

y el pensar cambian, el actuar también lo hace. Finalmente, habría que considerar que la re-significación cualitativa y con ello la auto-transformación de la PD es posible, pues parafraseando a Castoriadis, eso concierne únicamente al hacer escolar de los profesores a través de su práctica y nada más; un componente fundamental de esta auto transformación consiste en que la práctica docente piense lo que hace y sepa lo que piensa”. (1989:333).

## **2.1 SEGUNDA ENCRUCIJADA: ENTRE LO PROPIO Y LO AJENO.**

La identidad de la PD en el contexto de la educación por competencias, se tensa y desestructura por el hecho de que el profesor tiene actualmente dos opciones: mantener su práctica con acciones que considera propias o bien renovarse con otras, que podrían ser consideradas ajenas. Distinguir a lo propio de lo ajeno, podría ser un engaño de nuestros sentidos en tanto que aquello que se podría considerar como nuestro/propio del pensar-hacer de la pedagogía podría no serlo.<sup>108</sup> Aclarar esta posible trampa de nuestra mente, implica considerar el modo de comportamiento de la psique, a partir de dos categorías teóricas recuperadas del pensamiento de Castoriadis: la imaginación radical y la lógica conjuntista identitaria.

---

<sup>108</sup> Los quiebres teóricos del pensamiento pedagógico, ha sido tratados con mayor amplitud en el apartado referido a los antecedentes teórico pedagógicos del enfoque por competencias en este mismo trabajo.

El imaginario que es el núcleo de la psique, se bifurca en dos aspectos: radical (inconsciente) e histórico-social (instituyente); en el primero se halla la mónada psíquica en donde habitan los deseos y afectos, que a diferencia de los actos y las palabras, no pueden ser dominados. Aquí la psique se auto-representa no distinguiendo entre ella y el mundo. Dentro de la imaginación radical, la mónada psíquica es lo que precede a todo, se encuentra antes de la distinción entre lo real y lo imaginario; es a partir de ella, que existe la realidad y se hace posible que todo ser cree para sí, un mundo propio clausurado en el que se sitúa él mismo (Castoriadis, 1997:148).<sup>109</sup>

En la imaginación radical, la psique crea un flujo constante de representaciones, afectos y deseos. Es radical porque es fuente de creación. Para Castoriadis, ésta imaginación es la característica principal de la psique, pues lo que es, es producido por ella. La imaginación radical implica creación y no sólo repetición, en otras palabras, la imaginación radical también puede brindar la posibilidad de crear formas distintas a las que ya existen y valen para la sociedad, a partir de las cuales se puede modificar e incluso sustituir a la institución.

---

<sup>109</sup> Para Castoriadis la mónada psíquica: Es el primer estrato de la psique, su núcleo más que de narcisismo, se trata de autoerotismo...el principio que rige esta fase es la del placer, en donde hay una no diferenciación entre la representación-afecto-deseo. Castoriadis retoma en éste sentido a Freud, cuando dice: "soy el pecho", unidad fusional de piel, calor, leche, olor, sonido, etc...

(Castoriadis, 1989:164); evidentemente eso depende únicamente de la decisión de los individuos.

Respecto a la lógica conjuntista identitaria, siguiendo a Castoriadis (1989:22), se puede decir que ésta es la que ha regido al pensamiento heredado y al progreso de la humanidad, pues la institución de la sociedad ha funcionado bajo los esquemas activos de la lógica matemática de conjuntos, a partir de la cual el ser humano ha constituido y organizado su propio mundo, creando necesidades funcionales e instrumentales, agrupando elementos, clases, propiedades y relaciones...mediante lo cual ha quedado todo...establecido de manera distinta y definida. (Castoriadis, 2006:84).

Los componentes de la lógica conjuntista identitaria son lo que Castoriadis llama el *legein* y el *teukhein*. El *teukhein* da existencia a lo que no existe, porque produce formas distintas a las existentes y además de fabricar materiales útiles, fabrica individuos sociales, imponiendo determinadas prácticas codificables que permiten que los individuos se reconozcan y sean reconocidos en determinados roles, funciones o sitios sociales (1989:160). Por su parte, el *legein* hace implícita la identidad de los objetos, los define distinguiendo a sus elementos, eligiendo, poniendo, reuniendo y contando objetos, determinando de esta manera su identidad y con ello diferenciándoles del resto.

Luego entonces, es posible sostener que desde el *legein* (representar-decir) es desde donde se designa algo o alguien; en otras palabras, el categorizar a algo como propio o ajeno, depende más bien de la institución lenguaje que es mediante la cual se definen características y se ofrecen referencias para que un tipo de objeto o sujeto, pueda ser distinguido de los demás.

Para entender esto con mayor claridad, podríamos pensar en que dentro del gran conjunto humano, existen subconjuntos separados y distinguibles unos de otros, que pueden ser: hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes, homosexuales, lesbianas los cuales a su vez, se agrupan de acuerdo a las características propias de sus lugares de origen: africanos, europeos, americanos, latinos, orientales, etc... es decir, lo que en el pasado se llamaba razas, etnias o tribus pero que ahora bajo el llamado multiculturalismo cultural, se les hace llamar identidades.

A partir de la lógica conjuntista identitaria, es que el ser humano ha repetido, prolongado, trabajado por clases, propiedades y relaciones; situación que parece ser irremediable, pues “no nos podríamos mover ni un segundo ni en la matemática ni en la vida corriente, sin establecer que una propiedad define una clase y que una clase define una propiedad de sus elementos...pertenecientes a esa clase.”(Castoriadis, 1998:197); justamente por esa clasificación es que existe la dualidad verdad-falsedad, masculino-femenino (en sentido social y no

biológico), lo bueno y lo malo, lo viejo y lo nuevo, lo propio y lo ajeno; en otras palabras, a partir de la lógica conjuntista identitaria es que...“los elementos distintos y definidos, susceptibles de ser reunidos...poseen siempre propiedades suficientes para definir clases, que se adecuan siempre al principio de identidad...” (Castoriadis, 1989:153), los cuales se clasifican y ordenan para distinguir a unos de otros.

Por todo lo expuesto anteriormente, es posible sostener que es a partir del comportamiento de la imaginación radical y de la lógica conjuntista identitaria, que podemos entender porqué cada sociedad a pesar de actuar y/o coexistir de manera sincrónica dentro de una pluralidad indefinida de sociedades humanas, considera que sus instituciones son únicas, manteniendo en consecuencia un pensamiento clausurado que se defiende contra los otros, a los que toma por ajenos y de ideas extrañas; en palabras de Castoriadis, “la institución de los otros y sus significaciones son siempre una amenaza mortal para las nuestras; lo que es sagrado para nosotros es abominable para ellos, y nuestro sentido les resulta...a los otros...el rostro mismo del sinsentido.”(2008:94).

Ahora bien, las resistencias hacia lo ajeno no han surgido por creación originaria, más bien se han instituido como parte de la categorización que el individuo ha hecho históricamente de los objetos y las palabras. En el caso particular de los profesores de secundaria, se podría decir que ellos se han

apropiado de un discurso que al haber sido instituido y heredado por las generaciones pasadas, es protegido, venerado, convertido en propio y por ende en el factor determinante de su práctica, de lo que es y lo que no es, de lo que vale y no vale, de lo que se puede aceptar y lo que se debe rechazar.

Bajo tal argumentación, es posible afirmar que se desconoce que...“toda técnica es productiva en referencia a fines particulares que la determinan y que ella determina, eligiendo, reuniendo, poniendo, separando y distinguiendo elementos...”(Castoriadis, 1989:159), es decir que toda herramienta es instituida como útil, porque vale para tal o cual uso bajo ciertas condiciones socio-históricas y es desechada en el momento en que ya no vale o ya no tiene uso. Bajo ésta lógica de pensamiento, la PD tendría que eliminar aquellos instrumentos, herramientas, prácticas o pensamientos y en general formas de asumirse, que en el pasado seguramente tuvieron utilidad y fueron instituidas como propias, pero que ante los retos actuales podrían ya no serlo.

En conversación con algunos profesores de FCE, respecto al abandono de las prácticas que consideran propias y la consecuente adopción de elementos nuevos que se podrían considerar ajenos, en el contexto de la educación por competencias, se encontraron las siguientes apreciaciones:

- **Lourdes:** No pueden abandonarse completamente esas “viejas prácticas”, porque equivaldría a que uno hiciera un re-aprendizaje total como profesor,

lo cual es bastante difícil; dentro de mi práctica, al igual que muchos compañeros, mis prácticas siguen siendo las de siempre y las sigo usando, el proceso de cambio requiere de tiempo y disposición.

- **Astrid:** Considero que existen elementos valiosos en las viejas prácticas, sólo habría que hacerles modificaciones adecuándolas a la ideología de las nuevas generaciones; eso es lo que yo hago, pues me es difícil abandonar las que considero mis prácticas.
- **José Luis:** Es difícil hacer un plan con lo ajeno y lo propio; a mí de pronto se me olvida que estamos trabajando con las competencias; sigo trabajando como lo he hecho desde hace más de quince años, obviamente si algo nuevo me funciona lo incorporo a mi práctica, pero no es algo que me preocupe.
- **Marcela:** No he dejado mis anteriores prácticas, aunque si trato de retomar las prescritas por el enfoque de las competencias. Siendo honesta utilizo más las que considero propias, las de antes.
- **Martha:** Considero que combino en mi práctica lo propio con lo nuevo, o sea lo ajeno; en ésta combinación, trato de incluir elementos del enfoque por competencias, aunque esto es de manera muy personal.

- **Gervasio:** Es una tarea muy difícil abandonar lo que uno considera propio, pues de ello es de lo que hemos obtenido experiencias valiosas; abandonar las prácticas del pasado, sería tanto como pedirle a nuestros alumnos que olviden los viejos conceptos que aprendieron en la primaria, que se desprendan de lo que han aprendido a hacer, para que ahora solo aprendan por competencias. En mi PD, me ha dado resultado combinar el enfoque del plan 1993, 1999 y este último de 2006.
- **Raquel:** No creo que las prácticas propias se abandonen por completo, en mi caso lo que he hecho es adaptarlas a los nuevos enfoques; combino lo propio con lo ajeno, ósea lo que he venido haciendo durante años, con lo que ahora se nos presenta.

Pareciera ser que los profesores consideran como sinónimo lo propio con lo viejo y lo ajeno como lo nuevo, en sus argumentaciones prevalece cierta nostalgia por hacer resurgir lo propio, obviando que siendo lo nuestro es lo mejor. En tal sentido, se debe tomar en cuenta que para que la PD efectivamente evolucione, será necesario que el profesor recupere elementos útiles, más allá de las etiquetas de lo propio o lo ajeno, pues el límite entre lo propio y lo ajeno es imaginario, se trata de una ilusión de orden psíquico más que del físico; en otras palabras, lo propio y lo ajeno tienen límites que los separan y los unen, en una relación de

reciprocidad,<sup>110</sup> luego entonces, sería una terquedad pretender distinguir nítidamente lo uno de lo otro, insistir en ello podría fácilmente confundirnos e incluso conflictuarnos.

En este sentido, se podría uno preguntar si dentro de la PD aquellas acciones que se consideran propias, derivan del pensamiento pedagógico mexicano, es decir de las ideas de Vasconcelos, de Torres Bodet o de Moisés Sáenz, o bien si la FCE se ha regido por la cartilla moral de Alfonso Reyes. Las respuestas a tales cuestionamientos parecen ser obvias, ya que en ningún caso las ideas de los pensadores mexicanos, han tenido resonancia dentro de nuestras escuelas secundarias.

La misma noción de práctica docente, tampoco es resultado del trabajo investigativo en México, sino de los europeos y estadounidenses, lo mismo que la creación de nuestra ES, misma que se concreto en el siglo XX por inspiración de su equivalente alemana y estadounidense, y qué decir de la educación cívica, que fue una importación del sistema educativo español en las postrimerías de la guerra independentista. En resumidas cuentas, nuestra identidad socio-política y cultural

---

<sup>110</sup> Anzaldúa hace el recordatorio, de que la identidad se constituye a partir de la identificación con el otro, apropiándose de aquello que le falta, retomando sus rasgos, haciéndolos propios y resignificándolos, luego entonces, no existe lo propio sino una re-significación propia de lo que se interioriza del otro. En este mismo sentido, se hace referencia a la metáfora de la banda de moebius empleada por Lacan, para ejemplificar distintas posiciones binarias (amor/odio, interno/externo, propio/ajeno), en donde el límite que los separa es difuso. Para Lacan la interioridad y la exterioridad no están cerrados y separados tajantemente más bien, hay una suerte de continuidad como en la banda de moebius, en donde el exterior se convierte en interior y el exterior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior. (en Jiménez, 2007:261-262).

en general, si bien tiene raíces prehispánicas, a partir de la época colonial fue invadida por elementos socioculturales de los españoles, en el siglo XIX por los franceses y durante el siglo XX por los estadounidenses.

