



**SECRETARIA ACADÉMICA**  
**COORDINACIÓN DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

*“Currículo y ciudadanía: Estudio comparativo de la identidad ético-política  
de los docentes de secundaria en México y Colombia”*

Tesis que para obtener el grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
presenta:

**Fabiola Becerril Bonilla**

---

**Tutora: Dra. Adriana Jeannette Escalera Bourillon**

## Agradecimientos:

---

*A mi asesora, Jeannette Escalera Bourillon,  
Que siempre me ha brindado la guía necesaria  
para aprender, para crecer.*

*Adriana, Mónica, Eddy por su amistad:  
nos conocimos a penas pero su calidez  
me hizo saber que en la amistad el tiempo  
y la distancia no tienen una relación  
de proporcionalidad, son, simplemente casualidad.*

*Dayro, por hacer de la Academia algo afable,  
Por tu grata amistad y tu paciencia.*

*UdeA, por abrirme sus puertas y mostrarme  
otra forma de ser estudiante.*

*A las personas que desinteresadamente  
ayudaron a la construcción de este trabajo.  
Espero que pueda abonar un poco a sus vidas,  
aunque ellos llenaron la mía.*

**Dedicatoria:**

---

*A mi familia, por su apoyo incondicional,  
por ser mi familia.*

*A Samantha, porque al realizar este trabajo he visto  
el ocaso de su infancia.*

*A Micaela, que aun sin existir en el mundo real,  
Ya estaba presente en el onírico paraíso de mis deseos.*

*Alejo, que siempre haces mi vida más interesante.*

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>1. EL CURRÍCULO Y LA CIUDADANÍA</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 El concepto de currículo desde las pedagogías críticas</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 Ciudadanía: una identidad ética y política</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3 El docente, sujeto político entre currículo y ciudadanía</b> .....	<b>27</b>
<b>1.4 Comparación de la formación ciudadana en la institución educativa de nivel de secundaria en México y Colombia</b> .....	<b>29</b>
<b>2. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO A TRAVÉS DE TRES SIGLOS</b> ....	<b>34</b>
<b>2.1 Historiografía de la educación básica de México y Colombia</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2 El currículo en México</b> .....	<b>51</b>
<b>2.3 El currículo colombiano</b> .....	<b>68</b>
<b>3. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CUATRO ESCUELAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO Y MEDELLÍN</b> .....	<b>79</b>
<b>3.1 Los casos MA y CA</b> .....	<b>81</b>
<b>3.2 Los casos MB y CB</b> .....	<b>88</b>
<b>3.3 Diferencias en la identidad ético-política de los docentes en la ciudad de México y Medellín</b> .....	<b>97</b>
<b>3.3.1 La Identidad Autónoma democrática de los docentes colombianos</b> .....	<b>97</b>
<b>3.3.2 Identidad Autónoma institucional de los docentes mexicanos</b> .....	<b>99</b>
<b>4. MI PRÁCTICA EN EL ESPEJO</b> .....	<b>100</b>
<b>4.1 Planteamiento del problema</b> .....	<b>101</b>
<b>4.2 Objetivos</b> .....	<b>106</b>
<b>4.3 Fundamentación metodológica</b> .....	<b>106</b>
<b>4.4 Cronograma</b> .....	<b>114</b>
<b>4.5 Recursos</b> .....	<b>117</b>
<b>4.6 Estructura organizativa y de gestión</b> .....	<b>119</b>
<b>4.7 Elaboración de los materiales de estudio y actividades para el programa</b> .....	<b>122</b>
<b>4.8 Indicadores de evaluación</b> .....	<b>123</b>
<b>4.9 Pre-requisitos</b> .....	<b>125</b>
<b>4.10 Intervención: pilotaje.</b> .....	<b>126</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>134</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>142</b>
<b>Anexo 1: Programa <i>Para la convivencia, conversemos, pues</i></b> .....	<b>142</b>
<b>Anexo 2: Etapa 1, propuesta de curso en línea</b> .....	<b>160</b>
<b>Anexo 3: Material de apoyo para la elaboración de autobiografía por fase</b> ....	<b>162</b>
<b>Anexo 4: Autobiografía del profesor CB</b> .....	<b>165</b>
<b>Anexo 5: Autobiografía del profesor MB</b> .....	<b>173</b>

## Introducción

---

La formación ciudadana y la escuela son dos temas que se entrelazan y llenan de sentido las curriculas, a veces de manera explícita y clara, otras de forma casi imperceptible. Pero, ¿quién le da vida al ideal de ciudadano? ¿Quién orienta su formación dentro de la escuela? Sin duda, el docente. Él es el eslabón entre el currículo, que dicta el deber ser, y el alumno, el futuro ciudadano. Esa es la razón por la que el docente es una figura a la que “se le transfiere la autoridad, el poder y la sabiduría de otras figuras temidas y/o veneradas,” (Ramírez y Anzaldúa, 2011: 126) lo que lo pondera en una situación ambivalente, pues por un lado, se le dota de poder, pero por otro, carga en su espalda una gran responsabilidad: lograr el perfil de egreso prescripto en el currículo.

Aunado a ello, en el aula y en la sociedad, el docente tiene un papel importante porque “Al *maestro* se le *asigna el rol* de transmitir los conocimientos científico-técnicos, así como la concepción del mundo y el sistema de valores de una sociedad” (Ramírez y Anzaldúa, 2005: 125)”. Por lo que la práctica docente no se limita a aprendizajes memorísticos, a conocimientos pragmáticos, ni mucho menos a ejecutar procedimientos. La tarea que la sociedad encomienda al docente, involucra una serie de creencias sobre el mundo que se expande en la dimensión ética de los sujetos.

Considerando que “la sociedad representa en el *curriculum la forma de organizar el conocimiento* considerado necesario para las generaciones sujetas a educación,” (Flores, 2009, pág. 75); es decir que es el documento rector de las prácticas docentes, cabe preguntarse cuál es el lugar de la formación ciudadana en el currículo mexicano, qué

tipo de lectura realiza el docente del currículo vigente, cuáles son los elementos que componen la ciudadanía, cuál es el lugar de ésta en la lectura que hace el docente del currículo.

Sin embargo, surge un problema al buscar respuesta a las cuestiones realizadas. Porque los elementos considerados como componentes de la ciudadanía podrían ser difíciles de distinguir para un ciudadano que pertenece al mismo contexto. Cómo saber si hay una forma diferente de realizar una lectura al currículo, si solo se conoce una forma de ser ciudadano, solo se conocen los rasgos característicos del ciudadano mexicano.

Cuando se realiza investigación educativa, siempre se hace un tipo de comparación, con un texto, con una cifra, algún dato. Pero, para el caso de esta investigación se tuvo la oportunidad de realizar un estudio comparativo en forma, el cual permitió claridad para responder las preguntas planteadas de una manera dialógica, en la que dos contextos similares resaltan aquellas características que los diferencian para construir una propuesta que permita una lectura crítica y reflexiva de cada una de las currículas involucradas.

Se reafirma la construcción de una propuesta porque parece ser que cuando se utilizan ideas de otros países solo se trata de adaptarlas al contexto, como si el contexto no fuera, en muchas ocasiones, determinante. Sin embargo, al realizar un dialogo con alguien parecido, con problemáticas afines, es posible que haya un mejor entendimiento y en ese sentido el surgimiento de ideas que permitan enfrentar las problemáticas que se comparten.

Al buscar con quién se podía realizar el estudio, resultó Colombia, específicamente la ciudad de Medellín. El parecido estructural que se encontró permitió realizar un estudio comparativo por sistemas similares, revisando cuatro casos, de niveles y características parecidas: dos profesoras de secundaria y dos profesores de secundaria. El estudio se realizó en cuatro escuelas, dos en México y dos en Medellín.

Además, la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Medellín contaban con distintos programas enfocados a la resolución de conflictos y la paz como parte de la formación ciudadana, nombrados explícitamente y con un ideal de ciudadano muy claro.

La forma en que se recopiló la información fue en distintos niveles y a través de instrumentos variados. Primeramente se realizó una recopilación documental sobre la conformación de los sistemas educativos en cada uno de los países, lo que permitió exponer la manera en que se han compuesto cada una de las instituciones educativas y ofrecer una visión más amplia de las implicaciones históricas en cada contexto para la formación ciudadana.

Dentro de la consulta documental, se revisaron también las currículas referentes a la formación ciudadana en cada país, así como todos los documentos que complementarían el perfil de ciudadano esperado.

Posteriormente se elaboró una guía de observación que permitiera un acercamiento al contexto de cada escuela, las rutinas y los dispositivos que dan lugar o reprimen un ejercicio democrático para toda la comunidad escolar. Una vez se tuvo el conocimiento

sobre el contexto, se realizó un guion para la entrevista a profundidad, para la cual se trabajó con cada docente un promedio de tres sesiones semanales durante tres meses aproximadamente.

Para el análisis de los datos, se tomaron en cuenta distintos autores de la pedagogía crítica y postcrítica, tales como Tadeo Da Silva, Jurjo Santomé, Gimeno Sacristan, Henry Giroux, Michael Apple, Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis. De acuerdo a sus propuestas teóricas se identificaron elementos que constituyen la ciudadanía, ésta, entendida como una manera de identificarse con el mundo, política y éticamente.

A la luz de los elementos encontrados (moral, cívico, ético y relación autoridad-democracia) se decantó la información recopilada para explicarla desde un enfoque teórico crítico.

El sentido y significado que los docentes dan a los contenidos y a su práctica, no son solo subjetivaciones, pues son interpretadas por los otros, de acuerdo a Kemmis (2002), son construcciones que se dan en al menos cuatro planos: el de las intenciones del profesional, el plano social, el histórico y el político. Es decir, existen varios elementos que van configurando la práctica docente, mismos que están relacionados con el contexto particular de cada escuela.

El programa de Formación Cívica y Ética, tiene finalidades específicas que se prescriben en el documento escrito pero, en la práctica está sujeto a la particular manera del docente darle sentido y significado, es decir, el verdadero currículo, son la suma de

las acciones de los docentes, pues ellos son los que le dan vida a los contenidos prescritos en los planes y programas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, están en juego, diversos factores, muchos que tienen que ver con la subjetividad de cada alumno y desde luego con el sentido que el docente da a los aprendizajes de los alumnos, pues, a pesar del trabajo previo al momento áulico, el docente tiene la posibilidad de controlar la enseñanza, pero, está lejos de su alcance hacer lo mismo con el aprendizaje; su deber consiste en orientar correctamente aquello que el alumno aprende, en palabras de Stenhouse “el cometido del maestro no consiste en causar el aprendizaje, sino en controlar su sentido” (1997:92).

Dicha tarea, tiene como guía el currículo, el cual es un documento en el que se encuentra redactado lo que la sociedad demanda de los sujetos, porque. En el caso de Plan de Estudios de Educación Básica, se estipula que el Estado mexicano, proveerá elementos suficientes para que los sujetos puedan, desde dominar su lengua materna, hasta conocerse a sí mismos, para colaborar con los otros, respetando la diversidad (Programa de FCyE, 2011).

El docente de Formación Cívica y Ética de secundaria, es piedra angular en la concreción curricular para dar sentido, en los futuros ciudadanos, a las actitudes que han aprendido en su paso por la escuela, dada la etapa de desarrollo y sin olvidar que son los últimos ciclos de la Educación Básica es necesario una adecuada orientación del aprendizaje de los alumnos. Ello demanda del docente de Formación Cívica y Ética, un

buen entendimiento del programa, para que los alumnos logren plantearse un proyecto de vida viable y saludable que les permita vislumbrar un futuro mejor.

El Programa de FCyE vigente a la fecha de la investigación (2011), demanda del docente que sea experto en temas sobre ética, no sólo en el sentido estrictamente teórico, sino también práctico; es decir, el docente de Formación Cívica y Ética de secundaria, debe ser ejemplar en su conducta para los alumnos y guía para sus compañeros. Sin embargo, es para el docente una tarea sumamente difícil, pues debe adaptarse con rapidez a los cambios que demanda la vida actual, y orientar las acciones de los alumnos ante situaciones inéditas, complejas. Pero, ¿cuál es el sentido que dan los docentes de secundaria al programa de FCyE? ¿cómo se refleja, dicho sentido en las prácticas profesionales? ¿cómo repercute en la orientación que da a los alumnos sobre sus aprendizajes? ¿cómo se puede lograr concretar, desde el docente, los propósitos del programa de FCyE? Y en ese mismo sentido, ¿cómo se puede ayudar al docente a lograr dicho propósito?

Para contestar estas preguntas, es menester conocer al docente real, al ser ambivalente, sujeto a sus experiencias, a su formación y a sus emociones. Conocer al docente, para acercarlo al Programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, reunirlo con la Ética como disciplina y como modo de vida y observar de manera objetiva, la posibilidad de que el docente sea capaz de resignificar el programa de su asignatura, para orientar la parte más difícil del perfil de egreso, la actitudinal.

En la práctica docente hay una serie de elementos que generan en él sentimientos que lo alejan del Plan de Estudios y del Programa, y a su vez, del verdadero objetivo de

su práctica: formar a los alumnos. Si a ello aunamos las características formativas de cada uno y la resistencia natural al cambio, encontraremos que existen dificultades en la concreción curricular, que devienen, de la complejidad de la profesión del docente.

Así, surge una gran pregunta ¿es posible lograr que el docente se reconozca como un actor educativo esencial, y que pueda realizar una reflexión crítica sobre el currículo y el vínculo con su práctica? Finalmente, el currículo es, por un lado, el documento político, prescriptivo que dicta las necesidades de una sociedad, pero, también es la práctica docente, desde el sentido y significado que da para ser interpretado por los otros, los alumnos.

## **1. El currículo y la ciudadanía**

---

Currículo y ciudadanía son dos campos conceptuales amplios y polisémicos, que tienen en común la tensión originada en los múltiples enfoques teóricos que pretenden explicarlos. Empero, ¿existe, en la pedagogía algún enfoque que logre encontrar en algún punto a estos campos conceptuales? De acuerdo a las teorías críticas si, y está en el marco de la institución escolar, es decir, en la educación como parte de los organismos del Estado (Gimeno, 2012).

Gimeno (2000) sostiene que el propósito real de la escuela se oculta tras el velo de las múltiples tareas que se le asignan a diario y las constantes recriminaciones de no cumplir con todo lo que de ella se demanda. Pero, la escuela moderna tiene desde su origen dos finalidades: formar para el trabajo y formar para la ciudadanía. Dado que el Estado es el más preocupado por formar ciudadanos para mantener el orden existente, es quien organiza la escuela a través de documentos que conforman el currículo, en donde se indica la distribución de los horarios, de los contenidos, del personal, de los periodos de vacaciones, de la evaluación, así como todo lo referente a la organización escolar. Además, ese documento indica lo qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar y lo qué se quiere formar en los educandos a través de esos contenidos y métodos de enseñanza.

Sin embargo, teóricos como Apple (1997), Gimeno (1999) y Giroux (1993) consideran que el currículo es algo más amplio que una serie de prescripciones estatales y a su vez, colocan a la escuela en un lugar en el que se construyen subjetividades políticas, superando la visión de una escuela neutral y un proceso bancario de aprendizaje. En este enfoque la escuela es descubierta como un terreno dialéctico en el que se contraponen, las más de las veces de manera implícita, las prescripciones impersonales realizadas por personas alejadas de los centros escolares y las

subjetividades, deseos, necesidades de cada uno de los actores que participan en la escuela.<sup>1</sup>

Dos de los principales actores en el ámbito educativo, muchas veces ignorados en la elaboración del currículo, son los alumnos y los profesores. Los segundos tienen el designio de mediar y, sobre todo, lograr que se concreten los perfiles de egreso preestablecidos. Son los responsables de formar los ciudadanos que el Estado prescribió y que la sociedad requiere, desarrollando en ellos habilidades intelectuales para el trabajo.

Pero, los docentes tienen una manera de pensar y leer el currículo, la que construyen a partir de sus concepciones de escuela, Estado, realidad cotidiana y educandos. También tienen una postura, una serie de preceptos políticos con los que se identifican, una concepción específica de lo justo, de lo correcto, de lo bueno, porque en la escuela se piensa en formar para el bien, para el progreso, para el desarrollo. En ese sentido, los docentes no son la representación fiel del Estado, aunque su profesión como ninguna otra tiene relación con la continuidad del orden existente, pero, el hecho de estar sólo en el aula con los alumnos, a cargo de dirigir sus aprendizajes, le otorga la posibilidad de actuar de una forma autónoma que puede ser distinta a la que se espera.

En las siguientes páginas, se exponen los elementos que permitan mirar al docente como un ciudadano que se proyecta en otros dentro del aula, que no es neutral ni apolítico en el proceso educativo porque plasma en su práctica docente su posición política. En ese tenor, se explica por qué la ciudadanía se considera una construcción de identidad política y ética que es parte inherente de los docentes en el aula. Es por ello

---

<sup>1</sup> En México, el Plan de Estudios, los Programas de las asignaturas, los libros de texto, las leyes sobre educación se realizan por académicos seleccionados por la Secretaría de Educación Pública. Pero, no se plasman las opiniones de los docentes, ni de los alumnos.

que, en este capítulo, en primer lugar se enfatiza en el concepto currículo, contrastando los distintos enfoques,<sup>2</sup> pero, posicionándose desde las pedagogías críticas, que tienen una relación más estrecha con la ciudadanía. Para dicho contraste se toman en cuenta tres elementos: la idea de alumno, la idea de profesor y la idea de proceso enseñanza-aprendizaje, retomando los enfoques más conocidos: tradicional y crítico.

En segundo lugar, se define la ciudadanía como identidad ético-política y se explican los elementos que la conforman. Se hace referencia a algunas cuestiones normativas en México y Colombia por la naturaleza del estudio comparativo, planteando aquellos componentes comunes de la identidad ético-política que se analizan a lo largo de la investigación. Posteriormente se plantea el lugar político de los docentes en la escuela desde una perspectiva crítica, como intermediario entre el currículo y el futuro ciudadano. Finalmente, se describen los aspectos más relevantes de un estudio comparativo, aclarando su pertinencia y alcances en este trabajo en particular.

## **1.1 El concepto de currículo desde las pedagogías críticas**

---

Muchas son las interrogantes en derredor del currículo, pero se puede decir con certeza que está íntimamente relacionado con la institución escolar (Gimeno, 2012) y remite en un primer momento, al documento donde se prescribe lo que se debe enseñar en las aulas. Sin embargo, Kemmis(1998) afirma que en las investigaciones sobre el currículo "el objeto de sus estudios es una construcción humana y social que ha sido hecha y rehecha a través de la historia"(pág. 42). Lo que tiene sustento en que la educación es un proceso complejo en el que se yuxtaponen ideas sobre el deber ser, experiencias y cosmovisiones de personas que provienen de diferentes contextos.

---

<sup>2</sup> No existe un acuerdo en la teoría curricular de si se trata de enfoques, perspectivas o paradigmas. Por ejemplo Flores (2009) habla de enfoques y perspectivas, Torres(1991) utiliza paradigmas y perspectivas. En este trabajo se considera que son enfoques sobre el currículo.

En ese sentido, se puede entender que el currículo se ha convertido en parte inherente de la educación institucionalizada y en él se plasman ideas específicas que pretenden formar un tipo de ciudadano en concreto, es decir, el deber ser. Se seleccionan contenidos para que los aprendan, considerando que eso es lo que necesitan saber, se prescriben procedimientos para lograr esos aprendizajes: el currículo es un conjunto de ideas para construir las sociedades del futuro, por eso los estudios sobre el currículo incluyen elementos históricos, culturales, sociales y políticos. Como lo expresa Kemmis:

las teorías del *curriculum* son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. (1998, pág., 45)

Porque el currículo responde a una época y lugar específicos; a un contexto social e histórico determinado. Pero, ¿es el currículo solo un documento escrito? A ese respecto, Gimeno (2008) señala que hay por lo menos cinco tipos de estudios del currículo. En el primero, el currículo es una estructura organizada de conocimientos. Considera que hay conocimientos que son básicos, inmutables y constantes que desarrollan modos de pensamiento.

El segundo tipo de estudios considera que el currículo es un sistema tecnológico de producción que sólo debe contener los objetivos de aprendizaje, sin incluir los medios. Otro tipo de estudio lo ve como un plan de instrucción donde se establece la planificación de la enseñanza a partir de seleccionar y orientar contenidos, experiencias de aprendizaje y planificación de las condiciones que optimicen los aprendizajes.

En estos tres primeros tipos de estudios el currículo se concibe como un documento prescriptivo que puede incluir todo el proceso de enseñanza, o sólo una parte. Esos enfoques consideran que desde el currículo se puede dirigir la educación, ya sea que se indique lo que se quiere que aprendan los educandos sin especificar la metodología de enseñanza o puede indicar paso a paso lo que debe enseñarse dentro de las aulas, definiendo la labor del profesor como ejecutor de las prescripciones curriculares, “aquí, el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa, rigurosamente especificados y medidos”(Da Silva, 1999, pág., 8).

Un cuarto tipo considera que el currículo es un conjunto de experiencias de aprendizaje, todo aquello que se encuentra dentro de la escuela puede provocar en los sujetos nuevos aprendizajes, los que pueden ser positivos o no. En este enfoque se consideran tres tipos de currículo: el explícito, el oculto y el ausente. El primero, son aquellos propósitos educativos enunciados en los planes y programas, que son buscados intencionalmente en las acciones de los docentes.

El currículo oculto, son aquellas acciones inconscientes que se dan a través de la convivencia diaria, en el marco de lo prohibido y lo permitido con la subjetividad individual fungiendo como mediadora. De acuerdo a algunos autores de este enfoque, los aprendizajes que se producen mediante este currículo, pueden ser contradictorios a los del currículo explícito (Torres, 1991). El currículo ausente tiene una relación con el oculto porque se refiere a aquellos contenidos que no se incluyeron en los planes y programas, cuestionando la razón de su exclusión, misma que suele responder a una hegemonía cuyo interés de preservación selecciona unos conocimientos sobre otros.

Finalmente, un quinto enfoque en estudios curriculares, señala que el currículo debe fungir como solución de problemas. Parte del postulado que indica que “los problemas del currículo son en gran medida situacionalesy, por ello, escapan de las declaraciones abstractas y generales” (Gimeno, 2008: 195), por lo que indica que sólo debe ser una serie de principios que permitan responder al qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, a partir de una justificación que detalle el para qué se está enseñando.

En el cuarto y quinto tipos de estudio acerca del currículo, se reconoce que es un documento, pero, que también tiene otras implicaciones dentro de la vida de las instituciones con las disposiciones que organizan el trabajo en el aula. Para estos enfoques existen intenciones explícitas de formación y otras implícitas, todas con la finalidad de reproducir el orden existente, o situaciones imposibles de prever en el acto educativo. Dentro de las aulas (en el currículo vivido) se expresa la conjugación de la cultura y saberes de la sociedad, creencias, miedos, mitos, emociones que emergen en un sólo momento ante un profesor que pretende formar lo que él mismo, con su subjetividad interpreta que necesita la sociedad.

A pesar de que todos los estudios sobre el currículo versan sobre un documento que organiza la educación, se deben leer con cuidado los planteamientos de cada uno y detenerse en cómo definen al profesor, al educando, el conocimiento y el aprendizaje. De ese modo se observa que en los tres primeros tipos de estudios sobre el currículo, a un profesor que ejecuta el currículo, lo sigue como una receta, entendiéndose el conocimiento como un objeto que se puede introducir en la memoria de los alumnos.

En los últimos dos el profesor puede improvisar, resolver situaciones específicas dentro del aula, innovar, es un mediador entre el conocimiento y el educando, quien

debe identificar a partir de usos prácticos los saberes necesarios. El conocimiento es un cúmulo de saberes, una construcción constante e inexacta de explicaciones a la realidad, que se puede y debe transformar porque es cuestionable. En este sentido, el aprendizaje es un proceso complejo, del que cada uno debe responsabilizarse, pero, que es orientado por el profesor. En estos enfoques hay una interacción constante entre los actores.

Es este tipo de enfoque en que se sustentan las teorías críticas del currículo, quienes desvelan relaciones políticas, de poder y de hegemonía en la institución escolar, lo que rompe con la idea de un conocimiento único para una educación neutral. En esta postura se hacen visibles las preguntas a las que responde el currículo qué enseñar, cómo enseñar y a éstas, las interroga con un para qué. De acuerdo con el análisis sobre teoría curricular que realiza Da Silva (1999), al currículo le precede al qué enseñar, un ejercicio de imaginación sobre el tipo de persona que se quiere formar, porque en el currículo se pretende modificar a las personas que por él cursan.

Con ese señalamiento, Da Silva también afirma que el currículo es también cuestión de subjetividad e identidad porque va haciendo parte de quienes lo cursan, y para eso ha sido creado, para formar cierto tipo de sujetos, de ciudadanos. El currículo en las escuelas que hoy conocemos tiene esa finalidad y es a partir de esa premisa, del deber ser establecido que se responden los demás cuestionamientos, qué enseñar para formar ese deber ser, cómo enseñarlo, qué es menester excluir; todos, temas de mucha tensión que indefectiblemente “están activamente envueltas en la actividad de garantizar consenso, de obtener hegemonía” (Da Silva, 1999, pág., 12)

En esos términos es que el currículo, como documento político, es elaborado por personalidades que pueden estar alejadas de las realidades escolares concretas, pero, que

no son ajenas a la problemática educativa y que deben mediar tensiones de diversa índole, que van desde las exigencias sociales, políticas y culturales hasta las necesidades individuales de alumnos y profesores (Da Silva, 1999), sin dejar de lado, la necesidad de conservar el orden social conocido.

Por eso, desde la pedagogía crítica, el currículo incluye aprendizajes esperados, estándares de competencia, modelos educativos y también procedimientos institucionales, marcos de organización y todas aquellas experiencias que producen aprendizajes en los educandos: por ejemplo, en tanto organización política, la escuela es un micro-organismo en el que se reproducen las relaciones democráticas o de simulación, en las que el riesgo radica en que impere la demagogia y la corrupción.

## **1.2 Ciudadanía: una identidad ética y política.**

---

La ciudadanía se ha desnaturalizado en los últimos años para problematizarse y convertirse en un campo conceptual de debate y discusión. En su origen etimológico la ciudadanía remite siempre a la ciudad, porque en la Grecia antigua, la ciudad era el conglomerado de habitantes de una demarcación política, lo que hoy consideramos un Estado-nación. Empero, los estudiosos sobre el tema han propuesto cuestionamientos importantes que desprenden la ciudadanía de definiciones unívocas porque sugieren que, más que habitar en una nación determinada, implica maneras de representarse un mundo que se comparte y se organiza con los otros: una identidad ética y política.

Es menester recordar *La política* de Aristóteles (s/a) en donde afirma que el hombre es un animal político que requiere de los otros en su vida. Además, realiza una serie de

planteamientos sobre la organización de las ciudades y plantea quién es el ciudadano, al que define como el hombre libre, haciendo una distinción clara con los esclavos y las mujeres a quienes compara con bestias incapaces de decidir por sí mismas.

Platón (1992) realiza también trabajos sobre ciudadanía en su obra *República*, en la que sostiene que la virtud máxima es la justicia, porque es la base de la sociedad humana. Además de hacer un análisis exhaustivo de los tipos de gobierno, su contribución más importante para el campo de la ciudadanía está en afirmar que ésta, es un reflejo del tipo de gobierno que haya en los Estados, en ese sentido, la democracia, que es el gobierno de muchos o del pueblo, sólo puede ser exitosa cuando la ciudadanía está educada en la virtud.

Para los estados modernos, la democracia, se ha consolidado como la mejor forma de gobierno porque implica el poder político de las mayorías; la soberanía del pueblo. La democracia es el marco en que se concibe al ciudadano: democracia y ciudadanía son una dualidad inseparable legitimada por un poder jurídico que dicta los límites y condiciones de su relación, respondiendo a las preguntas ¿quién es el ciudadano? El que habita un estado determinado. ¿Qué hace el ciudadano? Elige a sus representantes a través del voto, así cumple con su parte en la democracia.

Sin embargo, la ciudadanía que se plantea en la presente investigación, se concibe como parte del ser, de las decisiones diarias, es una identidad ético-política compuesta por distintos elementos y que al analizarlos permiten una comprensión más amplia de sus implicaciones:

Un primer elemento se refiere a lo cívico, que se basa en las normas establecidas y determina la relación de los ciudadanos con el Estado y sus instituciones, colocándolos dentro o fuera de la legalidad; versa sobre lo legítimo para el orden político.

Pensar la ciudadanía como el reflejo del Estado, como una identificación con él, como una identidad, no en lo individual sino en lo político, hace necesario el reconocimiento de ser a partir del otro: que es el individuo y la institución. Es decir, la ciudadanía es una construcción dialéctica y dialógica (Giroux, 1993), en la que se confrontan las formas de convivencia con el otro dentro de un territorio que conglomerara a todos, que los amalgama en una nación con características propias. Así, los ciudadanos de un país y otro se distinguen entre sí por los rasgos culturales que les permiten interrelacionarse e identificarse, decir soy en relación a la nación a la que pertenezco, a la vez que el reconocimiento de los otros está dado por la misma relación sujeto-Estado.

La identidad política, está delimitada por el marco que establece el Estado y que supone una manera de relacionarse con las instituciones, pero también con los otros que comparten su condición. Esa relación con los otros y con las instituciones está mediada por normas y leyes claramente establecidas y legitimadas por los representantes de la nación, las cuales tienen sanciones establecidas por su incumplimiento y que en caso de ser consideradas graves pueden privar de la libertad y de la condición de ciudadano. Para ello existen instituciones encargadas de vigilar el cumplimiento de las leyes que tienen el poder de determinar quién está dentro y quién fuera de la ley.

Muy unido a lo cívico está el segundo elemento: el duo autoridad-democracia, que se refiere a que en la democracia hay un ejercicio de autoridad *per se*, que se ejerce por parte del pueblo, pero también es ejercido por sus representantes y que tiene el inminente riesgo de ignorar a las minorías, que pueden ser grupos numerosos en un país, pero sin derecho al voto, como el caso de las mujeres en la definición de ciudadano aristotélica.

El tercer elemento es el que corresponde al ámbito de lo moral, que puede ser punitivo y hegemónico, pero inevitablemente sujeta a los miembros de la sociedad para que demuestren aceptación del contrato social. Está sumergido en lo más profundo de la complejidad de las sociedades humanas, en las que se han implementado dispositivos para controlar las conductas de los individuos, de tal suerte que sea posible convivir. Cada sociedad ha pensado en las conductas que son aceptables o no para cada uno de sus miembros y ha sido la aceptación social, el dispositivo que regula a los sujetos; es necesario reportar ciertas conductas para ser aceptado dentro de una sociedad específica.

En su condición política, la construcción de ciudadanía tiene otras mediaciones que no están establecidas en la ley y en cuyo caso, la sociedad es quien regula a los sujetos, dichas mediaciones son normas implícitas en el contexto, dependen de construcciones sociales en un momento determinado pero, con una historicidad constituyente: Un plano moral que regula a los sujetos en los parámetros del bien y el mal, lo aceptable y lo inaceptable. Ello no implica ser o dejar de ser ciudadano en lo jurídico, pero si determina un tipo de identidad política, unas formas de relacionarse con los otros más allá de la mediación institucional.

Ese ser ciudadano con los otros, está sujeto de manera permanente a lo legal y lo moral, pero existen en la realidad situaciones en las que ni la moral, ni lo legal proporcionan elementos para la acción. En las fisuras de la ley y la moral se requiere de una ética que permita tomar un derrotero, porque como afirma Mèlich

no hay ética porque sepamos lo que está bien y lo que está mal, sino precisamente porque no lo sabemos, porque nos vemos obligados a responder *in situ* a las diversas cuestiones que nos formulan y nos demandan en cada trayecto vital (2010, pág. 46-47).

La relación con el otro, nos implica una novedad, un encuentro constante en el que emergen deseos y cargas culturales. En ese sentido, la moral y la ley quedan lejos de contemplar todas las contingencias posibles, por ello en esa búsqueda de vivir con el otro, de establecer un orden que haga posible enfrentar la realidad requiere de una ética que permita ser libres con los otros (González, 1996).

Pero, esa ética que se requiere para la vida política, tiene memoria, recuerda a través de las narrativas aquellos actos inhumanos; los genocidios, las atrocidades de la guerra, la violencia, la esclavitud, guardan un testimonio en la ética, porque ante la contingencia del otro, gritarán que aquello no se debe repetir (Bárcena y Mèlich, 2000). La construcción de ciudadanía plantea una reflexión constante sobre sí en relación con el otro, relación mediada social e institucionalmente, pero, con fisuras que sin la ética, tienden a convertirse en actos llenos de crueldad, en el que el hombre abandona su Apolo y se personifica en Dionisio<sup>3</sup>.

Como concepto amplio, la ciudadanía implica la construcción de una identidad política, que ampara las particularidades ideológicas de una nación, lo que se traduce en "la propia construcción de significado, según queda éste estructurado y expresado en ideas, relaciones sociales, prácticas significativas, y dentro y por medio de la construcción de la experiencia" (Giroux, 1993, pág. 47). Es decir, en la construcción de la identidad existe una forma en la que cada sujeto se piensa y se sujeta a lo que la sociedad establece y modela.

---

<sup>3</sup>En la mitología griega, los dioses son inmortales pero, tienen carácter humano, por eso la mitología está llena de decisiones pasionales por parte de las deidades, Apolo y Dionisio son las representaciones de los dos extremos de las capacidades humanas; Apolo representa el bien supremo que puede alcanzar el ser humano. Dionisio, por el contrario, representa el deseo exacerbado, el hombre consumido por los placeres.

La ciudadanía es ante el Estado una condición jurídica reconocida por una autoridad institucional con plena facultad de regularla. Pero, “el ciudadano deviene de la combinación entre estatus y actividad; no sólo se define desde la norma; es también de participación concreta. Es una condición individual y colectiva, que se forja, construye y conquista” (Quiroz y Pulgarín, 2014, pág. 21). La ciudadanía es más que una condición jurídica, es una construcción continua de identidad política que está íntimamente relacionada con la forma en que se construye la democracia y la manera en que se ejerce la autoridad dentro del Estado (Giroux, 1993).

