UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

La *formación cívica y ética:* una asignatura pendiente del Estado mexicano.
Un debate pedagógico-filosófico.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

PAOLA MARÍA DEL CONSUELO CRUZ SÁNCHEZ

TUTOR PRINCIPAL:

DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA, FES ACATLÁN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DR. ARTURO TORRES BARRETO, FES ACATLÁN
DR. RAÚL ALCALÁ CAMPOS, FES ACATLÁN

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, agosto, 2016.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Ceci y a Diana

A Joel

A la FES Acatlán, UNAM

Al Dr. Rafael García García quien acompañó el proceso de construcción de esta investigación, la orientó y guió.

A mis tutores: Dr. Raúl Alcalá Campos, Dr. Arturo Torres Barreto, Dr. Herman Littlewood Zimmerman y Dr. Alejandro Salcedo Aquino. Gracias a sus aportaciones, comentarios y observaciones se logró la concreción de este trabajo.

A los estudiantes de la muestra, alumnos de la Escuela de Educación Básica "Las Américas". A la profesora Erika Musmet Zamora Garduño y al profesor Francisco Ordoñez quienes otorgaron todas las facilidades para la realización de esta investigación.

A mis amigos del CCH Naucalpan: Dr. Benjamín Barajas Sánchez, Mtro. Keshava Quintanar Cano, Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez y Damián Feltrín Rodríguez.

Índice

Índice de Tablas 5

Introducción 7

Capítulo I. 19

La *escuela inteligible*: Fundamentos para una educación cívica y ética basada en el fomento de la autonomía y la dignidad 19

Presentación 20

Garante de la educación: la condición humana 23

Definición de educación 26

La educación como labor personal 29

Gobierno de sí y obediencia 31

Formación Cívica y Ética 37

a) La disciplina 38

b) El cultivo 39

c) La civilidad 40

d) La eticidad (moralidad) 44

Categorías de investigación 48

Autonomía 48

Dignidad 50

Respeto e inclusión de la diferencia 52

Autoridad y Cultura de la Legalidad 54

Notas finales: La educación como fomento de la autonomía y la dignidad 56

Capítulo II. 61

La educación cívica y ética como un problema nacional 61

Presentación 62

"La promesa". El Artículo Tercero Constitucional. 64

"La conceptualización de la promesa". Caracterización de la educación cívica y ética en nuestro país 71

Reflexiones finales. "La imputación moral" 90

Capítulo III. 98

Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE): De vuelta al trabajo áulico. 98

Parte 1. Contextualización, construcción y aplicación del CPPE. 99

Presentación 99

Ubicación y justificación del Cuestionario de Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE)....102

Integración del Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares.....113

a) Proceso de construcción, descripción de la muestra y aplicación del CPPE 113

Parte 2. Análisis estadístico y consideraciones problemáticas en torno de los resultados.....125

b) Cuestionario sobre la Percepción de Prácticas Escolares: Los resultados. 125

c) Análisis factorial (AF) y confiabilidad del instrumento.....138

d) Algunas consideraciones finales en torno de los resultados.....155

e) Pruebas de hipótesis: aportes de la investigación para la conformación de la *escuela inteligible* 170

Coda:.....177

La amistad como excelsitud ética y principio de una vida autónoma.....177

Anexos.....184

Anexo 1. Definición de los Niveles de Logro del Programa de Formación Cívica y Ética en la secundaria. Presentados por el INEE en 2013......184

Anexo 2......185

Resultados de la prueba ENLACE 2006-2013. Estado de México......185

Anexo 3. CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES 187

Anexo 4. Primera versión del CPPE. 26 de agosto de 2014. 190

Anexo 5. Segunda versión del CPPE. 2 de septiembre de 2014......194

Anexo 6.....198

Datos porcentuales. Ítems relacionados con la autoridad y cultura de la legalidad. 198

Anexo 7. CPPE versión final.....204

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES 204

Fuentes de consulta 206

Índice de Tablas

Tabla 1. Las dieciséis finalidades de la educación escolarizada mexicana…….66

Tabla 2. Definición de las competencias cívicas y éticas propuestas por el PIFCyE……..87