Luego entonces, es posible sostener que las prácticas y las palabras que pensamos nuestras, suelen tener raíces profundas en el tiempo, pues han sido utilizadas en contextos socio históricos distantes al nuestro. Lo mismo ocurre con cualquier disciplina y/o actividad del desarrollo histórico-social, incluida la enseñanza, misma que ha sido el resultado de un permanente diálogo histórico entre distintos espacios, tiempos y esferas del conocimiento. En particular, dentro de la PD lo que se considera propio son en todo caso algunas ideas contenidas en distintas teorías del aprendizaje prescritas a nuestra ES en el pasado, mismas que han sido importaciones europeas o norteamericanas, es decir ajenas, pero que por su permanencia, hoy muchos profesores las consideran propias.

Cabe destacar, que la apropiación de ideas extranjeras ha sido una práctica impulsada desde el poder gubernamental, ya que los distintos gobiernos que ha tenido nuestro país, desde que alcanzo su independencia y hasta nuestros días, han mantenido a México en una condición vulnerable de ser colonizado, siempre en espera de que los otros, los extranjeros nos vengán a decir lo que hay que hacer, aunque eso mismo ya lo haya dicho alguien aquí; por ejemplo, si bien la educación por competencias es una importación del pensamiento europeo, éste

no es del todo ajeno a nosotros, basta recordar la propuesta pedagógica que hizo el profesor Moisés Sáenz en los años veintes del siglo pasado, misma que años más tarde, fue retomada por la UNESCO y que presenta algunas semejanzas con el actual enfoque de las competencias. (Véase el apartado referido a los orígenes de la ES, en este mismo trabajo).

En suma, la encrucijada consiste en este caso, en que los profesores reconocen discursivamente, que en lo nuevo-ajeno podrían haber elementos útiles y valiosos que podrían enriquecer su práctica, no obstante, en los hechos el docente difícilmente abandona las viejas prácticas que considera propias, pues de ellas es de las que ha adquirido experiencia y en las cuales se siente seguro. Evidentemente este tipo de comportamientos no es exclusivo de los profesores, sino de prácticamente todo el conjunto social, en tanto que se comparte el mismo pensamiento heredado. Lamentablemente rechazar lo ajeno, atrincherándose en lo propio, implica que el profesor permanezca anclado a una etapa, desconociendo las bondades y/o ventajas que le pudiera ofrecer el hacer algo nuevo, más allá de adecuar su práctica a una nueva perspectiva curricular.

## **2.2 TERCERA ENCRUCIJADA: ENTRE LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE.**

La identidad de la PD se desestructura en medio de la tensión entre lo instituido y lo instituyente, es decir entre lo que ha quedado establecido como una significación funcional individual y colectiva y lo que puede aparecer por decisión

de los individuos; en otras palabras, lo instituido es lo que está presente y lo instituyente es lo que puede estar. En términos de Castoriadis, se podría decir que el imaginario social sería lo instituido, en tanto que es aquello que estando presente mantiene unida a la sociedad y el imaginario radical, podría ser lo instituyente, pues es aquello que no está, pero que podría estar y en consecuencia podría sustituir a lo instituido.

Podríamos imaginar que lo instituido y lo instituyente, son como un bloque sólido que tiene grietas por donde se puede filtrar la creación de nuevos sistemas de significación, ya que lo fijo-estable o instituido, no se da de una vez y para siempre, más bien existe temporalmente, lo cual brinda la permanente posibilidad de que el sujeto cambie lo instituido, instituyéndose ya sea en la creación o en la repetición, pues...“la significación instituida sólo puede darse alterándose y se altera por el hacer y el representar/decir social” (Castoriadis, 1989: 332); en otras palabras, el tránsito de lo instituido a lo instituyente, se presenta cuando se rompe el cerco mental que se resiste a que ingresen nuevas ideas y en consecuencia nuevas prácticas, evidentemente dicho tránsito no se da de manera tersa, sino en medio de la discontinuidad, la irrupción, el avance, el regreso, la reproducción y en menor medida la creación.

A nivel individual, el tránsito de lo instituido a lo instituyente se asemeja al momento en el que la psique es constreñida a abandonar sus objetos y en general

a su mundo inicial, para entonces adentrarse en un mundo con objetos y reglas socialmente instituidas, mismas que a partir de ese momento, se encargan de moldear la identidad del sujeto a lo largo de su vida, orientando su pensar y su hacer; en otras palabras, al romperse la mónada psíquica, la psique es socializada en un primer momento por la madre y posteriormente, por la escolarización y en general por la educación que reciba el individuo por distintas instancias: familia, escuela, costumbres, leyes, ritos.<sup>111</sup>

Como resultado de éste tránsito, el individuo se ve envuelto en prácticas sociales, que al ser elaboraciones culturales han sido instituidas, es decir, que dichas prácticas son invenciones que responden a determinados intereses individuales o grupales, socializadas bajo la creencia de que han sido, son y serán para siempre, lo cual es una falacia, ya que el pensar-hacer instituido puede ser remplazado. Para entender esto con mayor claridad, se podría decir que así como en algún momento se tuvo hambre de alimentos, así también se ha inventado e instituido socioculturalmente que tengamos hambre de vestimentas ostentosas, de autos, de poder, de santidad, de televisión, de nuevas tecnologías y en suma, de un consumismo desenfrenado y desbordante que puede ser cambiado, pues nada

---

<sup>111</sup> Los antiguos griegos llamaban a este tipo de educación paideia, la cual decían tiene un infra-poder, es decir, un poder que no se encuentra en la superficie, que no está escrito, que escapa a la legislación, pero que es un poder instituyente que orienta y determina la relación del sujeto consigo mismo y con los demás (Jaegger). Dentro de la filosofía política desde Platón hasta Rousseau, la paideia fue colocada en el centro de la reflexión; Aristóteles, sostenía que la paideia era incluso más importante que la formación política.

es para siempre; al respecto sostiene Castoriadis que...“el hombre no puede existir sino definiéndose cada vez como un conjunto de necesidades y de objetos correspondientes, pero siempre supera estas definiciones...y si las supera...es porque él las hace haciendo y haciéndose, porque ninguna definición racional natural o histórica permite fijarlas de una vez por todas”. (1989,I: 235).

En otras palabras, el cambio es posible considerando que las palabras y las representaciones instituidas que han cohesionado individual y colectivamente al sujeto, tienen recubrimientos porosos que permiten que en un determinado momento, surja lo instituyente retomando lo ya dado, es decir las huellas de la herencia, pues parafraseando a Castoriadis, se podría decir que por más radical que sea la creación, la PD instituyente siempre trabajara a partir y sobre lo ya constituido. (2008:92). Bajo ésta lógica de pensamiento, sería un error pensar que con la instrumentación del enfoque por competencias, los profesores tendrían que renovar totalmente el pensar y el hacer heredado e instituido, ya que a final de cuentas las formas de enseñanza, de argumentación y de participación instituidas han sido las que han generado cierta cohesión interna y externa en la PD.

Es importante tomar en cuenta, que las prácticas instituidas son vulnerables a ser sustituidas por otras, no en el sentido de Popper, es decir, de que lo instituyente tenga mayores ventajas que lo instituido, sino simplemente porque los nuevos esquemas contienen nuevos elementos que articulan de manera distinta al

sujeto individual y colectivo, respondiendo de esta manera a determinados intereses individuales o grupales. Esto lo podemos constatar, si recordamos que la globalización económico-educativa (instituyente) emprendida desde hace aproximadamente 20 años, no vino a sustituir al antiguo modelo sociocultural (instituido) por ser mejor, sino simplemente porque desde la cultura mediática y el discurso oficial se impulso desde entonces, la creación de nuevos esquemas de pensamiento, nuevas SIS que reorganizaron el pensar y el hacer, surgiendo así la actual sociedad consumista.

Eso mismo ha ocurrido con las reformas curriculares aplicadas a la ES, mismas que han sido sustituidas unas por otras, sin que hasta el momento las instituyentes (nuevas) hayan demostrado ser mejores que las ya instituidas (viejas). Quizá el problema radica, en que no se termina de instituir una teoría del aprendizaje, cuando ya se ésta dando a conocer otra que la sustituya, como si hubiera prisa por experimentar algo nuevo.

Concretamente el carácter instituyente de las competencias en nuestra ES, se desprende de tres factores fundamentalmente: las competencias han sido prescritas desde la agenda global, por algunos organismos internacionales que dicho sea de paso, quizá por ello no han sido cuestionadas por nuestras autoridades educativas; en segundo lugar, las competencias son instituyentes, debido a que las evaluaciones nacionales e internacionales PISA y ENLACE por

ejemplo, se supone que certifican aprendizajes-competencias requeridas para la inserción del individuo al mercado laboral y finalmente, las competencias son instituyentes, debido a que a partir de las mismas se privilegia a las disciplinas que son relevantes para el crecimiento y la acumulación de riqueza económica, (matemáticas, español y ciencias) excluyendo de esta manera, a las disciplinas humanas y sociales.

En este sentido, resulta interesante conocer la opinión de algunos profesores de FCE, respecto al lugar que ocupa la citada asignatura ahora con el enfoque de las competencias, es decir si consideran que dicha asignatura es incluida o excluida, más allá del discurso oficial:

- **Lourdes:** La FCE siempre ha sido valiosa y se supone que ahora más, puesto que las autoridades hablan constantemente de la pérdida de valores en los jóvenes, lo curioso es que el mismo sistema o más bien los medios de comunicación, se encargan de confundir a los jóvenes, poniendo en tela de juicio la importancia en la realidad social de esos valores; creo que la sociedad y el gobierno tienen incongruencias entre discurso y realidad, incluyen y excluyen a esta asignatura.
- **Marcela:** Me parece que la FCE si es incluida en el discurso de la SEP, aunque realmente a uno como profesor le piden que evalúe aspectos concretos desde la subjetividad; por ejemplo evaluar valores, desde mi

punto de vista es un aspecto subjetivo que debo aterrizar en algo concreto como una tarea; para mí el status de esta materia es el mismo de siempre.

- **Astrid:** Yo creo que si es incluida, aunque en la realidad se piden resultados pero el desarrollo de competencias en esta materia es un trabajo paulatino, en el que no se pueden observar resultados rápidamente, entonces si es a partir de los resultados la FCE estaría excluida; creo que su status es ambiguo.
- **José Luis:** Para que de verdad sea privilegiada la FCE por las autoridades, uno tiene que trabajar mucho en la evaluación y también mucho trabajo con nuestros alumnos manejando varios criterios; eso es difícil por la cantidad de alumnos que uno atiende y la carga de trabajo; me parece que es incluida por lo que se dice de ella, pero es excluida en los hechos.
- **Martha:** Si por supuesto que la FCE con el modelo de las competencias es fundamental para la formación de valores, pero en la realidad seguimos igual, se supone que la asignatura es importante, más no el profesor, a uno le piden que haga maravillas, pero no puedes hacer todo; yo creo que en la realidad de la escuela, más bien se tiende a la exclusión.
- **Gervasio:** Con conocimiento de causa, pienso que en realidad la FCE es excluida, pues tanto el enfoque como el programa de esta asignatura,

adolecen de la parte legal en la formación del alumno; quedaron fuera del programa las garantías individuales establecidas en la constitución y se redujo, únicamente a la solución de dilemas. Las competencias entonces, “quedaron cortas” respecto al apego a la legalidad; en este caso uno como docente debe darle el lugar o el status que le corresponde a esta asignatura.

- **Raquel:** Me parece que esta asignatura siempre ha sido importante, aunque ahora creo que si se han excluido algunos contenidos; la visión de la FCE ahora con las competencias, tiende a reducirse, entonces me atrevo a decir que por un lado nos incluyen y por otro nos excluyen.

Las afirmaciones de los profesores coinciden mayoritariamente, al considerar que la FCE tiene una posición paradójica, pues por un lado, el discurso oficial enaltece la formación de valores vía la escuela, sin embargo, los medios de comunicación y la dinámica sociocultural en su conjunto, muchas veces echan abajo el trabajo que los profesores podrían estar haciendo en la escuela.

En síntesis, la encrucijada en este sentido, consiste en que la FCE es incluida discursivamente y excluida en la práctica sociocultural. Particularmente el profesor, se encuentra en un permanente juego de fuerzas entre lo instituido y lo instituyente, no sólo en el aula y en la escuela, sino también fuera de ella, pues los

valores instituyentes de la cultura mediática han colonizado el pensar y el hacer de la población en general, incluidos obviamente los docentes.