La ciudadanía entendida como una identidad ético-política se construye, igual que todo lo humano, es inacabada, tiene una memoria reciente y una heredada: la ontogenética, que viene transformando al ciudadano a través del tiempo y lo dota de una historicidad. Aquellos relatos de lo que pasó en otro tiempo y que dejan una huella profunda en la forma de pensarse y pensar al otro, que transforman la cultura llenándola de sentidos diferentes

Por ello no se puede comprender la ciudadanía, sin acudir a la historicidad de la sociedad, pues esa dimensión dota a los sujetos de características específicas. Formas de actuar y comprender el mundo que sólo es posible explicar a partir de la memoria colectiva. El elemento histórico de la ciudadanía se engarza con los demás elementos y construyen un solo sentido para la construcción de la identidad ético-política.

La ciudadanía es entendida como una identidad ético-política que permite que los sujetos se posicionen frente a una realidad cultural, legal, institucional específica; por lo que es importante conocer cuál es la forma jurídica en que se piensa la ciudadanía. En los casos comparados, México y Colombia, el orden jurídico se hace tangible en los documentos constituyentes, el primero establecido en 1917 y que anota en su capítulo

IV, artículo 34: “Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos: I. Haber cumplido 18 años, y II. Tener un modo honesto de vivir” (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos). Para Colombia en el título III, capítulo II establece:

ARTICULO 98. La ciudadanía se pierde de hecho cuando se ha renunciado a la nacionalidad, y su ejercicio se puede suspender en virtud de decisión judicial en los casos que determine la ley.

Quienes hayan sido suspendidos en el ejercicio de la ciudadanía, podrán solicitar su rehabilitación.

PARAGRAFO. Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años.

ARTICULO 99. La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción. (Constitución Política de Colombia, 1991).

En ambas constituciones, tener los 18 años cumplidos es un requisito indispensable para ser ciudadano y con ello tener derecho al voto. Pero, como observaban los antiguos griegos, la ciudadanía no se reduce a habitar un país y votar porque antes de llegar a las urnas hay una serie de representaciones sobre lo que significa votar, le preceden formas de relacionarse con los otros, con esos en los que hay un encuentro político, aquellos que son pares y las que son instituciones. En ese sentido se hace necesario pensar la ciudadanía más allá del sufragio, como una construcción de identidad política y ética pues implica la toma de decisiones que incluyen el bien individual y colectivo, en torno a un Estado, a un orden social.

### **1.3 El docente, sujeto político entre currículo y ciudadanía**

---

Dentro de la organización de la institución escolar que, ciertamente está determinada desde el currículo formal, el elemento más importante es la relación docente alumno, la que se desarrolla en el salón de clases. Esa relación y el producto que se pretende obtener como perfil de egreso son el motivo de la elaboración de planes de estudios y de toda la organización que prescriben para las escuelas, lo que sucede en el aula es la razón de ser del currículo, en su concepción más amplia.

Sin embargo, esa relación resulta ser también el límite de los Planes de Estudio, ello es porque es el docente quien guía la relación educativa y en ese sentido quien define los contenidos a abordar realmente en el salón de clases, Gimeno (1992) dice que “se ha definido al profesor como diseñador intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir o tiene que interpretar y las condiciones de su práctica concreta” (226).

Es decir, quienes elaboran el currículo formal no tienen la posibilidad de lograr que todos los docentes impartan tal cual los contenidos que incluyeron en la planeación, ello es porque el docente tiene que hacer el trabajo de adaptarse a los alumnos y sus referentes. Al respecto, Stenhouse (1987) afirma que el docente es el principal investigador del currículo, puesto que es él quien puede comprobar o no la pertinencia del Plan de estudios formal en tanto secuenciación de contenidos, sugerencias didácticas o propuestas de evaluación; en ese sentido asegura que “Desde el punto de vista de los experimentalistas, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa” (Stenhouse, 1987: 37).

De acuerdo a esta perspectiva, el docente tiene una posición privilegiada porque está en el aula, con los alumnos, tratando de concretar el Plan de Estudios. Debido a su posición, no puede quedarse en el plano de un observador, por el contrario tiene que actuar en el momento e ir modificando en la práctica y de acuerdo a las situaciones particulares que se presenten pues “el maestro enseña actitudes y enfoques de aprendizaje (disciplina) y, a través de ellos, genera la experiencia de aprendizaje” (Stenhouse, 97: 92).

Es en ese sentido que el currículo vivido se permea de los saberes docentes, los que emergen en momentos particulares, de manera casi intuitiva pero que están cargados de significados, de maneras de percibir el mundo cognoscible y el mundo político. Porque el docente en la concreción del currículo tiene una presencia política, que lo posiciona simbólicamente como poseedor del conocimiento legítimo del orden social al que pertenece.

El docente es el centro del que emergen las formas de los futuros ciudadanos, la configuración de las sociedades y las relaciones democráticas. El docente posee un saber que le confiere cierto poder y representación. Pero, si el docente no es consciente de que encarna una relación de conocimiento y poder, si se siente como un subalterno cuyo trabajo es seguir las instrucciones que alguien más le proporciona, lo que ve repetido en la sociedad es esa imagen del ciudadano que espera las indicaciones y las sigue sin entenderlas, con indiferencia porque el que las proporciona le ignora. Este trabajo tiene como punto medular al docente quien debe reconocerse como un sujeto ético y político, como un intelectual, como formador de ciudadanos.

#### 1.4 Comparación de la formación ciudadana en la institución educativa de nivel de secundaria en México y Colombia

---

Los estudios comparativos en educación, se están consolidando debido a su utilidad para obtener información relevante sobre dinámicas escolares, calidad educativa, cobertura, deserción. Debido a que existen diversos métodos para realizar estudios comparativos, es necesario señalar aquella que se tomará en cuenta en el presente trabajo, para lo que es necesario describir lo que diferencia la metodología que se utiliza aquí y su pertinencia con el objeto de estudio.

Para realizar una investigación comparativa es necesario tener clara la diferencia entre lo que se compara, luego es necesario establecer criterios de comparación así como relaciones de diferencia, semejanzas o equivalencias. Después es necesario discernir las pequeñas variables en las que puede aplicarse la comparación. Se requieren parámetros globales de relación, establecer variables de tiempo y lugar, obtener un conocimiento exhaustivo de la realidad y de la cultura para finalmente diferenciar entre estructura y teoría, en la parte del análisis.

En esta perspectiva se deben buscar dos o más cuestiones de naturaleza parecida y el análisis debe ser un estudio de la diferencia basado en descripción e interpretación de la información. La redacción de los objetivos puede ser entorno a señalar que uno de los casos tiene más la cualidad a comparar que el otro y demostrarlo en el desarrollo de las variables.

Sin embargo, el estudio comparativo puede tener otra forma de entenderse, desde una postura más cualitativa, desde lo etnográfico y hermenéutico. Sobre los tipos de estudio comparativo Coïs (2002) explica que existen dos tipos, el estudio de casos y

estudio de variables, a los que corresponde un método diferente, al primero le corresponde el método de estudio de casos, mientras que el segundo es menesteroso de un método estadístico.

Para el estudio de variables, es necesaria la manipulación matemática de datos, por lo que se deben identificar las variables relacionadas con lo que se quiere comparar eliminando las variables externas. En el estudio de caso, existen dos métodos de comparación, el de sistemas similares y el de sistemas diferentes. Para el primer método es necesario aislar el fenómeno causal del objeto a investigar que reporta diferencias entre los demás factores que son similares. En el caso de sistemas diferentes, se trata de aislar un fenómeno que es igual en dos o más sistemas sociales que son completamente diferentes.

Los estudios de caso, deben interpretarse a partir de variables, mismas que son características del fenómeno que se pretende comparar, mismas que se dividen en tres niveles de análisis: términos simples, abstractos y al final se pretende desarrollar conceptos, ello con la finalidad de dar una explicación teórica que puede ser de tipo extensiva o intensiva. Cuando se toman muestras pequeñas, el número de variables es muy grande pero, cuando las muestras son grandes, sucede a la inversa, las variables son pocas. El objetivo, en un estudio comparativo es encontrar la complejidad causal, mediante factores estructurales e históricos.

El análisis de los estudios de caso puede ser de tipo histórico-comparativo con dos metodologías, analítica y narrativista, en la que se realizan construcciones lógicas paralelas, de contraste de contextos y de causalidad macro social. Este tipo de análisis se utiliza para comparar fenómenos históricos con metodología sociológica. La distinción

se hace evidente por el tipo de fuentes utilizadas, pues en los estudios históricos, aunque se utilicen métodos sociológicos, se basan en documentos, cartas, narraciones de los personajes del momento de la historia que se pretende comparar para explicar fenómenos generales no particulares de un caso concreto.

En ese sentido, cabe aclarar que hay maneras de concebir la teoría de acuerdo a su nivel de generalización, a saber: de resoluciones aplicables a un caso con un fenómeno singular. De resoluciones aplicables a un fenómeno en un tipo determinado de casos y de resolución de aplicación universal. En la aplicación correcta de la metodología de análisis comparativo, está la clave para que el lector identifique las nociones principales y las variables

Otro tipo de análisis comparativo es el de contraste de contextos, en el que es necesario desagregar conceptos para explicar casos particulares y su singularidad macrocausal. Tiene como finalidad descubrir la causalidad entre estructuras y procesos sociales amplios, es decir, busca teorías que generalicen.

Otro tipo de análisis comparativo es el que se realiza entre países, puede ser binario, porque contiene caracteres implícitos y explícitos, los primeros están relacionados con que el investigador es del país de referencia para la investigación, las segundas son la causa de las singularidades en cada uno de los países y se apoya en datos estadísticos secundarios y realizarse en entidades similares o diferentes. En este caso es necesario integrar conceptos comunes y tiene la función de permitir comparar sistemas políticos, económicos, culturales y estructuras sociales. Es necesario proceder de modo inductivo para generar teoría a partir de encontrar las similitudes y diferencias. Se elaboran conceptos operativos, es decir, se divide el sistema en segmentos para crear un marco analítico único.

En el presente trabajo, se realizará un estudio de caso entre países, siendo estos México y Colombia, el fenómeno que se pretende estudiar, es la construcción de identidad política de los docentes dentro de los sistemas educativos para, generar una propuesta que permita brindar elementos que los doten de conocimiento pedagógico para que puedan identificarse políticamente como intelectuales.

A lo largo del trabajo se desarrollará la descripción detallada y el análisis de los casos estudiados, por ahora solo se realizará una aproximación inicial en tanto las similitudes entre los países, argumentándolas con datos estadísticos extraídos de organismos internacionales como la OMS, UNESCO, OCDE, Banco mundial, entre otros. El trabajo tiene una estructura deductiva por lo que se parte de las descripciones generales de los contextos comparados, es decir, la situación general de los países frente a los indicadores mundiales, luego la constitución de cada uno de los sistemas educativos, la estructura curricular que pone énfasis a la formación ciudadana en ciertas asignaturas, que requiere de un profesor con consciencia de su identidad política y la proyección que tiene frente a los alumnos.

Después se hace una descripción de las características principales de las ciudades en que se realizó la investigación, para contextualizar las escuelas y sus particularidades. En un nivel de análisis más particular, se explica el tipo de identidad que tienen los docentes en cada una de las escuelas, ello a partir de la pedagogía crítica, con lo que la finalidad es comprobar dichos preceptos y aplicar resoluciones a un tipo de fenómeno determinado.

### **México y Colombia ante los organismos internacionales**

Para poder explicitar el sentido en que se realiza el estudio comparativo de México y Colombia es necesaria una descripción de las condiciones actuales de cada nación pues,

la educación es un reflejo de la sociedad y a su vez un condicionante para la formación ciudadana. Es decir, ambos países comparten historias comunes porque fueron territorios conquistados por España y obtuvieron su independencia casi a la par. Ambos son hispanoparlantes, ubicados en el continente americano, uno en el norte y el otro en el sur, cuentan con dos mares, el pacífico y el atlántico. También, por razones diversas, perdieron parte de su territorio ante Estados Unidos.

Actualmente, de acuerdo a los indicadores demográficos del Banco Mundial Colombia cuenta con alrededor de 47 millones de habitantes, mientras que en México las cifras superan los 125 millones, no obstante, la edad promedio de la población oscila en ambos lugares en los 27 años. El porcentaje de población que habita en zonas urbanas es del 78% para México y 75% para Colombia, así como un crecimiento poblacional del 1.2 y 1.5 respectivamente. La esperanza de vida es de 75 años en México y de 78 en Colombia, en ambas naciones el 93 y 94% de la población tiene acceso a agua potable, mientras que el 6.5% del PIB de gasto se destina a salud Colombia, en México es de 6.3%.

Respecto a educación, de acuerdo con los datos del Ministerio de educación en Colombia, cuentan con una tasa de cobertura de Educación Básica y media del 90.5% y hasta el 2012 contaba con un total de 316714 docentes y directivos, de los cuales 295341 son docentes frente a grupo. Con 22937 establecimientos educativos y una matrícula de 10674609

En México, la media nacional de educación es de 8.8 grados de los 12 que componen los niveles obligatorios, básico y medio, con un total de 1186764 docentes en 227194 establecimientos educativos con una matrícula de 25782388.

Si la comparación es en cifras, se puede notar que la realidad es similar en cada caso, comparando las cifras en proporción a la dimensión territorial y a la densidad poblacional de cada país. Lo cual será un primer criterio para viabilidad del estudio comparativo de sistemas similares.

## **2. La formación ciudadana en el currículo a través de tres siglos**

---

La ciudadanía es un proceso que se construye históricamente, porque la sociedad misma va cambiando al igual que las instituciones. En ese sentido es que se transforma la formación ciudadana, la idea de lo que debe ser un ciudadano, sus características, competencias y limitaciones.

En el presente capítulo se hace una descripción puntual sobre la conformación de los sistemas educativos en México y Colombia, sobre todo de la educación básica, de modo más preciso en los grados correspondientes a la secundaria porque es ese nivel en el que se realiza la presente investigación. La finalidad es poder exponer la organización estructural de las escuelas en ambos países, que es un primer elemento para la comprender la formación ciudadana dentro de una institución.

Una primera revisión a la luz de los hechos históricos desvelan las asignaturas en las que se han concentrado los contenidos referentes a la formación ciudadana, los métodos y un poco de las intenciones formativas de los líderes políticos en cada periodo

histórico, así como algunas de las tensiones que la escuela ha enfrentado como una institución que funge, en palabras de Althusser (1978), como aparato de ideológico del Estado.

Posteriormente, se expone un análisis a los programas en los que se asigna la responsabilidad de formar ciudadanos, para tener los parámetros en que se encuentra enmarcada la identidad ético-política de los docentes en México y Colombia

## 2.1 Historiografía de la educación básica de México y Colombia

El 27 de diciembre de 1865, se dio a conocer la Ley de Instrucción Pública, reglamento impuesto por el Archiduque Maximiliano de Austria y que resultó en una gran decepción para los grupos conservadores que habían hecho grandes esfuerzos porque viniera a México. Pero, ¿cuál fue el motivo del desencanto? La ley impuesta por el Archiduque sobre la educación que “establecía tres premisas básicas: sería gratuita, obligatoria y se dejaría bajo la estricta vigilancia de los ayuntamientos y la conducción del Ministerio de Instrucción Pública”(Bolaños, 1997:28); es decir, se regía por los ideales liberales. Sobra decir que el grupo en que estaba Juárez es conocido como los Liberales, a lo que se puede concluir que, en realidad Maximiliano y Juárez tenían ideas afines, motivo suficiente para la decepción del grupo conservador.

Es sabido que Juárez logró la victoria contra la imposición del imperio y en un acto más simbólico que justo, fusiló a Maximiliano en el Cerro de las Campanas. Sin embargo, la educación ya tenía los ideales de la ilustración como cimiento. En ese momento en la historia de México, para el grupo de los liberales, la educación era muy importante porque daría a la nación los elementos necesarios para su constitución económica y simbólica. Así, en la ciudad de México, al enajenar los bienes del clero, se

comenzó a hacer escuelas donde había conventos, algunos se demolieron, otros se reutilizaron, lo cierto es que la educación fue un signo de modernidad (Bazán, 2012).

Una gran ventaja del sistema educativo mexicano es que, prácticamente, desde la segunda mitad del siglo XIX se comenzó a considerar a la educación como responsabilidad del Estado, con carácter de laica, gratuita y obligatoria. Pese a los problemas económicos con los que se enfrentaba una nación que estuvo envuelta en conflictos armados desde el grito de independencia hasta entrado el siglo XX<sup>4</sup>, el interés por garantizar la educación a todos los mexicanos fue una constante. Así, después de la revolución, un 5 de febrero de 1917, en la promulgación de la Constitución vigente, se reitera el derecho a la educación para todos los mexicanos y se reafirma su carácter laico y gratuito

Art. 3o.- La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (2-3, 1917).

Por esos años, en el territorio de la Nueva Granada, la historia era muy parecida, pero menos afortunada para la educación popular. Ese territorio estaba bajo el dominio español y consiguió su independencia tras una lucha armada dirigida por el emblemático Simón Bolívar. Igual que en México, la invasión del ejército de Napoleón a España, fue un elemento crucial para salir triunfantes porque la gran monarquía se vio muy

---

<sup>4</sup>Los conflictos armados en México tuvieron distintas causas. Algunos fueron internos, otros externos y pese a que durante el porfiriato hubo una relativa calma, su periodo de gobierno concluyó con uno de los movimientos armados más importantes del siglo XX: La revolución mexicana.

debilitada. Con la independencia de la Nueva Granada Bolívar funda la Gran Colombia, que estaba integrada por lo que hoy son cuatro naciones: Panamá, Ecuador, Venezuela y Colombia.

Sin embargo, para 1831 Venezuela y Ecuador se separan, dejando a Colombia y Panamá como un solo país denominado República de Nueva Granada. El país sudamericano enfrentaría, durante mucho tiempo, diversos conflictos internos sobre todo por la lucha entre el grupo liberal y conservador. Uno de ellos, ocurrido entre 1860 y 1863, fue la guerra civil que concluyó con la instauración de una nueva constitución en la que el territorio cambiaba de nombre a Estados Unidos de Colombia.

Para ese entonces Colombia ya tenía un incipiente sistema de escuelas públicas que incluía en el currículo asignaturas como lectura, escritura y aritmética, pero, que dejaba la enseñanza moral a cargo de la religión católica. A través de los años con la creación de leyes que fueran regulando el funcionamiento del Estado, se procuró legitimar su obligación sobre la educación y se le caracterizó como gratuita, obligatoria y neutral en cuanto a credo religioso. En el siglo XIX el objetivo de la educación en Colombia era formar ciudadanos virtuosos a partir de cuatro elementos en la organización administrativa escolar, éstos eran los métodos de enseñanza, los sistemas disciplinarios, las formas de construcción escolar e ideales morales.

No obstante, la educación en Colombia se encontró con un grupo opositor que tuvo mucha fuerza: el conservador. Ese grupo, como en México, estaba conformado por las autoridades de la iglesia católica y aquellos que contaban con recursos económicos grandes, así como títulos nobiliarios de cualquier tipo. El grupo conservador en Colombia logró imponerse sobre los ideales liberales una y otra vez a pesar de las leyes

establecidas, que eran modificadas a gusto y conveniencia de los grupos en el poder. Por ejemplo, Ramírez y Téllez (2006) documentan que mientras en 1870 se declaraba una ley que establecía la gratuidad, obligatoriedad, neutralidad de la educación, así como la obligación del Estado para sostenerla económicamente, en 1886, dieciséis años después, se entregaba constitucionalmente a la iglesia católica la facultad de administrarla, además de quitarle el carácter de obligatoria.

En el territorio de Colombia los intereses de los grupos conservadores se impusieron una y otra vez sobre los ideales liberales, razón por la que la educación quedó al margen del Estado, quien tenía leyes que se contradecían en cuanto a la asignación de presupuesto y dado que no tenía constitucionalmente el carácter de obligatoria, había confusiones respecto a quien debía de construir los establecimientos educativos o dotarlos de materiales.

Cabe decir que desde principios del siglo XX había ya tres niveles de educación: la primaria, secundaria y profesional. Además, una singularidad de la educación en Colombia, fue la organización de la primaria, la que en un primer momento constaba de seis grados para las zonas urbanas, tres para las zonas rurales con opción de tener tres grados más de acuerdo al género. Además, el nivel correspondiente a la secundaria tenía la finalidad de “impulsar a la juventud al camino de la industria” (Ramírez y Téllez, 2006, pág. 8) pero, con el inconveniente de ser demasiado selectiva y en su mayoría privada. Hasta ese momento, como se muestra en la Tabla 2.1 los niveles educativos se corresponden con el tipo de escuela.

Tabla 2.1. Niveles Educativos en Colombia, 1920.

NIVELES EDUCATIVOS EN COLOMBIA	
PROFESIONAL	
SECUNDARIA	
<p>PRIMARIA URBANA</p> <p>(De 1ro a 6to grado para niños y niñas)</p>	<p>PRIMARIA RURAL</p> <p>(De 1ro a 3er grado para niños y niñas, de 4to a 6to para sólo para niños que desearan una especialidad técnica)</p>

Para la segunda década del siglo XX, el gobierno colombiano comenzó a reconocer la necesidad de alfabetizar a la población y entrenarla para la industria y también pretendía tener una escuela de vanguardia pedagógica, por lo que se retomaron elementos de los trabajos emergentes de Jean Piaget<sup>5</sup>, mismos que años después constituirían la teoría constructivista. Los esfuerzos de los grupos liberales por lograr la obligatoriedad de la educación no cesaban, así en 1927 hubo un nuevo intento para que la educación alcanzara ese carácter de obligatoria en la ley 56 sobre instrucción pública:

Artículo 4º Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de los padres están obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprenda las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física tal como las fijará el Decreto reglamentario de esta Ley, pero quedan en libertad de escoger los medios de dar cumplimiento a esta obligación en alguna de las formas siguientes: a) Haciendo instruir a los niños en una escuela, ya sea pública o privada, y b) Procurándoles enseñanza en el hogar. Parágrafo. Esta obligación queda suspendida por falta de escuelas gratuitas a una distancia de dos y medio kilómetros del domicilio del niño.

<sup>5</sup> Las primeras publicaciones de Jean Piaget fueron en 1923 *El lenguaje y el pensamiento en el niño de* y en 1926 *La representación del mundo en el niño*.

Artículo 5° El Ministerio de Educación Nacional determinará las medidas y sanciones conducentes a la efectividad de esta obligación. (Diario oficial, 1927, pág. 1)

Sin embargo, lograr el acceso a la escuela para toda la población aún era una tarea imposible, debido a la falta de escuelas y de recursos económicos para construirlas, además, ninguna ley responsabilizaba al gobierno para sufragar el gasto y la frecuencia de los conflictos armados entre conservadores y liberales era un impedimento para la organización del sistema educativo. En ese sentido, los conservadores tenían una fuerte presencia ideológica en las escuelas, inclusive en el currículo existía una asignatura denominada *Religión Católica* (Helg, 2001).

Helg (1989) argumenta que el sistema educativo colombiano tendrá cambios importantes a partir de mediados del siglo veinte, periodo en que el grupo conservador comenzó a perder el control absoluto de ese país. Porque la popularización de la educación está relacionada con un gobierno democrático, algo con lo que no contaban los Estados Unidos de Colombia. Basta con conocer las condiciones que se estipulaban para el sufragio, para darse una idea del tipo de organización política que tenía, a saber: En Colombia sólo podían votar aquellos hombres mayores de 20 años, que contaran con un ingreso anual mínimo de 500 pesos o que tuvieran una propiedad con un valor de al menos 1500 pesos; es decir, sólo los hombres con cierta posición económica. Fue hasta 1935, con las reformas realizadas a la ley en el periodo del presidente Alfonso López Pumarejo, que todos los varones de 18 años, sin excepción, tuvieron el derecho a participar en las elecciones para presidente de la república y representantes en la Cámara.

Un año después, en 1936, se decreta nuevamente la independencia de la educación de la Iglesia Católica, pero, con resultados casi nulos. Solamente las escuelas normales

lograron, en ese momento, secularizarse, aunque con mucho conflicto debido a la postura política de los estudiantes, quienes estaban divididos en dos grupos, los que estaban a favor de la religión dentro de la normal y los laicos, que eran mayoría.

Para finales de la segunda guerra mundial, el gobierno colombiano comenzó a prestar mayor atención a la educación porque necesitaba ser competitivo en un mundo industrializado, además de tener ciertas recomendaciones del Banco Mundial que asignaban a la educación dos objetivos: generalizar la enseñanza elemental y formación de profesionales para el desarrollo de la productividad.

La educación se consideró como una herramienta importante para la modernización e industrialización del país, por lo que era necesario extenderla a toda la población, pero, el clima político carecía de estabilidad debido a la lucha entre liberales y conservadores que se tornó en una guerra civil después del asesinato del candidato presidencial del partido liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948. Por ello se decidió dejar la educación a cargo de las misiones extranjeras quienes tenían una posición neutral en un clima de efervescencia política.

Las decisiones tomadas en la época de la postguerra<sup>6</sup> fueron particularmente importantes para la consolidación del sistema educativo y de la organización de las escuelas en Colombia, pues además del ingreso de las misiones extranjeras, la educación estuvo a cargo de instituciones privadas y religiosas, quienes recibían presupuesto del Estado para que abrieran anexos dedicados a alfabetizar a las personas de escasos recursos.

---

<sup>6</sup> La época de la postguerra se refiere al final de la segunda guerra mundial porque los conflictos en Colombia lejos de terminar se agravarían en las décadas posteriores.

A mediados del siglo veinte y hasta la década de los setentas, la educación Colombiana tuvo una constante mejora en los indicadores. Principalmente por la gran preocupación de los gobiernos de esos años para lograr la cobertura educativa, de ese modo fue que se destino una buena parte del presupuesto estatal para la construcción de planteles públicos, aunque, debido a un aumento demográfico en la población menor a quince años, las primarias no eran suficientes; pero, las secundarias aumentaban de acuerdo a la demanda (Ramírez M. y Téllez J. 2006).

La preocupación por la educación del gobierno colombiano, tenía su razón de ser en el atraso que tenían con respecto a otros países de América Latina y por la gran violencia que se vivía. Albetto Lleras Camargo, quien fuera presidente de Colombia de 1945 a 1946 y de 1958 a 1962, consideraba que los conflictos armados en ese país eran una consecuencia de la falta de educación en lo grupos involucrados, tanto las clases más desfavorecidas, como aquellos con suficiente poder adquisitivo. Entonces, comenzó a considerarse la necesidad de una educación integral, que debía responder a las necesidades sociales y no sólo pensarse en términos de indicadores de cobertura.

Bajo la visión de la educación integral que respondiera a las demandas sociales, se comenzó una descentralización administrativa de las escuelas, pero, la nacionalización del gasto, para que correspondiera a la federación el mantenimiento de todos los planteles tanto de primaria, como de secundaria. No obstante, la confusión perduró, sumándose otros problemas como la asignación de un presupuesto imposible de cubrir porque no se contaba con los recursos. Pero, el interés del gobierno por mejorar la educación era real, aunque no lograba tener espacios suficientes para la primaria, la secundaria mostraba buenos indicadores debido a la creación de escuelas como el Institutos Nacionales de la Enseñanza Media Diversificada (INEM), que tenía como

finalidad promover la diversificación y la modernización de la enseñanza media y favorecer a las clases más marginadas.

En busca de lograr la cobertura educativa, se buscó utilizar de manera más eficiente los planteles públicos con los que se contaba, por lo que se apuesta por la universalización de la primaria a través de eliminar las distinciones entre las zonas urbanas y rurales, por lo que se generaliza a cinco años y cuatro de secundaria. Posteriormente, en los planteles de secundaria y educación media se realizaron jornadas adicionales y se integraron los planteles para mejorar la capacidad de admisión (Ramírez y Tellez, 2006). Como se puede observar en la tabla 2.2, las instituciones educativas que antes proporcionaban educación de un solo nivel, comenzaron a brindar los once grados correspondientes a primaria, secundaria y bachillerato,<sup>7</sup> además la secundaria comenzó a considerarse parte de la educación básica.

Tabla 2.2. Integración de los niveles educativos en Colombia, 1976.

En los planteles de bachillerato comienzan a impartirse todos los niveles para optimizar su uso.	NIVEL EDUCATIVO		AÑOS
			POR NIVEL
	Educación media	Bachillerato	2
	Educación básica	Secundaria	4
		Primaria	5

También en la década de los setentas se creó un Sistema Nacional de Educación que tenía como propósito aglutinar la educación colombiana en busca de objetivos comunes.

<sup>7</sup> Este esquema fue aplicado en las zonas urbanas, porque en las zonas rurales el problema fue atendido con la implementación del modelo de la Escuela Nueva con apoyo económico del Banco Mundial y fue punto de referencia en América Latina.

Debía eliminarse el modelo vertical, construir un modelo ascendente para que los planes y programas educativos fueran elaborados considerando la diversidad regional y socioeconómica. Esa idea constituye un gran paso en materia educativa porque, a pesar de ser un país atravesado por el conflicto y con un considerable rezago económico y tecnológico, la idea de democratizar el currículo fue innovadora, congruente teóricos curriculares emergentes como Stenhouse<sup>8</sup>.

Entre los años de 1979 y 1986, los avances en materia educativa se estancan debido a las condiciones económicas mundiales (Ramírez y Téllez, 2006). Pero, a partir de 1986 los esfuerzos se renuevan y se ven fortalecidos por el proyecto de la nueva constitución que se cristalizaría en 1991. En dicha constitución se establecen garantías importantes para la educación colombiana: su obligatoriedad de los 5 a los 15 años, lo que se desglosa en un año de preescolar y nueve de educación básica (tabla 2.3), el derecho de los padres de elegir el tipo de educación para sus hijos menores, la gratuidad y la prohibición de obligar a los alumnos a recibir educación religiosa en los establecimientos del Estado (Constitución Política de Colombia, 1991). Sin embargo, la educación religiosa aún es parte del currículo, aunque desde hace poco menos de un lustro ya no se enseña religión católica sino un enfoque de tolerancia hacia la diversidad religiosa.

Tabla 2.3. Años de educación obligatoria en Colombia

<b>TIPO DE ESCOLARIDAD</b>	<b>NIVEL EDUCATIVO</b>	<b>AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN</b>
<b>Preescolar</b>	Preescolar	1

<sup>8</sup> En 1975 Lawrence Stenhouse publica su primera obra: *Investigación y Desarrollo del Currículo*.

<b>Educación básica</b>	Primaria	5
	Secundaria	4

Actualmente, la educación colombiana, igual que en México, está regida por el enfoque por competencias. Pero, debido a que muchas escuelas particulares brindaron originalmente servicios educativos a la población que sólo podía tener acceso a la educación gratuita, los establecimientos educativos particulares aún participan de los recursos federales para su sostenimiento.

Otro rasgo importante de la educación colombiana actual, y que es característica, es la autonomía de gestión de cada plantel. Eso significa que cada institución educativa, de manera individual, gestiona su calendario escolar, algunas de las asignaturas que va a impartir, los métodos de enseñanza y materiales que requerirá. Sin duda, la autonomía de las escuelas permite generar dinámicas muy diversas en las instituciones, siempre permeadas por un contexto social particular.

En México, el sistema educativo se conformó de otro modo. Desde la independencia la educación primaria fue considerada básica, porque era muy importante alfabetizar a la población y transmitir a través de ella conocimientos que permitieran modernizar al país; además siempre se consideró como una responsabilidad del Estado, procurando el acceso para todos los mexicanos. La educación secundaria, que se refería a la escuela normal, las carreras técnicas o la Escuela Nacional Preparatoria, tenía una historia

distinta pues muy pocos podían asistir a ella porque se concebía como una educación de élite, en especial la que impartía la Escuela Nacional Preparatoria<sup>9</sup>.

De acuerdo con Loyo (1998), las problemáticas de la Escuela Nacional Preparatoria tuvieron que ver directamente con la creación de la escuela secundaria como hoy se conoce. En primer lugar, uno de los más graves problemas era el de la disciplina, porque los alumnos eran muy rebeldes y se declaraban en abierta oposición al gobierno, razón que valió para que en tiempos de Carranza y durante el gobierno de Huerta se tratara de implementar un régimen militar, con el supuesto de que daría una mayor seriedad a la institución. Pero, los alumnos rechazaron categóricamente la iniciativa y nunca se logró concretar.

Otro problema que enfrentaba la enseñanza en la Escuela Nacional Preparatoria consistía en la desarticulación con los contenidos del nivel anterior porque los temastenián una orientación positivistas que los hacía incomprensibles para la mayoría de los educandos y, pese a que hubo una constante reformulación en los planes de estudio para satisfacer la necesidad de que formara para la profesión, nunca se logró porque la educación que allí se brindaba estaba en función de una futura elección de carrera universitaria.

La propuesta de la creación secundaria surgió en el congreso pedagógico veracruzano en 1915, celebrado con el fin de tratar una serie de problemáticas que en aquel tiempo aquejaban de lleno al ámbito educativo, en donde la principal preocupación giraba en torno a la vinculación de los contenidos y métodos de enseñanza que había entre la primaria y la preparatoria, ya que se había advertido que la brecha entre ambos niveles era una de las causas directas de la gran deserción entre ellos.

---

<sup>9</sup> La Escuela Nacional Preparatoria, tiene sus orígenes en la época juarista y tenía como finalidad preparar a los estudiantes para el ingreso a estudios superiores.

En el Congreso se tocaron temas relacionados con la reforma y el perfeccionamiento de la escuela primaria, la duración de los estudios de acuerdo con las necesidades de los niveles del desarrollo intelectual y físico de los estudiantes, el deber ser del magisterio, los reconocimientos y exámenes, entre otros pero, el más importante tenía que ver con la propuesta de organización de la educación secundaria que tenía por finalidad complementar la formación del nivel primario (Meneses, 1986). Pero, a pesar de los esfuerzos, la creación de la secundaria no se logró.