Tabla 3. Resumen de los niveles de logro en FCyE según el INEE……98

Tabla 4. Resumen de las temáticas en las publicaciones recientes en torno a la FCyE…….102

Diagrama 1. Modelo de la hipótesis de investigación……..112

Tabla 5. Justicia-Agrado……..116

Tabla 6. Diferencias en la formación moral por género……128

Tabla 7. Acusaría a quien hace trampa…….134

Tabla 8. Acuso a mis amigos (as) cuando hacen trampa……135

Tabla 9. KMO y prueba de Bartlett……..137

Tabla 10. Estadísticos de fiabilidad. Dignidad…….139

Tabla 11. Estadísticos de escala. Dignidad……..139

Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad. PA……..……141

Tabla 13. Estadísticos de escala.PA…….141

Tabla 14. Estadísticos de fiabilidad. Autonomía……..142

Tabla 15. Estadísticos de escala. Autonomía……...142

Tabla 16. Estadísticos de fiabilidad. Respeto a la Diferencia……...144

Tabla 17. Estadísticos de escala. Respeto a la Diferencia……144

Tabla 18. “Pienso que las niñas son inferiores que los niños……145

Tabla 19. Estadísticos de fiabilidad. Cultura de la legalidad……146

Tabla 20. Estadísticos de escala. Cultura de la legalidad……..146

Tabla 21. Clasificación por variable de los ítems contenidos en la versión final del CPPE.149

Tabla 22. Pruebas de hipótesis (correlaciones)……169

La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad.
La minoría de edad estriba en la incapacidad de
servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro.
¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!
¡He aquí la divisa de la ilustración!

Kant, 1784

Introducción

Quien no es llamado por la ciencia al orden, no puede convertir sus saberes en legítima propiedad ni civil ni científica.

***Kierkegaard*, 1844**

La razón tiene un destino singular, a saber: el de plantearse múltiples cuestionamientos. Toda investigación es resultado de esta tendencia del entendimiento. El trabajo reflexivo da cuenta de que la razón se sigue a sí misma y es para sí germen, embrión que dará lugar a algún saber. Por ello, investigar consiste en aventurarse en los caminos del conocimiento por medio de preguntas, apercibidos de que nuestra capacidad para plantearnos interrogantes es mayor a nuestra capacidad de darles respuesta. Las inquietudes son múltiples, pero la posibilidad de hallar nociones sistemáticas para atenderlas no. Por ello, antes de comenzar todo ejercicio intelectual se debe contemplar esta perplejidad (Kant, 1781/2009). Como consecuencia, rara vez el esquema de una investigación coincide con su destino.

Es menester entonces, hallar el problema que queremos tratar, encontrar cuál es su lugar en la amplia esfera de los saberes, para finalmente ocupar un *sitio en la sinfonía del conjunto.* Lograrlo nos obliga a evitar pasar corriendo por las problemáticas de manera ingeniosa despachando las contradicciones. En suma, todo investigador debe vencer la tentación de abarcarlo todo y decirlo todo, por más doloroso que eso sea.