Resolver la citada encrucijada, implica que el profesor sea capaz de auto-transformarse, a partir de considerar que los significados unívocos de lo instituido y de lo instituyente, siempre tienen posibilidades de cambiarse, de reinventarse; ello es posible, y concierne más que a las prescripciones de la política educativa, al hacer de la práctica cotidiana del docente. En suma, lograr que el docente evolucione en su práctica y se revele como un ser auto-instituyente, implica la creación no sólo de nuevas instituciones (lenguaje, herramientas, formas de pensar, valores, creencias), sino de nuevas maneras de instituir a esas instituciones, es decir, nuevas formas de participar, de argumentar, de relacionarse y en general de asumir la tarea de enseñar y educar. Finalmente es pertinente considerar, que sólo bajo tales condiciones será posible el surgimiento de una nueva relación entre la institución y el profesor, pudiendo derivar esto en la conformación de una identidad en la PD, con un sentido claramente definido.

### **2.3. CUARTA ENCRUCIJADA: ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE.**

La identidad de la PD frente al enfoque de las competencias, se desestructura entre el pasado y el presente, escenarios que no son contrarios sino complementarios, pues lo uno no es sin lo otro; ambos polos temporales se contrapesan, a los dos les falta algo, tienen vacíos; el presente como tiempo y

espacio es muy fugaz, siempre se le compara con lo que fue y se convierte en pasado rápidamente, en palabras de Castoriadis “el presente transforma siempre al pasado...pues ambos son los dos polos entre los que se mueve el sujeto individual o colectivo...y sobre los que se....proyecta hacia un porvenir que es esencialmente incierto y aleatorio.”(2008:109).

Se podría decir que en términos generales, el individuo difícilmente se sitúa en el presente sin recurrir al pasado, al cual puede utilizar de tres diferentes maneras: para conservarlo y venerarlo, para revisarlo como curiosidad turística, o bien, para considerarlo fuente o raíz de elementos que permitan mejorar y engrandecer al presente, actuando y esforzándose no sólo para restituir o reinterpretar, sino para crear; bajo esta idea, el pasado sería potencializado colocándolo al servicio de la vida; parafraseando a Nietzsche, (1999:38) es posible sostener que no necesitamos al pasado para contar historias, quedándonos anclados a un tiempo que fue, más bien necesitamos al pasado para que sirva a la vida y a la acción, sólo así se le puede apreciar.

Utilizar al pasado para encontrarle utilidad, implica no venerarlo irreflexivamente, aprendiendo también a olvidar, a soltar lo que fue, a desprenderse de recuerdos lamentables, considerando que anclarse a cierta etapa de la vida, podría derivar en desequilibrios emocionales afectando la identidad

individual, pues el pasado infructuoso regularmente se convierte en un pesado lastre, que atrapa al individuo y le impide avanzar o mejor aún, evolucionar.

Es importante reconocer que desprenderse de tan pesado lastre, no es una tarea fácil; parafraseando a Nietzsche (1999:65), se podría decir que para lograr esto, se requiere de un ejercicio mental cotidiano mediante el cual el individuo desarrolle la fuerza para liberarse del pasado,<sup>112</sup> llevándolo a juicio y tratándolo como un caso con posibilidades de ser condenado; retomando de él únicamente a los modelos de conducta, a las formas de enseñanza y a las ideas de los maestros que no se encuentren en el presente.

Lograr tan ambicioso objetivo, implicaría cambiar la relación entre los individuos y la institución, pues históricamente el desarrollo sociocultural en distintas sociedades, incluida la nuestra, han utilizado al pasado como fetiche conservándolo, no cuestionándole y en suma, convirtiéndolo en un tótem,<sup>113</sup> que regularmente es sobrevalorado y honrado de manera irreflexiva, bajo la falsa

---

<sup>112</sup> Dicha liberación implica que el individuo, recuerde que desde sus primeras etapas ha vivido cambios-rupturas acompañados muy seguramente de crisis; por ejemplo la primera separación madre-hijo en el momento del nacimiento, después con el destete, en la situación edípica, en los reacomodos de la pubertad, e incluso en la senectud; en general los periodos de ruptura con el pasado, se repiten a lo largo de la vida.

<sup>113</sup> En las tribus australianas, dice Freud, el tótem es el antepasado del clan...puede ser un animal comestible, una planta o una fuerza natural, la lluvia por ejemplo, que se halla en una relación particular con la totalidad del grupo...su espíritu protector y bienhechor que envía oráculos a sus hijos y los protege aún en aquellos casos en los que resulta peligroso. Los individuos bajo un mismo tótem se encuentran sometidos a las sagradas obligaciones y de violar estas, tendrían que recibir un fuerte castigo. (Freud, 1999: 11).

creencia de que todo lo pasado es digno de veneración, de ser inmortalizado, mientras que lo presente es repudiado y rechazado; no obstante, parece olvidarse que el pasado cuando fue presente-instituyente, seguramente tuvo elementos valiosos y también elementos no valiosos, pues por ejemplo nosotros las generaciones actuales, fuimos formados con todo lo bueno y lo malo de los esquemas educativos del pasado, incluyendo obviamente al pensamiento clausurado, impedido a cuestionar.

En este sentido, se podría decir que actualmente el enfoque de las competencias, parece ser sobrevalorado por las autoridades bajo el supuesto de que siendo lo novedoso es lo mejor, desconociendo que al igual que las teorías del aprendizaje del pasado, ésta podría tener bondades pero también aberraciones. Al respecto, resulta interesante saber de qué manera algunos profesores de FCE, reconcilian en su práctica al pasado con el presente bajo el enfoque de las competencias, ellos se supone bajo la finalidad de que sus enseñanzas sean más relevantes:

- **Astrid:** Más que regresar al pasado, para mí la manera más efectiva de modificar no sólo a la PD sino al sistema en su conjunto, sería que ya no se impusieran reformas que se copian o elaboran en un escritorio, sin considerar las características de nuestros educandos; yo tomo cosas del pasado y del presente, creo que es la mejor manera de enseñar.

- **José Luis:** Considero que en el pasado si estaban mejor planteados los programas y los textos, yo los adaptaba mejor a mis alumnos; por lo menos en FCE; en general para mí el pasado fue mejor.
- **Lourdes:** No es que el pasado sea precisamente mejor, hay cosas que siguen siendo vigentes, por ejemplo los valores; yo vinculo pasado y presente y considero que todo cambio lleva tiempo; el problema es que hoy se pretenden muchos cambios, sin considerar las características de nuestra población escolar, ni tampoco la de los profesores.
- **Marcela:** Definitivamente si, cuando un enfoque del pasado me da mejor resultado que el de las competencias, ese es el que utilizo en clase; en general creo que en mi práctica siempre estoy echando mano del pasado, aunque tampoco rechazo al presente.
- **Martha:** Yo creo que pasado y presente son parte de lo mismo, prefiero verlo así; o sea que para mí las competencias se complementan con algún otro enfoque del pasado, ya sea con el conductismo o con el constructivismo; en mi practica, me retroalimento de ambos.
- **Gervasio:** Me parece que uno como profesor retoma ideas de aquí y de allá, del pasado y del presente; yo por ejemplo tomo cosas de Piaget, Savater, Freire, Makarenko, me parece que es benéfico retomar al tradicionalismo

pedagógico. Creo más bien, que el problema no es el pasado o el presente, sino corregir los problemas que afectan el aprendizaje de nuestros alumnos, por ejemplo: la desnutrición en las aulas.

- **Raquel:** Me parece que no se abandona del todo al pasado, más bien es la base de la que uno parte para desarrollar a las competencias, yo trato de vincular el pasado con el presente y no creo que uno sea mejor que el otro; para mí ambos son significativos.

En términos generales, los comentarios de los profesores evidencian que la identidad se sitúa entre la nostalgia del pasado y los retos del presente, pues en su práctica hacen coexistir ambos polos de la temporalidad. Como bien afirma la última profesora, el pasado es el basamento sobre el cual se construye el presente, en ese sentido quizá el problema de las competencias, sea...“querer decir con palabras nuevas, cosas antiguas” (Castoriadis, 1993: 210).

Bajo tales argumentos, se podría decir que actualmente los profesores tienen dos alternativas: buscar el sentido de su práctica enfrentando los retos actuales, ajustándose al enfoque de las competencias, o bien, replegarse hacia el pasado, reencontrándose con el pensar y el hacer que tiene raíces en épocas en las que la PD tenía menos exigencias y un mayor prestigio social; aquí nuevamente toman la palabra los mismos profesores:

- **Martha:** No es posible desechar el pasado como algo inservible, yo reconozco que no tengo un amplio dominio de las competencias y entonces retomo mi experiencia acumulada; pasado y presente los conjugo y aplico de la manera más conveniente para mis alumnos; debo aclarar que aunque tengo la misma materia (FCE) en dos secundarias que están en delegaciones diferentes (Xochimilco e Iztapalapa), mi práctica no es la misma. Las competencias que se desarrollan en cada una de estas escuelas son diferentes, incluso podría decir que se trata de una tarea que se debe realizar de manera individual.
- **Astrid:** Yo trato de enfrentar los retos que me imponen las competencias, sin embargo, de pronto también recorro al pasado sin que eso signifique que me refugie en él.
- **José Luis:** Creo que mi trabajo va de la mano con el programa pasado, el anterior a las competencias. Siento que las necesidades son cada vez mayores y por eso le doy más importancia a los temas de impacto en los jóvenes, como las adicciones, los métodos anticonceptivos, la superación personal; trato de enfrentar los retos de mis alumnos, más que los de un nuevo programa de estudios.
- **Lourdes:** Trato de enfrentar los cambios pero a veces resulta complicado. He cambiado mi forma de hacerlos trabajar y de evaluar a cada quién

según lo que hace y cómo lo hace, pero considero que hay parámetros del pasado que no cambian como la puntualidad, la limpieza, la calidad en el contenido de los trabajos.

- **Marcela:** Hay temas o subtemas que pueden ser mejor entendidos mediante un enfoque del pasado, y hay otros que pueden entenderse mejor con el de las competencias, dependiendo de esto, es el enfoque que yo utilizo; en conclusión trato de enfrentar los retos de aprendizaje de mis alumnos con las prácticas que siempre he utilizado, aunque también echo mano de las competencias, las cuales debo reconocer que no domino.
- **Gervasio:** Creo que es natural que uno busque adaptarse a las nuevas circunstancias, pues eso forma parte del darwinismo social. Particularmente trato de enfrentar los nuevos tiempos y los retos de la nueva reforma, trato de buscar las semejanzas y las pocas diferencias entre el plan, el enfoque y los temas de FCE en los programas anteriores al de las competencias. Las acciones que realizo para enfrentar estos retos, consiste en actualizarme y capacitarme así como retroalimentarme en pedagogía con algunos colegas, cuando se puede.
- **Raquel:** Enfrento los retos tomando cursos y aplicando lo que aprendo en el salón de clases con mis alumnos, aunque si de pronto me voy al pasado, sin que ello implique que evado al presente.

Aunque de manera general, los docentes dicen combinar a las competencias con las formas de enseñanza del pasado, enfrentando los retos de aprendizaje presentes en sus alumnos, en la observación directa que se ha hecho a diferentes aulas y escuelas, difícilmente se constata esto, más bien lo que predomina en la PD es el pasado, se podría decir entonces, que muy probablemente los docentes en este caso, han contestado lo que quieren que escuchemos.

Bajo tales circunstancias, pareciera ser que la identidad de la PD se desestructura a la manera de un magma,<sup>114</sup> es decir, entre un pasado y un presente que actúan como capas interdependientes, que coexisten de manera inestable. Castoriadis nos dice, que podemos...“llamar magmático a todo modo de ser o modo de organización no conjuntista identitario, que podemos encontrar o que podemos pensar.”(1998:201), es decir que el magma es “aquello de lo cual se puede extraer...o bien, se pueden construir organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero jamás pueden ser reconstruidas (idealmente) por composición conjuntista;...magma podrían ser múltiples términos no

---

<sup>114</sup> La noción de magma deriva de la vulcanología y consiste en la fundición de capas compuestas por rocas que son interdependientes, manteniendo un equilibrio inestable, en donde unos elementos remiten a otros. “El magma es una mezcla compleja de origen natural de silicatos fundidos con agua y otras sustancias, principalmente gases en solución. Las rocas formadas por enfriamiento de magmas se denominan ígneas. Si la consolidación se lleva a cabo en el interior de la tierra, se les llama plutónicas y si ascienden a la superficie, volcánicas. Las primeras que son intrusivas, son una cristalización total de la roca debido al lento enfriamiento que experimenta la misma...las más abundantes en su composición son graníticas. Las segundas, extrusivas, son aquellas que se extienden por la superficie terrestre convertidas en cenizas, lapilli o bombas volcánicas; en su composición pueden ser basaltos, traquitas, fonolitas, andesitas, riolitas y dacitas”. (Diccionario de la naturaleza, universidad politécnica de Madrid p.571, 737,860.).

absolutamente confundidos” (1989, II: 288,289), que pueden sostener y orientar la posibilidad de instituir nuevas prácticas, pues “los magmas exceden a los conjuntos, no desde el punto de vista de la riqueza de lo cuantitativo cardinal....sino desde el punto de vista de la naturaleza de su constitución”.(idem: 202). Trasladando ésta lógica de pensamiento a la PD, permite afirmar que bajo el enfoque de las competencias, la identidad del profesor efectivamente se comporta como una magma, en tanto que se mueve entre un pasado que no muere definitivamente, un presente que no acaba por surgir y un futuro que se anhela, pero que de llegar probablemente será muy parecido al presente.