Es necesario subrayar que las primeras dos décadas del siglo XX son para México muy importantes para la configuración de su sistema educativo, pese a que tenía antecedentes desde mediados del siglo XIX, en esta época revolucionaria es cuando se conforma realmente el sistema educativo como hoy se conoce, comenzando por el órgano que la coordina: la Secretaría de Educación Pública (SEP). Hasta 1917 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes era la responsable de gestionar la educación. Pero, fue suprimida dejando un vacío que implicó el cierre de muchas escuelas. Con la eminente emergencia educativa se crea, en 1921, la Secretaría de Educación Pública, cuyo primer secretario fue José Vasconcelos.

Cosío (1955) explica que durante la década de 1920 el titular de la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos impulsó una reforma educativa que pretendía separar a los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria con la creación de la secundaria para disminuir los conflictos ocasionados por la indisciplina, de esto se origina la firma de dos decretos presidenciales:

El primero expedido en agosto de 1925 establece la creación de dos planteles educativos federales de enseñanza secundaria. (Cosío, 1955, pag.,178)

El segundo, en diciembre del mismo año, independiza y confiere personalidad propia al ciclo secundario de la ENP. (Cosío, 1955, pag.,178)

El primer plan de estudios creado para la secundaria en forma y cuya duración sería de tres años, contemplaba asignaturas como: Aritmética, Castellano, Botánica, Geografía Física, idioma extranjero (inglés o francés), Dibujo (constructivo o de imitación, dependiendo del nivel), Modelado, Historia General, Historia de México, entre otras asignaturas (Cosío; 1955). El objetivo principal de la organización curricular, así como la misión de la escuela secundaria, consistían en extender y mejorar los estudios cursados en la primaria, así como también fomentar un sentido de ciudadanía en los estudiantes, orientar su vocación y desarrollarles un sentido ético en su actuación diaria.

La educación secundaria se concibió desde entonces como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa. Mientras que en otros países la educación secundaria fue concebida como un antecedente al bachillerato y a la educación superior, en México se pensó como un paso necesario para la formación de los ciudadanos en tanto actitudes morales y cívicas, así como el desarrollo de habilidades para el trabajo a partir de la adquisición de ciertos conocimientos producidos por las diversas ciencias y disciplinas.

En 1926, la SEP convocó a una asamblea que tenía como propósito realizar los ajustes necesarios para que México formara parte de los debates internacionales sobre educación secundaria, en donde, de acuerdo a Zorrilla (2004), se concluyó, entre otras cosas el ajuste de los planes y programas para que sean útiles; el deber de escuchar a

padres, maestros, estudiantes, delegados para realizar los cambios a los planes de estudio y la inclusión de contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcione la escuela que vinculen la secundaria con la enseñanza técnica. Ese mismo año se modificaron los programas de las materias, y como resultando de ello se obtuvo una mejor expresión de las finalidades de la instrucción secundaria.

Entre el gobierno liberal y el callismo, el sistema educativo mexicano comenzó a formar la estructura que hoy se conoce y para finales de 1920 quedó conformada como se muestra en la tabla 2.2, en la que hay tres niveles claramente definidos, básico, medio y superior:

Tabla 1.1. Niveles educativos en México, 1920.

<b>NIVEL</b>	<b>ESCUELAS</b>	
<b>SUPERIOR</b>	UNIVERSIDAD	
<b>MEDIO</b>	ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA	ESCUELAS NORMALES ESCUELAS DE FORMACIÓN TÉCNICA
<b>BÁSICO</b>	SECUNDARIA	
<b>BÁSICO OBLIGATORIO</b>	PRIMARIA	

Durante las décadas siguientes, el fortalecimiento estaría en la diversificación de las escuelas a nivel medio y superior pues la oferta se incrementaría notablemente con la creación del bachillerato tecnológico, que daría apertura a la posterior creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) y los Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CETCyT, 1978), así como la creación de Instituciones de educación

superior como el Instituto Politécnico Nacional (IPN, 1936), la construcción de la Ciudad Universitaria (UNAM, 1954), la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 1974), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 1978) y otras más en los estados de la república.

Cabe resaltar que el siguiente momento relevante para la educación secundaria en México, se dio en 1993 cuando se vuelve un nivel obligatorio junto con la educación primaria, hecho que queda plasmado en el artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Posterior a ello, en 2001, se realizó un diagnóstico en dicho nivel, el que arrojó problemáticas como la falta de cobertura, el abandono, la eficiencia terminal, elevado índice de reprobación, desarticulación de los contenidos, programas de estudio sobrecargados.

La reforma de 2001 tuvo la finalidad de revertir las problemáticas más graves de la educación secundaria, por lo que se orientó a lograr la cobertura universal, reducir los niveles de deserción y reprobación, diseñar modelos educativos adecuados a distintas poblaciones, articular la educación secundaria con otros niveles educativos, transformar el ambiente de las escuelas para lograr un genuino interés de maestros y alumnos (Miranda y Reynoso, 2006).

A diferencia del sistema educativo colombiano, el mexicano ha tenido una organización más clara, con pocos cambios a lo largo del tiempo por la responsabilidad asumida por el gobierno así como el claro interés por construir un sistema educativo que sea accesible a todos los ciudadanos. Respecto a los años de escolaridad, hoy en día

corresponden a tres de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria y tres de bachillerato (en el nivel superior varían de acuerdo a la carrera y plan de estudios).

## 2.2 El currículo en México

---

La educación moral y cívica en México ha existido desde los albores del México independiente; en un principio se le denominaba “Moral”, luego pasó a ser “Moral y Urbanidad” y respondía a la preocupación de formar virtudes morales en los ciudadanos mexicanos (Latapi, 1999).

A lo largo de la historia de la educación pública se puede encontrar en los currículos asignaturas sobre moral, ética y civismo como áreas separadas, pese a que desde mediados del siglo pasado se juntaron bajo la nomenclatura de civismo, son asignaturas diferentes, a saber, el civismo ha estado integrado por dos grandes campos temáticos constantes a lo largo de su historia: una cívico-patriota y otra de integración a la sociedad (Latapí, 1996).

Es necesario discernir la educación moral del civismo porque tienen sentidos diferentes; el nombre de una asignatura sugiere que es lo que en ella se va a tratar. Los objetivos de formación y los temas que integran el programa dan claridad sobre lo que se debe enseñar, así como el engranaje de cada asignatura con respecto a un Plan de Estudios que es, nada menos que un plan político, una apuesta al futuro.

Es decir, el civismo ha sido incluido históricamente en los currículos de educación básica porque había la necesidad de configurar al ciudadano mexicano que por principio se identificara como tal, para constituir una nación en el orden jurídico, pero sobre todo en el imaginario colectivo. Por lo tanto, el civismo tenía que enseñar el respeto hacia los

símbolos patrios, lo que significaba ser un mexicano y se reforzaba por las ceremonias cívicas que aún se practican.

En un segundo campo temático está la integración social, que tiene que ver con normas de comportamientos esperados dentro de un país, la consciencia de ser ciudadano, el sentido de pertenencia, la aceptación de las obligaciones y derechos enmarcados en la constitución, la consciencia del bien común, la aceptación de las instituciones del país y el aprendizaje sobre su funcionamiento.

Por su parte la educación moral, fue una preocupación constante hasta antes de la postguerra. Se pensaba que al buscar que México fuese una república laica, sería justo a partir de la formación de una moral laica que se lograría el respeto a las instituciones. Sin embargo, todavía en 1946 la sociedad consideraba que las restricciones a la iglesia iban en contra de formar en los educandos buenos principios.

Para 1957 la asignatura se denominó “Educación cívica y ética”, integrándose lo ético con lo cívico y cuyos contenidos hasta ese momento fueron tres: formación de hábitos, promoción del sentido de la identidad, conocimiento de las leyes e instituciones del país. Sin embargo, a finales de la década de los cincuenta se realizó un diagnóstico educativo que culminó en una de las estrategias más emblemáticas en la historia de la educación mexicana: El Plan de Once Años.

Para Jaime Torres Bodet, quien dirigiera el diagnóstico, intervenir en las necesidades educativas del país requería mucho más dinero del que un sexenio podía ofrecer, por ello se propuso un plan que cubriera prácticamente dos sexenios y cuya propuesta principal era la creación y distribución de los Libros de Texto Gratuitos.

Fue el ciclo escolar de 1960 en el que se comenzó la distribución de los libros de texto gratuitos y con una reforma curricular que unía la historia y el civismo en el área de las Ciencias Sociales. A decir de Corona(2015), los contenidos de esa área, específicamente de historia y civismo quedaron plasmados en los libros de texto gratuitos. Para Corona (2015), la edición de 1960 plantea a la nación como una unidad común, como una masa homogénea, exaltan la honestidad como el principal valor de un buen mexicano, pero también propone un ciudadano que es pasivo y que solo contempla la riqueza y belleza de su país.

Corona (2015), también explica que los contenidos de Historia y Civismo cambiaron al inicio de la década de los setentas, porque abordaban las revoluciones más relevantes del siglo y proponían una hermandad con los países del cono sur. Los objetivos que orientaban las Ciencias Sociales eran: lograr que el alumno entendiera el medio social y político, infundir un espíritu crítico, enseñar la simpatía, respeto y tolerancia por los valores de los otros y la búsqueda de la justicia y participación social (Plan de Estudios y Programas, 1972).

A partir de1992, hay cambios importantes en la formación ciudadana, comenzando por la misma modificación del artículo 3ro constitucional que vuelve obligatoria la educación secundaria, pero el cambio más importante está enel Plan de Estudios y en los contenidos. En el primero, se regresa al modelo por asignaturas, en donde Educación Cívica recupera su autonomía de la historia. Respecto a los contenidos, se comienza a mencionar la Declaración de los Derechos Humanos Universales, se procura promover

la socialización y ya no se hace la relación fraternal con los países del sur, sino, se propone un México que es igual en dignidad a países como E.U.A.

Para finales del siglo XX, es necesario para la escuela formar ciudadanos, pero también hacer algo para resolver la crisis de valores a la que se enfrenta la sociedad, por ello, sugieren incluir en los planes de estudio la asignatura de Formación Cívica y Ética, que fue incluyéndose paulatinamente en el currículo hasta estar presente en todos los grados y niveles a excepción del primer grado de secundaria.

En esa tónica y dado el tiempo transcurrido desde su implementación, se han hecho diversos análisis del programa; Fernández (2004), hace un análisis de la formación ciudadana en la educación primaria, y explica que es necesaria su transversalidad, pues tanta carga no puede recaer en una sola asignatura, por lo tanto, es necesario definir los conocimientos y capacidades que definen al ciudadano que se pretende formar, sugiriendo que debe tener como valores fundamentales los Derechos Humanos Universales, la democracia, legalidad para que sea proactivo y contribuya a restaurar el tejido social.

Yurén y Araujo (2007), por su parte, realizan una evaluación del primer programa de Formación Cívica y Ética en secundaria de nuestro país, que se aplicó en las escuelas en 2006, donde concluyen la necesidad de relacionar los contenidos de manera directa con la realidad concreta de los alumnos, al tiempo de romper con el anquilosamiento de las prácticas de los docentes.

Dándole a la ciudadanía carácter de intersubjetiva, Rodríguez (2012) plantea que el currículo de Formación cívica y ética es reconfigurado por el docente, a partir de un sistema de significados que estructuran prácticas, la autora parte de los postulados de Bernstein sobre la teoría de los códigos y el discurso pedagógico para esclarecer, que hay una reproducción macro y otra micro en la que se reproducen los sistemas de significados.

Estructuras claramente articuladas en el imaginario de los sujetos y que va a condicionar su acción, pero, siempre con un potencial de significado; es decir, a pesar de la existencia de estructuras y códigos que componen sistemas de significado, los sujetos tienen la posibilidad de reinterpretar cada código y asignarle un nuevo significado.

Resignificar, no resulta sencillo, pues el sujeto se construye con los otros, lo que también condiciona su acción. Ante esta postura, que da cuenta de la interrelación de la escuela con el contexto en el que se encuentra inmerso, y a la vez, da cabida a la posibilidad de cambio, surge la pregunta del cómo articular ese cambio, cómo traducir desde la escuela los códigos, de manera que haya una apertura del contexto, a las prácticas que formen los ciudadanos que requiere nuestras futuras sociedades.

El Plan de Estudio de Educación Básica 2011, tiene como objeto organizar las prácticas en las escuelas, desde preescolar hasta secundaria, por ello es necesario que indique con claridad cuál es el modelo educativo que las regirá. Pero, ¿qué es un modelo educativo y por qué es tan importante en un plan de estudios? De acuerdo a Sánchez (2013), un modelo educativo es aquel que va a fungir como ejemplo para la

organización de las prácticas educativas y va a orientar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, docente y educando.

Los modelos educativos están integrados por elementos teóricos, enfoques de enseñanza, objetivos/propósitos e intenciones de enseñanza (Weinberg, 1984) pero, tienen la cualidad de estar ordenados de tal manera que sean comprensibles para los docentes y así puedan enmarcar sus prácticas. Por ello el modelo educativo es parte medular del currículo pues, va a trazar los senderos por dónde caminar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a caracterizar todo aquello que lo constriñe a un sistema educativo determinado.

En el Plan de Estudios Educación Básica (SEP, 2011) vigente, las competencias para la vida son el eje rector de los contenidos y actividades de enseñanza en los tres niveles que componen la Educación Básica, de tal suerte que afirma que éstas “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores –hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (2011, p., 38). Es decir, unifica las diferentes dimensiones que componen a los sujetos en acciones enfocadas a un fin determinado.

En el apartado que corresponde a los principios pedagógicos, define que “una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias” (SEP, 2011 p., 29). Se entiende que las competencias permitirán a los educandos actuar con conocimiento y responsabilidad pero, ¿son el medio o el fin de los procesos de enseñanza en educación básica? Para conocer la respuesta es necesario exponer una panorama general de lo qué son las competencias, descifrar los

fundamentos teóricos que orientan las prácticas y reflexionar las propuestas didácticas prescritas.

Las competencias en educación carecen de una fundamentación teórica específica (Díaz-Barriga, 2013) que, aunado a su carácter polisémico, da pie a ser sumamente controvertidas en el ámbito académico. Sin embargo, hay una gran variedad de trabajos que las posiciona en el constructivismo y que defiende su pertinencia en los sistemas educativos.

Zabala (2007) afirma que las competencias surgen en el sistema educativo a partir de la necesidad del mundo empresarial, de que las academias formasen profesionales con un perfil relacionado directamente con el mundo laboral pero, que no se reducen a la capacitación, por el contrario debe ampliarse el término, de tal suerte que encontremos el sentido que existe entre los conocimientos escolares y las competencias. Por ello afirma que las competencias se constituyen por conocimientos que se integran por cuatro componentes: factual, conceptual, procesual y actitudinal. Cada conocimiento está integrado de la misma manera y es deber del docente llevar al alumno a transitar de manera diferenciada y gradual entre cada uno de los componentes.

El dominio entre lo factual y lo actitudinal debe tener como propósito, preparar al alumno para afrontar las problemáticas cotidianas. Poder hilvanar lo que se enseña dentro de las aulas y la vida fuera de ellas; por eso Zabala (2007) defiende que sean nombradas *competencias para la vida* y resalta que la finalidad es desarrollar en el alumno a través de conocimientos, las habilidades que le permitan incorporarse a la sociedad, resolviendo problemáticas diversas y complejas (Zabala, 2007). La escuela, no solo debe ajustarse a las necesidades del mundo laboral, debe formar en los educandos un marco de referencia para actuar en situaciones concretas.

En una mirada más crítica Gimeno afirma que “La competencia es una cualidad que no solo se tiene o se adquiere, si no que se muestra y demuestra” (2009, p., 37). Para este autor implica un conocimiento, una actitud permanente y aptitud para resolver problemas reales y complejos pero, plantea que una debilidad del enfoque en los sistemas educativos es que tienden a convertirse en el medio y el fin, producto de la confusión y mal entendimiento al respecto.

En ese sentido, Díaz Barriga puntualiza los desaciertos que ha tenido la implementación de las competencias en el currículo mexicano. Plantea que la innovación se ha entendido como sinónimo de superación de las fallas pasadas sin realizar un balance entre estas y los aciertos. Además expone que una gran desventaja de las competencias ha sido la problemática conceptual, para lo que ofrece una revisión profunda de éste.

De acuerdo a su exposición, se puede rastrear la genealogía de las connotaciones sociales de las competencias en la obra de Nietzsche y Canguilhem en cuanto a sus conceptos de *moral* y *normal* respectivamente. Sin embargo la conceptualización ha sido mayoritariamente etimológica.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. (Díaz Barriga, 2006, p., 12)

En cuanto al mundo laboral, coincide en lo que describe Zabala (2007) y agrega dos tipos de competencias, las de umbral, que reflejan conocimiento y habilidad mínimos

para desempeñar un puesto de trabajo. Las competencias diferenciadoras permiten, distinguir a quien tiene un desempeño medio de quien tiene uno superior.

Sin embargo, abunda en el origen lingüístico situándolo en los años sesentas del siglo pasado con N. Chomsky con su construcción conceptual de *competencias lingüísticas* que comenzó a ser utilizado en diferentes áreas del conocimiento de manera casi arbitraria por lo que se hacía referencia a competencia poética, semántica, hermenéutica entre muchas otras. Díaz Barriga concluye que

...podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. (2006, p., 14)

De acuerdo a las posturas expuestas, se puede inferir que las “competencias para la vida” que indica el Plan de Estudios mexicano son resultado de un proceso de transformaciones en los sistemas educativos del mundo que responden a las necesidades de un sistema económico globalizado, en el que se ha agudizado el intercambio cultural, diversificando exponencialmente las necesidades formativas que permitan resolver situaciones concretas en el mundo laboral actual, además de intentar incorporar las aportaciones de las ciencias de la educación han permitido construir una perspectiva diferente de la educación, dotándola de dimensiones que permiten conocer el impacto que tiene en los educandos y la relación entre aprendizaje y desarrollo; una comprensión más integral de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero, ¿cómo se lograrán

desarrollar en los alumnos, durante su paso por la Educación Básica, las competencias necesarias para integrarse satisfactoriamente al mundo social y laboral?

Es necesario analizar en el Plan de Estudios las partes que ayuden a desvelar la teoría psicológica que los sustenta y su congruencia con la propuesta didáctica. A ello corresponden los principios pedagógicos, que son 12 puntos que orientan la implementación de los fundamentos de la teoría educativa, mismos que a continuación se enlistan:

1. Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

En la puesta en práctica los aspectos señalados deberán operar de manera articulada, sin embargo la falta de profundización en el propósito y la indefinición en la asignación de responsables de su implementación deja ver una falta de coherencia y congruencia

entre ellos. Ya que por un lado se sustentan en las propuestas teóricas del constructivismo, entendido tal como el cuerpo de aproximaciones psicológicas para la comprensión del aprendizaje como representación de la realidad y su relación con el desarrollo cognitivo y por otro constriñen los procesos a conductas predeterminadas de manera muy específica, enfoque más bien cercano al conductismo.

Cuando hablamos de centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje , trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, reorientar el liderazgo entramos al terreno del constructivismo en tanto se busca la recuperación de saberes previos, la utilización del lenguaje como una herramienta para el aprendizaje, partir de los intereses del alumno y provocar la interacción con el objeto de conocimiento.

El manejo disciplinar de los contenidos se contrapone a la construcción integral del conocimiento, así como al desarrollo de las competencias desde el enfoque constructivista. La evaluación está demarcada por los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, que si bien están jerarquizados y graduados, resultan exhaustivos e implican un logro determinista que enfoca el producto por encima del proceso y por tanto niega el ritmo particular de aprendizaje de cada alumno. El principio de evaluar para aprender torna ambiguo el supuesto constructivista ya que invisibiliza la acción docente que promueve y guía procesos de desarrollo personal y colectivo. He aquí otro de los puntos a señalar en tanto el proceso de construcción social del conocimiento no es evaluado, lo que se favorece es la evaluación sumativa aunque lo que corresponde al enfoque constructivista es una evaluación formativa que implica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, procesos que implican una

mirada ampliada sobre el quehacer personal y social y por tanto una mayor implicación en la formación de conciencia ética.

Con relación a los principios de favorecer la inclusión para atender a la diversidad e incorporar temas de relevancia social, la realización de una lectura superficial podría dar pie a pensar que emanan de la teoría sociocultural postulada por Vigotsky (Hernández, 1998), en términos de promover el desarrollo de la consciencia en los educandos sobre su lugar en el contexto social y su posibilidad de transformarlo, sin embargo, la revisión detallada del discurso deja a la luz una asignación de deberes políticos a la escuela, que van encaminados a dar solución a problemáticas sociales concretas. Por ejemplo cuando se habla de favorecer la inclusión se pone de manifiesto que el docente deberá evitar situaciones de discriminación y a la vez atender de manera diferenciada a los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, lo que incluye desde aquellos con barreras para el aprendizaje hasta alumnos con aptitudes sobresalientes.

Con respecto al principio de renovar el pacto entre el estudiante, la familia y la escuela al sugerir que el alumno y la familia sean partícipes de la elaboración de las normas de convivencia dentro de la escuela plantea la creación de una responsabilidad compartida en la que el alumno se comprometa con el cumplimiento de las mismas, reconociéndolo como un agente activo de la construcción social, lo que enraiza en el intento de formación de una conciencia ética enunciada en la teoría sociocultural de Vigotsky.

En lo que a la tutoría y la asesoría académica en la escuela se refiere sugiere la presencia de un tercero, especialista que acompañe tanto al docente en la reorientación de su práctica como al alumno en su proceso de aprendizaje, sin embargo el perfil de tal

especialista no es definido lo que diluye la figura sobre la cual recae la responsabilidad de tal empresa.

Si bien el Plan de Estudios 2011 y la RIEB esbozan el modelo de aprendizaje conocido como constructivista que hace referencia a que el conocimiento no es copia de la realidad sino más bien el producto de la construcción colectiva de la representación de la misma y ante lo cual el papel del docente es medular en tanto posibilite la recuperación de los esquemas cognitivos que los alumnos poseen (conocimiento previos) para su ulterior complejización en constante relación con el medio que le circunda, cuyos referentes teóricos se encuentran en los postulados de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Brunner, Novak, entre otros. Es preciso notar que en la propuesta de operación, de puesta en marcha, la atención deriva hacia el logro de los estándares de desempeño, es decir la valoración del producto del proceso enseñanza aprendizaje más que el proceso en sí mismo, acompañado de una enfática exigencia en el uso de instrumentos para medir y dar cuenta de las evidencias del progreso educativo que sesga la actuación del docente hacia prácticas conductistas, en las que se espera una respuesta específica ante estímulos propuestos.

Dicho sea de paso en la incorporación de la propuesta curricular los docentes son sujetos de estas mismas prácticas conductistas, donde la aproximación a la asimilación de la RIEB y el Plan de Estudios se da a través de documentos o, en el mejor de los casos, por medio de cursos para la difusión de los mismos, donde la acción reflexiva y la profundización teórica en torno a los modelos de aprendizaje resulta insuficiente o nula.

Ante tal discordancia entre los qué y los cómo diseñar experiencias de aprendizaje y la evaluación de los conocimientos y competencias a desarrollar se diluye la riqueza en

un híbrido que no es conductista/tradicionalista pero tampoco termina de arribar al modelo constructivista, ni siquiera en términos de apropiarse de lo mejor de cada propuesta.

Aunado a lo anterior es preciso destacar la preeminencia de la dimensión económica y política en la construcción del currículo, fuertemente matizada por las exigencias de orden internacional, que si bien, en el plano ideal, buscan zanjar las condiciones de desigualdad social, en su interpretación regional parecieran enfatizar la educación en aras del fomento al desarrollo de competencias que enfatizan el ser, saber y hacer para una inserción, acción y transformación social y laboral que en la práctica no resulta en propuestas creativas que provean de mayor bienestar a la población, o permitan promover la innovación o la investigación sino más bien en términos de generar sujetos que se dediquen a la parte operativa del mercado, es decir provean mano de obra, al tiempo en que se construye una diluida noción de ciudadanía donde se desdibujan tanto los derechos como las obligaciones dentro del esquema de democracia que opera en nuestro país.

Así pues es necesario aguzar la mirada a fin de gestar espacios de reflexión entre los colectivos docentes para desentrañar las lógicas profundas que subyacen a la propuesta curricular articulada en la RIEB y concretada en el Plan de estudios 2011, con el propósito de analizar la pertinencia, congruencia y coherencia al modelo de aprendizaje propuesto y los mecanismos de operación a nivel de evaluación, de organización y manejo administrativo de las mismas.

### **Propósitos**

La elaboración e implementación de un currículo, es el orden de contenidos y métodos de enseñanza para lograr una serie de aprendizajes que configuren a un sujeto

en particular. Es decir, la educación también provee de ideología, valores, elementos para explicar la realidad. En el perfil de egreso del Plan de Estudios de Educación Básica indica explícitamente lo que se busca formar dentro de los niveles que conforman la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y funge como articulador entre ellos porque pretende:

- a) Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación Básica.
- b) Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares.
- c) Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo (SEP, 2011, p., 39).

En ese sentido, expone el perfil de egreso en rasgos que el estudiante deberá mostrar al término de la educación básica y que son el resultado de una formación basada en el desarrollo de competencias para la vida que articulan y movilizan actitudes, valores, conocimientos y habilidades para enfrentarse a las problemáticas cotidianas. Al concluir la educación básica el alumno mostrará los siguientes rasgos (SEP, 2011, pp., 39-40):

- Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- A los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

La estructura curricular permite ver que estos rasgos debieran formarse en los doce años que componen la educación básica. Cada nivel educativo tendrá una tarea específica a desarrollar y se pretenderá que la formación sea paulatina y consecutiva. Para ello establece ejes de formación y división en las asignaturas.

En el caso de la Formación Cívica y Ética, tiene lugar a lo largo de la educación básica y sus propósitos son:

Se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad.

Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos.

Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social.

Comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y práctica de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia.

La Formación Cívica y Ética en el nivel secundaria tiene propósitos que se desprenden de los anteriores pero que tienen sus especificidades:

- Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su

persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida.

- Comprendan que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, el cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social.
- Reconozcan que las características de la democracia en un Estado de derecho les permita regular sus relaciones con la autoridad, las personas y los grupos, al participar social y políticamente de manera activa en acciones que garanticen formas de vida más justas, democráticas, interculturales y solidarias.

Para lograr el perfil de egreso, se sugiere la participación de padres de familia, alumnos, docentes y directivos. Pero, existen otros elementos que van a condicionar que se logren las intenciones explicitadas en el Plan de Estudios y están relacionadas con las medidas disciplinarias y administrativas que asume cada plantel, la lectura que haga o no el docente del currículo y del para qué del mismo, así como de dispositivos de evaluación o acreditación centralizados que, se contraponen a las prescripciones curriculares.

### 2.3 El currículo colombiano

En Colombia, la educación se organiza en cuatro periodos en los que los alumnos trascienden de nivel de escolaridad: Educación preescolar, básica, media y superior<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> La ley 115, expedida el 8 de febrero de 1994, sólo contempla hasta el nivel medio, el nivel superior se considera aparte.

Con la particularidad en básica y media, que son un continuo que abarca once grados, los que están supeditados a un mismo currículo. Se denominan lineamientos curriculares a aquella serie de principios, que tiene por finalidad orientar los métodos de enseñanza y los contenidos a desarrollar pero, sólo son principios, que permiten a los docentes en cada colegio adaptar y seleccionar aquellos que consideren más pertinentes al contexto.

Cada área de formación cuenta con lineamientos, o bien, orientaciones que permitan el desarrollo más autónomo de la educación. Sin embargo, también hay para cada área una serie de estándares que “son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas” (MEN, 2003, pag., 7). Ambos documentos son parte de una propuesta de educación básica con funciones diferentes y que, a su vez, fueron elaborados en momentos y por instancias diferentes.

En adelante, se realizará un análisis de los lineamientos y estándares del área de Ciencias Sociales, así como a los estándares de competencias ciudadanas, con la finalidad de conocer la compatibilidad entre ambos pues, es menester que ambos documentos tengan el mismo enfoque para que den y refuercen el sentido de la educación, respetando la autonomía de los colegios.

Los lineamientos de ciencias sociales están accesibles gráficamente a través de la malla curricular, la que divide los once grados con ocho ejes, cada eje tiene una pregunta y una serie de elementos que delimitan el ámbito conceptual. Es decir, la orientación del documento es por problemas, a partir de una pregunta, se genera discusión que alimente la construcción de conceptos que, permitan el entendimiento de la realidad, por ello las preguntas y la guía de los ámbitos conceptuales, sugieren

abordar situaciones reales en la sociedad colombiana, incluso, algunos dan pie al abordaje de problemáticas que han sido veladas o que pretenden ocultarse en el terreno de lo público.

Los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales permiten visualizar que se puede complejizar los conceptos y trabajarlos de acuerdo al nivel de madurez de los alumnos. Otro elemento importante que permite este enfoque curricular, es la posibilidad de contribuir a los “Fines de la Educación” estipulados en la ley 115 de este rubro, que la concibe como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. (1994, art., 1ro)

Sin embargo, el trabajo de un plan de estudios que enfoca su método en preguntas que problematicen la realidad, para poder llevarse al plano del currículo vivido, necesita que los profesores sepan leerlo, interpretarlo, cuenten con elementos y estímulos para desarrollar constantemente una práctica innovadora y con los apoyos administrativos necesarios. No obstante, cuando los docentes carecen de elementos para comprender el modelo pedagógico que les plantea una nueva propuesta curricular, tenderán a relacionarlo con el que ya conocen y a justificar la repetición con lo que ellos consideran es equivalente.

Además, como señala Stenhouse, las prácticas docentes se guían por una tradición que se construye desde la escuela que forma a los profesores, por ello, al publicarse los Estándares de competencia básica. Ciencias Sociales (2004), los profesores los tomaron como guía para elaborar su planeación diaria pues, los estándares enumeran lo que los alumnos deben saber y saber hacer, con unas descripciones muy precisas, tanto, que se convierten en un listado de temas para abordar en clase. Otro aspecto que hace primar a

los estándares sobre los lineamientos es que los últimos son la base para la evaluación, un elemento dentro de las tradiciones escolares con finalidades selectivas más que formativas.

Los estándares están organizados en cinco grupos, de 1-3, 4-5, 6-7, 8-9, y 10-11, los que se muestran en una tabla con cinco columnas. La primera describe las habilidades de estudio que debe tener el alumno y se denomina “...me acerco al conocimiento”. El conflicto en tal columna, es que al final del grado once, el alumno debe poseer las habilidades de un “científico social”, lo que implica una mirada objetiva de una realidad en concreto y no permite la formación de una persona integral, que es el ideal de la educación. Además, no es posible alcanzar tal objetivo en esa etapa del desarrollo del menor pues, aún está conformándose su personalidad y el desarrollo de habilidades requiere cierto desarrollo cognitivo.

En ese sentido, cabe resaltar que por lo general, los modelos educativos que buscan el desarrollo de competencias, están basados en alguna de las variantes del constructivismo, las que tienen en común la concepción del conocimiento como algo que cada sujeto construye de manera personalizada, entonces, ¿cómo puede haber un estándar, cuando cada alumno es diferente y aprende diferente?

Las tres columnas siguientes enmarcan lo que el alumno debe saber, y están en una categoría denominada “...manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”, cada una de las tres columnas tiene un título, “relación con la historia y las culturas”, “relaciones espaciales y ambientales”, “relaciones ético-políticas”. Describen acciones que los alumnos deben poder hacer a partir de los conocimientos adquiridos sobre las ciencias sociales, es decir, detallan los temas que deben abordarse en clase.

Ciertamente se puede ver alguna relación entre las preguntas problematizadoras y los estándares pero, la contradicción está en que mientras unos se enmarcan en una propuesta educativa crítica, los otros continúan en una lógica curricular técnica. Así, en la última columna llamada “...manejo de compromisos personales y sociales” se prescriben los estándares de orden actitudinal que, son difíciles de evaluar por su subjetividad y que pueden convertirse en actitudes muy concretas que sólo se desarrollan en el espacio escolar, bajo circunstancias muy específicas pero, que se alejan de la reflexión, el diálogo y la posibilidad de mirar a los otros, con mayor atención, de reconocerlos haciendo visibles y reales, sus problemas y condición.

Realizar una lectura cuidadosa del currículo, requiere tiempo y formación, dos elementos que no suelen conjugarse bien en el ámbito escolar, no porque los profesores no tengan la capacidad, sino por la manera como se acostumbra a hacer las cosas en la escuela, por la forma en que se distribuyen los documentos, los parámetros de evaluación, las limitaciones de los programas de formación continua, todos, elementos que producen que se lleve a cabo una formación que está en un nivel diferente a lo que dictan los documentos oficiales pero, que permite una continuidad en el orden social, eso, que se denomina el currículo oculto.

En los colegios son obligatorias nueve áreas del conocimiento hasta el grado nueve, en el que se considera concluye la educación básica:

- Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.
- Educación Artística y Cultural.
- Educación Ética y Valores Humanos.
- Educación Física, Recreación y Deportes.

- Educación Religiosa.
- Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros.
- Matemáticas.
- Tecnología e Informática.

Los grados diez y once son para media, en ellos se adicionan dos áreas:

- Ciencias Económicas y Políticas
- Filosofía.

Se menciona de manera explícita que el documento tiene como finalidad proporcionar elementos mínimos de saber y competencia para que se tomen en cuenta en las planeaciones en los colegios. A lo largo de la introducción se relatan las fases de elaboración del documento, mismas que congregaron a profesores de las distintas áreas de conocimiento y que implicaron, de acuerdo al mismo documento, fases de análisis de los dos documentos que orientan de la educación en Colombia, los Lineamientos curriculares y los Estándares de competencia.

A partir de dicho análisis se elaboraron Planes de área, que son los saberes y competencias mínimas que deben enseñarse en las escuelas para cada área del conocimiento. Además, los docentes congregados para tal actividad se trasladaron a la ciudad de Bucaramanga, donde se relacionaron con las experiencias y desarrollo curricular de una ciudad que les representa innovación y que ocupa uno de los primeros lugares en los resultados de la evaluación del Icfes. Para concluir esta parte, se hace un recuento del proceso de publicación del documento final.