En un inicio, esta investigación tuvo la aspiración de convertirse en un análisis del estado de la *formación cívica y ética,* en las niñas y los niños mexicanos que cursan la educación elemental a nivel nacional. Para conseguirlo, proponíamos una investigación teórico-etnográfica que atendiera a algunas diferencias notorias en dicha población. Habíamos considerado, lo rural y lo urbano, algunas cuestiones étnicas, las condiciones económicas, entre otras. Sin mucha precisión iniciamos este recorrido; pronto nos dimos cuenta que nuestras ambiciones sobrepasaban por mucho no sólo la temporalidad de este estudio y su propia capacidad, sino nuestra facultad de hallar alguna metodología que contemplara todas las diferencias sin aplanarlas. De haber proseguido, la tarea hubiera quedado inacabada y, los modos de aproximación a una muestra tan vasta y plural no hubieran sido ni suficientemente afinados ni justos con las divergencias. Se hizo evidente que dicho estudio no tendría legitimidad y que poco podría decir a una sociedad que requiere de visiones sistemáticas de sí misma. Así, sin abandonar lo esencial de nuestros propósitos, replanteamos las miras de esta investigación.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Nuestra investigación tiene como objetivo principal fundamentar filosófica y pedagógicamente una educación cívica y ética centrada en el fomento de la autonomía y la dignidad del estudiantado infantil mexicano. Para lograrlo llevaremos a cabo los siguientes objetivos particulares: 1. Plantearemos y argumentaremos desde la filosofía moral kantiana una idea de educación basada en el desarrollo de la autonomía y la dignidad. 2. Describiremos la conceptualización de la *formación cívica y ética* en nuestro país en el nivel primario de la educación básica y analizaremos sus resultados (qué se pretende y qué se logra). 3. Nos aproximaremos a las vivencias de un grupo de niñas y niños de una escuela primaria oficial y urbana en torno a la civilidad y la eticidad. Esto a partir de la construcción, el pilotaje y la aplicación de un cuestionario que mensurará las siguientes variables: "autoridad", "cultura de la legalidad", "autonomía", "dignidad" y "respeto a la diferencia". Finalmente, 4. describiremos los resultados obtenidos y los problematizaremos a la luz de nuestra fundamentación teórica.

De manera general, entendemos por *formación cívica y ética,* a un tipo de educación que logra que el estudiante se reconozca a sí mismo y a los demás como dignos, con metas y proyectos racionales y por ende respetables. Capaces de regularse y de tomar decisiones responsables. La *formación cívica y ética* en el aula debe tener como finalidad que el alumno procure que todos sus espacios, empezando por la escuela, posean una convivencia justa, a fin de que puedan llevarse a cabo sus metas y propósitos. El logro del *reconocimiento mutuo en instituciones justas* es un trabajo de todos (Ricoeur, 2004). Consideramos que la escuela debe convertirse en uno de los puntos de fuga para consolidarlo. Para ello se requiere que quienes ostentan el poder a su interior, lo hagan desde la legalidad y el cultivo de la dignidad del gobernado (estudiantado). De modo que este último camine hacia el cumplimiento de las leyes por convicción y no por obligación, asimismo, denuncie aquellas regulaciones que contrarían la dignidad personal o la de los otros.

La hipótesis a probar es la siguiente: el buen "uso de la autoridad" y el "respeto a las reglas y las normas" en la escuela por parte de las autoridades (docentes, administrativos, trabajadores, padres y tutores), tendrá como resultado el inicio del ejercicio de una voluntad "autónoma", del reconocimiento de la "dignidad humana" y de la "aceptación e inclusión de

la diferencia" por parte del estudiantado. Planteamos una correlación entre las variables entrecomilladas. Suponemos que las dos primeras dan como consecuencias las tres últimas. Será labor de esta investigación mostrar dicha relación de interdependencia.

El estudio implica dos grades actores, a saber, las autoridades escolares, incluidos entre ellas los padres y los tutores, y el alumnado.[1] Ambos grupos requieren ser visualizados. Nosotros nos centraremos en el estudiantado, será a través de sus ojos que percibamos a las autoridades. La labor que realizamos es un atisbo de cómo se entretejen las relaciones en las instituciones educativas, no pretendemos que sea una visión ni generalizada ni determinante en torno a ellas. Describiremos y analizaremos algunas de las prácticas de los alumnos al interior de la institución que nos ayuden a perfilar el modo de ser de las autoridades y, así patentizar la correlación antes mencionada.