Las identidades magmáticas como configuraciones psicológicas, podrían ser entendidas como aquellos comportamientos en los que el pasado, presente e incluso el futuro se constituyen en capas indeterminadas que no tienen fronteras distinguibles, sino pequeñas fisuras por las que circulan ideas que podrían permitir el surgimiento de diversas identidades superficiales, ambiguas, sin estructuras claramente definidas, diferentes a la ya existentes aunque igualmente heterogéneas, inacabadas, nunca plenamente determinadas y posibilitadas tanto al eterno retorno, como a la creación de nuevas determinaciones.

De hecho, se podría decir que la identidad magmática en la PD, ha estado presente desde los cambios generados por la firma del ANMEB: renovación de los programas de estudio, introducción de la carrera magisterial, federalismo,

programa escuelas de calidad, el cambio de enfoque en la FCE en 1999, enciclopedia, sec. XXI, evaluaciones internas y externas, cambios en los marcos normativos y en general todas las nuevas prescripciones que de una u otra forma han impedido que la identidad de la PD logre estructurarse; ahora bajo el enfoque de las competencias, al igual que el magma, una pequeña parte de la identidad del profesor sale a la superficie mostrándose tal cual es, mientras que el resto permanece soterrada, simulando el deber ser de la docencia.

Bajo tales circunstancias, es posible sostener que bajo la nueva perspectiva curricular han surgido diversas identidades magmáticas dentro de la PD, con formas y sentidos que no son claramente distinguibles unas de otras; no obstante, para efectos de análisis, aquí se proponen tres tipos de identidades que se encuentran presentes actualmente dentro de la PD de la ES:

1) Aquellas apegadas a las viejas prácticas, que continuamente hacen referencia a que el pasado fue mejor (lo que fue), 2) Las que dicen mantenerse indiferentes al enfoque de las competencias, firmes a su propio discurso y en espera de que en un futuro no muy lejano, el citado enfoque de enseñanza quede en el olvido (lo que es) y 3) Aquellas que intentan adaptar su práctica a lo prescrito por el enfoque de las competencias, (lo que debe ser).

Los argumentos que al respecto hacen nuestros mismos profesores de FCE, dejan constancia de la citada tipología:

- **Lourdes:** Por supuesto que las competencias han provocado cambios en mi identidad como profesora de FCE. Creo que mi PD la ubico entre lo que es y lo que debe ser; estoy en el proceso de cambio, de transición, y soy un poco renuente e incluso indiferente cuando no encuentro una justificación suficiente para cambiar y por otro lado, trato de adecuar mi práctica a las competencias.
- **Astrid:** Yo trato de adaptarme a las competencias y digo trato, porque suena fácil pero para poder desarrollar competencias en el alumnado primero las debe uno desarrollar en la PD diaria; espero que no tarde mucho tiempo, en que las competencias caduquen y regrese uno a lo que como profesor sabes hacer; mi práctica la ubico en lo que es, es decir vivo el presente.
- **José Luis:** Mi práctica la ubico en el pasado, aunque si busco enriquecer mi práctica con las competencias, pero insisto no me desligo del pasado, para mí eso es fundamental; podría decir que me ubico más en lo que fue.
- **Marcela:** Creo que más bien ubico mi práctica en el pasado, aunque eso no implica que por momentos retome a las competencias; me resulta difícil definir a mi práctica entre el pasado y el presente, creo que me encuentro entre los dos, es decir entre lo que fue y lo que es.

- **Martha:** Ubico mi práctica entre el presente y el futuro, pues creo que mirando hacia el frente podría encontrar propuestas interesantes; en mi práctica tanto el presente como el futuro son enriquecedores, por lo tanto, me atrevo a decir que me colocaría entre lo que es y lo que debe ser.
- **Gervasio:** Mi práctica la sitúo en el presente-futuro y trato de adaptarme al enfoque por competencias, sin embargo, en FCE algunos temas como el sistema de valores, la vida democrática y las garantías individuales son del pasado del presente y del futuro, renunciar a ellos sería como renunciar a nuestro bagaje cultural. Es importante estar al día, pero el conocimiento siempre se apoya en los aprendizajes del pasado; me ubico entre lo que es y lo que debe ser.
- **Raquel:** Definitivamente creo que me ubico entre el pasado, el presente y el futuro; pues en el salón, sigo utilizando algunas estrategias del pasado que hasta la fecha me funcionan, por ejemplo los juegos didácticos (crucigramas, memorias, sopas de letras, loterías), al mismo tiempo trabajo con la idea de dominar al actual enfoque de las competencias y también, retomo elementos que podrían ser futuristas, como el uso de las TIC's y los trabajos en equipos mediante el WeoQuest, que están aportando mucho al desarrollo de competencias.

De los argumentos antes expuestos, quizá el último represente el ideal de lo que debería ser la PD, sin embargo de una u otra forma, en general las afirmaciones de los profesores coinciden en que ante la falta de certezas imperante en el contexto de la educación por competencias, sus representaciones sociales, familiares o escolares al igual que su pasado, presente y futuro, actúan como capas identitarias coexistiendo en forma indeterminada, intercalándose sin un orden lógico y a pesar de que por momentos podrían ser confundibles nunca son idénticas. (Castoriadis,1989,II:325).

Para concluir, se podría decir que en las identidades magmáticas de la PD, existen fronteras con filtros por donde circulan ideas, prácticas e imaginación tanto del presente, del pasado y del futuro, lo cual explica el porqué el profesor al intentar situarse en el presente, se da cuenta que tiene fuertes anclajes al pasado, del cual busca despojarse, aunque también se refugia en él; de igual manera, anhela el futuro bajo la esperanza de que al llegar éste, se resuelvan los problemas y preocupaciones del presente.

Cabe señalar finalmente, que en la tipología de identidades aquí presentada y en general en la investigación en su conjunto, no se encontró la identidad “ideal” del docente competente prescrito por las autoridades educativas para la ES en México; así mismo, es pertinente aclarar que dicha tipología, es correlativa a las condiciones históricas actuales de la ES urbana en nuestro país, por lo cual

podría ser inconexa con otros niveles educativos y/o con otros contextos socioeconómicos.

#### **2.4 QUINTA ENCRUCIJADA: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA.**

Frente al enfoque de las competencias, la identidad de la PD se desestructura entre la autonomía<sup>115</sup> y la heteronomía, es decir entre la posibilidad de darse su propia regla, o repetir el pensar y el hacer heredados; entre desempeñarse con libertad auto-limitándose, o realizando su práctica desconociendo límites en nombre de la libertad de cátedra. Cualquiera de las dos opciones, define una determinada PD en la escuela y en el aula, ya que si la identidad del profesor es autónoma, entonces lógicamente podrá formar a sujetos autónomos, en cambio si permanece en la heteronomía, continuara reproduciendo el pensamiento heredado en sus alumnos.

Ahora bien, si lo que se pretende es que el profesor se constituya con una identidad autónoma, habría que entender en principio al proceso mental mediante el cual se elabora la autonomía, lo que nos lleva a retomar la tesis central del psicoanálisis planteada por Freud: “allí donde estaba el ello, debo devenir yo”, entendiendo que el ello no son sólo las pulsiones de la libido o de la muerte, sino

---

<sup>115</sup> La noción de autonomía proviene de dos raíces griegas: autós-fuente o raíz de sí y nomos-norma.

todas las fuerzas de formación y de represión inconscientes, a saber, el superyó y el yo inconsciente...por otro lado....el yo de la autonomía se...concibe como la instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos, ayudándose de estos mismos, a los cuales produce con un material condicionado por necesidades e ideas mixtas ellas mismas....”(Castoriadis,1993:181).

Ésta máxima de Freud, no debe entenderse bajo la falsa idea de que con la autonomía el sujeto alcance un estado pleno, ideal, acabado, con un yo elaborado de una vez por todas, que no producirá fantasmas, con un discurso exclusivamente propio; la autonomía, más bien nos diría Castoriadis, consiste en que el sujeto sea capaz de develar sus fantasmas, no dejándose dominar por ellos, a menos que él expresamente lo quiera, adentrándose a un estado activo en el que no detenga su movimiento y retome sin cesar lo ya adquirido.

Luego entonces, lograr la autonomía es lograr que el yo tome el lugar del ello, es decir, que el consciente domine al inconsciente como instancia de decisión...que mi discurso tome el lugar del discurso del otro que habita en mi, que me domina y habla por mí. (Castoriadis, 1993:174-177); la autonomía entonces, sería la capacidad de auto-limitación que tendría que desarrollar el individuo, con la finalidad de que en todo momento sepa que puede hacer todo, pero que no debe hacer todo.

Es importante considerar, que la autonomía no se logra en la pasividad sino en el dinamismo de la acción, pues como diría Castoriadis, de la tensión entre lo instituido y lo instituyente, es de donde tendría que surgir una identidad capaz de auto-instituirse, dándose su propia ley sabiendo que lo hace; una ley con un poder instituyente a partir de una acción que puede tomar apoyo en lo que es, para hacer existir lo que queremos ser”.(Citado en Tello, N op. cit.: 86).

La identidad autónoma, se construye combinando elementos internos y externos al individuo; internamente el sujeto debe establecer una relación distinta con la instancia reflexiva y con el resto de sus componentes psíquicos, a fin de replantear internamente la relación entre su presente y su pasado, pues...“acceder a la autonomía individual, generando con ello la posibilidad de una participación efectiva...sólo es posible al crear las instituciones interiorizadas por el individuo.”(Castoriadis, 2008:112).

Externamente, la identidad autónoma requiere que el campo histórico social se auto-altere, es decir que se generen reacomodos que permitan la interrogación sin límites de las instituciones que socioculturalmente han regido al individuo (religión, educación, justicia, ciencia), lo que permitiría inaugurar la ruta por la cual podría transitar una nueva sociedad y un nuevo individuo, (Castoriadis, 2008:104,105,106.). En otras palabras, una identidad autónoma requiere que se hagan modificaciones en las...“estructuras dadas, ya sea en las instituciones o en

las obras, sean estas materiales o no...las cuales estructuran, instituyen y materializan....”(Castoriadis, 1993:185).

Luego entonces, la constitución de la identidad autónoma tiene como condición, que el individuo replantee su relación con los otros, haciendo a un lado lo sagrado, lo divino y lo eterno, aceptando la mortalidad de cada uno y de la colectividad en su conjunto, ya que sólo bajo la consideración de que nada tiene un origen extra-social o extra-humano, es que el individuo puede romper con el pensamiento heredado-clausurado, escapando así a la repetición y desarrollando en consecuencia, la capacidad de auto-instituir su propia norma, tarea que tendría que asumir cada quien por voluntad y convicción propia, pues...nunca ni el gobierno, ni las leyes de la historia, ni los partidos político han trabajado para...los hombres y las mujeres...por lo tanto...su destino será lo que ellos quieren y pueden hacer”(Castoriadis,2006:166).

Trasladando esta argumentación a la PD, es posible sostener que la constitución de una identidad autónoma, sólo depende del deseo y la capacidad que tengan los profesores para generar un cambio cualitativo en su práctica, aceptando y asumiendo que son responsables de su destino, desarrollando en consecuencia la capacidad para auto-instituir su propia norma y en consecuencia dándose propia ley logrando con ello, su auto-gobierno y atacando al mismo tiempo, a las condiciones que han sido instituidas por la heteronomía. (Castoriadis,

1998:215),<sup>116</sup> pues ésta ha sido la condición bajo la cual el sujeto individual y colectivo, históricamente han sido sometidos bajo un poder externo que ha regido su pensar y su hacer; en la heteronomía, el individuo atribuye a otros la creación de sus instituciones, de su ley, de su nomos...de sus SIS (Castoriadis, 2004:42).