En el apartado 2 del Expedición currículo, se encuentran los fundamentos legales para la elaboración de los planes de área y, con esas bases sustenta el deber ser de los

currículos prescritos, sustentando conceptos como currículo, Plan de estudios, objetivos, metodología, distribución del tiempo, evaluación entre otros, excepto los conceptos competencia y estándar. En ese sentido, expone la guía de evaluación de los PEI (Proyecto Educativo Institucional) en cuatro fases: La del diseño pedagógico, Práctica pedagógica, gestión del aula y seguimiento académico, cada una compuesta por ejes que incluyen todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; desde lo propiamente administrativo hasta el seguimiento a los egresados.

Continúa describiendo la Herramienta para la mejora institucional y concluye con los tópicos de la supervisión, inspección y vigilancia de la prestación de servicios. En el último, más que una descripción, lo que se encuentra en la enumeración de los casi 60 puntos que evalúa la supervisión y concluye resaltando la importancia de no omitir ninguno para garantizar un óptimo desarrollo de los procesos pedagógicos.

En la tercera parte del documento se exponen y explican las áreas que deben componer un plan de área:

- 3.1. Identificación del plantel y del área
- 3.2. Introducción al plan de área
  - 3.2.1. Contexto
  - 3.2.2. Estado del área
  - 3.2.3. Justificación
- 3.3. Referente conceptual
  - 3.3.1. Fundamentos lógico-disciplinares del área
  - 3.3.2. Fundamentos pedagógico–didácticos
  - 3.3.3. Resumen de las normas técnico-legales
- 3.4. Malla curricular
- 3.5. Integración curricular

### 3.6. Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales

### 3.7. Referencias bibliográficas

En la mayoría es evidente cual es el contenido esperado pero, en algunos casos es necesario presentar un detalle de lo que indica el documento que se está revisando. Es el caso del punto 3.4, en donde se muestra un formato para la malla curricular y se expone lo que significa cada apartado, definiendo objetivo como

“la formulación de uno o varios propósitos para un grado determinado, tienen relación directa con los fines de la educación, los objetivos generales del área o las metas de lo que un estudiante debe saber y saber hacer al culminar un determinado grupo de grados como se determina en los estándares de competencias y en las orientaciones pedagógicas de algunas áreas” (Documento 1, 2014, pág., 45).

Una problemática en la definición de “objetivo” es el uso indiscriminado de lo que en el lenguaje común son sinónimos pero, que en el ámbito educativo representan paradigmas de enseñanza, mientras que un objetivo es una conducta esperada a efecto de la modelación, un propósito responde a evidencias que se pretenden recoger sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y que, no puede tener características concretas sino, una serie de elementos que se logran en un grado mayor o menor. Luego, cuando se habla del saber y saber hacer, se refiere a una acepción de competencia muy empresarial que está relacionada más con los objetivos que con los propósitos, sin ser una, ni otra.

Respecto a las competencias, dice que

“hacen referencia a la capacidad que desarrollará el estudiante para actuar en contexto y resolver problemas con los saberes enseñados. Las competencias se han definido con base a los marcos de referencia del Icfes para las evaluaciones de los estudiantes en las pruebas Saber, pero también se han retomado de los estándares, los lineamientos o las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional” (Documento 1, 2014, pág., 46).

Ciertamente, la evaluación, los lineamientos, estándares y orientaciones pedagógicas deben tener relación entre sí pero ¿cuál es el documento que define qué son las competencias y cuáles son las que deben desarrollarse en la educación básica colombiana?

La definición de competencias se presenta como una construcción a partir de los documentos que rigen la educación básica pero, carece de un acuerdo unánime al respecto. Cabe señalar que Expedición currículo es un documento que pretende orientar la construcción de los planes de área, por lo que debe proveer una noción de competencia desde los documentos rectores que, tratándose de los lineamientos curriculares, no todos tienen una definición acerca de las competencias. En el caso de los estándares de competencia, tampoco hay una definición concreta y clara, simplemente mencionan que son un saber y un saber hacer (MEN, 2004, pág., 5).

En este momento se incluirá en el análisis el plan de área de ciencias sociales que hace parte del mismo trabajo de quienes elaboraron expedición currículo y es un ejemplo de lo que se debe hacer en cada colegio pero, incluye una malla que contiene cada elemento para cada periodo de cada grado. A propósito del concepto de competencia, en los lineamientos curriculares para esta área se realiza una disertación y se toma una postura, la cual aplica únicamente para el área de Ciencias Sociales:

“están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social - cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas” (MEN, 2002, s/p).

El documento 1, expedición currículo, también define los siguientes tópicos que integran la malla:

**Las preguntas problematizadoras.** “Situaciones problema o ámbito de investigación: se definen como acción del conocimiento puesta en contexto para dinamizar los procesos de enseñanza y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes y el alcance de las competencias por parte de ellos.” (Documento 1, 2014, pág., 46).

**Los ejes de los estándares o los lineamientos.** “Se basan en los ejes mediante los cuales han sido estructurados los estándares, las acciones de pensamiento y producción, las competencias y los tópicos en las normas técnicas curriculares. En esta propuesta, los ejes establecidos en la guía de los estándares y las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional se convierten en la fuente primaria para su organización.”(Documento 1, 2014, pág., 46).

En el caso de las Ciencias Sociales, la malla trata de incluir los estándares y los lineamientos a través de objetivos por grado y periodo. En la tabla correspondiente se colocan los datos del periodo, grado, docente. Luego las competencias, que siempre son tres, argumentativa, interpretativa y propositiva. Tales competencias son sólo para ciencias sociales, las que, no tienen fundamento consistente con los estándares o lineamientos. Pues, los lineamientos sugieren que las competencias para las Ciencias

Sociales son cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales. Los estándares, no indican cuales son las competencias que se deben desarrollar en las Ciencias Sociales, sino, acciones que el alumno debe demostrar: “me reconozco como ser social”, “me identifico como ser humano único”...

A ese respecto, cabe señalar que dentro de la malla sugerida en el Plan de área de Ciencias Sociales, pareciera que hay una intención de conciliar los documentos rectores por lo que se solicita una pregunta problematizadora o generadora que desprenden, los ejes sugeridos en los estándares y los estándares para cada grado.

El conjunto de documentos mencionados, son claramente un intento de comprender el currículo, para ser llevado a las aulas y cumplir con los fines de la educación que enmarca la ley 115 pero, el problema está en la división del trabajo, pues, los lineamientos, los estándares, las orientaciones, están elaborados en momentos diferentes, por equipos de profesionales diferentes, cada uno con concepciones propias de la educación, lo cual resulta en una acción desafortunada, accidental o, en el peor de los casos, perversa: manifestación de un currículo oculto que impide problematizar la realidad y lograr un desarrollo mínimo de las competencias más viables, para la formación integral de los educandos.

Reunir a un grupo de docentes que analice, estudie y elabore una guía escrita y pública para los colegios es, en apariencia, un acto municipal en favor de la educación, pero la educación no es un acto simple, sino lleno de intereses, intenciones y tensiones, las cuales se ven reflejadas en el currículo, como documento que organiza la educación pero, también en las prácticas de interpretación, las herramientas y dispositivos que se otorgan para la interpretación del modelo educativo que plantea el currículo.

En el Plan de área de Ciencias Sociales, se hace muy evidente el poco entendimiento que hay sobre los lineamientos y estándares pues, se da por hecho que están

íntimamente relacionados pero, son discrepantes. Además se hace manifiesta la necesidad de acreditar las evaluaciones que realiza el icfes, por lo que aprobar se vuelve el fin no manifiesto de la educación.

La lectura de los documentos que en el presente se analizaron, es un elemento que permite mirar las tensiones en los diferentes niveles de la educación, visibiliza las carencias en las que hay que trabajar y la necesidad de entender la educación, como hecho social, insertada en la complejidad de un sistema regido por documentos incomprensibles para quienes los ejecutan pero, más que resolver nada, invita al cuestionamiento, ¿qué saber debe poseer un docente? ¿Quién escribe el currículo, para quién lo escribe? ¿Cuál es la intención con que se escribe? ¿Cuál es la finalidad del sistema educativo?

### **3. La formación ciudadana en cuatro escuelas en la Ciudad de México y Medellín**

---

En el presente capítulo se presentarán los resultados del análisis comparativo realizado en escuelas en la ciudad de Medellín, Colombia y en la ciudad de México, de acuerdo a los datos empíricos recopilados durante el año 2015, en los periodos correspondientes al penúltimo y último bimestre en cada ciudad. La coincidencia en los periodos fue posible porque en México el ciclo escolar comienza en agosto y concluye en julio del siguiente año, mientras que en Colombia, comienza en enero y concluye en diciembre del mismo año. Es decir, en México se realizó el trabajo de campo de marzo a junio, mientras que en Colombia fue de agosto a noviembre.

Antes de entrar en materia, es decir, al análisis de la identidad ético-política de cada uno de los cuatro casos revisados<sup>11</sup>, es necesario dar cuenta de los escenarios y sus particularidades, para dar una imagen general de las similitudes que permitan resaltar aquellos elementos que son del interés pleno de esta investigación. De tal suerte que, a continuación se realizará una descripción de ambas ciudades, resaltando aquellas características que las hacen parecidas.

La ciudad de México, es la capital de los Estados Unidos Mexicanos, se considera una de las ciudades más grandes y densamente pobladas en el mundo, por lo que cuenta con una gran infraestructura; vías de comunicación, medios de transporte y, desde luego, la concentración de escuelas más grande en el país. Medellín, sin embargo, no es la capital de Colombia, es la segunda ciudad más grande pero, su relevancia está en ser la más productiva e innovadora.

Colombia cuenta con una tercera parte de territorio y población que México, así, Medellín sólo cuenta con cuatro millones de habitantes. Pero, ambas ciudades tienen en común recibir migraciones continuas de las provincias, incrementando las necesidades en cuanto a servicios básicos. Históricamente, a principios de los años 90 del siglo pasado, ambas ciudades tenían un alto índice de delincuencia que las ponderaba como ciudades peligrosas para vivir<sup>12</sup>.

Otro punto en común, es la política de desarrollo social que ha germinado en ambas ciudades; la preocupación por la cobertura educativa, la ayuda a las familias para que el factor económico no sea causante de deserción ha llevado a ambos gobiernos a desarrollar programas de reparto de útiles escolares, zapatos, uniformes, ampliar las becas. Además, la inversión en construcción de bibliotecas, centros culturales, facilitar el acceso a las familias de bajos recursos a museos y poner a su alcance bibliotecas y espacios recreativos.

---

<sup>11</sup>Para este trabajo se realizaron cuatro estudios de caso, con cuatro profesores distintos, un profesor y una profesora de dos escuelas distintas con turnos diferentes en la ciudad de México y un profesor y una profesora de dos escuelas distintas en la ciudad de Medellín.

<sup>12</sup> Cabe mencionar que los conflictos que atravesaron a Colombia entre los años ochenta y noventa son distintos a los problemas de delincuencia que sucedían en México, ya que, como se ha explicado, el desarrollo histórico de cada país ha permitido diferentes problemáticas derivadas, algunas de la desigualdad económica.

En México, la secundaria corresponde al último nivel de la considerada educación básica. El Plan de Estudios 2011, es el documento rector para toda la educación básica y en él se establecen los rasgos que se pretenden formar en los futuros ciudadanos. De manera general, hay dos grandes divisiones entre las secundarias en México, las regulares y las técnicas<sup>13</sup>. Las primeras ofrecen una jornada de seis horas, mientras que las técnicas tienen una hora más de servicio porque su finalidad es desarrollar en los alumnos alguna habilidad para laborar, por ello tienen mayor carga horaria en los talleres. No obstante, los alumnos que cursan cualquiera de sus tres grados tienen edades de los 12 a los 15 años, lo que les dificulta ingresar al mundo laboral.

En Colombia las instituciones educativas cuentan con once grados, de los que corresponden 5 a primaria, 4 a secundaria y 2 a media superior. Pero, a diferencia de las escuelas mexicanas, las instituciones en Colombia tienen los tres niveles educativos en cada escuela, con un solo rector coordinadores y su planta docente. Existen instituciones de dimensiones diversas por lo que se puede encontrar que haya en un solo edificio todos los niveles, distribuidos en horarios o con varios planteles en los que se reparten los grados.

En los apartados siguientes que componen el presente capítulo se desarrollará un cruce en las descripciones, primero, de las escuelas, luego de manera particular se expone lo obtenido en las aulas. Dicho cruce se realiza tomando en cuenta que las características de las escuelas y el género de los profesores. Es decir, primero se expondrán los casos de las profesoras, para los cuales se utilizan las siglas MA para México y CA para Colombia. Con el caso de los profesores, se hace uso de las siglas MB para el caso mexicano y CB para el caso colombiano.

### 3.1 Los casos MA y CA

---

La profesora con quien se trabajó en México labora en una escuela secundaria del sector público, considerada regular de jornada completa, cuyo horario es de las 7:30 a las 15:30 horas. Está ubicada en la zona sur de la ciudad de México. La colonia es de un

---

<sup>13</sup> Aunque también hay otro tipo de secundarias como las de los Centros de Atención Múltiple y las telesecundarias, las regulares y técnicas son las más numerosas en la Ciudad de México.

nivel socioeconómico medio-alto, rodeada de avenidas importantes que conectan a la ciudad, cerca hay otras escuelas, primarias y secundarias, aunque algunas pertenecen a otra zona escolar porque la colonia colinda con otra delegación. La escuela tiene más de dos décadas de antigüedad, y sus instalaciones eran originalmente un edificio en donde se guardaban los archivos de la zona escolar, por lo que el edificio está adaptado para fungir como escuela.

Los alumnos de la escuela MA, tienen rasgos distintivos porque pertenecen a familias reconstruidas y tienen un particular sentimiento de abandono, que es posible observar durante la jornada escolar. Además de ser en su mayoría, alumnos que expulsaron de una o varias secundarias por problemas de rendimiento académico o indisciplina, por lo que los profesores asumen que les toca trabajar con “la basura” de otras escuelas. Sin embargo, la profesora es la responsable de vigilar la conducta de todos los alumnos en la escuela, desempeña ese rol debido a que ha estado en esa escuela más de quince años y siempre con la asignatura equivalente a Formación Cívica y Ética.

Mientras camina por los pasillos, va mirando a los alumnos, les dice que deben portarse bien, ella parece sentirse cómoda con ese estatus; los profesores y prefectos la reconocen como una figura moral en la escuela y le hacen saber cuando un alumno está incurriendo en alguna falta disciplinar, entonces ella habla con el alumno y le dice que debe mejorar su conducta porque eso es lo correcto.

En Colombia, la institución CA está en una zona de reciente urbanización con una problemática particular. Debido a la inversión en infraestructura y a las estrategias municipales para mejorar las condiciones de la ciudad y acabar con la violencia generada por el crimen organizado, en la zona occidente se construyeron dos tipos de edificios habitacionales, unos de interés social y otros para dar asilo a los miles de desplazados que vivían en condiciones paupérrimas en un barrio llamado Moravia. El proyecto consiste en dar hogar a esas personas con muchas facilidades para pagarlo aunque, prácticamente no tienen otra opción porque la policía nacional se ha encargado, paulatinamente de sacar a las personas de sus casas en Moravia para que se reubiquen en occidente.

La estrategia tiene como finalidad despejar Moravia para poder construir una importante vía de comunicación en la ciudad que conecte occidente con el sur pero, también pretende brindar mejores oportunidades a los desplazados porque la zona cuenta con grandes edificios, vías de comunicación y variedad de servicio de transporte: rutas de autobuses y el metro-cable, ambos servicios limpios y eficientes. En ese contexto es que se habilitan las instalaciones de la institución CA. La que atravesó una situación compleja, debido a la procedencia de la población.

Los alumnos son una población originalmente desplazada por la guerrilla, reubicada pero, con pocas opciones laborales porque al ser originarios de un ambiente rural, su escolaridad es escasa, los saberes de sus padres son con respecto al campo y han tenido pocas aplicaciones en la ciudad, por lo que la mayoría son comerciantes en las calles del centro, además en Moravia estaban fuera del control estatal sobre el pago de servicios<sup>14</sup>. En los departamentos donde se reubicaron, el control estatal es mayor y deben pagar cantidades, que, aunque bajas, son imposibles de consignar para esa población. Otro problema es la distribución del espacio, porque ha implicado problemas entre vecinos ya que la vida en un edificio donde los espacios son menores entre vecinos constituye un nuevo aprendizaje en el que se requiere generar valores nuevos para la convivencia.

Pero, muchos de los ex habitantes de Moravia, pertenecían a algún grupo delictivo, los que se trasladaron también a occidente y generaron nuevas fronteras invisibles<sup>15</sup> en el barrio. Debido a que los alumnos, a partir de los 12 años empezaban a formar parte de los grupos delictivos, en la institución se presentaron muchos problemas entre alumnos, porque se violentaban entre ellos y a su vez, irrespetaban la institución, los horarios de clase, a los profesores y autoridades educativas, además, del problema de deserción por adicción a las drogas.

En esta institución, la profesora entrevistada, tuvo la iniciativa de implementar un programa de convivencia que permitiera generar ambientes de aprendizaje para que las

---

<sup>14</sup>Moravia ha sido desde la guerrilla un asentamiento irregular donde muchas personas construyeron, sin ningún tipo de autorización o título de propiedad, casas con madera, laminas, cartón, mismas que son conocidas como “ranchos”.

<sup>15</sup>Se denomina Fronteras invisibles a los límites territoriales entre los diferentes grupos del crimen organizado, las cuales simbolizan una fuerte problemática porque quien cruza dichas fronteras arriesga su vida, inclusive, si no pertenece a ninguno de los grupos pero, habita de uno u otro lado, se le identifica como enemigo.

clases pudieran lograrse pero, que pretendía potenciar desde la escuela la capacidad de los alumnos para transformar su entorno. La estrategia tuvo diferentes etapas, en la primera la profesora fungía como mediadora en los conflictos más evidentes, luego se brindaron talleres sobre convivencia, se hicieron conversatorios en los que los alumnos expresaron las problemáticas que los aquejaban y que eran un factor que detonaba la violencia contra los otros.

Las estrategias implementadas internamente rindieron frutos por sí mismas pero, también porque en el barrio se implementaron estrategias para la convivencia vertical. Además, el tema de la convivencia escolar se convirtió en una obligación para las instituciones, de tal suerte que cada año se realiza una semana de la convivencia escolar, el cual es un evento para reafirmar lo aprendido, reflexionar sobre las experiencias adquiridas en el año escolar y convocar a personas que puedan nutrir a la comunidad educativa en el tema.

Así, la figura de mediador la necesidad de la innovación para mantener y mejorar la convivencia es permanente porque, aunque la escuela haya logrado organizarse, los problemas sociales de la comunidad son complejos: el consumo de drogas por parte de los alumnos es una costumbre naturalizada en las familias de las que proceden; el control de las bandas criminales de algunas zonas, la pertenencia de familiares y alumnos a dichos grupos, así como la llegada próxima de los últimos reubicados de Moravia.

La profesora de esta institución educativa a veces tiene grupo y otras funge como coordinadora de convivencia por lo que en general, los alumnos la reconocen y tienen confianza para acercarse a ella para que los ayude con algún conflicto. Con sus compañeros suele ser amable y lleva las premisas de la convivencia escolar en su actuación porque siempre saluda a todos sus compañeros, desde el director, profesores y personal de intendencia.

Procura que las estrategias que se van a implementar se hayan decidido en trabajo colegiado, con al menos, los profesores representantes de cada grado escolar. Procura llegar a acuerdos unánimes y ser mediadora en los conflictos, de igual manera promueve que los profesores sean un ejemplo para los alumnos. Durante la jornada recorre los

pasillos asegurándose que todo esté en orden, encontrar los pasillos en un silencio relativo ya es parte de la cotidianidad. Asiste a los salones donde hay algún tipo de conflicto, le da solución y seguimiento. Ella representa una figura particular en la escuela, es la persona a quien se debe acudir en caso de conflicto, quien tiene la templanza para ayudar a resolver problemas pero, también la responsable de gestionar eventos que sean significativos para la comunidad educativa porque tiene un gran poder de convocatoria dentro y fuera de la institución.

Ella confiesa considerar que los conflictos en Medellín no la han afectado directamente pero, si le tocó estar en escuelas que estaban en el fuego cruzado en las guerras de los grupos criminales.

En realidad la manera en que en ha vivido la violencia en su ciudad ha sido diferente y no tan directo como el profesor de la institución 1 pero, si ha experimentado la violencia en los colegios y la dificultad para establecer lineamientos de conducta claros en la escuela con alumnos de una procedencia tan compleja, desde un grupo social vulnerado durante décadas.

### **Las profesoras en el aula<sup>16</sup>**

Son la 7:20 de la mañana, hora de la Ciudad de México, la profesora de la escuela MA llega a la escuela, saluda al personal administrativo y se dirige al patio para encontrarse con sus alumnos. Espera un momento a que la campana indique el inicio de jornada a las 7:30, una vez iniciado el día escolar, se escucha en el altavoz al director pidiendo a los alumnos, quienes platican, ríen, juegan, que se acomoden en filas por grupo para avanzar a sus salones, los profesores y prefectos hacen segunda al director hasta que se logra un poco de orden. El director da algunas indicaciones, invita a la obediencia y empieza a dar la orden para que avance, grupo por grupo tomando como criterio, al que esté mejor formado, en silencio.

La profesora no deja de repetirles a sus alumnos que guarden silencio, que se formen, que se paren derechos, que escuchen pero, los alumnos hacen poco caso. Les

---

<sup>16</sup> La narrativa de lo que pasa en el aula, es una condensación de las observaciones realizadas, con la finalidad de hacer más amena la lectura y puntualizar los aspectos centrales de la práctica de cada docente respecto a su Identidad ético-política.

dan la indicación de avanzar y se desplazan hasta su salón y la profesora entra tras ellos. Los alumnos se acomodan en sus pupitres y se quedan de pie para corear “buenos días maestra” mientras la maestra entra, se para en el centro, los mira con seriedad, les dice buenos días y da la indicación de que se sienten.

En ese momento son las 8:40 en la ciudad de Medellín, la profesora CA ha concluido su primera clase del día, pese a que la jornada empezó desde las seis, ella comienza a las 7:20 y termina regularmente a las 15:00 hrs. Cuando llegó al colegio, los alumnos ya estaban en el salón de clases, conversaban entre sí, algunos salieron al baño y estaban por regresar. La profesora entra al aula y saluda diciendo “buenos días muchachos, cómo les acabó de ir ayer”, -hola profe- responden al tiempo que van tomando su lugar, alguno de ellos le cuenta que la situación económica en su casa es difícil, otro simplemente dice que bien.

Vamos a comenzar- les dice, preguntándoles si se acuerdan que la clase pasada estaban hablando cómo se fundó Medellín... Varios de ellos responden a la vez que sí, y comentan lo que aprendieron. Ella los escucha con mucha atención y continúa su conversando sobre el hecho, les pregunta, ellos participan, hablan de sus experiencias, hacen algunas bromas, hablan de algunos conflictos que se han generado, se preguntan por qué y tratan de explicarlo. La clase se acaba, los chicos se ven interesados en el tema y la profesora se despide, dando algunas indicaciones para la siguiente sesión.

La maestra del caso MA, les dice a los alumnos que sus calificaciones son muy bajas, debido al examen y a que no entregan tareas, no trabajan en clase y no participan en las actividades de la escuela. Les dice que les va a dar una última oportunidad a quienes hayan llevado la tarea, les subirá un punto pero, solo un par de alumnos levanta la mano indicando que ellos hicieron la tarea. La maestra los encomia luego, reprende a los otros por no haber hecho la tarea:

*“son los mismos cumplidos de siempre y los demás, como siempre, incumplidos. Se hubieran ganado un punto que, a muchos los ayudaría a pasar el bimestre, yo ya no puedo hacer más por ustedes, a ver que dice el director porque la mayoría va a reprobar... bueno, le voy a regalar otro punto a quien haya terminado el trabajo de la clase pasada, ¿quién lo terminó?” (Observación MA).*

Pocos alumnos se levantan para que la maestra les califique el trabajo y les suba un punto, el que tal vez, les ayude a pasar la materia, mientras tanto, los demás platican entre sí, algunos solo permanecen en sus lugares, ausentes, callados, el salón se llena de ruido. Después de lograr sumar puntos a la calificación del bimestre, se levanta y pide a los alumnos que se sienten en sus lugares, que guarden silencio. Una vez que todos vuelven a sus sillas, el silencio es total; la profesora les pide que saquen su libro y lo abran en la página que se quedaron.

Señala a uno para que lea en voz alta, el alumno se para y lo hace, termina un párrafo y la profesora indica a otro alumno que continúe. Cuando terminan la lectura hace las preguntas que vienen en el texto pero, ninguno responde, elige a una alumna de las filas centrales pero, le responde que no puso atención; le pregunta a los que leyeron, ellos miran al libro y terminan por decir que no comprendieron: *“deben poner más atención por eso reprueban”* (Observación MA) les responde. La clase termina, la profesora tiene una hora libre.

En Medellín, la profesora del caso CA se reúne con las profesoras representantes de cada grado; debe organizar la semana de la convivencia. Las profesoras comienzan a expresar ideas, algunas resaltan las actividades del año pasado que gustaron a los alumnos y a los otros profesores. Talleres para los profesores, análisis de cortometrajes sobre valores de convivencia para los más pequeños, actividades para los padres y para cerrar, la entrega de premios a la convivencia, *“que rico que todos tuvieran premio, reconocer el esfuerzo de cada uno”* (Observación CA) dice una maestra. Proponen algunos materiales, estipulan trabajo para cada una y acuerdan la fecha y hora de la siguiente sesión.

Luego, CA va a algunos salones, saluda a los alumnos *“cómo les va, ya todo bien, ahora juiciositos”*(Observación CA), resulta difícil seguirle el paso, recorriendo la institución, hablando con profesores, con alumnos, los observa, les pregunta cómo están. Va a la oficina del rector, lo saluda, le platica los avances del trabajo de la semana de la convivencia, comentan los casos difíciles, de las necesidades de los alumnos. Ella siempre hace algún comentario simpático con todos en la escuela, siempre parece cercana a todos.

En la sala de maestros de la escuela MA, la profesora se encuentra a algunos colegas con quienes habla de los alumnos: cada día están peor, no quieren estudiar, no se comportan, se nota que tienen muchos problemas, los papás nunca vienen, necesitan aprender a ser responsables, ni cómo ayudarlos si los papás no se interesan; comentarios de ese tipo, algunos relacionados con cuestiones administrativas, otros personales agotan los cincuenta minutos libres. La profesora se sienta frente a una de las computadoras, necesita hacer algo en el sistema pero no logra entender qué ni cómo, *ojalá mi hija me pueda explicar*, suspira.

### 3.2 Los casos MB y CB

---

En otra parte del sur de la Ciudad de México se encuentra la segunda secundaria, “MB”. La colonia está poblada con edificios habitacionales, muy cerca a una de las vías de comunicación más importantes en la ciudad, cercana a universidades, centros comerciales y entre una colonia de clase alta y otra popular. El acceso a la escuela es sencillo y alrededor hay un preescolar y una primaria.

En esta secundaria se trabajó en el turno vespertino, el cual tiene una alta demanda, lo que hace que sus grupos sean numerosos, en promedio de 35 alumnos. Al entrar en el centro educativo, el silencio es casi absoluto, el patio, los pasillos, los baños desiertos; sólo se observa a los prefectos caminar de un extremo a otro de los edificios, a algunos profesores o al personal de intendencia. La puerta está cerrada con candado y es custodiada por algún conserje.

Para ingresar a la institución es necesario tener la autorización del director; los padres ingresan con cita, poder observar y entrevistar a los docentes es necesario solicitar autorización del director y cumplir los requisitos que solicita. Los alumnos están en las aulas, sentados, trabajando en lo que les indican los profesores, apenas comienza algún tipo de desorden, los profesores llaman a poner atención. Cuando el timbre suena, los profesores salen de los salones, los alumnos se levantan de sus asientos y conversan, en ese momento se llenan los pasillos con alumnos que, apenas ven a su siguiente profesor, ingresan al salón de clases.

La escuela tiene pautas muy estructuradas para cada actividad. Cuando inicia el turno, los alumnos se forman por grupo, con el profesor a cargo de esa hora en frente, los prefectos vigilándolos a los extremos de las formaciones, el director los recibe y les indica algunos ejercicios, tomar distancia, dar media vuelta, hasta que las filas se ven bien estructuradas y los alumnos en silencio. Entonces los hace avanzar, grupo por grupo hasta sus aulas. A la hora del receso, los alumnos salen en cuanto la campana lo indica pero, para regresar a sus salones, la rutina es la misma que en el inicio de jornada; las filas por grupo, la rutina marcial, el orden absoluto y el desplazamiento de cada grupo a su salón a la voz del director.

Los alumnos, en su mayoría no viven en la colonia en que está la escuela, proceden de una popular con la que colinda. Se inscriben en esa secundaria porque tiene buena reputación en la zona y de acuerdo a los profesores muchos de los alumnos que de ella egresan entran en su primera opción de bachillerato. Dentro del salón de clases, algunos platican entre ellos pero, en general acatan las instrucciones del profesor, se muestran atentos a la clase y responden a lo que el profesor pregunta con congruencia a los contenidos revisados.

El profesor de Formación Cívica y Ética, está en la secundaria desde que se inauguró, hace treinta años. Es originario de Guerrero y estudió allá la educación básica en una escuela rural y la normal, en una escuela particular. Al concluir, se trasladó a la ciudad de México para ingresar a la Benemérita Escuela Normal, en donde realizó estudios como profesor de secundaria con especialidad en Educación cívica y social. En los años que cursó la normal, los profesores estaban permeados por el materialismo histórico de Marx y por el comunismo Leninista, lo que hizo de sus años en la normal, una experiencia política particular.

Manifestaciones, el cierre de la Escuela Normal y un clima político efervescente, caracterizaron los años de formación como profesor, luego ingresó al servicio y tomó un interinato en primaria, donde permaneció por más de veinte años sin conseguir la doble plaza. Empero, tuvo la posibilidad de formarse posteriormente en Educación Física pero, nunca le fue posible ejercer. Considera que su formación en la normal le dio los

elementos necesarios para ejercer como docente pero, su premisa es que “un buen profesor se forma frente a grupo”.

En tres décadas, el profesor ha experimentado transformaciones importantes en la educación pero, sobre todo en su asignatura, la que pasó de ser civismo, a salir del plan de estudios para regresar como Formación Cívica y Ética. También ha vivido los cambios en la normatividad respecto a la disciplina y los castigos con los alumnos; a unos años de jubilarse considera que el sistema educativo, en sus condiciones actuales es contradictorio y que era mucho mejor como era antes, por ejemplo, cuando él curso la secundaria, con mucha disciplina y reglas muy claras, donde el profesor era una figura de autoridad absoluta, ante los alumnos, los padres de familia y la sociedad.

La Institución del caso CB es con la que se compara la MB. Esta institución educativa es una de las más grandes en Colombia porque es completamente estatal y cuenta con sedes en todo el país, en Medellín cuenta con dos planteles localizados en la zona sur, entre dos vías importantes de comunicación en la ciudad. Esa zona es de estrato 5, cercanos hay grandes edificios de corporativos, importantes centros comerciales, museos y zonas habitacionales de estratos 5 y 6. Por fuera está bardeado con una reja, en la puerta de acceso hay una caseta con un guardia que, permite la entrada libremente a la institución porque en general en las escuelas se puede entrar sin autorización previa.

Las instalaciones del plantel en donde se imparten los grados que corresponden a la secundaria y el bachillerato se distribuyen los grupos en la mañana y la tarde. La escuela cuenta con tres edificios con salones de clase y talleres para la profundización de los alumnos de 10 y 11. Tiene una explanada, comedor para alumnos de bajos recursos y un área para deportes con coliseo, cancha de basquetbol, futbol y piscina. En el plan institucional de esta escuela, los alumnos deben elegir uno de los talleres que se ofertan en los últimos dos años de su escolaridad para ir perfilando su vocación.

Al ser una institución pública, los alumnos que asisten a ella, son en su mayoría de bajos recursos, provenientes toda la ciudad y municipios aledaños. Esta escuela cuenta con una característica propia del contexto en Colombia y en Medellín: la intromisión de las bandas criminales. Cabe recordar que Colombia ha sido consumida por diversos

tipos de violencia a lo largo de su historia, primero por la pugna tajante entre liberales y conservadores que se convirtió en una larga guerra civil, luego en guerrilla a lo que se sumaron grupos de autodefensas, paramilitares y posteriormente, en las últimas décadas del siglo pasado, las bandas de traficantes que corrompieron a cada uno de los grupos armados llegando hasta las esferas institucionales.

La industrialización tardía, en un país con guerra constante y un sistema educativo que apenas iba consolidándose, tuvo por consecuencia una población desplazada y extremadamente pobre. Muchas de esas personas vieron en los grupos criminales su única posibilidad de obtener ingresos así como la opción de movilidad social. Entonces, muchos de los barrios más pobres en Medellín se vieron beneficiados por el dinero de las bandas criminales, a cambio, los jóvenes se alistaron en sus filas para traficar armas, drogas y ser asesinos a sueldo. Dado que el tráfico de enervantes como la cocaína hacia los Estados Unidos tuvo mucho éxito, también se multiplicaron los grupos delictivos, los que se disputaban el territorio y encontraron en los barrios más pobres, a sus mejores empleados.

Los diversos grupos guerrilleros también se beneficiaron del tráfico de narcóticos con ruta al norte del continente, pues sus utilidades podían asegurar la permanencia de su movimiento, así, prestaron sus servicios a los diferentes grupos criminales; pelearon sus guerras entre organizaciones y contra instituciones gubernamentales que procuraban frenar el desarrollo de las bandas criminales y la ola de violencia que se volvió cada vez, más aguda. Comenzó una era de terrorismo, en el que los carros bomba en edificios y espacios públicos eran frecuentes.

En el campo, la historia ya era aterradora. Los grupos paramilitares y guerrilleros encontraron en los campos alejados de las zonas urbanas el lugar de batalla en donde, los pobladores estaban siempre en el fuego cruzado. Los grupos de paramilitares acusaban a los campesinos de guerrilleros y los amenazaban de muerte si no se unían a combatir a los guerrilleros; pero, los guerrilleros también los amenazaban de muerte si no se volvían a su organización y después de un tiempo, los hombres de esas comunidades remotas eran asesinados por resistirse a integrarse a las filas de uno u otro grupo. La única opción para sobrevivir, era abandonar sus tierras para habitar en alguna de las crecientes ciudades.