Partimos de que somos los adultos quienes educamos a los infantes por medio del ejercicio de la autoridad y el modo en que cumplimos y hacemos cumplir las regulaciones. Estas acciones no sólo expresan el estado de la *formación cívica y ética,* sino que pueden incluso denunciar un conflicto con las finalidades de la asignatura en el currículo del Sistema Educativo Mexicano. Las posibles contradicciones cuestionarían la pertinencia y la eficacia del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE), y al tiempo, pondrían entre signos de interrogación la asunción de la responsabilidad del Estado mexicano de gestar un proyecto de civilidad. Es decir, si lo único que cambia es el Programa y no las condiciones materiales en las que éste se desarrolla, la FCyE resulta necesaria pero al mismo tiempo irrelevante, de lo que se sigue nuestra obligación de emitir una imputación moral al Estado a este respecto.

Naturaleza de la muestra

La hipótesis planteada se probó en una población particular. Nos aproximarnos a la Escuela de Educación Básica Pública "Las Américas" ubicada en el municipio de Naucalpan, Estado México. La profesora Erika Musmet Zamora Garduño, directora del plantel y el

[1] De acuerdo con la última reforma a la Ley General del Educación (2013), los actores del proceso educativo son los docentes, los estudiantes, los padres y tutores, así como la sociedad civil. Ésta última es un actor secundario.

Profesor Francisco Ordoñez Moreno su secretario, fueron quienes nos otorgaron todas las facilidades para la realización de este proyecto.

La muestra seleccionada tiene las siguientes características: a) es una muestra de conveniencia. Fue electa dada la proximidad con la investigadora. b) Estratificada. Ella está formada por dos grandes grupos, los niños y las niñas del tercer grado y los del sexto grado de primaria. Finalmente, c) es transversal, pretende mensurar el desarrollo del estudiantado en lo que respecta a la *formación cívica y ética.* Por cuestiones de tiempo, hubiera sido complicado explorar dicho avance en el grupo de tercer grado, tendríamos que haber esperado tres años a que concluyeran la educación primaria. La información obtenida de la población del sexto grado nos permitió juzgar dicho progreso. El estudio contó con la participación de 204 alumnos, 106 niños y 98 niñas, los cuales oscilaron entre los 6 y los 13 años, concentrándose la mayor población en los 8 (66) y los 11 (86) años. Colaboraron con este estudio 90 estudiantes del tercer grado y 114 del sexto grado.

El trabajo se concentró en la recolección de datos en torno a cómo viven y entienden la "autoridad", la "autonomía", la "dignidad", la "cultura de la legalidad" y el "respeto a la diferencia". Accedimos a sus consideraciones a partir de un ejercicio de etnografía urbana. Construimos un instrumento de medición al cual titulamos "Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares" (CPPE). Los 75 ítems fueron integrados siguiendo la hipótesis antes mencionada. Es importante subrayar que la pretensión primera de este instrumento fue la de interpretar la convivencia escolar a la luz de dichas variables y en un segundo término, la de deducir cuáles son las concepciones del estudiantado en torno a las mismas.

Inserción de este estudio en el campo "Educación y valores"

En nuestro país, los estudios en torno a la *formación cívica y ética* se encuentran contenidos en el campo de conocimiento llamado "Educación y valores". En este campo, la mayoría de las investigaciones son descriptivas (51%), dada su naturaleza no se comprometen a interpretar los fenómenos ni a indagar sus causas. Del total de las mismas, sólo el 12.11% incluyen metodologías mixtas y de este porcentaje, las dedicadas a la educación básica constituyen un 11%. Es importante mencionar que del 2002 al 2011, ha disminuido la publicación de tesis en torno a este campo; el peso de las investigaciones ha

recaído en capítulos de libros (48.3%) y artículos (33.8%). Aún así, el número de investigadores ha aumentado (Hirsch y Yuren, 2013).

Los trabajos dedicados particularmente al estado de la *formación cívica y ética* representan un porcentaje menor. De ellos, sólo el 7.6% estudia su desarrollo a nivel primaria. Y únicamente el 15.2% es de naturaleza mixta. En ellos, las visiones metodológicas son por demás variadas. Se encuentran en cercanía con esta investigación: el método etnográfico (3.8%) y la metodología filosófico-hermenéutica (11.4%) (Molina y Heredia, 2013: 238-240). A nivel nacional, las aportaciones filosóficas sobre la formación valoral y en ciudadanía son desarrolladas mayormente por el Sistema Universitario Jesuita (38%), la UNAM representa sólo un 14% (2002-2011).