Históricamente la heteronomía, se ha desarrollado debido a que el ser humano más que necesitar saber, necesita creer, necesita cabezas de fila que le hagan sentir seguridad. Quizá en ello se encuentre la razón principal, por la que el individuo desde tiempos ancestrales y hasta nuestros días, no se atreva a cuestionar y/o a buscar un correlato físico que ponga en tela de juicio a las entidades que para él son importantes, sean estos dioses, normas, leyes o castigos. Evidentemente la condición heterónoma, que ha envuelto a la generalidad de la población en distintas sociedades, ha sido ventajosa para un número muy reducido de personas en el mundo, que han manipulado a las grandes mayorías vía el poder gubernamental, religioso o mediático, pues la sociedades heterónomas están constituidas por individuos conformistas que se viven y se piensan en la repetición, cerrados a preguntarse sobre el fundamento

---

<sup>116</sup> Vale la pena destacar, que con el pensamiento heredado-heterónomo, se ha producido la taylorización en diversos ámbitos. Dentro de la escuela por ejemplo, se ha impulsado la falsa idea de que al igual que en cualquier otra entidad productiva, unos diseñan y otros ejecutan. Bajo ésta lógica, en la escuela y el aula, al profesor se le ha convertido en un mero ejecutor de la política educativa...“en un servidor público dentro de un sistema escolar al que se le da un curriculum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta difícil salirse en la mayoría de los casos (Sacristán, en Alliaud, 1992:124).

de sus creencias, de sus leyes y de la legitimidad del poder instituido. Bajo tales condiciones, es posible sostener, que el individuo...“antropológicamente está fabricado de tal manera y ha interiorizado a tal punto la institución de la sociedad, que no dispone de los recursos psíquicos y mentales para cuestionar esta institución.”(Castoriadis, 2001:118).<sup>117</sup>

Transitar de una identidad heterónoma a una autónoma, implica que el individuo considere que...“la autonomía no es un cerco, sino una apertura...que brinda la posibilidad de sobrepasar el cerco de la información, del conocimiento y de la organización que caracterizan a los seres que se han auto constituido como heterónomos.”(Castoriadis,1998:212). Concretamente en el caso de la PD, emprender tan ambicioso proyecto, implica que el docente tome en cuenta que la constitución de una identidad autónoma no será impulsada por la familia, el discurso oficial o la cultura mediática pues históricamente estas y el resto de las instituciones sociales, han demostrado ser fieles al pensamiento heredado, instalando de manera conformista a la sociedad en su conjunto, en la heteronomía.<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> La sociedad religiosa es un ejemplo emblemático de las sociedades tradicionales o arcaicas y en consecuencia heterónomas, en las cuales se ha producido a sujetos de repetición que tienen un fuerte cerco de información, de conocimientos y de organización, lo que ha derivado en un sujeto alienado, es decir, que ha perdido o limitado su personalidad o identidad individual.

<sup>118</sup> Particularmente el discurso oficial para la educación en México es contradictorio, por un lado insiste en que se debe trabajar en equipo y por otro, se realizan prácticas que fomentan el individualismo y con ello la exclusión de los otros,

Evidentemente se debe tener en cuenta que la constitución de una identidad autónoma es una tarea difícil que no será lograda de la noche a la mañana, ni tampoco con pocos esfuerzos; sin embargo, ello es posible y depende únicamente de la decisión comprometida que tenga cada profesor para convertirse explícitamente en autor de su propia ley, creando sus propias significaciones imaginarias, estableciendo una nueva relación con la institución y en consecuencia una nueva forma de organizarse, de reorientar su práctica, construyendo su propio mundo según sus propias leyes, en síntesis el docente tendría que desarrollar...“la capacidad para cuestionar lo instituido y las significaciones establecidas desde donde se cuestione asimismo y cuestione también a las instituciones existentes”.(Castoriadis, 2001:144), pues únicamente bajo tales condiciones, el profesor de FCE en particular será capaz de demostrar su capacidad de auto-gobierno y de auto-regulación, siendo plenamente responsable y consciente de que desde su práctica, está formando a sujetos con valores contribuyendo de esta manera a desarrollar en los mismos un pensamiento reflexivo mediante el cual sean capaces de proyectarse hacia el futuro con miras a su auto-transformación, teniendo a su vez un óptimo desenvolvimiento en diversos espacios socioculturales: familia, escuela, trabajo y comunidad.

---

(carrera magisterial por ejemplo). En esta misma condición se encuentra la cultura mediática, que reprueba continuamente la violencia y los problemas de salud derivados de malos hábitos alimenticios, no obstante, promueve los contravalores como la violencia y el consumismo de comida chatarra; así mismo, se insiste en que se debe fomentar la lectura y de manera paralela, se impulsa el uso indiscriminado de las nuevas tecnologías entre las nuevas generaciones.

Las apreciaciones de algunos profesores, respecto al qué hacer para formar a sujetos autónomos, nos permite aclarar las posibilidades que tiene la FCE bajo el enfoque de las competencias, de lograr tan ambicioso cometido:

- **Lourdes:** Actualmente he hecho énfasis en la toma de conciencia de las habilidades y aptitudes en mis alumnos, practico con ellos la auto reflexión, la autocrítica y también acerca de la autoestima. Para formar a chicos autónomos, se requiere poner en juego el apoyo permanente de los padres y de los medios de comunicación, cosa que no sucede; nuestros adolescentes crecen como pueden y van tomando lo que pueden de aquí y de allá, de la familia, de los medios y lo poco que pueden de la escuela; creo que es importante tomar en cuenta, que la formación en responsabilidad y compromiso, es difícil verla y concretarla en adolescentes, sobre todo cuando el sistema represivo de la educación secundaria sigue vigente, esto como profesores no nos ayuda, pues se provocan actitudes más rebeldes y agresivas que van en contra de formar en el compromiso y en la responsabilidad.
- **Astrid:** Para formar en autonomía el trabajo es titánico, porque por un lado pareciera que vamos contra corriente, se nos pide que ejercitemos responsabilidades y despertemos valores, pero el medio social no nos ayuda; es complicado además porque el fallido sistema político y

económico ha provocado problemas económicos que han afectado a las familias y en consecuencia a nuestros alumnos; entre nuestros alumnos, es cada vez más frecuente ver el abandono familiar, por eso creo que la función del docente de FCE, más que formar en autonomía, sea la de educar y criar a los alumnos.

- **José Luis:** A mí me parece que para formar en autonomía, se debe trabajar en los asuntos vivenciales; me gusta trabajar con mis alumnos en el análisis de casos, en los que se hace resaltar los resultados tanto positivos como negativos, las consecuencias que se pueden vivir; creo que eso es más efectivo aunque también es más difícil.
- **Marcela:** Supongo que para formar a sujetos autónomos, capaces de auto-gobernarse no se trata precisamente de enseñar con teoría en el aula, sino en la práctica, y en la práctica no sólo de la escuela o de uno como profesor de FCE, sino de todos; el problema es que nos han dejado sólo a nosotros esa tarea, mientras que en la familia o en la comunidad o incluso nuestros propios compañeros maestros, muchas veces echan abajo lo que nosotros hacemos en cuanto a la formación de valores con los alumnos y qué decir de la autonomía, creo que en las condiciones actuales es difícil.
- **Martha:** Es una labor cotidiana, en la escuela se pueden tratar teóricamente algunos temas y contenidos que tienen que ver con la autonomía, pero en

la interacción del día a día, las decisiones dependen de cada quien, de su contexto y definitivamente también de la escuela; sin embargo aunque estoy consciente de que si cuenta nuestra labor docente para formar en autonomía a los adolescentes, desde mi punto de vista, el profesor de FCE no es una influencia tan radical o definitiva; formar en autonomía, tiene que ver también con la familia y con toda la gente con la que se desenvuelven los chicos, incluso con los medios de comunicación.

- **Gervasio:** Para formar en autonomía, he cambiado muy pocas cosas dentro de mi practica; me parece que cada tema ofrece una oportunidad a los alumnos de reflexionar, comprender, discutir y analizar situaciones o dilemas de la vida, aquí es donde se ponen en juego sus conocimientos, habilidades y valores, o sea sus competencias, con ello dan sus primeros pasos hacia la autonomía, pues saben por primera vez las consecuencias que pueden traer sus actos. Yo trabajo el tema de la autorregulación, para indicarles que hay límites que no deben ser rebasados, en general impulso en mis alumnos la empatía, los valores, la comunicación y la adaptación a las nuevas exigencias en sus aprendizajes.
- **Raquel:** Para formar en autonomía, fomento dentro de mi clase el gusto por la lectura, la reflexión el análisis y la crítica a lo que leen, a su entorno, a los medios de comunicación; les doy la posibilidad de que en clase practiquen

la toma de decisiones y afronten la responsabilidad de sus actos. Hacemos ejercicios en los que separan sus fracasos de sus logros y planean un proyecto de vida, pero no sé hasta dónde lo que yo les enseño, pueda influir realmente en su vida diaria y más en aún en un proyecto de vida para el futuro, en el que ellos sean autónomos.

Los argumentos de los profesores, reafirman que efectivamente se encuentran ante la encrucijada, de pretender formar a sujetos responsables, autónomos y con valores, teniendo como principales obstáculos para lograr esto a la cultura mediática, los diversos problemas económicos y emocionales así como al poco o nulo apoyo de la familia y de las instituciones en general.

En este sentido, habría que reconocer que el problema de la formación en valores desde la FCE en la ES, implica no sólo replantear a la PD sino a toda la estructura social, en lo cual estarían incluidas las lógicas de funcionamiento institucionales, la participación del sindicato y la aplicación de los marcos normativos; parafraseando a Castoriadis (2006:99), se podría decir, que sin dichos cambios será difícil creer que los docentes se movilizaran para transformar desde su práctica a la sociedad; los profesores querrán a la autonomía, sólo cuando ésta se manifieste con acciones portadoras de algo sustantivo, significativo y con mucho valor para ellos.

En suma, resolver el problema de formar a sujetos con valores y con una identidad autónoma desde la asignatura de FCE en el nivel secundaria, requiere que en principio los profesores se instituyan como sujetos autónomos, capaces de auto-gobernarse y de auto-regularse. Evidentemente lo ideal sería que la autonomía se hiciera extensiva a todos los actores educativos, pues ello se constituiría en la más efectiva estrategia para formar en valores y también, sería el andamiaje sobre el cual sería posible instituir un efectivo sistema meritocrático no sólo para los profesores, sino para toda la pirámide educativa. Para concluir, resulta importante señalar que la constitución de una identidad autónoma y con ella el cambio cualitativo en la ES, se lograra no mediante reformas curriculares o laborales, sino a partir de la creación de nuevas SIS y de nuevos valores que conlleven a crear un nuevo imaginario y por añadidura una nueva identidad que permita despojar al profesor del pensamiento heredado.

#### IV. PARA CONCLUIR REFLEXIONANDO ACERCA DEL IMAGINARIO-IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.

##### 1. Perspectiva: hacia un nuevo imaginario-identidad en la práctica docente.

Plantear la creación de un nuevo imaginario y con ello una nueva identidad en la PD, se justifica en el hecho de considerar que para lograr un cambio cualitativo en la ES se requiere cambiar antes que las acciones, la mentalidad del profesor, meta que únicamente tendrá lugar cuando los docentes logren crear un imaginario que instituya nuevas SIS, es decir nuevas formas de pensar-hacer-sentir-desear y aspirar en términos socioculturales. Evidentemente la elaboración de un renovado imaginario-identidad, implica que los docentes cambien algunas de las identificaciones que han alimentado su identidad en los últimos años.

Bajo tal argumento, las identificaciones que darían origen a un nuevo imaginario-identidad en el docente, deberán provenir no de los modelos de conducta impulsados por la cultura mediática, sino del ejemplo de los más importantes maestros que ha dado la educación formal a nivel nacional e internacional. El docente entonces, deberá retomar únicamente a los modelos de

autodisciplina y de compromiso con el trabajo, lo cual tendría que expresarlo con acciones cotidianas en el aula y en la escuela.

Partiendo de la tesis de Heller, referida a que los grandes cambios inician en la vida cotidiana, el cambio del imaginario-identidad en la PD, tendría que ser iniciado por los profesores con pequeñas modificaciones; cambios en los esquemas de pensamiento, incluidos los mitos<sup>119</sup> que históricamente han regido sus acciones. En tal sentido, deberá tener presente que el rango de profesor y más aún el de maestro, se adquiere no sólo por pararse frente a un grupo de niños y/o de jóvenes, sino por el trabajo y los aprendizajes efectivos que adquieran los alumnos; así también, deberá considerar que la autoridad no se adquiere por el hecho de ostentar la categoría de profesor, sino por demostrarlo con autodisciplina y cuidado en la forma y el fondo del actuar cotidiano, preparando clase, llegando puntual a la misma y en general, manteniendo una actitud seria y responsable hacia la comunidad en su conjunto, considerando que el ejemplo en todo tiempo y lugar, es la única manera de enseñar valores.