Además, muchos de esos paisajes se volvieron campos minados y refugio de traficantes. Los desplazados crecían y Medellín se llenó de casas de lámina, barrios enteros de desplazados que no encontraron tranquilidad y se sumieron en una profunda pobreza. Situación a la que los grupos criminales ofrecían una salida fácil. Desafortunadamente, para ampliar el mercado, dentro y fuera del país, los grupos criminales también buscaron vender narcóticos entre los jóvenes colombianos, para lo que encontraron suelo fértil en los colegios.

En poco tiempo, las instituciones educativas se vieron invadidas por micro-traficantes, convertidas en poco tiempo en centros de venta y consumo de narcóticos, con personas pertenecientes a diferentes organizaciones que peleaban por el territorio. Dentro de las escuelas, la violencia, los narcóticos, la muerte, eran fenómenos cotidianos. Los profesores amenazados, grupos armados irrumpiendo en las instalaciones o controlando por completo las actividades al interior de la escuela. Hasta el 2011, la situación de la escuela que aquí se describe, era esa, pero varios factores han contribuido a la disminución de la violencia dentro de la escuela, a saber:

1. La disminución del poder de los grupos criminales.
2. La inversión en seguridad.
3. Trabajo del municipio entorno a la educación.
4. Inversión en infraestructura.
5. Apuesta por programas que refuercen los valores de convivencia.

A su vez, dentro de la escuela se implementaron estrategias que redujeron casi hasta erradicar los fenómenos mencionados<sup>17</sup>:

1. Se organizó una estrategia de detección de alumnos con problemas de adicción; participaban los alumnos líderes de grupo, quienes debían acercarse con sus pares, realizar un trabajo de escucha, acompañamiento para que aceptaran ayuda.
2. Se canalizó a los alumnos con problemas de adicción a centros especializados; los alumnos que se negaron a la rehabilitación fueron expulsados.

---

<sup>17</sup>Véase Anexo 1.

3. Se implementó un plan de seguridad para los alumnos en el ingreso al plantel.

El conjunto de estrategias internas y externas en la escuela permitieron la transformación del clima de violencia que se vivía.

En Colombia, la autonomía de las escuelas está garantizada por la ley, por lo que cada institución debe elaborar un plan institucional, elegir el modelo pedagógico, distribuir los periodos, asignar grupos y carga horaria a los profesores, contratar profesores, es decir, el gobierno de la república de Colombia emite unos lineamientos generales en cuanto a los aprendizajes esperados, los evalúa a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior (ICFES), el cual emite, como guía, los estándares mínimos de competencia pues, al estar dentro de las exigencias de los organismos internacionales, debe basar la educación en el enfoque por competencias.

Otro mandato de la ley colombiana para las escuelas, es la existencia de representación estudiantil, por lo que hay un comité formado por los líderes de cada grado que participa de manera activa en la toma de decisiones sobre el plan institucional. En el caso de la escuela 1, que se describe, los alumnos líderes fueron elementales para restablecer el ambiente de tranquilidad dentro del plantel. El proyecto que involucraba activamente en las decisiones y acciones del plantel, era orientada por los profesores miembros del comité, no obstante, una vez que se terminó la intervención para erradicar la violencia de la escuela, la asesoría de los profesores se vio interrumpida porque algunos profesores consideraron que sesgaba las decisiones de los alumnos.

El profesor que imparte Ciencias Sociales en los grados del 7 al 11, fue uno de los asesores del comité de estudiantes y uno de los más activos en la erradicación de la violencia escolar. Actualmente, él considera que en su asignatura lo más importante es formar para la ciudadanía, en lo que el desarrollo de actitudes de convivencia y la formación de una consciencia ética, es lo más importante. Una vida sumergida en un contexto de mucha violencia y la oportunidad de ver una transformación positiva, logra que tenga una posición política que proyecta en sus aulas.

### **En el aula**

El profesor de Formación Cívica y Ética de la “secundaria B” imparte la asignatura a los cinco grupos de tercero. La observación se realizó durante una cuarta parte del año escolar, posteriormente la información se analizó cuidadosamente, con lo que se puede dar cuenta de lo siguiente.

La forma en que funciona el sistema educativo mexicano, centralizado a una sola institución que controla los planes de estudio, los programas educativos, la normatividad, así como las condiciones emergentes de evaluación y cambios en la normatividad laboral de los profesores ha generado una transformación al conjunto de tradiciones que de acuerdo a Stenhouse orientaban las prácticas educativas. En ese sentido, la comprensión de los fines de la educación para el profesor, son confusas, inclusive, descifrar el modelo educativo, ha sido una tarea imposible dado que su formación de base y la misma capacitación continua son las primeras limitantes.

El plan de estudios y el contexto en el que se formó el profesor de la secundaria MB, ha configurado su identidad como profesor, ello lo hace actuar de una forma y no de otra, por lo que considera y sostiene, que uno de los grandes problemas de la educación actual es la falta de disciplina, en ese sentido, la intervención de instituciones judiciales en pro de los derechos de los niños y niñas que exacerban sus libertades, maniatando al profesor en tanto dispositivos que le permitan el control del grupo y la formación de hábitos deseables.

La pérdida de valores y las familias que no colaboran ni se interesan por la educación de los alumnos, que los dejan en la escuela para que pasen un rato en resguardo, el irrespeto por el profesor como autoridad escolar y social, son, ante el profesor, los principales problemas de la educación actual que, en suma contradicen su labor. Está en el final de su carrera, tratando de alcanzar los 35 años de servicio para retirarse, con fuertes reformas estructurales atravesando su cotidianidad.

La resistencia al cambio es natural, la oposición del profesor ante las reformas es parte de una identidad forjada con los años, en la que él veía en el maestro una autoridad institucional y moral. Así mismo la representó durante gran parte de su carrera, lo que tenía que hacer era muy claro: debía enseñar unos contenidos especificados en un programa, enseñar a los alumnos la obediencia a la ley, la importancia de la disciplina,

la mediación legal de la convivencia con el otro y el castigo, consecuencia de ignorar la ley.

Durante treinta años permaneció en la misma escuela, entonces cambiaron los programas, los libros de texto se comenzaron a distribuir de forma gratuita en las secundarias porque la secundaria se volvió un nivel obligatorio. El constructivismo invadió los planes de estudio, el civismo salió porque se pensó que la democracia estaba consolidada, se incluyó de nuevo como Formación Cívica y Ética porque, tras setenta años de un mismo partido en el poder, la democracia estaba en entredicho, además de la creciente violencia.

En treinta años la educación se ha transformado porque la sociedad ha cambiado, el tipo de ciudadano que requiere, es diferente. Pero, las transformaciones, han venido de manera inexplicable para el profesor, debido a su propia identidad política y profesional que no logró transformarse debido a que se le restó completamente su autoridad porque no tuvo una oportunidad real de reconfigurar su identidad, basando su autoridad en un conocimiento pedagógico, su autoridad estaba basada en un nombramiento institucional y en un conocimiento disciplinar y un deber ser estático que ya no es válido.

La sociedad que se transformó de manera vertiginosa, cambio sus valores de manera también vertiginosa porque la emergencia de grupos minoritarios que exigen se respete su diferencia y diversidad es parte de la cotidianidad, además de estar favorecida por las tecnologías de la información y la comunicación, que se pueden difundir en cuestión de minutos a todo el mundo. Los valores en la actualidad se construyen y reconstruyen constantemente, las generaciones en edad escolar son completamente diferentes a las del profesor, porque el mundo es diferente. La apertura de las fronteras del conocimiento y de la información, además del reconocimiento de la creciente demanda hacia los Estados por garantizar el derecho de todos, pone en crisis a la escuela como distribuidora de ese conocimiento acuñado por la humanidad, en ese sentido, demanda un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades sociales que permitan a las generaciones venideras, establecer sus propios valores y normas de convivencia.

Debido al exceso de información y a la facilidad con que los alumnos pueden acceder a ella, la manera en que se acercan a las instituciones estatales y aun la forma

como las conciben y piensan el orden jurídico, es y debe ser distinto, porque las leyes, incluso aquellas que son constitucionales, han requerido de modificaciones...

La forma en que el profesor estructura su clase, le permite tener una organización de los contenidos, además de la estructura de la gestión escolar que se basa en rutinas que permite a los alumnos saber lo que de ellos se espera. Las pautas de actuación, el trabajo conjunto de los prefectos, profesores, administrativos en reafirmar la autoridad de los otros ante los alumnos hace que la escuela funcione y permite que los alumnos tengan claridad en tanto la necesidad de un orden y reglas mínimas de convivencia.

El profesor, como figura política está respaldado por la coherencia institucional...pero, se concreta en respeto y confianza de los alumnos al tener en su clase una estructura bien definida, pautas asequibles para los alumnos que saben en todo momento que el profesor los orientará en lo que deben hacer y cómo lo deben hacer.

Se puede observar al profesor en las iniciativas que surgen para construir otro tipo de convivencia, interesado todo el tiempo en aprender nuevas formas de generar en sus alumnos consciencia ética que les permita actuar para mejorar su entorno, su ciudad. Dentro del aula, utiliza diferentes estrategias: mesa redonda, historia reflexionada, conversatorio, exposiciones. Integra los conocimientos de las disciplinas de las ciencias sociales para un propósito que él tiene muy claro: la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, que puedan transformar su entorno porque, a pesar de haber experimentado tantos años de violencia, conserva la esperanza.

El profesor considera que es necesario brindar a los alumnos opciones para que generen esquemas de convivencia en los que exista respeto y tolerancia hacia el otro, así como la capacidad de autocrítica, por ello para poner un nota en cada periodo utiliza la evaluación formativa que incluye los aspectos actitudinales y la constituyen las tres notas, la que pone el grupo, la del profesor y la autoevaluación, todas van argumentadas y evidenciadas para ser promediadas y obtener la nota final.

### 3.3 Diferencias en la identidad ético-política de los docentes en la ciudad de México y Medellín

---

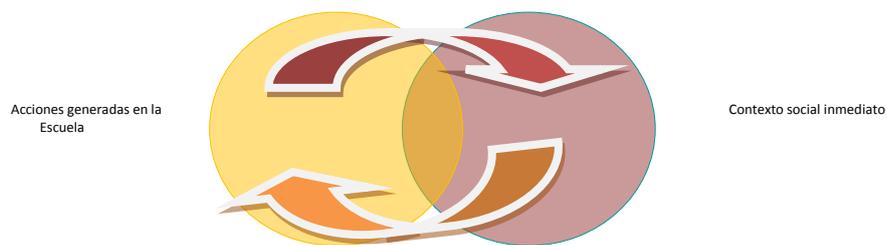
En apariencia, los sistemas educativos funcionan de manera parecida pero, existe una diferencia que condiciona un tipo de identidad ético-política en los docentes y que, permite que haya una práctica diferente, que se relacione con el contexto que rodea a la escuela y a la vez se alimenta de él.

A través del análisis realizado en cada uno de los casos, se ha logrado distinguir dos tipos de identidad ético-política de los docentes, cada una corresponde a cada contexto, porque la identidad se construye con los elementos que le proporciona el medio en que se desenvuelven los sujetos, así, las condiciones culturales, económicas. En los docentes de este estudio, se ha identificado que los elementos que le brinda el sistema educativo, la organización, la gestión, los contenidos, el modelo educativo permean la identidad ético-política de los docentes lo que los lleva a favorecer cierto tipo de ciudadanos en relación a las prescripciones curriculares.

#### 3.3.1 La Identidad Autónoma democrática de los docentes colombianos

---

Para el caso de los docentes Colombianos (CA y CB), a pesar de la variable “género”, se encontraron características similares en su identidad ético-política. Dicha identidad tiene rasgos en los que predomina el elemento “relación autoridad-democracia”, en el que la autonomía que tiene cada institución educativa permite que los docentes tengan iniciativa para implementar estrategias que favorezcan los aprendizajes sobre una ciudadanía participativa, al tiempo que interactúan con el contexto que rodea la escuela, están conscientes de las problemáticas y proyectan estrategias que impactan a la sociedad inmediata (Figura 3.1).



Figura

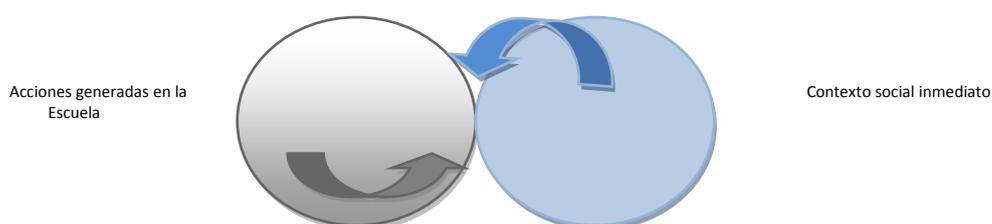
Cada uno con las problemáticas relacionadas con el crimen organizado y la guerrilla elaboraron estrategias e intervinieron en sus escuelas con acciones específicas que les permitieron transformar su lugar de trabajo, tomando en cuenta la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa. En ese sentido se considera que la identidad ético-política de los docentes colombianos es autónoma democrática porque el docente reflexiona sobre su condición de ciudadano y de formador de ciudadanos, lo que lo impulsa a conocer todas aquellas situaciones internas o externas que cambian el sentido en el que busca orientar la formación ciudadana.

Es un docente que sabe cuáles son los saberes que lo ponderan como profesional de la educación y reconoce que ese es su campo de acción para procurar un futuro mejor, así como su propio papel para incidir en esos cambios pero, comprende que su autonomía conlleva una responsabilidad de autogestión, autorregulación y autoformación, por lo que se organiza para tener tiempo de asistir a aquellos eventos que ofrece el ministerio de educación, las universidades, las entidades federativas que le permitan tener un mejor desempeño y una actualización a su saber.

En ambos casos, los profesores estaban pendientes de los eventos, conferencias y programas de formación de los que pudieran beneficiarse, asumiéndolo como parte intrínseca de su práctica como docentes.

### 3.3.2 Identidad Autónoma institucional de los docentes mexicanos

En el caso de los docentes mexicanos (MA y MB), el sistema educativo está sumamente consolidado y burocratizado, lo que hace que lo más importante sea el documento probatorio y no el hecho educativo. En las escuelas los procesos y prácticas están determinados por los documentos y las tradiciones, de tal suerte que hay una relación en las ideas buena escuela y disciplina, por lo que los profesores buscan que los alumnos obedezcan las instrucciones en el mayor silencio posible; las situaciones del contexto social inmediato son conocidas pero, los docentes se consideran limitados, ajenos a ese contexto (Fig. 3.2)



Figura

En la identidad de los profesores mexicanos hay rasgos comunes, la escuela y la realidad son dos cosas diferentes, pareciera que dentro de la institución estuvieran limitados a ese momento pues, cuando hablan de la realidad, de la vida cotidiana las opiniones de los alumnos son reprimidas, abstraídas de tal forma que se vuelven intangibles, lejanas. Las problemáticas que se observan en las escuelas mexicanas no se acercan a las dificultades de las instituciones colombianas sin embargo, no hay una preocupación y consciencia de los docentes de su lugar como formadores de ciudadanos en todas sus dimensiones, por el contrario, siempre están alejándose de lo formativo con la barrera de lo administrativo.

La manera en que los docentes mexicanos construyen su identidad ético-política y la expresan en las aulas, tiene una relación con las contradicciones en el plan de estudios, los requisitos administrativos y la concepción que se tiene en la sociedad de lo que significa una “buena educación” tienen una relación directa con mantener el control de los alumnos, es decir, mientras que los rasgos que prescriben a los futuros ciudadanos explicita que deben ser participativos, reflexivos, críticos, las escuelas procuran que

sean obedientes, pues los dispositivos para ello son evidentes desde la organización de ambas escuelas hasta la actuación de todo el personal en la escuela, sobre todo, los profesores.

La organización de la escuela constriñe todo a la normatividad, el reglamento, la institucionalidad de las prácticas, por lo que la formación de ciudadanos (la formación en sí como proceso integral de la persona) pasa a ser secundario, en el peor de los casos invisible porque el profesor se difumina en el enorme peso de la institución y sus dispositivos para que se cumpla su norma. Los profesores mexicanos se ven forzados a preocuparse por cumplir con los requisitos que impone la institución como prueba de que realizó su trabajo: el deber concluir el libro de texto, lograr que sus alumnos acrediten la prueba ENLACE, aplicar los exámenes en el tiempo estipulado, supervisar el proceso de inscripción al examen CENEVAL para ingreso al nivel medio superior.

#### **4. Mi práctica en el espejo**

---

Para esta etapa del presente trabajo se plantea una propuesta de intervención que tiene una duración de seis meses y que responde a la lógica de una problemática compleja, porque se pretende desarrollar en el docente de habilidades que pertenecen a un ámbito metacognitivo, cuestión que no se puede lograr en poco tiempo.

Para la elaboración de la propuesta, se realizó el análisis cuidadoso de la información recabada durante el estudio comparativo para poder generar un diálogo entre ambas realidades respecto a la posición del docente como formador de ciudadanos. Una vez que se obtuvieron los resultados, se optó por una intervención que llevara como eje medular la autobiografía, pero, dado que la

reflexión necesaria se dificulta porque solo eran dos docentes en México susceptibles a la intervención, se propuso una especie de tutoría en línea que brindara un diálogo con los docentes colombianos y a su vez los nutriera de conocimientos sobre la formación ciudadana en general, así como en su contexto en específico.

Sin embargo, las condiciones para poder implementar la intervención como se plantea, fueron imposibles por circunstancias laborales propias de los docentes y se explican a continuación: En México, la profesora con la que se trabajó fue reubicada en otro plantel y el profesor tenía un tiempo limitado porque iba a ocupar el cargo de subdirector en el tiempo que se programó la intervención.

Además, debido a que hubo un cambio de director en la institución del profesor mexicano, no fue sencillo el acceso, se debió esperar hasta el mes de octubre del ciclo escolar 2016-2017 para poder ingresar a la escuela y realizar la intervención.

#### 4.1 Planteamiento del problema

---

Las categorías de análisis que se construyeron a partir de la revisión de los datos recogidos, indicaron que existen coincidencias entre los casos revisados en Colombia y a su vez entre los casos mexicanos. Las coincidencias permitieron identificar la participación del currículo en el sentido amplio en la organización de las escuelas y el nivel de influencia del sistema educativo en la construcción de la IEP (Identidad Ético-Política).

En las escuelas colombianas, tienen libertad absoluta de organizarse como mejor sea conveniente para responder a las necesidades del contexto en que se encuentran, gestionan los recursos de acuerdo a sus necesidades, elaboran su plan de trabajo anual,

incluido el calendario y distribución de periodos vacacionales. Es decir, cada escuela tiene la posibilidad absoluta de adaptarse y responder a las necesidades que el contexto social específico en que se encuentra inserta demanda.

Esas condiciones de autonomía, responden al planteamiento de Apple (1997) sobre las escuelas democráticas pues, así como la escuela tiene autonomía, también los alumnos, quienes toman sus decisiones a cerca de entrar a clases, portar uniforme y desde luego, debe participar en las decisiones de organización escolar a través de un comité. Los docentes, también tienen autonomía, a pesar de ser representantes de la institución, del Estado ante los alumnos, ellos logran interactuar con las necesidades reales de los educandos más allá de las políticas, tienen libertad de elegir la manera de enseñar, los contenidos, las tareas y acciones mayores que permitan a los alumnos formarse.

Pese a que los profesores no se reconocen como parte de un sistema educativo democrático, si participan de las decisiones y su práctica gira en torno a ese elemento: siempre se toma en cuenta el contexto, a los alumnos y las necesidades de formación antes que las políticas, (ello no significa que su sistema sea el mejor pero, si tiene sobradas ventajas para el objetivo de la presente investigación), es en ese sentido que se denominó la IEP de los docentes colombianos como autónoma democrática.

En contraste con la IEP de los docentes mexicanos que, parece estar extralimitada por un sistema educativo restrictivo en el hecho, pese a tener ventaja de casi un siglo en su constitución y un currículo que enfatiza la necesidad de formar sujetos que sean críticos, reflexivos y capaces de intervenir y transformar su realidad. Es decir, las escuelas mexicanas, son distintas entre sí, por los alumnos los docentes y sus particulares problemáticas pero, es hasta cierto punto predecible lo que sucederá en cada

una porque no tienen autonomía, dependen absolutamente de lo que dictamine la SEP, ella indica lo que es correcto e incorrecto a partir de lineamientos, leyes orgánicas, manuales de procedimiento, evidencias válidas, es decir, la institución dice qué hacerse, cómo hacerse, quiénes deben hacer qué, cuándo lo deben hacer y para qué.

Esa centralidad de la institución se refleja en los alumnos, quienes son vigilados en todo momento por prefectos, maestros y demás personal de las escuelas. Es difícil pensar en que el alumno decida no llevar el uniforme porque, aunque no es obligatorio en la norma, si lo es en el hecho. De igual forma, los docentes tienen que hacer lo que la institución dictamina pero, no a través de las prescripciones escritas, sino a través de condiciones implícitas en la escuela, como la idea de “buena educación” que equivale a mantener a los alumnos callados y obedeciendo. El buen docente es el que calla y obedece. Respecto a su IEP, se ve el reflejo de las condiciones institucionales, el docente puede hablar de protestar, de enterarse, de participar pero, siempre concluye que no se puede ganar a la institución. Por eso la IEP de los docentes mexicanos se clasificó como autónoma institucional.

La estructura del sistema educativo mexicano está condicionada por hechos, tradiciones, concepciones que se encuentran en la consciencia colectiva de lo que es la escuela y como debe ser la escuela y sus actores. La dinámica escolar está sujeta a ese ideal en que se le piensa, por lo que los documentos prescriptivos que tratan de generar cambios en las prácticas y el perfil de egreso para formar sujetos capaces de responder a situaciones reales en un contexto vertiginoso e inundado de información, no logran tener un sentido pedagógico diferenciado sino que se piensan como coercitivos e involucionistas.

Añadiendo la centralización del sistema educativo mexicano que restringe la autonomía escolar y docente porque pretende homologar los tiempos en que se enseñan los contenidos, se aplican exámenes ordinarios y extraordinarios, entrega de calificaciones, horarios de funcionamiento de los centros; de tal suerte que las escuelas se parecen en sobremanera pero, además esa homologación está condicionada por evaluaciones constantes, que tienen carácter punitivo o meritorio más que formativo.

El hecho de que haya una estructura tan clara en las escuelas mexicanas tiene ciertas ventajas para el control administrativo pero, para efectos formativos resulta riesgosa porque resta autonomía a todos los actores de forma explícita e implícita. De forma explícita porque la escuela no puede gestionar proyectos formativos que se adapten a cada contexto, debe sujetarse al nacional. Lo que no se ve, lo implícito es que la homogeneidad que pretende la SEP, también afecta el modo de ser y actuar de los profesores, quienes tienen ciertas libertades en el aula pero, esperan siempre la aprobación institucional, por lo que prefieren repetir las formulas que funcionan a arriesgarse a métodos más adecuados para cada grupo, contexto, generación que forme ciudadanos activos y comprometidos con su realidad, no sólo ciudadanos obedientes que busquen cumplir el requisito.

Las limitantes de un sistema homologado, de tradiciones y formas arraigadas implica que el docente no se piensa como un ser formador de ciudadanos, su ciudadanía está partida entre la escuela, que representa los intereses de las instituciones estatales con las que se le relaciona y su condición de persona. Dentro de la escuela él se concibe como un empleado más sujeto por completo a las órdenes del Estado, por lo que no se ve como un ciudadano crítico capaz de cuestionar a la institución a través de su posición

de docente. Es en ese sentido que el profesor requiere reconstruir el sentido de su profesión en la institución, para reconstruir su identidad: requiere hacer una mirada en retrospectiva, organizar el presente y dar un nuevo sentido al futuro.

En suma, se delimita la problemática de la intervención entorno a los elementos curriculares del sistema educativo mexicano que contribuyen a constituir una identidad ético-política de los docentes de FCyE condicionada a las tradiciones institucionales que, limitan la implementación de prácticas elaboradas a partir de una reflexión crítica sobre la relación que existe entre el programa de su asignatura, el contexto socioeducativo inmediato y su saber específico como profesor porque está atrapado en la hiper institucionalización de la educación, por lo que se piensa como un ciudadano ajeno a la construcción democrática. Percibe su propia calidad de ciudadano como algo unidimensional.

Las reformas y políticas siempre cambiantes, son un embate constante a su identidad ético-política, una serie de sinsentidos, que llegan a él en forma deficiente, distorsionada, limitando su posibilidad de interpretar, comprender y reflexionar las propuestas de formación ciudadana contenidas en planes y programas que se generan en cada reforma.

Por ello ha trabajado repitiendo y reutilizando las mismas estrategias que siempre le han funcionado, sin lograr descifrar el currículo, mucho menos el modelo educativo. Su formación lo dotó de una identidad profesional en la que estaba dada una autoridad a partir de un conocimiento incuestionable pero, cuando el conocimiento se cuestiona, su autoridad y por tanto su identidad también, es entonces necesario que los docentes

tengan un conocimiento que los posiciona como intelectuales a pesar de los cambios en el sistema educativo, tales conocimientos deben basarse en los saberes pedagógicos propios de la docencia.

## 4.2 Objetivos

---

### **Objetivo general**

Brindar elementos a los profesores mexicanos de Formación Cívica y Ética para que realicen una reflexión crítica de los contenidos sobre ciudadanía del programa de su asignatura a través de la introspección de su propia identidad ético-política reflejada en su práctica como docentes.

### **Objetivos particulares**

1. Instruir a los docentes para que realicen una descripción del contexto actual en el que ejercen su profesión.
2. Orientar a los profesores en la descripción de su práctica profesional actual y de su currículum en uso.
3. Guiar a los docentes a una reflexión escrita sobre su vida personal y profesional pasada.
4. Colaborar con los profesores para la construcción de un proyecto profesional que implique la reflexión de las condiciones actuales y la experiencia lograda con los años.

## 4.3 Fundamentación metodológica

---

De acuerdo a la pedagogía crítica, el currículum es un documento político en el que se prescribe, a partir de una selección de ciertos saberes a un tipo específico de ciudadano,

lo que nulifica en absoluto la neutralidad de la institución escolar, por el contrario la pondera como un lugar dialéctico en el que se encuentran intereses particulares y comunes de las sociedades. Es en ese sentido que el docente, es un sujeto con una identidad ética y política constituida por concepciones sobre lo que significa ser profesor y ser ciudadano que condicionan su práctica así como la orientación que da a los contenidos referentes a formación ciudadana del currículo.

Sin embargo, las condiciones actuales en las escuelas mexicanas propician que los profesores estén preocupados por estar en lo correcto, más que por su posición ética y política dentro de la escuela y en su papel como formadores de ciudadanos. Giroux (1990), afirma que los docentes deben ser intelectuales capaces de orientar la formación hacia la reflexión crítica y la acción transformadora. Empero, pareciera que los profesores mexicanos no se conciben de tal forma, sino, como empleados de una institución que marca las pautas de su hacer reafirmando

la tendencia de reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (Giroux, 1990, p. 172).

En el sistema educativo mexicano es evidente que los docentes son pensados como técnicos que siguen el programa de su asignatura cual receta, generando una ambigüedad entre los propósitos, enfoques y fundamentos teóricos del currículo prescripto de educación básica que, tienden a una educación más democrática configurando, particularmente a los profesores de Formación Cívica y Ética de secundaria como promotores de la democracia, que deben dar un seguimiento cauteloso

a cada uno de sus alumnos, buscando siempre la innovación y transformación en su práctica.

A partir de la problemática detectada, se hace necesaria una intervención que permita a los docentes construir desde sí mismos, una identidad que les permita verse como formadores de ciudadanos; profesionales capaces de innovar y participar en procesos de transformación social con miras a una democracia más participativa e incluyente con plena conciencia de que “Los escenarios educativos no son para el espectáculo. Configuran prácticas sociales y son configurados por ellas” (Cuellen, 1999, p. 19). Es decir, una intervención que le permita al docente reflexionar sobre los elementos que permean y constituyen su práctica, sobre el currículo en su sentido amplio y sobre la escuela como lugar ético-político.

Tomando en cuenta esas aristas de la problemática, la propuesta de intervención, tiene como eje la narración por escrito de la autobiografía profesional de cada uno de los profesores en primer lugar porque forma parte de una serie de estrategias de formación docente con orientación reconstruccionista, dicha orientación “guarda una relación directa con la teoría crítica aplicada al *currículum* o la enseñanza” (García, 1999, p. 49). El empleo de dicha estrategia, tiene como objetivo principal que cada docente recurra a la reflexión sobre sí mismo y su práctica a través de generar hábitos de pensamiento crítico.

La reflexión, implica un desdoblamiento del sí mismo porque implica una mirada en espejos distintos que proporcionan visión a partes distintas, por eso es que la autobiografía deberá compartirse, en medida que se construye, con los otros, quienes

también son un espejo que proporcionan otra visión que permite reconocer (en el otro) una parte que se escapa al ojo propio: la percepción que los otros tienen sobre *mi*.

Para desarrollar la reflexión, es necesario considerar los elementos que la constituyen que de acuerdo a García (1999) son el análisis, cuestionamiento, evaluación y conocimiento de la práctica propia de cada docente,

Recordemos, que el objetivo de toda estrategia que pretenda propiciar la reflexión consiste en desarrollar en los profesores destrezas metacognitivas, que les permitan conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica docente, así como los sustratos éticos y de valor que subyacen a ella. Por ello algunas de las estrategias pretenden ser como *espejos* que permitan que los profesores puedan verse reflejados, y que a través de ese reflejo el profesor adquiera una mayor autoconciencia personal y profesional (1999, pp. 172-173)

El pensamiento crítico, por otro lado, se considera un hábito de pensamiento, el que implica cuestionarse a cerca de la información a la que se tiene acceso, los fenómenos sociales presentes o pasados que incluyen a los alumnos y las relaciones particulares en el aula. Algunas de las preguntas que se pueden utilizar como ejemplo, están en las experiencias de Escuelas Democráticas:

¿Cómo sabes lo que sabes? **Datos** ¿De quién es el punto de vista desde el que se presenta esto? **Perspectiva** ¿Cómo se relaciona este acontecimiento o trabajo con otros? **Relaciones** ¿Qué ocurriría si las cosas fueran diferentes? **Suposiciones** ¿Por qué es importante esto? **Relevancia** (Apple, 1997, p.54)

Debido a la complejidad de la realidad de los profesores que han participado en esta investigación y a la distancia física existente, se utilizará un recurso electrónico para que la realización de la propuesta sea factible. Dicho recurso es a través del correo

electrónica, misma que permitirá que los profesores compartan sus autobiografías y se conozcan a través de ellas.

El programa está organizado en cuatro fases, cada una con una semana de duración. Las cuatro fases son para realizar actividades relacionadas con la elaboración de la autobiografía, que si bien se pretende desarrollar dos procesos distintos, lo cierto es que ambos están íntimamente relacionados y llevan como eje medular la práctica profesional de los docentes como formadores de ciudadanos, por ello las actividades se conjuntan para promover en el docente una constante introspección que le permita mirarse distinto a un técnico; él profesor debe mirarse como un profesional, con una serie de saberes específicos acreditados por sus estudios y fortalecidos por su experiencia en las aulas.

La primera etapa se denomina “de prueba” porque es en la que se introduce a los profesores al programa. Está diseñada para realizar un balance de la aceptación, asimilación y compromiso de los participantes, así como introducirlos al trabajo del programa con las bases para el desarrollo de la reflexión y habituarlo al pensamiento crítico, mismas que le permitirán avanzar a las siguientes etapas, en las que irán obteniendo autonomía gradual para elegir y organizar su proceso de formación.

La estrategia para el desarrollo del programa, es la autobiografía, la cual tendrá un proceso de elaboración que estará dividido en las cuatro fases propuestas por Butt et al (1992):

1. Descripción del contexto actual de su realidad actual de trabajo
2. Descripción de su realidad actual y de su currículo en uso

3. Descripción de sus reflexiones sobre la vida personal y profesional pasada en la medida que ellos puedan relatar una comprensión de sus pensamientos y acciones profesionales presentes.
4. Un proyecto de sus referencias profesionales futuras, relacionada con una evaluación crítica de los puntos previos (García, 1999).

Cada fase se revisará por los otros participantes, con la finalidad de que sea una narrativa clara, que los participantes puedan conocerse a través de sus historias y que en la fase final puedan emitir una evaluación de los otros participantes, en tanto su reflexión, su pensamiento crítico, así como emitir una autoevaluación más precisa.

Para la elaboración de cada fase se tendrán dos semanas. En la primera semana, los profesores les solicitarán a sus alumnos que entren a la página y realicen la evaluación inicial, misma que estará disponible desde el lunes hasta el siguiente viernes. Luego cada docente, de manera individual, realizará la primera parte de su autobiografía y subirá a la plataforma su escrito en un plazo no mayor a cuatro días; para realizar su primer informe podrá consultar las condiciones de envío, algunos ejemplos y contará con la posibilidad de realizar preguntas al guía del programa para que le ayude a resolverla.

A partir del viernes de la Semana 1, deberá revisar el material que encontrará sobre el tema 1<sup>18</sup> del seminario virtual *currículo y ciudadanía: los profesores como gestores para la democracia*, porque es necesario que realice una reflexión en torno a su profesión pero, también en el aspecto de la formación ciudadana en la escuela. El seminario contempla cuatro temas que tratan sobre el currículo como espacio político,

---

<sup>18</sup>El tema 1 se denomina “El currículo, un espacio político”.

es decir, visto desde un enfoque crítico, los contenidos del currículo mexicano sobre ciudadanía, la escuela como espacio ético-político y el lugar del docente como formador de ciudadanos. Durante los últimos días de la semana 1, deberá revisar el primer tema del seminario y realizar la primera actividad, que consiste en resolver las preguntas básicas del pensamiento crítico.