Al mirar estas cifras, percibimos una disminución en los estudios dedicados al nivel primario de la educación básica, lo alarmante de este dato puede expresarse en las siguientes consideraciones: creer que se ha atendido a este nivel escolar con suficiencia y, dejar al PIFCyE la responsabilidad total de la *formación cívica y ética*. O pensar que estamos en la plenitud de la formación moral, o peor aún, considerar que ya no hay nada por hacer. Ninguna de ellas es halagüeña.

Por otro lado, percibimos una notoria y problemática escisión entre los trabajos teóricos y los de naturaleza práctica. La *formación cívica y ética* es constitutivamente un tipo de educación formada por principios ético-filosóficos con pretensiones de generalidad, que deben ser interpretados y adaptados para ser llevados a las acciones. De modo que se requieren tanto estudios teóricos como prácticos, asimismo, transdisciplinarios, que capten, en la medida de sus posibilidades, la complejidad de su realización. La división entre la teoría y la práctica no puede trasladarse a las investigaciones, pues ello sería equivalente a perpetuar la escisión de la realidad. Las indagaciones en torno a este tipo de educación deben intentar diluir tal segmentación y arar el camino para que la *formación cívica y ética* trascienda como asignatura en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Consideramos que el tránsito de los principios teóricos a la práctica en nuestro país, no se ha consolidado. La *formación cívica y ética* como asignatura del SEN cumplió ya veinte años (2013). Inició en la educación secundaria y en el 2008 logró la cobertura en toda la educación básica. En 2013 fueron publicados los primeros resultados del PIFCyE (2008-

2013) por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual reporta a escala nacional que el 17% de la población de estudiantes en México está por debajo del nivel de logro básico, en lo que respecta a la *formación cívica y ética*. Por la descripción de los niveles de logro (básico, medio y avanzado) hecha por el Instituto, ello implica que ese grupo no se reconoce a sí mismo como libre y responsable, tampoco es capaz de concebirse sujeto a leyes y, por ende, no visualiza los alcances del incumplimiento de las reglas y las normas.

El grueso del estudiantado mexicano tiene un logro básico en las competencias asignadas a este tipo de formación (61%). Este grupo, se asume perteneciente sólo a una organización política: la familia. Sabe que el Estado está obligado a protegerle. Asimismo, se encuentra al tanto de que tiene derechos y obligaciones, los cuales están expresados en la Carta Magna (INEE, 2014). En suma, casi un 80% de la población estudiantil de educación básica en el país, carece de la perspectiva social y sus implicaciones. No sólo se tiene un pobre conocimiento de la organización estatal, sino que en los espacios públicos reina la indolencia.

Pertinencia del estudio

Por lo anterior, pensamos que los estudios dedicados a indagar los modos de educar cívica y éticamente, no sólo son pertinentes sino urgentes. El avance de este tipo de formación como tendencia pedagógica en el país, es un síntoma de la premura por responder a la injusticia, la inequidad, la violencia y la corrupción de nuestra sociedad. En este sentido, su causa se ha convertido en su justificación. Y ante la urgencia, calma. Es menester reconocer al pensamiento pedagógico-filosófico como una forma de acercarnos a la realidad educativo-escolar y darle cauce. He aquí, la propuesta de esta investigación. Ella pretende subsanar algunas carencias interpretativas de los estudios descriptivos y mostrar que la fundamentación teórica es una guía prudente y necesaria para descifrar la vida escolar.

Este trabajo consolidará una aportación teórica a los estudios sobre educación cívica y ética, puntualmente una contribución filosófico-pedagógica. Su aspiración no es la de quedarse como un conjunto de enunciados inertes, por ello, decidimos confrontar nuestras visiones sobre qué es educar y en qué consiste hacerlo ética y cívicamente tomando un fragmento de la realidad escolar, a fin de hallar las fortalezas y las fisuras de nuestro

planteamiento inicial. Asimismo, hacer visibles algunas condiciones en las que ésta se enseña en nuestro país.