En suma, se propone la creación de un nuevo imaginario creador y dinámico que conjugue a la experiencia con las ideas frescas; que sea capaz de replantear

---

<sup>119</sup> Habría que recordar que “los mitos que una sociedad instituye son cristalizaciones de significación, que operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres que conforman a una sociedad, orientando y legitimando a su vez a sus instituciones.”(Fernández, De Brasi, op.cit.:75). En otras palabras, los mitos sostienen a las prácticas instituidas enlazándose entre sí, para dar forma al universo de las SIS, mediante las cuales se institucionalizan las relaciones colectivas y sociales.

el uso de las nuevas tecnologías no como fines sino como medios. Derivado de este nuevo imaginario, podría constituirse una identidad estructurada que detone el potencial que seguramente tienen los docentes, quienes tendrían que estar convencidos de que se puede hacer algo distinto a lo de siempre y por lo tanto, en condiciones de romper con el conformismo y los esquemas del pensar y del hacer heredados.

Elaborar un nuevo imaginario y con ello una renovada identidad es posible, siempre y cuando los profesores se decidan y se comprometan por conveniencia propia a lograr un efectivo cambio cualitativo dentro de su práctica, pues sería inútil esperar a que una reforma curricular y/o cualquier otra prescripción oficial, vengan a hacer lo que a cada quien le corresponde.<sup>120</sup>

Por último, es pertinente mencionar que la creación de un nuevo imaginario-identidad dentro de la PD, se constituye en una condición de primer orden para poder lograr un efectivo cambio cualitativo en términos escolares y sociales, ya que si desde su mentalidad el profesor no es competente, responsable, autónomo (capaz de auto-gobernarse), entonces en su práctica será vano esperar a que

---

<sup>120</sup> Es pertinente considerar, que “un cambio no puede resolverse con modificaciones y prescripciones normativas... se requiere un cambio de mirada, de cultura, de creencias y de prácticas en la administración, en el profesorado y en la sociedad en general y ha de apoyarse fundamentalmente, en la calidad de los recursos humanos que seamos capaces de poner a disposición del sistema educativo.” (Pérez G., en Sacristán 2008:87).

logre formar a individuos competentes, responsables y autónomos o en términos del discurso oficial, a sujetos socialmente virtuosos y dinámicamente productivos.

## **2. PERSPECTIVA: LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.**

Situar a la FCE más allá de la educación por competencias, no tiene como intención desconocer al citado enfoque de enseñanza, sino plantear que la formación de valores entre las nuevas generaciones es una tarea que rebasa a una reforma curricular y a la escuela misma, por ello se afirma que la concreción de tan ambicioso proyecto requiere además de un profesor competente, de la participación comprometida de adultos responsables, que tengan una mentalidad orientada a formar a individuos con una personalidad basada en la superación, en el autocontrol de sus impulsos, capaces de auto-gobernarse.

El reto se torna complicado, si consideramos que actualmente vivimos entre espejos, es decir con mucha gente que tiene rutinas muy parecidas y estilos de vida estandarizados, mediante los cuales parecieran haberse excluido la reflexión, los lazos de sociabilidad, la reciprocidad, la solidaridad, la justicia, la empatía y el respeto al otro. Hoy más bien, se observa a una masa de jóvenes e incluso de adultos, que actúan muchas veces por imitación, por el quedar bien con los demás. Se trata de sujetos que buscan la aprobación o el reconocimiento social, aunque ello implique hacer cosas en contra de la voluntad propia; por ello Bauman

sostiene que...“actualmente se ha perdido la capacidad de los seres humanos para obrar de acuerdo con la determinación de su voluntad” (citado en Savater, 2004).<sup>121</sup>

Una posible respuesta a los citados problemas, pudiera encontrarse en la formación de competencias sociales, es decir, de “habilidades psicológicas, valores, hábitos (de pensamiento, afectivos y de comportamiento), razonamientos morales...y conocimientos”(Marina y Bernabéu,2007:29). En otras palabras, para cambiar el actual escenario sociocultural, es necesario desarrollar en el individuo la capacidad de escuchar, de establecer acuerdos, de tener autocontrol y de “decir no” ante determinadas circunstancias, todo lo cual se constituye en la condición para que el sujeto recupere su voluntad de decidir, de ser él mismo y en consecuencia, de ser capaz de construir relaciones armoniosas en diversas esferas de la vida social.

El reto consiste en formar a un sujeto social, que sea reconocido en sus derechos-libertades y en sus obligaciones-responsabilidades, bajo tres virtudes fundamentales: responsabilidad, justicia y solidaridad, mismas que podrán ser concretadas haciendo participar a la escuela, la familia, las autoridades

---

<sup>121</sup> Savater advierte que hoy parece desconocerse que...”a diferencia de otros seres vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir conveniente para nosotros, frente a lo que nos parece malo e inconveniente y como podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos, que es algo que a los castores, las termitas y las abejas no suele pasarles. De modo que parece prudente, fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber de vivir que nos permita acertar.”(2004:31).

educativas, los medios de comunicación y el medio social en su conjunto, pues “en la comunidad...es donde...los valores se transforman en normas, tradiciones y formas de convivencia; también ahí se construyen las leyes, las instituciones y los proyectos sociales; ahí se configuran los referentes de los que se alimenta la identidad” (Yurén, en Oraisón, 2005:90).

Bajo tal argumentación, es posible sostener que formar en valores es una tarea de todos en beneficio de todos...“una labor a realizar no sólo por y en las escuelas públicas y privadas, sino también en y por los partidos políticos, por y en las instancias gubernamentales y por y en las organizaciones sociales en su conjunto”. (Woldenberg, 2007: 30). Queda claro entonces, que la escuela tiene solo una cuota de responsabilidad en la formación de valores; por ejemplo la operación mochila, no empieza en la escuela sino en la casa y también en ella, es en donde se supone que se deben enseñar al individuo los hábitos, los valores, las reglas y las obligaciones a cumplir en cualquier espacio. La escuela en todo caso, es la institución a la que el sujeto va a certificarse y a reafirmar dichos rasgos morales, se supone mediante el ejemplo cotidiano que tiene de sus profesores.

Bajo éste argumento, se requiere que en la ES se cuente con profesores que eduquen y no solo enseñen su asignatura, que sean comprometidos con la delicada tarea de moldear y formar a individuos; capaces de desarrollar la reflexión, cuidando de no caer en la memorización y/o la acumulación de

información, pues el conocimiento no necesariamente conduce a la acción. En este mismo orden de ideas, resulta importante que el profesor desarrolle y/o afine la capacidad de organización de su clase, pues en buena medida de ello depende que se gane el respeto, la autoridad y el derecho a ser escuchado. Los docentes deben asumir su autoridad para ser respetados por sus alumnos, siendo seguros de sí mismos y decididos en la aplicación de la regla<sup>122</sup> bajo la idea de que la disciplina es la moral de la clase, impulsando en consecuencia, una disciplina del trabajo y no de la apariencia, mediante la cual el docente enseñe a sus alumnos con el trabajo cotidiano, que el respeto a los límites implica que cada quien se encuentre en su lugar haciendo lo que le corresponde. No está de sobra mencionar, que el problema de instaurar la disciplina en la clase, muchas veces podría estar determinado por la seguridad que tenga en sí mismo el profesor.

Por otro lado, si lo que se busca es que la FCE efectivamente desarrolle en el sujeto la reflexión, entonces será necesario incluir dentro del análisis y la crítica académica, algunos de los problemas que han obstaculizado al desarrollo nacional, tales como la matanza estudiantil de 1968, la caída del sistema de conteo de votos en las elecciones presidenciales de 1988, el surgimiento del

---

<sup>122</sup> Aquí vale la pena advertir, que el no poner límites dentro de la escuela, implica irremediablemente caer en la indisciplina y el desorden, produciendo entre los jóvenes confusión entre lo que es correcto y lo que no lo es; no poner límites, implicaría que se desborden las conductas, dando como resultado la deformación de seres indisciplinados que más tarde serán incompletos moral y productivamente.

movimiento zapatista en Chiapas, los casos fobaproa, pemex-gate y el error de diciembre de 1994, entre otros. La finalidad de tratar estos temas, es que las nuevas generaciones tomen consciencia de que ese tipo de problemas pueden y deben ser evitados en el futuro.

En este mismo orden de ideas, rebasar al enfoque de las competencias desde la FCE, implica enseñar a los adolescentes a cuestionar cómo y para qué funcionan las palabras y las cosas de la vida cotidiana: programas televisivos, teléfonos celulares, determinadas películas, computadoras, comidas transgénicas y el consumismo en su conjunto; así mismo, se debe enseñar a cuestionar el porqué y para qué existen las guerras, las religiones, la utilidad de algunas instituciones sociales. Aunado a ello, sería interesante que desde la ES, se brindara a los adolescentes nociones básicas de lo que podría ser una educación financiera, lo que incluiría enseñarles qué es el gasto público, el PIB, la inflación, el tipo de cambio, para qué sirve la bolsa de valores, la importancia del ahorro y en consecuencia del no derrochar ningún tipo recursos.

La importancia de tales enseñanzas, radica en que desde ahí se podrían estar previniendo posibles problemas futuros individuales y colectivos; al mismo tiempo con este tipo de acciones, se estaría impulsando de manera efectiva la formación de un sujeto social con valores, capaz de participar en la transformación colectiva que apunte a una sociedad democrática, conformada por sujetos que

compartan una mentalidad progresista; pues dicho sea de paso, democratizar al espacio escolar es una condición de primer orden, para la democratización del país en su conjunto.

En suma, un indicador de que la FCE rebase a la educación por competencias, se dará cuando se logre formar a un sujeto social comprometido, disciplinado y autónomo, capaz de...“hacer una crítica a los valores morales, poniendo en entredicho el valor mismo de esos valores...no tomándolos como algo dado, real y efectivo...más bien...poniéndolos en duda”(Nietzsche,2002:13-209); así mismo, que considere “que la democracia es una cuestión que supera a la política...y que actualmente... la sociedad está dominada por una carrera loca, definida...por la tecno-ciencia, la burocracia y el dinero...rectores de la vida sociocultural y que...si nada detiene esto, cada vez menos se tratará de democracia,...en consecuencia...la privatización, el desinterés y el egocentrismo estarán por doquier, acompañados por algunas explosiones salvajes de los excluidos, minoritarios e incapaces de tener una expresión política.” (Castoriadis, 1974/ 2005: 233).

### 3. COLOFÓN.

El presente trabajo ha tratado de plantear las encrucijadas, entendidas como caminos cruzados, por los que transita la identidad de la PD en secundaria bajo el enfoque de las competencias, particularmente en la asignatura de FCE. El objetivo ha sido cuestionar, las orientaciones y finalidades que institucionalmente se persiguen con el citado enfoque, el cual ha sido analizado desde distintos ángulos, entre los cuales cabe destacar a la política educativa que ha dado origen a la citada perspectiva curricular.

Con este trabajo, espero haber mostrado que nuestra ES desde su creación en 1925 y hasta la fecha, se mantiene en una condición adolescente, es decir que con todo y las ambiciosas reformas de las que ha sido objeto, no ha logrado alcanzar su adultez y menos aún su madurez. Ha ingresado al siglo XXI, con una nueva reforma curricular que busca replantear el qué y el para qué enseñar, bajo la misma lógica del pensamiento heredado que no cuestiona las verdades establecidas. En este sentido, es posible sostener que a pesar de que el discurso oficial ha pretendido ser significativo, para los docentes ha resultado ser vacío e inconsistente, pues concretamente la instrumentación del enfoque por competencias lejos de haber venido a resolver los viejos problemas educativos, parece haber generado mayores confusiones que han derivado en la desestructuración de la identidad en la PD.

Justamente las apreciaciones de los docentes entrevistados, han mostrado las incertidumbre, negaciones, resistencias, actitudes defensivas, de indiferencia y de simulación que tienen hacia el nuevo enfoque de enseñanza, lo cual reafirma que efectivamente su identidad está siendo desestructurada, tensándose entre lo pasado y lo presente, entre lo ajeno y lo propio, entre lo instituyente y lo instituido, entre la heteronomía y la autonomía, todo lo cual ha dado como resultado que en el escenario de la insignificancia, al profesor se le haya re-significado externamente, pero internamente no ha cambiado, por ende la generalidad de docentes no ha logrado re-elaborar una identidad profesional, acorde con los nuevos desafíos educativos; lo cual se convierte en un problema, pues al no tener una identidad estructurada, el profesor no entiende el verdadero sentido de su trabajo: El aprendizaje de sus alumnos

Bajo tales circunstancias, se concluye que a la sombra del enfoque por competencias, han surgido entre la PD distintas identidades precarias, superficiales y en consecuencia dudosas respecto al cómo desempeñarse en el aula y en la escuela. Este tipo de identidades, quedan expresadas en el hecho de que los profesores como parte de sus mecanismos de defensa parecen atrincherarse en su experiencia, misma que opera como refugio desde donde se resisten al cambio; consecuentemente los docentes, frecuentemente se repliegan a su mundo interno, no tienen vínculos de compromiso en el trabajo con sus

alumnos, más allá del aspecto económico y por lo tanto, no se atreven a correr el riesgo de cambiar sus viejos esquemas del pensar y del hacer. Al respecto, sería interesante que en estudios futuros se analizara cómo afecta a la PD el incremento en los niveles de tensión, depresión, neurosis u otro tipo de desequilibrios mentales, que evidentemente generan un mayor desgaste y en consecuencia un menor rendimiento laboral.