En la siguiente semana, se llevará a cabo la actividad 2 del tema 1, que consiste en realizar un escrito breve, en donde indique cual es la relación que encuentra entre el tema revisado y su práctica actual pero, tomando en cuenta las respuestas a las preguntas de la actividad 1, para completar la actividad tendrá de lunes a jueves de la semana 2. A partir del jueves y hasta el domingo deberá revisar el informe de al menos un participante y realizar comentarios. La última actividad, será enviar el informe 1, con la incorporación de lo aprendido en la lección uno, con las actividades 1 y 2. A partir de esta semana encontrará, además del material de estudio, links de videos, conferencias y bibliografía relacionadas al tema.

Al inicio de las semana 3, 5 y 7 les corresponderán los foros 1,2 y 3, en los que los participantes y el guía tendrán una reunión online, en tiempo real, para conversar sobre los avances de cada fase, los problemas para la elaboración, las limitaciones y las propuestas para la mejora del trabajo. La estructura de trabajo de las semanas 3 a la 8 es igual, variando los contenidos de las lecciones y la fase de la autobiografía: en la semana 3 y 4 se trabajará la fase 2 y el tema 2: La formación ciudadana en el currículo mexicano y colombiano. Las semanas 5 y 6 la fase 3, con el tema 3: La escuela, un espacio ético y político y las semanas 7 y 8 la fase 4, con el tema 4: El docente, ¿formador de ciudadanos? A partir de la semana 9, comenzará el proceso de

evaluación, el que incluye varios procesos, participantes y culmina en un coloquio entre el guía y los participantes obtienen una retroalimentación desde distintos puntos de vista<sup>19</sup>.

Las etapas dos y tres son más cortas, cada una de seis semanas porque es necesario que haya retroalimentación y que se puedan distinguir cambios durante el ciclo escolar. La etapa dos, es de autogestión puesto que, en la primera sesión deberán seleccionar los temas que revisará el grupo, mismos que deberán distribuir en cuatro semanas, tomando en cuenta las actividades que son obligatorias. También deberán programar el tiempo en que se realizarán las evaluaciones, para ello los participantes deberán considerar la realización del coloquio, como parte primordial para dar paso a la última etapa, en tal caso, el guía tendrá que ayudar al grupo y orientarlo a la opción que más convenga a su formación pero, respetando que, aunque hay una fecha sugerida, la decisión final, es del grupo. Finalmente se llenará una minuta de acuerdos que estará disponible para todo el grupo, durante las sesiones siguientes.

La única actividad obligatoria para la primera semana, es el informe con los últimos comentarios discutidos en el coloquio y durante la evaluación de la etapa uno. También a lo largo de esa semana, el guía, quien funge como administrador de la plataforma, se encargará de organizar las actividades y lecciones según los acuerdos del grupo.

La etapa tres del programa de formación, resulta ser más compleja porque los profesores participantes deben mostrar lo aprendido y organizar por completo el curso, a manera que a todos convenga, tomando en cuenta los coloquios anteriores y sus

---

<sup>19</sup> El desarrollo de las etapas de evaluación será expuesto en el rubro correspondiente.

necesidades formativas. Ellos deben proponer ideas para que su autobiografía sea más integral, que pueda mostrar en formas distintas sus aprendizajes, hábitos y habilidades desarrolladas. Deberán proponer y elegir los temas que deseen revisar, las actividades, los tiempos, y llegar a acuerdos sobre los materiales que revisaran, acordarán una manera de evaluar y lo que harán al finalizar el programa con su autobiografía. En esta etapa, el guía tendrá un papel secundario, solo intervendrá para reorientar cuando el grupo no logre avanzar y será a partir de preguntas generadoras, nunca dando respuestas concretas.

Al final del programa se espera que los docentes logren construir un blog en que construyan su autobiografía utilizando varios recursos virtuales: procesador de textos, editor de imagen, editor de video, presentaciones, audios, etc. Sin duda, el reto mayor es lograr que los profesores articulen las herramientas tecnológicas, la visión de sus colegas y los temas que se revisaran en el seminario virtual *currículo y ciudadanía: los profesores como gestores para la democracia* pero, “Si las experiencias sucesivas se articulan bien las unas con las otras, el aprendizaje y el conocimiento resultantes son incorporados del mismo modo” (Butt, 1992, pp. 106-107).

#### 4.4 Cronograma

---

##### **ETAPA I. PRUEBA (septiembre-noviembre)**

CUÁNDO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
1 SEMANA	1. Evaluación inicial 2. Elaboración de primer informe, de acuerdo a la fase 1 3. Revisión del tema 1. 4. Realizar actividad 1	1. Alumnos 2. Profesores
2 SEMANA	1. Realizar actividad 2. 2. Revisión y comentarios al trabajo de 1 o 2 participantes 3. Segundo informe con correcciones e	Profesores

	incorporando la actividad 2.	
SEMANA 3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Primer foro: Se comentan las experiencias de la primera fase, con cita virtual, para que todos participen al mismo tiempo.</li> <li>2. Entrega del informe de fase 2.</li> <li>3. Revisión de la lección 2.</li> <li>4. Realizar la actividad 2.1</li> </ol>	Profesores y guía
SEMANA 4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar actividad 2.2</li> <li>2. Incorporar los informes 1 y 2. El informe 1, debe considerar las correcciones de los compañeros y el 2 debe incorporar los aprendizajes de la lección 2.</li> <li>3. Leer y comentar el informe de al menos un compañero</li> </ol>	
SEMANA 5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Segundo foro: Se comentan las experiencias de la primera fase, con cita virtual, para que todos participen al mismo tiempo.</li> <li>2. Entrega del informe de fase 3.</li> <li>3. Revisión de la lección 3.</li> <li>4. Realizar la actividad 3.1</li> </ol>	
SEMANA 6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar actividad 3.2</li> <li>2. Incorporar los informes 1, 2 y 3. El informe 1 y 2, debe considerar las correcciones de los compañeros y el 3 debe incorporar los aprendizajes de la lección 2.</li> <li>3. Leer y comentar el informe de al menos un compañero</li> </ol>	
SEMANA 7	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tercer foro: Se comentan las experiencias de la primera fase, con cita virtual, para que todos participen al mismo tiempo.</li> <li>2. Entrega del informe de fase 4.</li> <li>3. Revisión de la lección 4.</li> <li>4. Realizar la actividad 4.1</li> </ol>	
SEMANA 8	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar actividad 4.2</li> <li>2. Incorporar los informes 1, 2 ,3 y 4. El informe 1, 2 y 3 debe considerar las correcciones de los compañeros y el 4 debe incorporar los aprendizajes de la lección 4.</li> <li>3. Leer y comentar el informe de al menos un compañero</li> </ol>	
SEMANA 9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Subir Informe con 4 fases y comentarios integrados.</li> <li>2. Evaluación de profesores al programa.</li> <li>3. Evaluación del Guía a cada uno de los profesores de acuerdo a sus avances.</li> </ol>	Profesores, guía
SEMANA 10	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación de los profesores a otros profesores de acuerdo a los avances evidenciados en cada fase de sus informes.</li> <li>2. Autoevaluación argumentada.</li> <li>3. Evaluación del Guía a cada uno de los profesores de acuerdo a sus avances.</li> <li>4. Evaluación de externos.</li> </ol>	Alumnos, invitado crítico
SEMANA 11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coloquio de retroalimentación</li> </ol>	Profesores y guía

## ETAPA 2. AUTOGESTIÓN (enero-marzo)

CUÁN DO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
Semana 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foro de balance; reunión on-line a una hora acordada previamente.</li> <li>2. Acuerdo de cronograma de trabajo, con 5 semanas de plazo.</li> <li>3. Entrega de informe con énfasis en fase 4. En esta etapa se elaborará un seguimiento a la transformación de la práctica a partir de un blog virtual de evidencias.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesores participantes</li> <li>2. Guía</li> </ol>
Semana 2	<p>Los profesores tendrán estas tres semanas para elegir de una lista de temas los que consideren más relevantes para el grupo. Distribuyendo las actividades que son obligatorias y que se estructuran en 4 partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar un ensayo breve sobre el tema utilizando los hábitos mentales de la reflexión crítica, con eje en su experiencia actual.</li> <li>2. Proponer métodos estructurados y argumentados para incluir los nuevos aprendizajes en su práctica cotidiana como formador de ciudadanos.</li> <li>3. Elaborar un blog de evidencia de implementación de los métodos propuestos, comentando los resultados, los aciertos y las mejoras potenciales.</li> <li>4. Visita y comentarios a los blogs de al menos un participante.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesores</li> <li>2. Guía</li> </ol>
Semana 3		
Semana 4		
Semana 5	<p>Se sugiere tomar dos semanas para el proceso de evaluación, mismo que es indispensable para desarrollar la última etapa del proyecto pero, que los participantes podrán distribuir de acuerdo a las necesidades del grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación de profesores al programa.</li> <li>2. Evaluación de los profesores a otros profesores de acuerdo a los avances evidenciados en cada fase de sus informes.</li> <li>3. Autoevaluación argumentada.</li> <li>4. Evaluación del Guía a cada uno de los profesores de acuerdo a sus avances.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesores</li> <li>2. Guía</li> <li>3. Alumnos</li> <li>4. Invitado crítico</li> </ol>
Semana 6		

### ETAPA 3. AUTONOMÍA DEMOCRÁTICA (junio-julio)

CUÁNDO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
Semana 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foro de organización de última etapa con base en lo acordado en el segundo coloquio.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Profesores</li> <li>3. Guía</li> </ol>
Semana 2	<p>En el foro, los profesores, con mínima intervención del guía, deberán organizar esta etapa del programa en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los temas que se revisarán.</li> <li>2. Los materiales de estudio, cómo se conseguirán, quién los conseguirá, cuáles serán sus características, cuándo estarán disponibles y para quién.</li> <li>3. Los tiempos en que se revisarán los temas.</li> <li>4. Las actividades que se elaborarán para continuar construyendo una autobiografía profesional con distintas dimensiones: escrita, visual...</li> <li>5. Evaluación a esta etapa y global del programa, tomando en cuenta que debe ser formativa.</li> </ol> <p>Todos los aspectos de la organización deben girar en</p>	
Semana 3		
Semana 4		
Semana 5		
Semana 6		

	torno a los hábitos mentales fomentados a lo largo del curso, así como en torno a las necesidades de los participantes del grupo.	
--	---	--

#### 4.5 Recursos

---

Para el desarrollo de esta propuesta de formación continua del profesorado, los recursos materiales no son primordiales; la idea es que los profesores puedan acceder al programa desde cualquier computadora conectada a internet, no resulta problemático porque los cuatro participantes con los que se considera desarrollar la intervención habitan en la ciudad, en donde los recursos tecnológicos abundan, en muchos sitios, de forma gratuita.

En la Ciudad de México, por dar un ejemplo, se implementó una campaña de alfabetización digital para la cual se están equipando instalaciones con salones para impartir diversos cursos y que además ofrecen servicio gratuito de computadoras e internet<sup>20</sup>. En Medellín las opciones son vastas, porque en las bibliotecas públicas se ofrece acceso a las computadoras que cuentan con una red de internet muy eficiente y que, habitualmente están disponibles.<sup>21</sup>

El acceso al programa no tiene costo, y los recursos invertidos son los materiales de estudio, mismos que son elaborados especialmente para el objetivo del curso, combinando los recursos de cada ciudad, en México el acceso al material bibliográfico en las bibliotecas universitarias, en Colombia, el acceso a materiales virtuales.

---

<sup>20</sup> Para mayor información sobre los centros “Punto México Conectado” véase <http://www.pmc.gob.mx/>

<sup>21</sup> Durante la estancia en Medellín, se visitaron diversas bibliotecas públicas y en la mayoría de ellas había el servicio mencionado: <http://bibliotecasmedellin.gov.co/biblioteca-publico-barrial-la-floresta/servicios/accede-a-informacion/>

Respecto a los recursos humanos, se requerirá un guía quien tendrá una importante participación a lo largo del programa porque realizará un acompañamiento grupal e individual pero, su presencia tenderá a difuminarse a lo largo de las tres etapas para dar lugar a los acuerdos del grupo, de manera que cada participante logre integrar su autonomía en un ambiente democrático. Otros personajes importantes son los invitados críticos, quienes deberán ser especialistas en temas como formación virtual, formación continua del profesorado, escuela y ciudadanía, para que puedan otorgar un punto de vista que contribuya al mejoramiento del programa, dichos invitados serán profesores universitarios mexicanos o colombianos, dependerá de la disposición de los mismos.

El último recurso considerado necesario para el desarrollo del programa es, el tiempo. La primera etapa del programa considera once semanas para el desarrollo de cuatro fases de la autobiografía, cuatro temas de un seminario y sus respectivas actividades. Se considera que en total, el profesor deberá invertir un promedio de 22 horas para las once semanas, es decir 2 horas por semana. Las actividades están distribuidas de tal forma que los participantes ingresen a la plataforma al menos 3 veces por periodos de 40 minutos o menos pero, la recurrencia es importante para habituar a los docentes al ritmo del programa.

En las siguientes etapas, una vez habituados a los propósitos y al ritmo del programa, serán los mismos profesores quienes organizarán el curso pero, ellos sólo contarán con 6 semanas por etapa, porque es necesario que los resultados puedan consultarse con los alumnos en un mismo ciclo escolar.

#### 4.6 Estructura organizativa y de gestión

---

El programa está constituido por tres etapas, la primera tiene cuatro fases y un periodo de evaluación, cada una con una duración de dos semanas y que a su vez cuenta con actividades estructuradas y distribuidas de la misma forma para facilitar y habituar a los participantes; las actividades se distribuyen entre la redacción de la biografía, el estudio de los temas del seminario y la socialización de los aprendizajes a través de foros (fig. 4.1).

La segunda etapa del programa, no tienen una organización previa, porque dependerá de los acuerdos a los que llegue el grupo. Habrá temas y tiempos sugeridos de acuerdo a los acuerdos finales del coloquio que concluye la fase de evaluación de la primera etapa. En esta etapa el guía deberá participar activamente para que el grupo logre acuerdos.

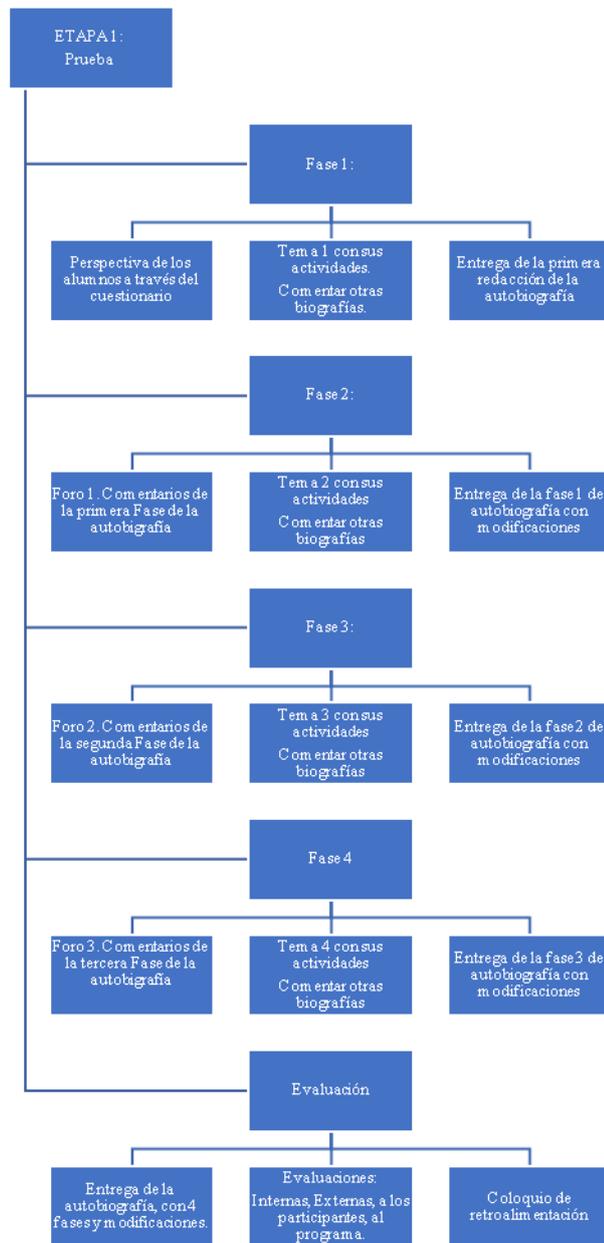


Fig. 4.1

La tercera etapa, su participación será menos, casi de espectador porque el propósito es que en esa última parte, sean los integrantes de grupo quienes decidan toda la organización.

En la primera etapa, será el guía quien revisará y comentará todos los trabajos, quien se ocupará de la retroalimentación y de tener al día los materiales y actividades de cada semana. Para la segunda etapa, la opinión de los participantes tendrá mayor peso para

las modificaciones al curso y a las biografías de los integrantes. En la tercera etapa, el guía únicamente brindará su opinión cuando el grupo no logre resolver algún tema o conflicto. La responsabilidad del guía se difumina gradualmente en cada etapa.

Respecto a los integrantes del programa, cabe aclarar quienes son, sus deberes y posibilidades en el programa. Dentro de la plataforma Moodle, es posible tener diferentes figuras: el *administrador* es quien tiene el control de la plataforma, puede modificar el programa, agregar o quitar sesiones, materiales, seminarios o cursos, inscribir a los profesores, alumnos, determinar la forma de evaluar y modificar toda la página en la que se encuentra el programa.

El *profesor* guía del programa, es quién estará a cargo de tratar con los alumnos, resolver sus dudas, así como emitir notas de desempeño grupal e individual, puede realizar modificaciones en el programa sólo con la autorización del administrador. El *estudiante* aquel a quien está dirigido el programa, en este caso, los profesores con quienes se realizó la investigación, podrán tener acceso a las actividades, materiales de estudio, participar en los foros, adjuntar documentos probatorios y realizar una evaluación al programa. Es menester puntualizar que en medida que el programa avanza, los docentes tendrán mayores facultades en la plataforma.

En el programa se tiene contemplada otro tipo de participación en el periodo de evaluación, en el que se requiere de dos figuras, los alumnos de los profesores, quienes pueden dar testimonio de las prácticas de sus profesores; a ellos se les pide que participen al inicio del programa y al final de cada etapa, con la finalidad de tener evidencia de las posibles transformaciones en las aulas. El segundo participante externo,

será un invitado que conozca de temas relacionados al curso. Pueden ser académicos, investigadores, formadores de profesores, colaboradores de asociaciones civiles relacionadas con temas de ciudadanía y democracia. La participación de los invitados es muy importante porque permitirá obtener un punto de vista externo, más amplio de lo que puedan mostrar los indicadores internos de evaluación.

#### 4.7 Elaboración de los materiales de estudio y actividades para el programa

Los materiales de estudio para la primera etapa están diseñados de manera especial para atender las necesidades de los docentes mexicanos de formación cívica y ética, son elaborados a partir del problema de intervención, basados en los cuatro temas del seminario. De igual modo las actividades tienen el propósito de enlazar los temas con la elaboración de la autobiografía profesional<sup>22</sup>.

Para la segunda etapa los materiales se elaborarán de acuerdo a los temas que el grupo decida estudiar. Tendrán características más generales y las actividades estarán dirigidas a ampliar el trabajo biográfico con evidencias de innovaciones, transformaciones o aprendizajes implementados en sus clases. La última etapa debe ser desarrollada por los docentes en todos los sentidos porque pretende que tengan iniciativa, autonomía y la capacidad de organización individual y grupal para buscar elementos que les ayuden a reflexionar su práctica en tanto a formación de ciudadanos.

En la primera y segunda etapa del programa, será el administrador quien se encargue de tener al día los materiales y actividades de estudio pero, en la tercera etapa, la responsabilidad será de los participantes del programa, quienes deberán asignar tareas

---

<sup>22</sup>Véase en Anexo 3.

de tal modo que no pierdan tiempo y siempre tengan acceso oportuno a los materiales y actividades.

**Tabla de distribución de tareas de gestión por etapa del programa de formación continua de profesores “Mi práctica en el espejo”**

\*En la tercera etapa el guía debe tener una participación menor que los participantes, es decir, puede colaborar con las tareas para facilitar el cumplimiento de los objetivos, orientando en el uso de la plataforma pero, siempre dando prioridad a la participación de los miembros del grupo.

Acción/Etapa	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Elección de los temas para el seminario	Administrador	Participantes Guía	Participantes Guía*
Organización de las actividades	Administrador	Participantes Guía	Participantes Guía*
Elaboración de materiales y actividades	Administrador	Administrador Guía	Participantes Guía*
Subir materiales de estudio y actividades de acuerdo a la programación	Administrador	Administrador	Participantes Guía*

#### 4.8 Indicadores de evaluación

Se contempla una evaluación formativa que permita que participen diferentes personas involucradas, desde los alumnos, de quienes se pretende conocer el impacto en el aula del programa, los profesores hacia el programa, sus colaboradores y sobre su propia participación, el guía, quien da puntos de vista sobre el desarrollo de cada participante y un agente externo quien, debe ser una persona conocedora del tema que pueda hacer una crítica más objetiva desde su experiencia.

Una vez que se tienen todas las observaciones, se realiza un coloquio en el que participa el guía y los participantes, se realiza una minuta con los puntos por mejorar en el programa, así como las fortalezas, se proponen ideas para mejorar. Se realiza un

listado general de preguntas que surgieron para los profesores en esta etapa, se da la retroalimentación a los participantes y se concluye con la impresión general de cada participante, incluido el guía.

Los instrumentos de evaluación son distintos porque la evaluación se realiza desde diferentes puntos de vista pero, están basados en los mismos indicadores de evaluación que, contemplan brindar información sobre los avances que logra tener el programa para el logro de los propósitos. Los indicadores están organizados de acuerdo a tres constructos, a saber:

**Relación ciudadanía –currículo:** está relacionado con el objetivo de analizar la relación entre los planes y programas de la asignatura que imparten los profesores, la formación ciudadana y su profesión. Los indicadores para evaluar este constructo se basa en la secuencia didáctica que organiza, en las actividades para el aprendizaje, las tareas que asigna y en el tipo de relación que desarrolla con sus alumnos. Porque se pretende que al realizar dicho análisis los docentes sean conscientes de su papel como formadores de ciudadanos, de tal suerte que sea eso lo que oriente su práctica, de modo que busque la construcción democrática y participativa.

**Hábitos de pensamiento crítico:** Habitarse a tener un pensamiento crítico, consiste en realizarse una serie de preguntas a cerca de la información. Dentro de las aulas es necesario preguntarse sobre el conocimiento, a manera de no pensarlo como inamovible, además permite que el profesor se cuestione sobre los contenidos del currículo, el perfil de egreso y el tipo de ciudadano que se prescribe en contraste con el que la sociedad inmediata demanda. Los indicadores para este constructo son dos, el uso de las preguntas del pensamiento crítico y la frecuencia de uso.

**Reflexión como metacognición:** Este es un elemento primordial para el logro del objetivo general de la intervención y tiene cuatro indicadores que son aquellas prácticas mentales que permiten el análisis de la práctica profesional y cuyo desarrollo se busca con la elaboración de la autobiografía. Los indicadores son conocer, evaluar, analizar y cuestionar la práctica profesional. Para evaluar este aspecto, se considera el desarrollo de la autobiografía de cada profesor, así como los argumentos que proporcionen para su autoevaluación.

**Tabla de constructos e indicadores de evaluación para el programa de formación continua de profesores “Mi práctica en el espejo”**

CONSTRUCTO	INDICADORES
Relación ciudadanía - currículo	Actividades en clase
	Tareas
	Secuencias didácticas
Hábitos de pensamiento crítico	Uso de preguntas base del pensamiento crítico
	Frecuencia en el uso de preguntas base del pensamiento crítico
Reflexión como metacognición	Conocer
	Evaluar
	Analizar
	Cuestionar

#### 4.9 Pre-requisitos

Para tener acceso a este programa de formación continua de profesores, es necesario que los participantes cuenten con algunas características y saberes previos ya que el

programa cuenta con contenidos muy específicos. Dichas características y saberes son los siguientes:

1. Docentes que impartan clases en secundaria o grados equivalentes.
2. Docentes de las asignaturas que tienen los mayores contenidos sobre ciudadanía.
3. Tener acceso a alguna TIC con conexión a internet.
4. Conocimientos básicos sobre uso de ordenadores, internet y paquetería office (Word).
5. Contar con un correo electrónico.
6. Conocimientos básicos sobre uso de cámaras de video y/o cámaras fotográficas.

#### 4.10 Intervención: pilotaje.

---

Debido a los tiempos y a las diferentes situaciones que se presentaron con los profesores, no fue posible desarrollar la propuesta tal como se programó. Sin embargo, se realizó un trabajo parcial, en el que se desarrollaron autobiografías cuyo proceso fue compartido entre los profesores participantes.

La propuesta se desarrolló de manera virtual con uno de los profesores colombianos. La profesora, no pudo colaborar en esta parte por situaciones de salud. En México, la profesora participante fue retirada de la docencia temporalmente, por motivos de la evaluación y no se encontraba en el plantel. El otro profesor, participó, pero con gran premura y bastantes limitaciones porque iba a asumir la subdirección, lo que le demandaba una gran entrega de tiempo y esfuerzo. Además, la autobiografía se realizó con una asistencia presencial, ya que eso facilitaba que el trabajo se llevara a cabo en los tiempos permitidos por la autoridad escolar.

El profesor leía los avances de su colega colombiano, luego se dialogaba de manera presencial los puntos de interés que había encontrado. Posteriormente, el profesor comentaba sobre sus experiencias, su sentir como docente y lo plasmaba en el escrito. Al final se integraron las partes de la autobiografía del profesor mexicano para realizar una revisión final. Una vez que se contó con ambos textos se realizó el análisis de cada uno de sus discursos y en contraste, para evaluar, en qué medida la propuesta es viable para los fines que se buscan.

En dicho análisis se encontró que el docente colombiano, tiene claro que es un ciudadano y que eso implica, por lo menos un conjunto de valores que se transmiten, primeramente, en el seno familiar y luego se comparten en el ámbito educativo, más que eso, él sabe muy bien que en su papel de docente orienta esa construcción axiológica en sus alumnos, lo que se evidencia cuando expresa: “pienso que mi padre realizó en mí una significativa formación ciudadana, la cual he transferido a mis estudiantes de generación en generación”.

La idea del papel del docente en la formación ciudadana es clara, en su autobiografía da cuenta de acciones diversificadas que alimentan los distintos componentes de la ciudadanía (ética, moral, cívica, histórica), añadiendo a su ejercicio como ciudadano las ventajas de ser servidor público, facilitando la justicia, entendida como el acceso a los bienes y servicios, pues comenta:

    Mi trabajo docente no sólo se realizaría en el aula de clase, sino también con la comunidad educativa para que tuvieran unas instalaciones educativas dignas, placas polideportivas y mejoras en el servicio de energía, teléfono, agua, alcantarillado y seguridad para el sector (pues soy un convencido que la verdadera ciudadanía se ejerce accediendo al bienestar socio-económico).

El docente refiere el impacto de su labor en la comunidad, una comunidad educativa; en su concepción, la escuela es parte intrínseca de la sociedad y de la formación ciudadana.

Además, tiene claridad sobre el ciudadano que se necesita en el contexto particular de la Colombia actual, siempre con consciencia histórica y ética. Sabe que hay situaciones en la historia de su país y del mundo que no se pueden repetir, para ello se empeña en su práctica docente, dentro y fuera del aula, con la claridad de la tarea que le corresponde. Ese pensamiento se hace tangible en su reflexión autobiográfica:

La educación para la ciudadanía es una preocupación que nos atañe en pro de la formación de jóvenes que puedan ejercer la defensa de los derechos humanos en oposición a los actos de violencia, intolerancia y resurgimiento de posturas ideológicas totalitarias que van en contra del respeto de la diversidad cultural, étnica, sexual y religiosa. La formación de un buen ciudadano, debe darse inicialmente en su núcleo familiar, continuarse en la escuela y proseguir en el ámbito social.

Es menester resaltar, que el conocimiento del currículo actual, los anteriores y sus diferencias en tanto a la formación ciudadana, se hacen evidentes en la narrativa del docente CB, puede dar cuenta de las transformaciones en los enfoques y en las características de los ciudadanos porque conoce los programas, se ha involucrado íntimamente en el proyecto de la formación ciudadana, más allá de las aulas y por eso, para él

Lo esencial para que una democracia funcione efectivamente es la existencia de ciudadanos capaces de hacer valer sus derechos y cumplir responsablemente con sus deberes, de ser tolerantes con las diferencias, de las que además buscan enriquecerse; y sobre todo, ciudadanos que tienen la capacidad de pensar por sí mismos, de hacer juicios propios, y que están dispuestos a participar efectivamente en las decisiones sociales.

Finalmente, en el último párrafo, expone que para educar a los ciudadanos es necesario “desarrollar nuestra capacidad para pensar de un modo crítico, reflexivo y creativo”, en donde lo esencial es que habla de un nosotros, se incluye en esas acciones. Es decir, no se ve a sí mismo como un ser acabado, considera que aún está en proceso

de formación, de aprendizaje, lo que le permite estar abierto a una lectura distinta del currículo y de su propia realidad educativa.

Por otro lado, en la autobiografía del docente mexicano, se pueden encontrar diferencias explicitadas en el escrito que dan cuenta de su identidad ético-política. Por ejemplo, atañe la descentralización de la Escuela normal superior a “situaciones de tipo político y sindical”. Empero, no hay un reconocimiento de su ciudadanía y de su condición de formador de ciudadanos, aunque reconoce que “los maestros somos parte de la transformación social del país a través de las diferentes luchas que se han dado en la historia”, la forma en que lo dice es impersonal, realmente no se nota un compromiso auténtico, pues habla de los maestros como un utilizando una expresión que se ubica en un tiempo pasado, alejado de las condiciones actuales, y no menciona una acción en la que haya participado.

El docente cuenta sobre su formación y cómo ingresó a laborar a la SEP, luego, salta a la actualidad y a los retos de la profesión. En su pensamiento sobre la práctica profesional expresa claramente el estado pre jubilatorio en que se encuentra:

te llena de satisfacción al ver el rostro de tus alumnos cuando llegas al salón de clases y muchas veces te ven con el ánimo y las ganas de que estés con ellos para transmitir tus conocimientos o al menos sonreír en tu clase.

Al hablar de la satisfacción que le ocasiona estar en las aulas, denota una trayectoria, una serie de conocimientos y prácticas consolidadas que se logran a través de los años y las experiencias. El docente ya no ve el aula como un lugar para crecer, crear y desarrollarse profesionalmente, ya es un lugar que está a punto de quedar en el pasado.

Su auto concepto profesional es amplio, pero ya no hay preguntas hacia su deber ser, todas son afirmaciones desde una postura casi al margen de la docencia y la crítica que hace a las condiciones actuales de la educación, se enfocan en las repercusiones a las condiciones de su retiro:

En la actualidad me encuentro en el último tramo de mi vida docente la cual he percibido de una enorme incertidumbre en el plano laboral pero más en el aspecto educativo.

Deja claro su desacuerdo con la reforma educativa y más que un proceso de desarrollo, lo considera un intento fútil que se hace en detrimento de la educación, por un gobierno indiferente a las necesidades educativas

Es triste saber que a una distancia de 34 años las condiciones con relación a la educación siguen siendo las mismas y peor aun cuando se percibe un retroceso en este aspecto.

Pese a lo que se lee en la autobiografía del profesor mexicano, lo que cabe resaltar es lo que se calla. La autobiografía de este profesor, cuenta de una vocación que siempre lo ha acompañado, pero, en la entrevista, aceptó que es maestro por la tradición de las regiones del sur del país, además de que su padre era maestro también y para el imaginario social, la plaza de docente en la SEP aseguraba un futuro económico. A eso se añade que él comento durante la fase de investigación que hubiera querido estudiar otra cosa.

Ese primer silencio, comunica, irremediablemente, un temor a exponerse ante los otros. Es probable que se deba a la situación docente de incertidumbre que comenta al inicio. Además estaba por comenzar a fungir como subdirector, lo que añade una presión, un especial cuidado a la conducta y las palabras que se dicen.

En el documento que el docente redactó, hay una crítica constante a las reformas, a las condiciones laborales y afirma que existe desinterés de las autoridades y un detrimento de la educación. Sin embargo, no hay una evaluación puntual sobre las condiciones actuales de la educación en México, hay una ausencia de argumentos que colocan su opinión en lo superficial, ¿se debe a qué es un docente en el ocaso de su profesión? Quizá sí. De lo contrario, proyecta una imagen de ciudadano desinformado, cuya única crítica válida es aquella que se opone.

Por otro lado, mientras se realizaba el trabajo con el docente, las reflexiones que realizaba y compartía, transmitían otra perspectiva porque habló de la posibilidad que ofrecía la reforma de terminar con la corrupción que existía en la SEP y que condicionaba la contratación de docentes al tráfico de influencias o la venta de plazas. Aclaro que seguido a ese comentario, el docente añadió que la corrupción en el sistema educativo era algo cotidiano, pues a su perspectiva, siempre habrá alguien que se beneficiará de manera personal del presupuesto asignado al sector.

Respecto al Plan de Estudios, el docente no explicita ninguna idea en particular, no define si está o no de acuerdo con el perfil de egreso y el ciudadano que se pretende formar, pero en los comentarios si expresa que los rasgos que se desean obtener no son novedosos y que ya hace varios años se busca formar ciudadanos con características similares. Aunque expresó que aún no se logra concretar porque no se han tenido las herramientas necesarias para formar esas cualidades en los alumnos (ser crítico, participar activamente en la transformación del entorno).

Se considera que las circunstancias propias de los profesores fueron las que condicionaron lo oportuno de la propuesta, porque el tiempo con el que se contó fue muy limitado y para cada uno de los objetivos de la intervención se requiere un tiempo mayor, dado que se pretende desarrollar habilidades metacognitivas, no procedimientos facticos. Sin embargo, si se puede hablar de un punto de quiebre, en términos de haber escuchado del docente algunos comentarios encaminados a la reflexión auténtica de su práctica y del currículo vigente.

## Conclusiones

---

A través del trabajo realizado, se han encontrado diversas situaciones referentes a la identidad ético-política de los docentes, en tanto a los elementos que la constituyen dentro de la escuela y de la sociedad, porque la escuela es una parte importante en las sociedades actuales, a pesar de tener más de un siglo de existencia, sus finalidades primigenias impregnan las aulas: formar ciudadanos y formar para el trabajo.