Nuestra investigación no sólo es un estudio de caso, sino una teorización en torno a la *formación cívica y ética* que sirvió de fundamento para la construcción de un instrumento de medición y el acercamiento a una población escolar determinada. La cual justifica una interpretación y problematización de los resultados obtenidos. Es una propuesta que define y argumenta las variables a medir, las mensura con una metodología cuantitativa, las describe e interpreta de modo cualitativo y finalmente, las problematiza, ofreciendo al lector múltiples ángulos de visión de un trozo de la realidad escolar.

Por último, la pertinencia del estudio está ligada también a la honestidad en la exposición de los resultados. La descripción de los mismos data tanto los aciertos teóricos y metodológicos como los puntos ciegos. Nuestro objetivo no es desvelar algún sentido ya dado en la realidad, preexistente, sino elucidar una problemática que no se resuelve en esta investigación. Su objeto de conocimiento y su planteamiento constituyen un acontecimiento, donde su narración aspira a convertirse en un buen testimonio de aquello que nombra.

Marco teórico y metodológico

El trabajo está conformado por tres capítulos los cuales proponen un recorrido desde la concepción teórico-filosófica de la educación y de la *formación cívica y ética,* así como las interpretaciones de tales conceptos por la legislación educativa estatal (el Tercero Constitucional y la Ley General de Educación), pasando por la evaluación de su materialización en el Programas oficiales de la asignatura de Formación Cívica y Ética; hasta la aplicación de un instrumento de medición en una población estudiantil urbana, la descripción de los resultados y su problematización. Es decir, una senda que va de lo teórico a lo práctico.

a) Métodos, metodologías y visiones epistemológicas

Los diferentes niveles de análisis y la variedad de elementos considerados en el texto, nos llevaron a dividirlo en dos partes. Esta división responde primero, a los modos en que hemos recopilado la información. La primera parte revisa las fuentes filosóficas, la legislación en materia de educación, así como la evaluación de los resultados de la *formación*

cívica y ética a nivel nacional. Mientras que la segunda parte obtuvó la información por medio de la escucha de la muestra antes aludida.

En segundo lugar, el texto utiliza metodologías diversas. En su primera sección se interpretan los principios ilustrados de la filosofía kantiana sustento de nuestro concepto de educación cívica y ética. Asimismo, se hace una recopilación de las notas que han dado forma a la concepción de las finalidades de la educación en nuestro país. La segunda sección relata la aplicación de los principios teóricos kantianos en un instrumento de medición. El cual recorrió el siguiente procedimiento: 1. Definición de las categorías de medición. 2. Búsqueda de instrumentos similares en objetivos y categorías al nuestro. 3. Redacción de ítems para cada categoría. 4. Incorporación y/o reinterpretación de reactivos provenientes de otros instrumentos. 5. Conformación del Comité de expertos. 6. Modificación del instrumento. 7. Elección de muestra piloto. 8. Aplicación del cuestionario a la muestra piloto. 9. Análisis de resultados. 10. Reestructuración del cuestionario. 11. Búsqueda de la muestra. 12. Acuerdos para su aplicación. 13. Aplicación del cuestionario. 14. Vaciado de resultados. 15. Descripción e interpretación. 16. Problematización.

La metodología empleada en esta investigación es cuantitativa, sin embargo, el análisis de los resultados obtenidos en el "Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares" tiene un carácter cualitativo. Justificamos el uso de este tipo de herramienta porque ella nos permitió ver que la concepción de las variables por parte de la investigadora no necesariamente se asemeja a las nociones de la muestra. Esto implica una real confrontación de la teoría con la realidad que pretende explicar. En este sentido, la investigación propuesta es de naturaleza mixta, consecuente con su deseo de romper la inercia de dividir la teoría y la práctica en los estudios acerca de la *formación cívica y ética.*