Otra conclusión, consiste en considerar que lograr la madurez en la ES y con ello formar efectivamente en valores, rebasa por mucho todo lo que el profesor pudiera hacer desde la FCE; lograr tan ambicioso objetivo, implica que los distintos actores educativos, incluidas las autoridades educativas, se involucren de manera comprometida con los ideales morales necesarios para la construcción de una sociedad con una mentalidad progresista, bajo la consigna de que el ejemplo en todo lugar y en todo momento, es la única forma de brindar este tipo de enseñanzas. Aunado a ello, habría que señalar que la mejora educativa y concretamente la formación en valores desde la FCE en la ES, no es una tarea exclusiva ni está determinada por la PD, sino principalmente por la intervención de distintas variables socioculturales, tales como: El status socioeconómico familiar, el grado nutricional, el nivel de capital cultural, el nivel educativo de los padres de familia, la capacidad de cada estudiante y la ubicación geográfica de la casa y la escuela entre otros.

Un planteamiento central en este trabajo, es que con todas las bondades que pudiera ofrecer el enfoque por competencias, las autoridades educativas parecen haber olvidado que antes de formar en valores y en general a individuos competentes desde la ES, se tendría primero que pensar, en cómo hacer que los profesores sean competentes en el sentido amplio del término, es decir aptos, expertos, responsables y comprometidos; pues por ejemplo, desde el discurso se insiste en que los profesores deben motivar a sus alumnos al aprendizaje, no obstante, quizá los mismos no estén motivados para enseñar. Evidentemente habría que reconocer, que seguramente en cada escuela existen excepciones de profesores, no exclusivamente de FCE, que poseen las citadas cualidades quienes muy probablemente, han logrado generar respuestas de adaptación al nuevo enfoque de enseñanza.

El análisis e interpretación que aquí se ha hecho de las encrucijadas en la PD desde el punto de vista de la identidad, pretende contribuir al análisis y perspectiva que tiene la FCE bajo el enfoque de las competencias, así mismo se ha buscado resaltar la idea de que más allá de reformas educativas, lo que requiere la ES, es una efectiva intervención con profesores que posean una identidad individual cohesionada, bien estructurada, con un amplio repertorio pedagógico y educativo que les permita transmitir conocimientos a jóvenes ávidos de superación en un contexto sociocultural nutrido de retos. La necesidad de reelaborar la identidad de

la PD en el contexto de la educación por competencias, consiste en que los docentes construyan una mentalidad con un sentido claro de lo que debe ser su práctica: estar al servicio del aprendizaje de sus alumnos; cuando esto ocurra, se podría pensar entonces en que los profesores, se han enraizado a los ideales educativos institucionales.

Por otro lado, no estaría de más revisar la identidad institucional de la ES en su conjunto, pues actualmente las incertidumbres de la PD, muy probablemente deriven de la indefinición que tienen las propias autoridades educativas al hacer cambios curriculares. Con la RES por ejemplo, la asignatura de FCE fue eliminada del primer grado, incluyendo en cambio, a la novedosa y ambigua asignatura estatal, misma que en el actual ciclo escolar (2010-2011), ha sido sustituida por la materia de cultura de la legalidad, la cual tiene importantes semejanzas con FCE; esto lleva a plantear, que la efectividad de la FCE no es medible por la redistribución de horas-clase o por el cambio de enfoque de enseñanza, sino por las conductas que se observen dentro y fuera de la escuela, no sólo por los estudiantes y los profesores de FCE.

En suma, el cambio cualitativo en la FCE dentro de la ES implica que en principio el profesor tenga claro quién es, qué es lo que pretende lograr con sus enseñanzas y qué tendría que hacer para lograrlo; resolver dichos cuestionamientos implica que el profesor reelabore su identidad, lo cual no será

un proceso lineal ni tampoco se dará de una vez y para siempre, pues como ya se ha mencionado no hay identidades acabadas, ni tampoco la identidad es algo que se nos entregue listo para usarse, ésta más bien se construye a partir de un proyecto personal que se rehace continuamente y que acaba hasta que llega la muerte; seguramente dicho proceso tendrá altibajos y obstáculos que pondrán a prueba el carácter de los docentes.

#### **4. ANEXOS.**

En esta parte, se presentan los 3 instrumentos que fueron aplicados a profesores de FCE, en distintos momentos durante los ciclos escolares: 2009-2010 y 2010-2011. La aplicación de los mismos, tuvo como finalidad escuchar las voces de mis informantes, las cuales me permitieron identificar los aspectos en los que el enfoque de las competencias, ha afectado a la identidad de la PD concretamente en la asignatura de FCE.

El segundo anexo, muestra dos mapas curriculares: el primero es el que se aplicaba antes de la RES, con el que se impartía a la FCE en los tres grados de secundaria; el segundo mapa curricular, es el que se introdujo con la reforma del año 2006, en el cual se observa la redistribución de horas-clase, que derivó en la eliminación de la citada asignatura en primer grado.

## INSTRUMENTO 1.

### FICHA TÉCNICA PREVIA A LA ENTREVISTA ABIERTA CON PROFESORES DE FCE.

Datos de la entrevista:

Fecha \_\_\_\_\_

Lugar de la entrevista (contexto) \_\_\_\_\_

Escuela de adscripción \_\_\_\_\_

Cuántas horas de nombramiento tiene? \_\_\_\_\_

Todas dedicadas a la misma asignatura? \_\_\_\_\_

Todas en la misma escuela? \_\_\_\_\_

Qué grado(s) atiende? \_\_\_\_\_

Años impartiendo la asignatura F.C y E. \_\_\_\_\_

Grado máximo de estudios \_\_\_\_\_

En qué tipo de institución recibió su formación profesional?

- a) Normal Superior
- b) Universidad o Institución de Educación Superior Pública o Privada
- c) Otra

Cuál es su especialidad y/o carrera profesional? \_\_\_\_\_

Titulado sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

Objetivo de la entrevista:

Conocer la opinión de los profesores de Formación Cívica y Ética, respecto a los efectos que ha generado la instrumentación del enfoque por competencias en su interrelación con la comunidad escolar, formas de enseñanza y en general en los cambios que se han producido en su identidad.

1.- Considerando su experiencia, juzga útiles y necesarios los cambios que se han introducido a partir del enfoque por competencias en su asignatura?

2.- Qué ventajas o desventajas observa usted en este nuevo enfoque de enseñanza?

3.- Con base en su experiencia, qué hace diferente al enfoque por competencias del anterior, en su asignatura?

4.- Mediante qué actividades, considera usted que se lograría formar valores-competencias desde la FCE?

5.- Considera que las enseñanzas-competencias que se le brindan al alumno, le son significativas para su vida cotidiana y en consecuencia contribuyen en su proyección hacia el futuro? ¿si ó no y porqué?

6.- Considera que con el nuevo enfoque curricular se promueve un pensamiento reflexivo y crítico en el alumno, respecto a formas de convivencia, democracia, formación en ciudadanía, diversidad cultural, étnica, religiosa, ideológica, derechos humanos y valores cívico-morales? Por favor, explique su respuesta.

7.- Ha recibido cursos y/o capacitación de parte de la S.E.P que le hayan permitido comprender conceptual y técnicamente al enfoque por competencias?

8.- Ha participado en cursos de formación en valores en los últimos años?

9.- En caso de haber tomado cursos de actualización, estos le han permitido conocer de mejor manera a la nueva perspectiva curricular? de ser así en que aspectos? objetivos de su asignatura, categorías conceptuales, (competencias) estrategias de enseñanza, formas de evaluación, metodologías, instrumentos y/o recursos didácticos por ejemplo.

10.- Cuáles considera que son sus principales necesidades de actualización, ahora con el enfoque de las competencias?

11.- Considera usted que a partir de la formación de competencias desde su asignatura, sería posible la formación de un sujeto que se constituya en el germen de una nueva sociedad?

12.- Cómo han afectado las nuevas prescripciones para la práctica docente en su identidad profesional?

13.-Qué ha cambiado de su práctica docente con este nuevo enfoque, respecto al introducido en 1999?; por ejemplo: qué y para qué enseña, cómo evalúa, cómo interactúa con la comunidad escolar, recursos didácticos.

14.-Considera que con este nuevo enfoque de enseñanza, se sobrevalora a la F.C. y E. y por ende, usted tiene mayores exigencias como profesor?

15.- Qué otras cualidades considera usted, además de las tradicionales (vocación, control de grupo, conocimiento y manejo de contenidos) debería tener el profesor de F.C y E. bajo el enfoque de las competencias?

## INSTRUMENTO 2.

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE FCE.

Apreciables maestr@s gracias por cooperar en este ejercicio académico. Por favor, encierre en un círculo la opción más cercana a su forma de pensar en cada afirmación.

1. Las competencias en secundaria permiten mejorar los procesos de enseñanza

- a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

2. Con el enfoque por competencias, me siento más presionad@ para obtener resultados con mis alumnos

- a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

3. Sé cómo aplicar el enfoque por competencias en el aula, así como su metodología

- a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

4. He cambiado el qué y el cómo enseñar a partir de la instrumentación de las competencias?

- a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

5. He cambiado mis formas de evaluación en los últimos cuatro años?

- a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

6. Considero al enfoque por competencias, una oportunidad para replantear mi práctica docente.

a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

7. Mi identidad profesional ha cambiado con el enfoque de las competencias.

a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

8. Considero que mi práctica docente (formas de enseñanza, relaciones con la comunidad) es otra a partir del enfoque por competencias?

a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

9. Considero al enfoque por competencias, detonante de una nueva identidad en la práctica docente en secundaria.

a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

10. Mi práctica docente no ha cambiado, sólo he desarrollado estrategias de adaptación al nuevo enfoque

a) Totalmente                      b) parcialmente                      c) nada

### **INSTRUMENTO 3.**

#### **Guión de entrevista a profesores de formación cívica y ética.**

Considera que con el enfoque de las competencias, se han generado cambios en su auto-percepción y en la valoración que tiene el resto de la comunidad hacia usted como profesor (a) de FCE?

Desde su punto de vista, considera que las enseñanzas en su asignatura podrían impactar efectivamente en la construcción de un proyecto de vida en la generalidad de sus alumnos? Por favor, explique el porqué de su respuesta.

Con la finalidad de ser valorado de diferente manera, qué de su práctica docente ha cambiado ahora con las competencias? Según su percepción bajo qué criterios se le tendría que valorar actualmente al profesor de FCE?

Con la instrumentación del enfoque por competencias, ha abandonado usted sus viejas prácticas que se podrían considerar propias y en su lugar las ha sustituido por las prescritas por el nuevo enfoque, aunque estas últimas pudieran considerarse ajenas?

Partiendo de considerar que con el enfoque de las competencias, se podrían estar excluyendo algunas áreas del conocimiento, en qué lugar considera que se encuentra actualmente la FCE?

Bajo la probable consideración de que el pasado haya sido mejor que el presente, prefiere aplicar en lugar de las competencias, alguna otra teoría del aprendizaje instrumentada en el pasado? Por favor, explique sus razones.

Actualmente busca el sentido de su práctica, replegándose hacia el pasado o enfrentando los retos presentes implícitos en el enfoque de las competencias? Por favor, explique mediante que acciones hace usted esto.

Frente al enfoque de las competencias, en dónde situaría su práctica?: en el pasado, en el presente o en el futuro. Por favor, explique el porqué de su respuesta.

Bajo el enfoque de las competencias, qué ha cambiado de su práctica para formar a sujetos responsables y comprometidos?; qué elementos considera usted, se tendrían que poner en juego a fin de formar a sujetos autónomos, capaces de auto-gobernarse?.