Empero, entre los miles de problemas sociales cuya solución se pretende encontrar en la escuela, se difumina su cualidad política y su ética inherente. Es necesario reconocer y tener siempre presente que la escuela es un espacio político, no neutral, en que se forma a los ciudadanos pero, solo en la medida que haya consciencia sobre ello se podrá reflexionar sobre las características del ciudadano que se necesita y el por qué ese y no otro. Quizá se logre discutirlo de manera colegiada; en el mejor escenario de manera democrática, en que participen los alumnos, la sociedad, los profesores y demás interesados hasta construir una idea común de futuro, una utopía.

Reconocer en la escuela una esencia ética y política, llena de sentido la existencia de la educación, de compromiso a los profesores, directivos, personal de apoyo porque ayuda a visualizar un futuro del que son partícipes. La escuela como institución se transforma para dar lugar a la existencia de personas que construyen la realidad a través de sus acciones, que inciden en las actividades que los afectan, entonces pueden exigir y se sienten obligados a levantar la voz y expresar su opinión mirando a los otros en sus posibilidades y necesidades, ello es, lograr el dialogo con un interés genuino que permita acuerdos que a todos beneficien, no hacer lo que uno u otro quiere, encontrar soluciones para todos.

Son los profesores las figuras más importante en tal reconocimiento y transformación de la escuela, porque ellos son quienes tienen ante sí, todos los días a los futuros ciudadanos, en ese sentido, es especialmente necesario que los docentes de Formación Cívica y Ética se reconozcan como formadores de ciudadanos, cuya intervención es muy importante en la construcción de una ciudadanía más crítica y reflexiva.

Los docentes deben pensarse como profesionistas autónomos responsables de su formación y obligados a un entendimiento pleno del currículo, no solo a la memorización de aprendizajes o sugerencias didácticas, sino a la reflexión, evaluación crítica de la pertinencia de cada uno de los componentes curriculares para lograr el perfil ciudadano requerido. Su posición es fundamental en la creación de conciencia ciudadana en los alumnos.

Del mismo modo, la reflexión y el pensamiento crítico deben ser inherentes a la profesión docente para dar lugar a una educación más democrática, para evitar el gran riesgo de reproducir inconscientemente situaciones con las que se dice estar en desacuerdo, por ejemplo la simulación de la democracia, o la indiferencia ante los problemas sociales más inmediatos.

Los programas para la formación docente deben responder a las necesidades auténticas de los profesores, con didácticas específicas para las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanísticas, mismas que se han convertido en asignaturas de “relleno”, con un valor curricular aparentemente nulo, que manifiesta se debe trabajar transversalmente, pero, sin detenerse a conocer si los docentes saben con claridad lo que eso significa o cómo llevarlo a cabo, en escuelas segmentadas por los horarios con trabajos colegiados dirigidos con menciones casi nulas sobre ciudadanía o didáctica

## Referencias

---

Aguilar y Viniegra, Leonardo. (2003). *Atando la teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós.

Althusser, L.(1978). *Ideología y aparatos ideológicos de estado: notas para una investigación*. Colombia: Pepe.

Apple, M. Comp. (1997). *Escuela democrática*. Madrid, España: Morata.

Aróstegui JL., y Martínez JB. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. España: Universidad Internacional de Andalucía/AKAL.

Aristóteles. (s/a). *La Política*. Tr. Patricio de Azcárate. Madrid: Epasa-Calpe.

- Bazan, M. (2012). La educación moderna, 1867-1911 en Gonzalbo P., y Staples, A(Coord.). *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México:El Colegio de México.
- Bolívar, A.(2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Gráo.
- Butt R. *et al.* (1992). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado, en Goodson I. (1992) *Historias de vida del profesorado*. España:Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Caïs, J. (2002). Cuadernos metodológicos. España:Metodología del análisis comparativo. CIS.
- Carr W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Corona, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México*. México: Siglo XXI.
- Cosío Villegas D., et al. (1955). *Historia moderna de México. La República restaurada. La vida política*. México: Editorial Hermes.
- Cullen, C. (1999). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Argentina: La crujía ediciones.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Brasil:Auténtica Editorial.
- Eisener, W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Fernández Alatorre, A. (2004). *Entre la nostalgia y el desaliento. La educación cívica desde la perspectiva del docente*. México: UPN.
- Flores, Pacheco A. (2009). *Educación y cultura: resistencia al cambio*. México: Gernika.

- García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Gimeno, Sacristán J. y Pérez, Gómez A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno, Sacristán J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Argentina: Lugar editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- Gimeno, Sacristán J. (2010). *Saberes e incertidumbres el currículum*. España: Morata.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Latapi, Sarre Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: UNAM.
- Latapí, Sarre P. (1996). *Tiempo educativo mexicano III*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y UNAM.
- Loyo Bravo, E. (1998). *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular en México, 1911 – 1928*. México: El Colegio de México.
- Martinez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-práctico*. Colombia: Círculo de Lectura Alternativa.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder, Barcelona.

- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México.1911-1934. La problemática de la educación Mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la Época posrevolucionaria*. México:Centro de Estudios Educativos A. C.
- Meuly, R. (2000). *Caminos de la orientación, historia, conceptualización y práctica de la orientación*.México:UPN.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao, Barcelona.
- Platón. (1992).*República*.Tr. Conrado EggersLan. España: Gredos.
- Quiroz, R., y Gómez, N. (comp.). (2011). *Formación ciudadana: una mirada desde México y Colombia*. Universidad de Antioquia, Universidad de Colima.
- Quiroz, R., y Pulgarín, M. (comp.). (2014). *Educación y ciudadanía*. Alfagrama,.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y Relación Educativa*. Argentina:UAM, México.
- Rodríguez Mackeon, L. (2009). *La configuración de la ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- Sánchez, L. (2013). *Los modelos educativos en el mundo*. México: Trillas.
- SEP. (2011).*Programa de Formación Cívica y Ética, segundo grado, 2011*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Formación Cívica y Ética, tercer grado, 2011*. México: SEP.
- Solana, Cardiel y Bolaños (coord.) (1997). *Historia de la Educación pública en México*. México:FCE.
- Stenhouse, L.(1987). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y Educación*. España: Publicaciones M.C.E.P.

Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Argentina: UNESCO, CEPAL, PNUD.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. España: Morata.

Yurén y Araujo, S. (Coord.) (2007). *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: UAEM.

Zabala y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar por competencias*. Barcelona, Español: Graó.

### **Revistas:**

Latorre Medina, María José. Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación en Revista de la Universidad de Castilla-La Mancha. Año XXXII - Enero/Diciembre de 2007 - 2ª Época. Número 17.

Miranda, F., y Reynoso, R. La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate en Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2006, 11. Número 31. Ocampo-Talero y Méndez-París, Sara. Las subjetividades como centro de la formación ciudadana en UnivPshychol. Bogotá. Septiembre/Diciembre de 2008, Vol. 7. No. 3.

Rivera, A. Escenarios para la Formación del sujeto político en América Latina en Revista Educación y Desarrollo Social // Vol. 8 No. 1 // ISSN 2011 - 5318 // Páginas 162-179

### **Referencias electrónicas**

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación*. [Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)]. (Consultado el 20-09- 2015).

Constitución Política de Colombia. (1991). [Recuperado de:<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>].

(Consultado el 18 -10-2015).

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). [Recuperado de:<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>]. (Consultado el 25-10-2015).

Diario Oficial. (1927). *Ley 56 de 1927. No. 20645, Bogotá.* 10 de noviembre. [Recuperado de:[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-102998\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-102998_archivo_pdf.pdf)].(Consultado el 15-10-2015).

Datos, Banco Mundial. [Recuperado de:<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>]. (Consultado el 10-11-2015).

Diaz-Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en educación. Revista Perfiles Educativos. [Recuperado de:[http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/2006\\_enfoque\\_de\\_competencias.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006_enfoque_de_competencias.pdf)]. (Consultado el 13-5-2015).

Documento No. 1. (2014). *Plan de Estudios de la Educación Formal.* Alcaldía de Medellín. [Recuperado de:[file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/1\\_Plan\\_estudios\\_educacion\\_formal%20c.s%20expedici%C3%B3n%20curr%C3%ADculo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/1_Plan_estudios_educacion_formal%20c.s%20expedici%C3%B3n%20curr%C3%ADculo%20(1).pdf)]. (Consultado el 10-10-2015).

Documento No. 7. (2014). *El Plan de Área de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.* Alcaldía de Medellín. [Recuperado de:

[file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/7\\_Ciencias\\_sociales%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Facultad%20Educacion/Downloads/7_Ciencias_sociales%20(1).pdf)

. (Consultado el 18-10-2015).

MEN.(2012). *Estadísticas sector educativo*. [Recuperado de:

[http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=17&id\\_categoria=2&consulta=doc\\_aula&nivel=17&dpto=&et=&mun=&ins=&sed](http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=17&id_categoria=2&consulta=doc_aula&nivel=17&dpto=&et=&mun=&ins=&sed)]. (Consultado el 10-11-2015).

MEN. (2004). *Estándares básicos de competencia. Ciencias Sociales*. Colombia: MEN.

[Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf)]. (Consultado el 16-09-2015).

OMS. (2013). *Estadísticas sanitarias mundiales 2013*. [Recuperado de:

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82218/1/9789243564586\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82218/1/9789243564586_spa.pdf)].

(Consultado el 10-12-15).

SEP. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica 2011*. SEP. [Recuperado de:

<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>]. (Consultado el 16-11-2014)

SEP. (1972). *Plan de estudios y programas*. México, SEP.[Recuperado

de:<https://es.slideshare.net/Valfh/plan-de-estudios-y-programas-1972>]: (Consultado el 19-03-2016).

Sistema de información y gestión educativa. (2012). *Sistema Educativo de los*

*Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras*. [Recuperado

de:[http://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/faces/oracle/webcenter/portalapp/pages/estadistica/descargas/publicacionesEstadisticas.jsp?\\_afLoop=675012682909780&\\_afWindowMode=0&\\_adf.ctrl-state=ygp73nrbq\\_14#!%40%40%3F\\_afLoop%3D675012682909780%26\\_afWindowMode%3D0%26\\_adf.ctrl-state%3Dygp73nrbq\\_18](http://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/faces/oracle/webcenter/portalapp/pages/estadistica/descargas/publicacionesEstadisticas.jsp?_afLoop=675012682909780&_afWindowMode=0&_adf.ctrl-state=ygp73nrbq_14#!%40%40%3F_afLoop%3D675012682909780%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dygp73nrbq_18)]. (Consultado el 10-11-2015).

UNESCO. (2009). *Indicadores de educación*. UNESCO. [Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>]. (Consultado el 15-12-15).

Ramírez, M. y Téllez, J. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX en Borradores de economía. Colombia, Marzo 2006, número 379. [Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/la-educacion-primaria-y-secundaria-en-colombia-en-el-siglo-xx>]. (Consultado el 14-10-2015).

Zorrilla M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma en REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación) 2004, Vol. 2, No. 1. [Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>]. (Consultado el 21-04-2015).

## Anexos

---

### Anexo 1: Programa *Para la convivencia, conversemos, pues.*

El lenguaje y la comunicación son procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento ya que permiten la comprensión del mundo humano en un contexto cultural, y son el principio para acercar concepciones frente a la realidad y poner en discusión las posibles divergencias que en ésta subyacen buscando el acercamiento y el consenso; con este presupuesto el proyecto “Para la convivencia, conversemos pues”, es una apuesta por el mejoramiento en los procesos de comunicación entre los estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, coadyuvar en los procesos de las prácticas democráticas y el respeto a la diferencia como un derecho colectivo, pensando igualmente en la formación del joven ciudadano. Según Habermas (1999) “la comunicación está llena de problemas que impiden las condiciones ideales del habla. Existen todo tipo de patologías en la comunicación humana, pero esto no excluye la necesidad de un modelo de comunicación ideal como referencia para el uso correcto del lenguaje. Cuando suceden perturbaciones en la comunicación todos tenemos conciencia de que el proceso comunicador está sobre supuestos no admitidos, por lo que puede surgir una anomalía. Así, por ejemplo, las expectativas de normalidad quedan desmentidas si lo que se dice es falso, o no se es quien para decírselo a otro, o se miente, o no se es claro, y se produce violencia cuando no se consigue restablecer la comunicación. La acción comunicativa es, pues, una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento y el consenso.

Empero, el entendimiento es un proceso de consecución de acuerdos entre pares, el cual se basa en las pretensiones de validez dadas y apoyadas de manera argumentativa, y no puede ser impuesto por ninguna de las partes, ni instrumental ni estratégicamente, y en

caso de la educación básica, se percibe recurrentemente que la mayoría de los obstáculos que se presentan en el aula son causados por la falta de entendimiento dentro del proceso de comunicación entre maestros y estudiantes, o entre estudiantes y la comunidad educativa, lo cual puede generar tensiones en el plano de la enseñanza-aprendizaje, de igual forma pueden rebasar el plano interpersonal.”

Las estrategias didácticas desarrolladas en el proyecto, con el fin de mejorar la civilidad, la valoración de la diferencia, la construcción de ciudadanía y los niveles de convivencia deteriorada en el grado octavo del INEM, tienen que ver con diversas actividades planeadas a lo largo del transcurso del año escolar, con el propósito de sensibilizar y establecer compromisos de participación responsable, por un INEM más incluyente, justo y humano para todos. Las estrategias centrales que se desarrollan en el proyecto son:

**1. Conversatorios y debates con alumnos y profesores**, en los que se establecen compromisos para la sana convivencia INEMITA, los cuales se evalúan al finalizar cada período académico.

**2. Guías didácticas sobre convivencia y resolución de conflictos**, en las cuáles los jóvenes realizan talleres de conceptualización y sensibilización ciudadana, evaluadas desde una perspectiva reflexiva y conciliadora frente al conflicto escolar.

(<http://sites.google.com/site/socialesinem99>)

**3. Salidas pedagógicas al corregimiento de Santa Elena**, donde el alumno contrasta la ciudad urbana con la ciudad rural y en forma lúdica conversa sobre su proyecto de vida, manifiesta sus dificultades interpersonales frente a la convivencia escolar y barrial, consolidando pactos de entendimiento, tolerancia y respeto con sus compañeros, vecinos del barrio y familia.

#### **4. Interacción en el sitio web de Google, “para la convivencia, conversemos pues”:**

<http://sites.google.com/site/socialesinem99>, acá, los estudiantes participan en foros, talleres, encuestas y reflexiones que apuntan a la formación ciudadana, la mediación escolar y la resolución pacífica y civilizada de conflictos.

**5. Realización de encuentros formativos** como las buenas tardes, los foros educativos, festivales de la canción, jornadas deportivas y recreativas, a través de los cuáles los jóvenes exponen todo tipo de valores y competencias ciudadanas que han afianzado y consolidado desde el proyecto “para la convivencia conversemos pues”. **Anexo 7**

**6. Acompañamiento y asesoría a los alumnos representantes del gobierno escolar,** con el fin de que puedan materializar sus diferentes proyectos en la institución educativa. Es importante tener en cuenta que el Gobierno Escolar legitima la democracia al incluir la voluntad de los estudiantes por medio de sus representantes. Nuestros estudiantes deben ser ciudadanos que participen en cuestiones políticas, que reclamen y confronten al Estado exigiendo que dé respuesta a las necesidades e intereses en pro del bien común, ciudadanos que busquen la igualdad y la libertad, que cuestionen y enfrenten cualquier forma de autoritarismo o norma que no haya tenido origen o consenso en ellos mismos.

### **EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN FORMACIÓN CIUDADANA**

#### **DATOS GENERALES:**

- Nombre de la experiencia postulada: “Para la Convivencia, Conversemos Pues”
- Tiempo de desarrollo de la experiencia: 6 años
- Población beneficiada por la experiencia: actualmente 720 estudiantes, 30 docentes, 4 directivos docentes y padres de familia de los estudiantes

#### **ORIGEN:**

En vista que la población estudiantil de grado octavo era la más conflictiva, rebelde y apática a la normatividad escolar, motivé y entusiasmé a los profesores del grado octavo para que interviniéramos dicha población, a través de un proyecto de aula que venía desarrollando desde el momento en que llegué al INEM (2003), en esa época, el proyecto se denominaba “conversemos pues”, el cual tuvo su origen en la escuela santa catalina de siena con el propósito de dirimir dificultades interpersonales entre padres de familia, con la colaboración de tres profes del área de ciencias sociales, implementamos dicho proyecto (2008) el cual se llamaría a partir de ese momento “para la convivencia, conversemos púes” el cual arrancó con conversatorios con los alumnos, los docentes y padres de familia. posteriormente se fue implementando con otra serie de estrategias que hoy presenta la iniciativa pedagógica.

Entre los alumnos del grado octavo del INEM JOSE FELIX DE RESTREPO se presentaban constantes conflictos, los cuales desencadenaban en actos violentos, desestabilizando el orden público en la Institución. En la observación de casos al respecto podíamos diagnosticar que dichos jóvenes no poseían competencias ciudadanas para el diálogo, la concertación, la conciliación y la solución civilizada a problemas que en la práctica profesional de cualquier docente son fáciles de solucionar, ya que las causas de la mayoría de los problemas son elementales e insignificantes. Como evidencia de dichos conflictos veíamos:

Las constantes peleas que se presentan en los descansos. La mínima tolerancia que manifiestan los alumnos en clase frente a posiciones ideológicas contrarias a las suyas. Desconocimiento de la protección y defensa de los derechos humanos en sus prácticas sociales y la aplicación de la fuerza física para la solución de conflictos.

Encuestas formuladas a los alumnos en las cuales manifiestan que en la mayoría de los conflictos existentes en el INEM se aplica la violencia física para solucionar dificultades interpersonales, fáciles de resolver en el papel; tales como: la interpretación subjetiva de una mirada, un gesto o una palabra, el posicionamiento del espacio físico, el manejo de relaciones afectivas entre jóvenes enamorados, fobias por estereotipos y subculturas juveniles con las cuales se identifican los mismo muchachos, entre otras situaciones.

La sanción que generalmente aplicaba la institución para jóvenes conflictivos, eran de tipo represivo, estipuladas en el manual de convivencia escolar.

El proyecto desde sus inicios, planteaba una reflexión sobre el ejercicio de los valores ciudadanos que tienen como fundamento el respeto a la vida propia y ajena, el respeto al derecho propio y al ajeno, la convivencia armoniosa, la participación constructiva, la solidaridad y sobre todo la implementación de estrategias que apuntasen al desarrollo de tres competencias ciudadanas claves para lograr modificar el rol de los testigos: la empatía, asertividad y cuestionamiento de creencias, en el sentido de resignificar valores como la solidaridad, la amistad, la inclusión, el valor, la afirmación de sí mismo, conceptos que podían ser esgrimidos, en muchos casos, para justificar conductas agresivas.

Dicha reflexión debía integrar, además de los jóvenes o grupos en conflicto y los testigos potenciales, a padres y docentes, cuyo rol debía ser tenido en cuenta como adultos significativos, referentes de la norma y la cultura.

Inicialmente, desde el departamento de ciencias sociales, que integra los docentes del área de todos los grados, propuse implementar en el currículo de sociales competencias ciudadanas para la resolución de conflictos escolares y la sana convivencia, tomando como referente teórico un material impreso y audiovisual del Ministerio de Educación Nacional (2007) el cuál fue asumido por la mayoría de los docentes.

## **RELEVANCIA:**

El proyecto es de trascendental importancia en la vida escolar del INEM, ya que posibilita la reflexión, los acuerdos, pactos y compromisos para una sana convivencia escolar, fundada en la consolidación de valores ciudadanos tales como el respeto, la tolerancia, el sentido de pertenencia, la democracia y la equidad.

La implementación del proyecto durante estos seis años ha permitido avances muy importantes y valiosos como la creación de los comités conciliadores para la resolución pacífica de conflictos, la formación de líderes escolares que proyectan su trabajo dentro y fuera del aula de clase, la elaboración de material como guías didácticas para trabajar y afianzar competencias ciudadanas, además de la creación de un sitio web para la comunidad educativa, donde de manera confidencial los estudiantes denuncian, generan reflexiones y pactos periódicos por la sana convivencia escolar, además de pronunciamientos de rechazo diario al Bullying o violación de los derechos humanos.

De igual manera las salidas pedagógicas que se realizan dentro del proyecto han generado espacios de sensibilización adecuados para que los estudiantes establezcan compromisos frente a la convivencia y su rol como ciudadanos. También el proyecto es valioso para la institución porque posibilita la participación de los estudiantes en el gobierno escolar a través del desarrollo de proyectos direccionados a una sana convivencia.

Un aspecto que resalta la importancia de este trabajo, es el acercamiento y el respeto logrado para la manifestación de los desacuerdos e inconformidades a través de los encuentros de docentes y estudiantes para conversar y buscar soluciones a los diversos problemas escolares.

## **Evaluación e impacto de la iniciativa pedagógica.**

- Al finalizar cada periodo el alumno realiza una valoración y coevaluación de sus competencias ciudadanas, al mismo tiempo recibe sugerencias y recomendaciones para tener presente en el siguiente periodo académico. □ En asamblea de docentes se hacen valoraciones de las diversas actividades desarrolladas durante el periodo y se presenta un informe de cada grupo en lo que respecta a la convivencia y formación ciudadana.
- El impacto de la iniciativa pedagógica es positiva ya que se han disminuido considerablemente las agresiones físicas y verbales de los alumnos dentro y fuera del aula de clase, además los jóvenes demuestran en sus relaciones interpersonales actitudes de respeto, cortesía, tolerancia y habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas para una sana convivencia escolar.
- Los docentes en sus prácticas pedagógicas establecen conversaciones asertivas con los estudiantes contribuyendo a un ambiente de respeto, entendimiento y armonía con los adolescentes, dejando entrever posicionamiento y empoderamiento de la iniciativa pedagógica “para la convivencia conversemos pues”.
- Los estudiantes de grado octavo del INEM, muestran mayor sentido de pertenencia por la institución educativa, por el barrio donde reside y por la misma ciudad, participando con entusiasmo y responsabilidad de todo tipo de eventos escolares y comunitarios en pro de una ciudad más justa, incluyente y pacífica para todos.
- Con el proyecto, las clases de ciencias sociales, se han convertido en espacios de convivencia, reflexión, acuerdos y pactos, donde cada estudiante se reconoce por su nombre, se respeta por su forma de pensar y se motiva permanente, para que trabaje e implemente su proyecto de vida desde perspectivas axiológicas y de ciudadanía. □ Los docentes de las demás áreas, igualmente, se esfuerzan diariamente, para que sus clases sean espacios democráticos de convivencia, para la resolución, reparación y resolución pacífica de conflictos escolares.

## Proceso de desarrollo

El proyecto se ejecuta básicamente en clases de ciencias sociales de grado VIII, en los espacios de buenas tardes, en las salidas pedagógicas y en la jornada contraria a las clases de los estudiantes, entre las principales actividades desarrolladas a lo largo del año tenemos:

EVENTO
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO PROFESORES GRADO 8
VIDEO CONFERENCIA “EL SEÑOR DE LAS MOSCAS”
PARTICIPACIÓN GOBIERNO ESCOLAR
ELECCIÓN DE MONITORES Y REPRESENTANTES A COMITÉS CONCILIADORES DE CADA SECCIÓN DE GRADO OCTAVO.
ELECCIÓN REPRESENTANTE GRADO OCTAVO AL GOBIERNO ESCOLAR
SOCIALIZACIÓN PROYECTO ESTUDIANTES GRADO OCTAVO
CAPACITACIÓN PARA JÓVENES CONCILIADORES EN EL AULA DE CLASE.
JORNADA DE INTEGRACIÓN PARA LA CONVIVENCIA INEMITA
CONVIVENCIA MONITORES GENERALES Y ASISTENCIA
CONVIVENCIA DOCENTES GRADO 8 “COMUNICACIÓN EN EL AULA DE CLASE “
SALIDAS DE CAMPO CORREGIMIENTO SANTA ELENA SECCIONES 11,13.14
ORGANIZACIÓN CONVIVENCIAS CON COORDINADORES DE SECCIÓN
CONVIVENCIA DOCENTES ADSCRITOS GRADO 8 “PSICOLOGIA DEL ADOLESCENTE ESCOLAR “
FESTIVAL DE COREOGRAFÍAS ALUSIVAS A LA VIDA Y A LA CONVIVENCIA
SALIDAS DE CAMPO SANTA ELENA SECCIONES 10,12,15 y 16
SEGUNDO FORO EDUCATIVO EN FORMACIÓN CIUDADANA Y CONVIVENCIA ESCOLAR
IDENTIDADES CULTURALES Y TRIBUS URBANAS
EVALUACIÓN DEL PROYECTO

### **Estado actual de la experiencia**

Las actividades del proyecto se encuentran en ejecución (se están realizando las actividades planteadas en el cronograma en su estricto orden), con un gran compromiso y responsabilidad de los estudiantes y docentes de grado octavo.

#### Aportes de los diferentes estamentos

El proyecto tiene un respaldo permanente por la institución desde los diferentes estamentos que la conforman, logrando visibilizarse como parte de la comunidad educativa, permitiendo sensibilizar a la población estudiantil en pro de su formación ciudadana.

□ El proyecto para la convivencia conversemos pues, es una apuesta a cambiar las dinámicas de la escuela en cuanto a la formación ciudadana, donde se evidencian resultados convincentes por la transformación que se está llevando a cabo al interior de la institución. (Iván Andrés Martínez Zapata, Docente del área de ciencias sociales).

□ Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de educación municipal, Organización de Estados Iberoamericanos, en lo que respecta a capacitación y material didáctico.

### **Limitaciones, problemas encontrados y forma de abordarlos.**

□ Al inicio del proyecto, existió la dificultad preliminar de que la experiencia solo tenía el alcance en el aula de clase por lo que los progresos eran discretos, dado que solo era orientado para los estudiantes del curso asignado, considerando, que el promedio de secciones por grado supera las 15, en este orden de ideas, cuando el proyecto fue socializado en el departamento de estudios sociales, se dio el respaldo de varios docentes que han acompañado el proceso dándole la visibilidad en el grado para ser

conocidos por los jefes de unidad y los docentes del grado; esto ha permitido que el proyecto haya tomado fuerza y se convierta en una realidad institucional.

□ El proyecto le interesaría trabajar también con los padres de familia, para sensibilizarlos y tener más impactos sobre las prácticas ciudadanas de los estudiantes, sin embargo, esta parte no se ha llevado con éxito dado que es una población muy amplia y los deberes laborales les impiden participar activamente en ellas.

□ Los estudiantes de grado octavo esperan ansiosamente la vinculación de todos los docentes de la institución en éste proyecto, para así, compartir conjuntamente espacios de sana convivencia escolar, fundamentada en acciones democráticas, pedagógica y en acciones de reconocimiento mutuo.

□ Algunos docentes debido a su carga académica, apoyan el desarrollo del proyecto en teoría, ya que en la práctica es poco el compromiso de trabajo que manifiestan frente a las actividades propuestas del proyecto, pero a medida que se han hecho motivaciones en las reuniones de profesores, se ido logrando deslindar esta apatía y acercarlos a la necesidad participación asertiva en el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes.

□ Una de las dificultades que tenemos los maestros en la construcción de convivencia en las escuelas es que tenemos internalizado en nuestras mentes que los alumnos son adultos con cuerpos pequeños, desconocemos sus procesos de crecimiento y maduración física, sexual y psicológica. La interrelación que llevamos con ellos es igual a la que desarrollamos con cualquier otro adulto y caemos en el cultivo de la preferencia hacía aquellos que de alguna manera se nos asemejan o son afines a nuestra personalidad y carácter.

□ Otro impedimento en la consecución de convivencia en la escuela y en el aula es la connotación que asumimos para el concepto respeto, creemos que los estudiantes nos respetan cuando hacen lo que nosotros queremos, cuando son obedientes o cuando no nos llevan la contraria; eso es temor, nuestros estudiantes nos temen, no nos respetan y todas sus actuaciones están sometidas a ese espectro. Las normas institucionalizadas en la escuela son temidas pero no respetadas, lo que conlleva al placer de transgredirlas. En cambio para el estudiante el respeto significa una especie de veneración hacia sus maestros como personas mayores, que han recorrido una vida; un reconocimiento a la mujer como ser afectivo, sensible y gestor de la vida; una consideración hacia unas personas adultas que se han formado en la academia y la vida; es pues en definitiva la más sublime virtud que un ser humano posee y que es capaz de compartir con sus antecesores. Lo dicho anteriormente se extiende al ámbito de la cotidianidad del niño sin importar si ejerce o no el rol de estudiante de una escuela cualquiera. Mediante la interlocución adecuada y el diálogo respetuoso es posible establecer patrones de convivencia pacífica, partiendo de un marco conceptual sobre competencias ciudadanas, que satisfaga realmente las necesidades, intereses y dificultades, tanto de los alumnos como de los docentes, y así poder establecer compromisos democráticos.

#### **Transformaciones de la experiencia:**

- La armonía en la escuela no se puede seguir admitiendo en términos de normas legales, sino más bien desde términos que impliquen formación humana integral, es decir, desde la acción y la actuación pedagógica.
- Se ha Transversalizado el contenido del área de Ciencias Sociales con las competencias ciudadanas, los derechos humanos, dando cohesión, sentido y significado al desarrollo del proyecto.

- El proyecto se presenta en forma dinámica porque las actividades de la experiencia está acompañada de la socialización de las mismas, fortaleciendo la participación activa de los y las estudiantes.
- El niño nace inmerso en un modo de vida—una cultura- que han construido quienes le preceden, y debe aprender a convivir con ellos asumiendo como suyo el mundo que estos ya viven, en un proceso que dura toda la vida. Este proyecto lleva al joven a que vaya interiorizando la interacción con los demás propiciando su socialización, es decir, integrándose al mundo de los otros, de manera espontánea y natural.
- El proyecto ha permitido reflexionar a los docentes desde una mirada de espejo en una actitud abierta para ser capaces de despojarse de la prepotencia y la soberbia que tanto nos caracterizan, para aceptar y respetar a los estudiantes en sus distintas concepciones que tienen de la realidad.
- Educar y formar en competencias ciudadanas para la democracia, la diversidad, el pluralismo, el respeto, la tolerancia y otros valores que contribuyan a una sana convivencia es un logro y una tarea que ha de mantenerse ya que este no solo se refleja en el currículo de grado octavo, sino también de los demás grados de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, porque los estudiantes necesariamente han pasado por el grado, teniendo aprendizajes significativos que replican en los años siguientes.
- Dicho proyecto nos ha permitido enfrentar la labor docente con mayor profesionalismo, confianza y éxito ya que nuestros alumnos responden con entusiasmo, respeto y compromiso ante las exigencias académicas y comportamentales que a diario se imparten.

tratando de complementar las clases magistrales y mejorar el aprendizaje para los estudiantes.

## Resultados

Al finalizar cada año los estudiantes responden una encuesta relacionada con los diferentes tópicos trabajados en el proyecto. A continuación presento en términos generales los resultados de la encuesta realizada en el año 2012.

### **1. El proyecto contribuye a la sana convivencia escolar.**

Este punto encontramos que la mayoría de estudiantes valoraron este punto como positivo marcando calificaciones de 4 y 5.

### **2. El proyecto aporta positivamente en mi formación ciudadana.**

Los estudiantes marcaron esta pregunta con un puntaje de 5 evidenciando que el proyecto mejora la formación en valores de cada estudiante.

### **3. Los docentes de grado octavo en general, están comprometidos con el proyecto.**

Este punto tiene algunas falencias con respecto a la aplicación del proyecto, ya que gran parte de los estudiantes dieron un puntaje de 3, eso quiere decir que los profesores deben participar mas activamente en el proyecto.

### **4. Con el proyecto ha mejorado la comunicación con los docentes.**

A pesar de que una parte de los profesores no se muestran muy comprometidos con el proyecto, la mayoría de ellos por medio de este ha mejorado su comunicación con los estudiantes.

En este punto la mayoría de los estudiantes lo marcaron como positivo, especificando que están tomando esta alternativa para resolver sus conflictos.

**6. Con el proyecto se percibe mayor democracia y respeto en el aula de clase.**

Dicho aspecto fue evaluado con un promedio de 4, lo que nos lleva a pensar que se asume la democracia como un estilo de vida escolar y de respeto entre los estudiantes.

**7. Para la resolución de conflictos escolares, se aplica por lo general la conciliación escolar.**

En esta pregunta los estudiantes evidencian que si aplican la conciliación escolar para resolver sus conflictos.

**8. El proyecto permite identificar y denunciar permanentemente a los estudiantes generadores de Bullying escolar.**

Los estudiantes interactúan con el sitio web y lo ven como un recurso para denunciar a aquellas personas que hacen Bullying.

### **Apoyo recibido por la institución y otras instituciones**

- Es fundamental resaltar el acompañamiento que ha recibido el proyecto a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaria de Educación de Medellín con la Escuela del Maestro y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en lo que atañe a la capacitación sobre formación ciudadana, democracia escolar y derechos humanos, permitiendo ir cualificando el proyecto con el pasar de los años, esto ha permitido desarrollar confianza en la aplicación de la experiencia desde las actividades propias del área de Ciencias Sociales y las competencias ciudadanas.

### **Uso de las TIC'S como herramienta de apoyo**

El Sitio web es medio diseñado para que el proyecto pueda tener mayor alcance a los estudiantes donde se encuentran un conjunto de actividades que posteriormente serán socializadas en las sesiones de clase. A continuación se enuncian la mayoría de ellas:

- Comentarios de salidas a Santa Elena
- Diapositivas en formación ciudadana
- Documentos relacionados con la convivencia, la valoración de la diferencia y resolución de conflictos.
- Encuestas sobre la convivencia escolar y ciudadanía.
- Evaluación del proyecto “Para la Convivencia, Conversemos Pues”
- Foros pedagógicos
- Frases de películas observadas
- Guías didácticas
- Posiciones frente al Bullying
- Propuesta de temas para conversatorios del proyecto
- Denuncia privada sobre violencia escolar y Bullying

- Sugerencias para las clases de sociales
- Taller sobre convivencia escolar y ciudadanía
- Talleres de actividad de apoyo en Ciencias Sociales
- Talleres de Ciencias Sociales
- Talleres del proyecto
- Videos formativos.