En tercer lugar, el texto se ocupa de la *formación cívica y ética,* primero, desde su fundamentación teórica y después desde su aplicación, ello implica dos visiones epistemológicas. En primera instancia, intentamos conocer qué es ésta y cómo ha sido conceptualizada por la escuela mexicana. Y en un segundo lugar, nos aproximamos a las vivencias de un grupo de estudiantes respecto de dicha interpretación.

b) Capitulado

El primer capítulo titulado: "La *escuela inteligible:* Fundamentos para una educación basada en el fomento de la autonomía y la dignidad", plantea las bases conceptuales que guían toda la investigación. Se definen las categorías (variables) y su correlación desde una postura ilustrada, puntualmente kantiana. Desde nuestra interpretación del pensamiento del filósofo alemán, proponemos a la educación como un compromiso moral que nos impele a formar voluntades autónomas y personas dignas. Este apartado funge como el punto de partida para el posterior ejercicio interpretativo de las finalidades de la educación en nuestro país y de las prácticas escolares de la muestra.

El segundo capítulo, "La educación cívica y ética como un problema nacional", hace un recorrido por la conceptualización de la labor de la escuela y de la educación cívica y ética en el Estado mexicano, a través de las modificaciones hechas al Artículo Tercero constitucional y la Ley General de Educación. En él se presenta la concreción de este tipo de formación en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) y, la descripción de sus objetivos (competencias que se desean alcanzar), con la finalidad de analizar sus resultados publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), obtenidos por medio de su prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), así como los derivados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a partir de su prueba EXCALE. Por último, se evidencian las contradicciones entre las metas del Programa, su aplicación y el modo de ser de su evaluación.

En conjunto, esta parte tiene como intención primera, sustentar una concepción filosófica de la educación en civilidad y eticidad, la cual otorga un conjunto de principios interpretativos al resto del trabajo. En segundo lugar, desea elucidar cuáles son las propuestas de *formación cívica y ética* para el nivel primario de educación en nuestro país, exponer qué curso han seguido y cómo se ha concretizado y evaluado. Ambas propósitos son el marco hermenéutico de las percepciones de los estudiantes de la muestra, pero sobretodo, son el soporte teórico del instrumento de medición.

La segunda parte, está conformada por el capítulo titulado: "Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE): De vuelta al trabajo áulico", el cual está dividido a su vez en dos partes. La primera, contextualiza el instrumento de medición, narra

su construcción y el proceso de aplicación. La segunda parte contiene el análisis estadístico de la información obtenida de la muestra, así como una breve problematización de los resultados.

Finalmente, añadimos una reflexión final en torno a lo que consideramos es la vía para la construcción de una propuesta de educación cívica y ética, a saber, la amistad y las reglas amistosas.

Consideramos a la acción de investigar no sólo un privilegio sino una acción política y un compromiso moral. Pensamos que no se trata de decir "toda la verdad" sino de decir lo que se dice con apego a aquello que se observó. Esto no implica que el intelectual esté obligado a dirigir a los demás, sino que su trabajo reflexivo debe avocarse a interrogar los postulados, a cuestionar las prácticas y los hábitos de la sociedad en la que vive. En general, indagar sobre las maneras de hacer y de pensar, a fin de diluir aquellas que son contrarias a la dignidad. La labor de esta investigación es problematizar algunas prácticas escolares y contribuir así a la formación de una conciencia reflexiva y una voluntad política.

Coincidimos con Kant en lo siguiente: "Entre todas las ocupaciones no hay ninguna que sea más innecesaria que la del filósofo, en la medida en que haya sencillez natural, y nadie más necesario que él bajo condiciones de sojuzgamiento mediante la fuerza o la superstición" (Kant, 1900).

PRIMERA PARTE

Capítulo I.

La *escuela inteligible*: Fundamentos para una educación cívica y ética basada en el fomento de la autonomía y la dignidad

Toda reflexión filosófica debe poseer autenticidad, esto es,
debe ser un pensar a la intemperie de un problema concreto.
Sólo así, el objeto de la reflexión puede convertirse en un tema universal.