## ANEXO 2.

### MAPA CURRICULAR ANTERIOR A LA REFORMA DE 2006.

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
ESPAÑOL I	5	ESPAÑOL 2	5	ESPAÑOL 3	5
MATEMATICAS I	5	MATEMATICAS 2	5	MATEMATICAS 3	5
HIST. UNIV. I	3	HIST. UNIV. II	3	HIST. DE MÉX.	3
GEOGRAFIA GRAL.	3	GEOGRAFIA DE MÉXICO	2	CULTURA DE LA LEGALIDAD	3
<b>FCE. I</b>	<b>3</b>	<b>FCE. II</b>	<b>2</b>	<b>FCE. III</b>	<b>3</b>
BIOLOGIA I	3	BIOLOGIA II	2		
		FISICA I	3	FISICA II	3
INT. A LA FIS. Y QUIM. I	3	QUIMICA I	3	QUIMICA II	3
INGLES I	3	INGLES II	3	INGLES III	3
EDUC. ARTISTICA	2	EDUC. ARTISTICA	2	EDUC. ARTISTICA	2
EDUC. FISICA	2	EDUC. FISICA	2	EDUC. FISICA	2
EDUC. TECNOLOGICA	3	EDUC. TECNOLOGICA	3	EDUC. TECNOLOGICA	3

### MAPA CURRICULAR INTRODUCIDO CON LA RES EN 2006, EN EL QUE SE OBSERVA LA REDISTRIBUCIÓN DE HORAS-CLASE EN LA ASIGNATURA DE FCE.

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
ESPAÑOL I	5	ESPAÑOL 2	5	ESPAÑOL 3	5
MATEMATICAS I	5	MATEMATICAS 2	5	MATEMATICAS 3	5
CIENCIAS I (ENFASIS EN BIOLOGIA)	6	CIENCIAS II (ENFASIS EN FÍSICA)	6	CIENCIAS III (ENFASIS EN QUIMICA)	6
GEOGRAFIA DE MEX. Y DEL MUNDO	5	HISTORIA I	4	HISTORIA II	4
		<b>FORMACION CIV. Y ETICA I</b>	<b>4</b>	<b>FORMACION CIVICA Y ETICA II</b>	<b>4</b>
LENGUA EXTRANJERA I	3	LENGUA EXTRANJERA II	3	LENGUA EXTRANJERA III	3
EDUCACION FISICA I	2	EDUCACION FISICA II	2	EDUCACION FISICA III	2
TECNOLOGIA I	3	TECNOLOGIA II	3	TECNOLOGIA III	3
ARTES(MUSICA, DANZA,TEATRO O ARTES VISUALES)	2	ARTES(MUSICA, DANZA,TEATRO O ARTES VISUALES)	2	ARTES (MUSICA, DANZA, TEATRO O ARTES VISUALES)	2
ASIGNATURA ESTATAL	3				
ORIENTACION Y TUTORIA	1	ORIENTACION Y TUTORIA	1	ORIENTACION Y TUTORIA	1

## 5. BIBLIOGRAFÍA.

Aristóteles (1999). *Ética nicomaquea*. México. Época

Arredondo López, M. A. (2008). *Entre la primaria y la Universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México. U.P.N. Santillana.

Barnett, Roland (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona. Gedisa.

Cárdenas, Castillo (coord.)(2005). *Política educativa en México*. Jalisco, México. Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Castells Manuel (1997/2003) *La era de la información. El poder de la identidad*. España. Alianza editorial.

Castoriadis Cornelius (1975/1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. II. Barcelona. Tusquets editores.

\_\_\_\_\_ (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. España. Tusquets editores.

\_\_\_\_\_ (2006). *Una sociedad a la deriva: entrevistas y debates [1974-1997]*. Buenos Aires: Katz.

\_\_\_\_\_ (1997) *Ontología de la creación*. Colombia. Ensayo y error.

\_\_\_\_\_ (1997b). *El avance de la insignificancia*. Argentina. Eudeba.

\_\_\_\_\_ (1986/1998). *Los dominios del hombre*. España. Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2001) *Figuras de lo pensable*. México. FCE.

\_\_\_\_\_ (2004) *Sujeto y verdad en el mundo histórico social: seminarios 1986-1987*. México. FCE.

\_\_\_\_\_ (2008) *El mundo fragmentado*. Argentina. Terramar.

Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. México. Dower. UNESCO.

Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeeck, (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México. F.C.E.

De Puelles Benitez M.(2006). *Problemas actuales de política educativa*. España. Morata.

Dewey J. (1927). *Los fines, las materias y los métodos de la educación*. Madrid. La Lectura.

\_\_\_\_\_ (1859-1952; 1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.

\_\_\_\_\_ (1938/2004). *Experiencia y educación*. España. Biblioteca nueva.

\_\_\_\_\_ (1916/1995). *Democracia y educación*. España. Morata.

Durkheim E. (1998). *Educación y pedagogía*. Buenos Aires: Losada

\_\_\_\_\_ (2002). *La educación moral*. Madrid. Morata.

\_\_\_\_\_ (1898/1976). *Representaciones individuales y representaciones en educación como socialización*. Salamanca. Sígueme.

Esteve J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.

Fernández, A. y De Brasi (1993). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Argentina. Nueva visión.

Fierro Cecilia (1999). *Transformando a la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México. Paidós mexicana.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid. Piqueta.

\_\_\_\_\_. (1975/2001) *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.

Freud, Sigmund (1921/2000). *Psicología de las masas*. Madrid. Alianza editorial.

\_\_\_\_\_ (1999). Tótem y tabú. Madrid. Alianza editorial.

\_\_\_\_\_ (2008). El malestar en la cultura. Madrid. Alianza editorial.

Fuentes Amaya y Lozano Medina.(coords.)(2007) Perspectivas analíticas de las políticas educativas. Discurso, formación y gestión. México. U.P.N.

Fuentes Amaya Silvia coord.(2007). Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos. México. Nueva época, cuaderno 7.

Geist Ingrid (comp.) (2002). Antropología del ritual, una lectura a Víctor Turner. México. INAH.

Giddens Anthony(2000) Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid. Taurus.

Goetz y Le compte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.

Grinberg, L y R.(1980). Identidad y cambio. España. Paidós.

Guichot Virginia (2003). Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica a la obra pedagógica de John Dewey. Madrid. Biblioteca nueva.

Habermas, Jurgen(1993). Identidades nacionales y postnacionales. México. REI.

Hopenhayn y Ottone (2002). El gran eslabón. México. FCE.

Heller, Agnes. (1998). Aristóteles y el mundo antiguo. Barcelona. Península.

\_\_\_\_\_ (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.

Hobsbawn Erick (1983). La invención de la tradición. Barcelona. Crítica.

Jaeger, Werner (1933/2010). Paideia: los ideales de la cultura griega. México. FCE.

Jiménez García Marco A. coord. (2007). Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación. México. UACM.

Kant Immanuel (1781/1976). La crítica de la razón pura. Buenos Aires: Losada.

Kuhn Thomas (1995). La estructura de las revoluciones científicas. México. FCE.

Lapoujade María (1988). Filosofía de la imaginación. México. Siglo veintiuno editores.

Latapi , Sarre, P. (2004). La SEP por dentro. México. FCE.

Latapí, y Ulloa M. (2000). Financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo. México. FCE. CESU. UNAM.

Levi-strauss, Claude (1997-1981). La identidad. España. Ediciones petrel.

Lombardo Toledano, V. (1987). Obra educativa Vol. I, II. UNAM. I.P.N. México. Colección Educadores Mexicanos.

Mabire, Bernardo (2003). *Políticas culturales y educativas del Estado Mexicano de 1970 a 1997*. México. El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales

Mardones y Ursua (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para su fundamentación científica*. México: Fontamara: Coyoacán.

Marina y Bernabeu (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid. Alianza editorial

Mejía Z. Raúl (1962). Moisés Sáenz, educador de México: su vida, su obra y su tiempo. México. Monterrey, gobierno del Estado, departamento de prensa y publicidad.

Meneses M, Ernesto. (1986). Tendencias educativas oficiales en México. Vol. I,II,III. México. CEE. Universidad iberoamericana.

Nietzsche, Friedrich (1999). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. II intempestiva. Madrid. Biblioteca nueva.

\_\_\_\_\_ (2002). Genealogía de la moral. México. Editorial tomo.

Oraisón M. (2005). La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI. Barcelona. Octaedro.

Órnelas Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano*. México. FCE.

Quiroz E. Rafael. (2000). Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria.

\_\_\_\_\_ (1987). Ideología y maestros en formación. Tesis de maestría. México. Cinvestav.

Palacios, Jesús (1999). La cuestión escolar. México. Fontamara.

Perrenoud Phillipe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Rendón Beatriz (1981). Acciones educativas prioritarias desarrolladas entre 1977-1980. México. SEP. Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Rockwell, E.(1987) La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada . México. Documentos DIE: 8. CINVESTAV. IPN.

\_\_\_\_\_ (1995). Hacer escuela, hacer estado.

Sacristán José, G. (2008). Educar por competencias. Qué hay de nuevo?. Madrid. Morata.

\_\_\_\_\_ y Pérez Gómez (comps.) (1983). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1982). Ética. México. Grijalbo.

Sandoval Etelvina (2004). La trama de la escuela secundaria. México. Plaza y Valdes.

Santos de Real, Annette I. (2000). La Educación Secundaria: perspectivas de su demanda. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sartori Giovanni y Morlino L. (comps.) (1994). La comparación en ciencias sociales. Madrid. Alianza editorial.

Sartre, Jean Paul (1940/1997). Lo imaginario: psicología fenomenológica de la imaginación. Buenos Aires. Losada.

Savater, Fernando. (1998). Ética y ciudadanía. Monte Ávila. Editores Latinoamericana. Venezuela.

\_\_\_\_\_. (2004). Ética para Amador. México. Ariel.

SEP.1993. Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria. México.

SEP.1999. Plan y programas de estudios 1999. Educación básica. Secundaria. México.

SEP. 2006. Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria. México.

Scheewind, J. (2009). La invención de la autonomía. México. FCE.

Segundo Congreso Nacional, Colegio de Profesores de Educación Secundaria  
Moisés Sáenz. A. C. (1995). México. Centro Médico Nacional. S. XXI. IMSS.

Solana Fernando y Bolaños Raúl (1981). Historia de la Educación Pública en México. México. FCE.

Solana, F. (1982). Tan lejos como llegue la educación. México. FCE.

Solana, F. *Historia de la educación pública en México*. México. FCE.

Stuart Mill, J.(1999). El utilitarismo. Madrid. Alianza editorial.

Tanck Estrada, D.(1977) La educación ilustrada (1786-1936). México. Centro de estudios históricos: nueva serie #22. El Colegio de México.

Tapia, Erika (2003). *Socialización política y educación cívica en los niños. Contemporánea sociología*. México. Instituto Mora: Instituto Electoral de Querétaro

Tello, Nerio. (2003) Cornelius Castoriadis y el imaginario radical. España. Artes gráficas, Cofás.

Valle Flores M. de los Ángeles, coord.(2002). Formación en competencias y certificación profesional. México. CESU/UNAM.

Vázquez, Tanck, Staples (1999). Ensayos sobre la educación en México. México. Centro de estudios históricos. Colegio de México.

Vázquez Z. Josefina (1970/2000). Nacionalismo y educación en México. México. Centro de estudios históricos. El colegio de México.

Warnock Mary (1981). La imaginación. México. FCE.

Woldenberg José (2007). El cambio democrático y la educación cívica en México. México. Cal y arena.

Yurén Camarena, T.(2004). La asignatura FCE en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos. México. SEP.

### **Materiales de hemerografía consultadas:**

Díaz Barriga, A.(2006). “El enfoque de las competencias en la educación, una alternativa o un disfraz de cambio?”. En revista perfiles educativos, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111. México. UNAM.

Hersh, Simone, Moser, Konstant (1999). “Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE”. Documento para el análisis de base teórica y conceptual. Neuchatel, Suiza. OCDE.

Karina Avilés. “Recurrentes profesores al viejo método de enseñanza; a una semana de su aplicación, la RES “ya agoniza”: docentes”. La jornada, lunes 28 de agosto de 2006.

Karina Avilés y Laura Poy Solano. "La RES para formar esclavos, no ciudadanos". La jornada, jueves 24 de agosto de 2006.

Moreno Moreno Prudenciano (2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la postmodernidad. En revista aportes, año VI. Num.16. Enero-marzo. México. BUAP.

Reporte del Observatorio Ciudadano de la Educación, julio 2001.

Yurén T. y Araujo S. "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular". Revista mexicana de investigación educativa. Septiembre-diciembre 2003. Vol.8. num.19.

#### Otras fuentes:

Quiroz Estrada Rafael, ponencia sobre la RIES en la UPN ajusco. México, junio 22 de 2006.

Moreno Moreno Prudenciano, ponencia: globalización, neoliberalismo y educación. México. UPN ajusco, junio del 2000.