Con las TIC's se convalidan los aprendizajes y competencias básicas que los alumnos desarrollan, a través de conversatorios, debates y actividades lúdicas, **9. El proyecto garantiza el respeto y la defensa de los derechos humanos.**

Los alumnos en sus relaciones interpersonales manifiestan respeto y empoderamiento de los derechos humanos.

**10. Las salidas de campo a Santa Elena afianzan valores para la sana convivencia escolar.**

Los estudiantes marcaron positivamente este punto porque gracias a estas salidas pedagógicas enfocadas en la convivencia y en competencias ciudadanas, los estudiantes se integran como mayor respeto tolerancia y entendimiento dentro del grupo.

**11. Las caminatas ecológicas en Santa Elena posibilitan espacios para la comunicación asertiva, reflexiva y conciliadora entre los estudiantes.**

Aquí los estudiantes marcan la diferencia, gracias a las salidas a Santa Elena pueden mejorar su comunicación y ser más conciliadores frente a los conflictos.

**12. Después de la salida pedagógica a Santa Elena, mejoraron significativamente las relaciones entre los compañeros de la sección**

Como se mencionaron anteriormente los estudiantes después de la salida pedagógica a Santa Elena, mejoraron sus actitudes y mejoraron sus diferencias en el grupo generando más comunicación entre ellos.

**13. Las jornadas culturales y deportivas promovidas desde el proyecto han mejorado notoriamente los niveles de convivencia escolar en grado octavo.**

Cuando se reúnen todos los estudiantes de grado octavo en el aula múltiple muestran comportamientos ciudadanos para una sana convivencia escolar.

**14. Todos los docentes de grado octavo trabajan el proyecto “Para la convivencia, conversemos pues”**

En este aspecto hay que seguir motivando a algunos docentes, que acompañan poco el proyecto.

**15. El proyecto me da herramientas para ser mejor persona, dentro y fuera de la institución educativa.**

Existe conciencia de una formación ciudadana, que se vivencia en todo lugar.

**16. El sitio web del proyecto presenta diversas actividades para reflexionar y establecer compromisos con la convivencia escolar.**

En este punto los estudiantes marcaron sobresaliente las actividades del sitio web evidenciando la interacción continua.

**17. El sitio web del proyecto es un medio de comunicación permanente para trabajar la convivencia escolar.**

En el sitio web los estudiantes desarrollan talleres y actividades sobre convivencia escolar enfocadas al aula de clase, por tal razón fue calificado como algo bueno.

**18. El proyecto facilitó en el aula de clase un ambiente de armonía, entendimiento y camaradería entre los compañeros.**

Es muy gratificante saber que los estudiantes manifiestan aprecio, agrado y compromiso por la clase de ciencias Sociales.

**Mecanismos para dar a conocer la experiencia**

Se han empleado los espacios que disponen los docentes para socializar la experiencia y de esta manera darles a conocer el proyecto y con los estudiantes a través de las clases y el sitio web diseñado.

La experiencia se ha replicado en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, básicamente con los docentes de ciencias sociales; igualmente se ha expuesto el proyecto en reuniones con el Ministerio de Educación Nacional y secretaria de educación de Medellín.

**Expectativas del proyecto, sostenibilidad y formas de replicarlo en otras instituciones**

Esperamos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) continúe dicho proceso, para tratar de visibilizar aún más la iniciativa pedagógica tanto interna como externamente.

Con respecto a la gestión institucionalización, retroalimentación y valoración de la iniciativa pedagógica, es un proceso que apenas comienza, teniendo como referente los parámetros y aportes, hechos por el ministerio de educación nacional

Para este proceso de ampliación del proyecto se requiere institucionalizar en el INEM dado que el colegio cuenta en la actualidad con una población estudiantil estimada de (5.500) y docentes (240). Por lo tanto la iniciativa pedagógica está avalada dentro del currículo educativo de grado 8°, con impacto positivo en los demás grados que ofrece el INEM. **Monitoreo:** El proyecto continua siendo monitoreado por el Ministerio de Educación Nacional, por Secretaría de Educación Municipal y por la misma institución educativa INEM José Félix de Restrepo.

## Anexo 2: Etapa 1, propuesta de curso en línea.



The screenshot shows the administration interface of the website 'Lareflexion'. The browser address bar displays 'https://lareflexion.milaulas.com'. The page title is 'Lareflexion' and the language is set to 'Español - Internacional (es)'. The user is logged in as 'Usuario Administrador'. The interface is divided into several sections:

- NAVEGACIÓN:** Includes links for 'Página Principal', 'Área personal', 'Páginas del sitio', and 'Cursos'.
- ADMINISTRACIÓN:** Contains options for 'Ajustes de la página principal' (Activar edición, Editar ajustes), 'Usuarios', 'Filtros', 'Informes', 'Copia de seguridad', 'Restaurar', 'Banco de preguntas', and 'Administración del sitio'.
- EXTENSIONES PRODUCIDAS POR PLUG-INS:** A large orange banner with a play button icon.
- Cursos disponibles:** A section titled 'Cursos disponibles' with a search bar containing 'Mi práctica en el espejo' and a search button.
- Advertisements:** A blue advertisement for 'Fiu!' with the text 'Porque amo mi auto, lo aseguro en Fiu.mx' and a 'Cotiza ahora' button.

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date '23/05/2016' and time '03:53 p.m.'.

Facebook Musica electronica rel... docs - becerrillonilla@g... Curso: Mi práctica en el e...

https://lareflexion.milaulas.com/course/view.php?id=2

Lareflexion Usuario Administrador

desde \$899MXN Viaje Sencillo ¡Reserva ya!

InterJet

NAVEGACIÓN

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Curso actual
  - Mi reflejo
    - Participantes
    - Insignias
    - General
    - 20 de mayo - 26 de mayo
    - 27 de mayo - 2 de junio
    - 3 de junio - 9 de junio
    - 10 de junio - 16 de junio
    - 17 de junio - 23 de junio
    - 24 de junio - 30 de junio
    - 1 de julio - 7 de julio
    - 8 de julio - 14 de julio

Novedades

**20 de mayo - 26 de mayo**

- Los alumnos opinan
- Autobiografía profesional Fase 1a
- Dudas
- Currículo y ciudadanía
- Cuestionario 1

**27 de mayo - 2 de junio**

- Autobiografía profesional
- Dudas
- Currículo y ciudadanía
- Reflexión fase 1

**3 de junio - 9 de junio**

- Foro 1

Búsqueda avanzada

ÚLTIMAS NOTICIAS

Añadir un nuevo tema... (Sin novedades aún)

EVENTOS PRÓXIMOS

Autobiografía profesional (fecha límite para envíos) Hoy, 12:30

Ir al calendario... Nuevo evento...

ACTIVIDAD RECIENTE

Actividad desde sábado, 21 de mayo de 2016, 15:55

Informe completo de la actividad reciente...

ES 03:55 p.m. 23/05/2016

Facebook Musica electronica rel... docs - becerrillonilla@g... Curso: Mi práctica en el e...

https://lareflexion.milaulas.com/course/view.php?id=2

Lareflexion Usuario Administrador

desde \$899MXN Viaje Sencillo ¡Reserva ya!

InterJet

NAVEGACIÓN

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Curso actual
  - Mi reflejo
    - Participantes
    - Insignias
    - General
    - 20 de mayo - 26 de mayo
    - 27 de mayo - 2 de junio
    - 3 de junio - 9 de junio
    - 10 de junio - 16 de junio
    - 17 de junio - 23 de junio
    - 24 de junio - 30 de junio
    - 1 de julio - 7 de julio
    - 8 de julio - 14 de julio

Novedades

**20 de mayo - 26 de mayo**

- Los alumnos opinan
- Autobiografía profesional Fase 1a
- Dudas
- Currículo y ciudadanía
- Cuestionario 1

**27 de mayo - 2 de junio**

- Autobiografía profesional
- Dudas
- Currículo y ciudadanía
- Reflexión fase 1

**3 de junio - 9 de junio**

- Foro 1

Búsqueda avanzada

ÚLTIMAS NOTICIAS

Añadir un nuevo tema... (Sin novedades aún)

EVENTOS PRÓXIMOS

Autobiografía profesional (fecha límite para envíos) Hoy, 12:30

Ir al calendario... Nuevo evento...

ACTIVIDAD RECIENTE

Actividad desde sábado, 21 de mayo de 2016, 15:55

Informe completo de la actividad reciente...

ES 03:55 p.m. 23/05/2016

Facebook | Musica electronica rel... | docs - becerrillonilla@g... | Curso: Mi práctica en el e... | https://lareflexion.milaulas.com/course/view.php?id=2

Lareflexion | Usuario Administrador

27 DE MAYO - SOLO EN CINES Y EN 3D

**10 de junio - 16 de junio**

- Currículo y ciudadanía
- Dudas
- Autobiografía profesional fase 2b
- Reflexión fase 2

**17 de junio - 23 de junio**

- Foro 3
- Autobiografía profesional Fase 3a
- Currículo y ciudadanía
- Dudas
- Actividad 3

**24 de junio - 30 de junio**

- Currículo y ciudadanía
- Dudas

Facebook | Musica electronica rel... | docs - becerrillonilla@g... | Curso: Mi práctica en el e... | https://lareflexion.milaulas.com/course/view.php?id=2

Lareflexion | Usuario Administrador

- Currículo y ciudadanía
- Dudas
- Autobiografía fase 3b
- Reflexión Fase 3

**1 de julio - 7 de julio**

- Foro 3
- Autobiografía profesional Fase 4
- Currículo y Ciudadanía
- Dudas
- Cuestionario 4

**8 de julio - 14 de julio**

- Currículo y ciudadanía
- Dudas
- Autobiografía Fase 4b
- Reflexión Fase 4

### Anexo 3: Material de apoyo para la elaboración de autobiografía por fase:

Instrucciones enviadas a los profesores:

FASE 1: CONTEXTO ACTUAL

**En esta fase, se le solicita describir cuál es el contexto en que desarrollan su profesión. Pueden comenzar de lo general a lo particular, es decir, la situación de su país, tanto social como educativa, la situación para los docentes en el país y en**

**su región de trabajo. Luego pueden describir de manera más concreta el municipio y al final la institución educativa en que laboran.**

**1. A continuación se cita un ejemplo:**

Autobiografía de Alejandra Montané. (Fragmento)

*Ser profesora hoy en la universidad es tremendamente complicado. La carrera académica es larga y difícil. Puedo afirmar que es una apuesta importante. Para mí apostar por esta vía me ha supuesto una tremenda rebaja de ingresos económicos, hace 10 o 15 vivía mejor que ahora. Es una apuesta y deseo personal. Está bastante claro que el mayor cambio que la universidad está sufriendo en los últimos tiempos es el actual: la convergencia europea que se está implementando a través de una agenda claramente estructurada basada en las evaluaciones y acreditaciones. Somos la generación más evaluada.*

*Los que hoy somos profesores aún no consolidados convivimos con profesorado que es titular y que, por ejemplo, nunca o casi nunca ha hecho más investigación que la tesis doctoral. Y esto es así.*

*Siento como un peso la inestabilidad, precariedad y amenaza laboral con la que se vive en la universidad y es un tema que me tiene permanentemente preocupada. ¿Cómo llegar y adónde? ¿Qué es ser profesora? Es como una carrera en la que alguien va cambiando de lugar la meta.*

*Hoy el conocimiento es un producto y el profesor un asalariado que debe producir a un ritmo frenético. Esto unido a las complicadas redes de poder, donde cada una de mis múltiples identidades, encuentra un conflicto u otro, proporciona una sensación de desasosiego sin igual. La competencia se ha instalado entre las y los profesionales de la universidad y hay una mirada sospechosa encima de ti, mientras tú te conviertes en mirada sospechosa sobre otros. Competencia. Competencia por publicar, por aparecer,*

*por hacer currículum, rápido, sin perder un minuto. Siento pena al ver que la prioridad no es ni el conocimiento, ni las buenas prácticas docentes, ni la vida o la verdad. Creo que abunda el mediocre con buenos contactos y el buen profesor arrinconado. Es esta vida convertida en un tiempo imparable e inagotable de producción que no te permite, sin sentirte muy culpable, pararte un momento a reflexionar. Y la universidad, puede que más que otros ámbitos por su tipo de “producto”, no distingue la vida propia de la vida del trabajo.*

*Leía, hace poco, sobre la estancia de Einstein y Gödel en la Universidad de Princeton, nacido de la intención de potenciar un cierto “conocimiento inútil” y pretendía “crear un santuario para los pensadores más puros, erigir la proverbial torre de marfil con sólidos ladrillos rojos (..) En ese lugar, los miembros del cuerpo docente serían tratados como los príncipes de la Reine Vernunft – la razón pura- que realmente eran. Se les concedería una generosa remuneración (tanto que algunos bautizaron la institución como “Instituto de Salarios Avanzados”), así como el inestimable privilegio de disponer de todo el tiempo del mundo para pensar.” (Goldstein, 2005:15).*

*Me empecé a imaginar ese tipo de universidad que tantos genios engendró. Pero ahora el momento y el mundo es otro. Y, posiblemente, hay otros atractivos como el principio de placer, que para mí, está presente. Incluso hay cierta presión que me gusta.*

*Y, al fin y al cabo, como dice Galeano, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.*

**Referencia:**

*Autobiografía de Alejandra Montané En Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios Ministerio de Educación y Ciencia. Consultada en [http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profesora\\_Samolo.pdf](http://cecace.org/docs/proj-profuni/Profesora_Samolo.pdf).*

2. En el siguiente enlace podrá ver un programa sobre la autobiografía, en caso de requerir mayor información:

[https://www.youtube.com/watch?v=BZ4xaH5ph\\_k&list=WL&index=12](https://www.youtube.com/watch?v=BZ4xaH5ph_k&list=WL&index=12)

## **FASE 2: MI FORMA DE ENSEÑAR Y EL CURRÍCULO EN USO**

Para esta segunda fase tiene dos partes. En la primera se le solicita elaborar una descripción de su forma de enseñar actualmente. En la segunda, se le solicita una descripción del currículo vigente.

## **FASE 3: REFLEXIONANDO SOBRE MI VIDA PASADA**

En esta fase es necesario que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué es docente?
2. ¿Cómo llegó a ser docente?
3. ¿En dónde se formó?
4. ¿Cuál fue su primera experiencia como docente?
5. ¿Cuáles son sus experiencias profesionales más significativas?

## **FASE 4: YO, EL PROFESOR EN LOS PRÓXIMOS AÑOS**

Por favor concluya su autobiografía compartiendo sus expectativas laborales en los próximos 5 años.

### Anexo 4: Autobiografía del profesor CB

---

Para muchos de los alumnos soy “Arturito”. En algunos momentos los alumnos me preguntan ¿Profe a usted por qué lo quieren tanto los estudiantes? Pienso que el nombre de “Arturito” para muchos de los alumnos puede ser sinónimo de nobleza, cariño, aprecio, amistad, reconocimiento a la labor docente en la institución, gratitud o por qué no, un ser gracioso al compararme con “Arturito” el robot chistoso de la “Guerra de las Galaxias”.

Mi papá un campesino de Cañasgordas, Antioquia con 2do grado de escolaridad, desde niño me inculcó el deber social de ser buena gente, servicial, colaborador, solidario, respetuoso y amable con todas las personas, enseñanza bien aprendida y asimilada en toda mi formación personal. En otras palabras, pienso que mi padre realizó en mí una significativa formación ciudadana, la cual he transferido a mis estudiantes de generación en generación.

Al iniciar mi labor docente como maestro rural, proyecté todo mi potencial juvenil a trabajar en pro de las necesidades y de los niños de las comunidades del Rodeo en Santa Fe de Antioquia (1983 - 1985) y de Potrerito en Girardota (1986 - 1988), regiones abandonadas por el Estado, en las cuales lideré procesos de convivencia y formación ciudadana, al igual que gestión para obras civiles, como acueductos, alcantarillados, carreteras y remodelación en las plantas físicas de las instituciones educativas para un mejor bienestar de los pobladores.

Al ser trasladado para la ciudad de Medellín, el trabajo docente se complica aún más, pues la ciudad vivía una época nefasta de violencia y terrorismo debido a la guerra desatada por carteles del narcotráfico. En comunidades de gran marginalidad socio-económica como el Triunfo (Picachito) y el Doce de Octubre (1989 - 1994), me correspondió arriesgar hasta mi propia vida, al comprometerme a trabajar en ciudadanía, convivencia barrial y en la solución de necesidades básicas de éstos sectores periféricos de la ciudad. Mi trabajo docente no sólo se realizaría en el aula de clase, sino también con la comunidad educativa para que tuvieran unas instalaciones educativas dignas, placas polideportivas y mejoras en el servicio de energía, teléfono, agua, alcantarillado

y seguridad para el sector (pues soy un convencido que la verdadera ciudadanía se ejerce accediendo al bienestar socio-económico).

En el año de 1995 llegue a la escuela Santa Catalina de Siena, barrio el Poblado, la cual funcionaba en las horas de la tarde como una proyección social de las hermanas dominicas que administraban el colegio Santa María del Rosario en las horas de la mañana. El ambiente de convivencia en la escuela muy bueno entre alumnos y docentes, pero la carencia al respecto la manifestaban los padres de familia, quienes acudían a la violencia física y verbal para dirimir dificultades de toda índole. Es acá cuando se crea el proyecto “Conversemos Pues” el cual se desarrolla en jornadas de escuela de padres, para dirimir el conflicto entre los acudientes de los estudiantes.

Igualmente realice trabajo comunitario en el sector, en pro de las necesidades básicas de la comunidad, en especial de aquellas familias pobres que habitan las lomas del Poblado en medio de la opulencia de sus vecinos. De la mano de la líder comunitaria Amparo Gaviria presidente de las JAL, es mucho el trabajo que se realiza en el sector (gestión para construcción de placas polideportivas; programación de eventos culturales y deportivos con la comunidad, y la construcción de la misma sede oficial de la escuela Santa Catalina de Siena). En el año 2003 al llegar al INEM José Félix de Restrepo continuó desarrollando el proyecto “Conversemos Pues” al interior del aula de clase y con los acudientes de mis estudiantes. Años después el proyecto se da a conocer en el departamento de Ciencias Sociales con buena acogida por parte de varios docentes y directivos de la institución, quienes deciden implementarlo para todo grado octavo (24 grupos); situación que me hace acreedor a una mención honorífica por parte de la institución educativa. La educación para la ciudadanía es una preocupación que nos

atañe en pro de la formación de jóvenes que puedan ejercer la defensa de los derechos humanos en oposición a los actos de violencia, intolerancia y resurgimiento de posturas ideológicas totalitarias que van en contra del respeto de la diversidad cultural, étnica, sexual y religiosa. La formación de un buen ciudadano, debe darse inicialmente en su núcleo familiar, continuarse en la escuela y proseguir en el ámbito social.

En la institución educativa INEM JOSE FÉLIX DE RETREPO se hacen grandes esfuerzos desde la administración y desde la práctica docente por sensibilizar a los jóvenes para que adquieran hábitos que vayan en pro de la sana convivencia y se alejen del llamado a participar en bandas delincuenciales de sus barrios y comenzar de esta manera su carrera delictiva, prolongando el problema de las bandas criminales, el sicariato y el tráfico de estupefacientes, fruto del legado de los grandes carteles de la droga que hicieron y aun dejan huella en nuestra ciudad.

Ha sido complejo este proceso en Medellín porque se llegó a un nivel de degradación de la dignidad humana, que usted por unos cuantos miles de pesos podría finiquitar la vida de una persona; porque era algo tan banal como el goce de esos pocos pesos obtenidos a costa de la víctima quien perece por un menor de 18 años y esto lo justificaba desde esta lógica. Esto ha implicado consecuencias permanentes que han afectado sensiblemente el respeto por el otro y se ha legitimado a través del ejercicio del poder que le otorga el “combo” generando o aumentando el conflicto en muchos colegios de la ciudad, convirtiéndose en enclaves de tránsito para que una banda u otra pongan en riesgo a la comunidad educativa por asistir al colegio. Esta perpetuación de la violencia, es fruto de la inequidad, que aún existe frente al acceso a los derechos económicos y sociales básicos para que las personas puedan subsistir en una ciudad

atravesada por un sistema económico que fomenta la desigualdad, donde la falta se convierte en carencia y llega a la marginación, la posibilidad de acceder al bienestar que les ofrece la ciudadanía por formar parte de una sociedad.

En la institución educativa donde laboro los picos de violencia escolar, en lo que se refiere a riñas al interior del plantel y peleas callejeras, el CiberBullying y el acoso escolar se han reducido en un 80% desde el año 2011, dado que se ha hecho una intervención conjunta con la secretaria de gobierno, la policía, las directivas del plantel educativo, los docentes y los padres de familia. Es de valorar que las actividades escolares, como el día del estudiante, el descanso feliz, el proyecto **“para la convivencia, conversemos pues”**, la semana de la convivencia, ha ido creando en estos jóvenes la necesidad de resolver sus conflictos de manera pacífica y mediado por los adultos designados para ello.

El proyecto educativo **“para la convivencia, conversemos pues”**, se desarrolla desde hace seis años en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, a partir de un conjunto de estrategias direccionadas desde o fuera del aula, contribuyendo de esta manera en la formación ciudadana a través de una comunicación asertiva, reflexiva y conciliadora para la resolución de conflictos escolares y/o barriales.

En Colombia la Educación para la Ciudadanía (EpC) es un discurso que ha tenido lugar en la escuela desde los inicios de la República con diversos significados históricos, de acuerdo con los proyectos políticos de nación que han marcado el sentido de la educación. En ciertos momentos históricos este discurso de la EpC se diluyó en la

educación moral o en la educación religiosa, mientras que en otros momentos apareció muy ligado a los discursos de la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía, de la historia o a la instrucción cívica.

En la actualidad, con la configuración de una hegemonía discursiva en la educación que promueve el aprendizaje por competencias, la EpC se entiende como competencias ciudadanas, y se ha fortalecido la convergencia de éstas con la didáctica de las ciencias sociales (también enseñadas por competencias). Las formas de pensar, actuar y habitar de los seres humanos, no siempre traen consigo resultados positivos, por el contrario, ocasionan problemas de convivencia entre las personas. Estos problemas se ven reflejados al interior de las instituciones educativas y del aula de clase cuando se hace evidente el poco interés que los estudiantes presentan por las personas que los rodean. Expresando dicho desinterés en el uso de palabras peyorativas, burlas, intimidaciones y tratos denigrantes para con sus compañeros, lo cual afecta la sana convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Es de anotar que muchos de estos problemas son el reflejo de lo que nuestros estudiantes viven constantemente en un contexto familiar y local bastante complejo, que hace que ellos repliquen de alguna manera sus prácticas de convivencia y traigan consigo un conjunto de dificultades que se reflejan al no respetar unos mínimos que hacen posible el desarrollo de la vida en convivencia. Es por ello, que como profesor se debe entrar inicialmente a reconocer cuales son las percepciones que los estudiantes tienen de dichos lugares, para que así pueda posteriormente formarlos en ciudadanía a través de las relaciones sociales que allí se dan.

Los estudiantes están recorriendo su entorno cercano constantemente, esto les brinda la posibilidad de construir imágenes detalladas del lugar que habitan, es decir, en los recorridos realizados les permite a ellos grabar en su mente deseos, anhelos, temores, costumbres, fantasías y un sinfín de sentimientos que le despiertan los sitios por los cuales pasan. Estas imágenes, o percepciones que tiene cada estudiante del lugar que habita se plasma en el aula de clase cuando se desarrollan los conversatorios sobre la ciudad y se plasman en mapas mentales (representaciones espaciales que tienen las personas de sus entornos a diferentes escalas, e inciden en el comportamiento y accionar dentro del mismo espacio), contruidos por ellos en forma oral o escrita. Formar en ciudadanía significa desarrollar estrategias que permitan la adquisición de competencias en los actores escolares, que les posibilite construir participativamente los conocimientos, destrezas, habilidades y las herramientas básicas, para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver los problemas que les presenta la cotidianidad. La idea para formar en el ejercicio pleno de la ciudadanía ha cobrado especial fuerza en los últimos años tanto en nuestro país como en otras regiones del mundo. Ello en buena medida, como resultado de la consolidación de la democracia como forma de gobierno y de vida en buena parte del planeta, de la declaración y aceptación cada vez más universal de los derechos humanos como fundamento de la acción privada y pública y del hecho de que tendemos a convertirnos en una “aldea global” cada vez más intercomunicada, al punto que no pasan desapercibidas para nosotros violadores flagrantes a los derechos humanos y terribles formas de discriminación que aún se dan en algunas partes del mundo.

En Colombia la educación para la ciudadanía multicultural y activa se formalizó con la promulgación de la Constitución Política de 1991, en la medida en que ésta nos

reconoce múltiples derechos y deberes, abre un amplio espacio para la participación de los ciudadanos, consagra diversos mecanismos para la defensa de los derechos individuales, colectivos y del ambiente, reconoce nuestra diversidad étnica y cultural y nos ofrece distintas posibilidades para que, desde nuestra condición de ciudadanos, luchemos contra la violencia, la corrupción, la discriminación, la intolerancia y todos los otros males que puedan afectar la convivencia en una sociedad democrática y un estado social de derecho.

Lo que garantiza la existencia de una sociedad democrática no son solo las leyes, o incluso ciertas instituciones, ni siquiera que se reconozca formalmente ciertos derechos de los individuos o que existan mecanismos de participación. Lo esencial para que una democracia funcione efectivamente es la existencia de ciudadanos capaces de hacer valer sus derechos y cumplir responsablemente con sus deberes, de ser tolerantes con las diferencias, de las que además buscan enriquecerse; y sobre todo, ciudadanos que tienen la capacidad de pensar por sí mismos, de hacer juicios propios, y que están dispuestos a participar efectivamente en las decisiones sociales.

Todo ello supone que nos eduquemos para ejercer la ciudadanía. Ello implica, sin embargo, muchas cosas: desarrollar nuestra capacidad para pensar de un modo crítico, reflexivo y creativo; desarrollar nuestra capacidad para hacer juicios morales autónomos; desarrollar actitudes y valores democráticos, como el diálogo, la tolerancia y el respeto por la diversidad; y también tener un conocimiento de nuestra historia, de nuestras instituciones, de las reglas que rigen la sociedad en que vivimos y de los principios que le dan sentido a esas normas.

## Anexo 5: Autobiografía del profesor MB

---

Yo soy originario del estado de Guerrero, de una ciudad que se encuentra enclavada en el centro, considerada de una gran importancia histórica porque es cuna de dos personajes muy relevantes en la historia de nuestro país, como lo fue el general Vicente Guerrero Saldaña, consumidor de la independencia nacional y el ilustre maestro y diplomático Ignacio Manuel Altamirano. Mi infancia y parte de mi adolescencia transcurrieron en este lugar. En esta ciudad cursé mi educación preescolar, primaria, secundaria y lo que en aquel entonces se conocía como la Normal Básica la cual preparaba maestros para que al egresar trabajaran como docentes en educación primaria.

En aquel entonces siendo hijo de una familia numerosa en la cual mi padre también se dedicó a la docencia y por cuestiones de vocación mi inquietud se fue inclinando a estudiar la carrera de maestro.

En Tixtla existían dos escuelas normales, la normal Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa la cual preparaba a maestros rurales los cuales se iban a trabajar a las escuelas más marginadas del estado. Y también la Normal Beatriz Hernández García la cual era particular y es en esta escuela donde hago mis estudios como maestro normalista.

Las prácticas que realizábamos en esta escuela fueron en comunidades rurales cercanas al municipio, en estos planteles fueron mis primeros pasos como maestro, aquí nos damos cuenta y estamos en contacto con la gente pobre y marginada del país la cual nos mira con la ilusión de aprender más de nosotros pues la figura del maestro es vista como parte importante de sus vidas.

Mochitlán, Quechultenango, San Martín, Atliaca fueron las comunidades en donde realicé mis prácticas pedagógicas y mi año de servicio que sirvió para egresar de la Normal Básica.

Al egresar desgraciadamente los alumnos de este plantel teníamos que buscar nuestra plaza porque al ser una escuela privada el Estado no tenía la obligación de proporcionarla, debido a esta situación busqué la manera de encontrar trabajo y me trasladé en 1982 al entonces Distrito Federal, y busqué en lugar como maestro en una escuela particular en la cual fui aceptado y dio inicio mi trabajo docente.

Por ese entonces sale publicada la convocatoria para el examen de admisión en la Escuela Normal Superior de México en la que afortunadamente fui aceptado en la licenciatura de Educación Cívica y Social en el sistema escolarizado. Una vez establecido en el Distrito Federal compartía mi tiempo entre el trabajo y el estudio. Pero también traía la inquietud de estudiar la licenciatura en Educación Física la cual se impartía en cursos de verano en el puerto de Acapulco, para mi fortuna hice mi examen de admisión, fui aceptado y prácticamente mi tiempo en aquel entonces transcurría entre el trabajo y estudiar en las dos escuelas Normales.

Durante estos años de estudio y trabajo tuve la fortuna de conocer maestros destacados y de gran trayectoria pedagógica de los cuales aprendí y reafirmé mi vocación como docente, también el hecho de que los maestros somos parte de la transformación social del país a través de las diferentes luchas que se han dado en la historia.

Corría el año de 1983 cuando la Escuela Normal Superior de México por situaciones de tipo político y sindical fue descentralizada y las especialidades enviadas a diferentes módulos. Recuerdo que a nosotros nos tocó terminar la carrera en la calle de Sur 67-A de la colonia Viaducto Piedad.

Uno de los principales motivos fue que por ese entonces ya se pensaba hacer un cambio obligatorio en cuanto a la currícula, es decir la desaparición de las asignaturas por las áreas de estudio las cuales quedaban integradas en la reestructurada Normal Superior.

Con el paso de los años se comprobó que el sistema de áreas no era el adecuado ya que en la actualidad se regresó al programa por asignaturas el cual es casi idéntico al de hace treinta años.

Al concluir mi especialidad en la Normal Superior de México todavía existía el plan de estudios por asignaturas, del cual por cierto, mi generación fue la última egresada. A partir de entonces mis compañeros de generaciones posteriores salían con especialidades del nuevo plan de estudios, es decir, por áreas.

Como en la Normal Superior de México los cursos eran escolarizados la especialidad la terminé en 1986 y como mencioné antes la licenciatura en educación física la estudié al mismo tiempo en cursos de verano, ésta la concluí en 1987.

El tiempo en el cual alterné el trabajo con el estudio fue de 1982 a 1986 trabajando en una escuela particular y al egresar de la Normal Superior se nos asignaba plazas por estricto orden escalafonario por lo cual obtuve mi adscripción en la secundaria 229

LudmilaYikova en su turno vespertino y en la cual después de 30 años sigo laborando en ella.

Al mismo tiempo corría el año de 1989 cuando por razones laborales también me incorporé como maestro de primaria a la escuela República de Dahomey en la delegación Iztacalco y por más de 24 años estuve compartiendo mi vida laboral en estos dos planteles. A esta etapa la considero la más representativa del magisterio ya que de una u otra manera es para mi la más productiva y la más intensa de mi vida laboral, ya que la experiencia acumulada, el ánimo y la vocación como docente se manifiesta de manera significativa en nuestro trabajo frente a nuestros alumnos.

Haciendo una reflexión a estas alturas de mi trabajo docente me puedo sentir satisfecho de lo que he logrado aclarando que lo más importante para un maestro siempre será la parte humana que manifiesta hacia sus alumnos ya que muchas veces nos olvidamos que estamos trabajando con seres humanos y los convertimos en un número más de nuestra vida.

En la actualidad me encuentro en el último tramo de mi vida docente la cual he percibido de una enorme incertidumbre en el plano laboral pero más en el aspecto educativo. Pues al principio de este sexenio se propuso la implementación de una reforma educativa la cual con el paso de los meses y los años nos fuimos dando cuenta del enorme prejuicio hacia los compañeros docentes en la parte laboral. Evaluación, certeza laboral, permanencia, despidos, paros, etc., han sido las palabras de moda en la educación, la lucha de mis compañeros maestros ha dado como resultado una enorme represión hacia el magisterio. En ningún momento el gobierno se refiere a la parte

pedagógica que sería el aspecto central de esta reforma. Los beneficios laborales en ningún momento se han hecho presentes hacia mis compañeros maestros y no se tiene contemplado en qué momento se empezaran a ver resultados.

A dos o tres años de mi jubilación solo hay que esperar que en realidad el gobierno se preocupe de manera seria por la educación la cual no se debe reflejar ni en cantidades ni porcentajes como se hace en la actualidad, la educación va más allá de los conocimientos que vamos adquiriendo son un proceso que el individuo va adquiriendo a través del tiempo por lo cual no existen parámetros para afirmar que tal o cual conocimiento ya ha sido adquirido.

Lo que sí es que en las escuelas en general de todo el país se les debe dotar de las instalaciones más adecuadas para que los maestros puedan poner en práctica al máximo sus capacidades docentes y los alumnos puedan adquirir los conocimientos con mayor facilidad. Es triste saber que a una distancia de 34 años las condiciones con relación a la educación siguen siendo las mismas y peor aun cuando se percibe un retroceso en este aspecto.

Me voy a despedir con una frase que mencionó un compañero maestro al inicio de mi trabajo docente y que ahora más que nunca se encuentra vigente “al sindicato lo que menos le importa son los maestros y a la SEP lo que menos le interesa son los alumnos”.

A las nuevas generaciones de maestros primero que nada reconocerles su vocación por el servicio docente, recordarles que estudiaron para maestros no para directores ni

para inspectores porque muchos llegan con la idea de puestos directivos a la vuelta de la esquina y lo que menos quieren es trabajar con alumnos y estar atrás de un escritorio.

Este trabajo es muy desgastante pero a la vez con el paso de los años es una labor que te llena de satisfacción al ver el rostro de tus alumnos cuando llegas al salón de clases y muchas veces te ven con el ánimo y las ganas de que estés con ellos para transmitir tus conocimientos o al menos sonreír en tu clase. Espero que este trabajo que es de muchos años llene sus expectativas como profesionistas y si de alguna u otra manera van a recibir beneficios de tipo económico por su labor docente como se ha prometido sería mucho mejor.