***El laberinto de la soledad*, Octavio Paz**

Presentación

El fenómeno educativo entraña una complejidad tal que requiere más de una óptica para ser comprendido. Su elucidación teórica es el primer paso metodológicamente necesario, a fin de hallar un cimiento no sólo para la *praxis* educativa, sino también para los juicios que se sustentan en torno a ella. En el entendido de que "una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que aún no se encuentra en la experiencia" (Kant, 1900). Es decir, las ideas poseen un carácter utópico dado que aún no tienen cabida en la realidad pero no por ello son irrealizables. La intención de este capítulo es fundamentar filosóficamente una educación centrada en dos conceptos cardinales: la autonomía y la dignidad.

Para lograrlo recuperaremos la visión kantiana en particular, la ilustrada en general. Preguntas como: ¿Qué tiene que decir una filosofía del s. XVIII al s. XXI?, ¿qué relación existe entre el pensamiento del Siglo de las Luces y la realidad mexicana actual?, ¿por qué Kant y no algún otro pensador ilustrado? son algunas de las interrogantes a las que intentaremos dar respuesta en este apartado. Cabe aclarar que en sentido alguno pretendemos colocar al lector en la compleja tarea de designarse “a favor” o “en contra” de la Ilustración. No se trata de *Kant dixit,* ello no sólo sería simplista sino también autoritario. La invitación es a juzgar el avance en nuestra constitución como sujetos autónomos. Por ello, “en lugar de rebajarla y de mirarla despectivamente desde nuestra altura, debemos osar el volvernos a medir y confrontarnos interiormente con ella. El siglo que ha contemplado y venerado en la razón “la suprema fuerza del hombre”, ni puede ni debe estar pasado y perdido para nosotros” (Cassirer, 2013: 15).

Las dificultades por sortear no son sólo filosóficas sino también históricas y didácticas. Todorov, por ejemplo, sustenta dos grandes obstáculos para describir este periodo histórico, la primera ligada a sus ideas, las cuales, a su parecer, armonizan opuestos como el racionalismo y el empirismo, lo universal con lo particular, sin darnos la oportunidad de identificar uno de los polos con claridad. Sin embargo, postula como afortunado el salto dado de los libros al *mundo real*. La segunda radica en que este movimiento filosófico, político y social no fue producto de un sólo autor y no halló lugar en un sólo país. Caracterizándose por ser un tiempo de debate más que de consenso (Todorov, 2008). La diferencia de la Ilustración con otros periodos históricos es que éste fue capaz de nombrarse a sí mismo al margen de las

consideraciones de “decadencia” o “prosperidad”, sino que enfatizó su participación en el pensamiento y la razón. La Ilustración es una forma de pensamiento que no desconoce su presente, que su hacer conlleva el reconocimiento de su situación histórica (Foucault, 2011).

Pedimos al lector se oriente por el siguiente punto partida general: El Siglo de las Luces enfatiza la emancipación de la conciencia como una de las notas representativas del fenómeno educativo, tan necesaria en nuestro tiempo. Kant puntualmente refiere a la educación no como un concepto, sino como una acción: “salir”. De ahí, su visión abarcante y comprensiva, la cual exploraremos.[2] Si pensamos que la educación es de suyo una emancipación de la ignorancia, retomar las ideas de la Ilustración no es arbitrario, por el contrario parece natural al fenómeno educativo el ser un proceso libertario.

Pensar a la educación como “salida” nos lleva inmediatamente a preguntarnos de dónde. He aquí el problema. Percibimos una tendencia a eludir dicho cuestionamiento, una renuncia a analizar el estado actual de la educación por parte de las instancias oficiales, ejercicio que permitiría conocer dónde estamos y hacia dónde podríamos ir. Es posible pensar que tal evasión es invento nuestro. Abonemos datos a tal postura: desde 1980, por tomar una fecha, el Tercero Constitucional ha sido reformado siete veces, eso contraría la idea del impasse.[3] Sin embargo, los resultados obtenidos desde entonces por el Sistema Educativo Mexicano (SEM) no son alentadores. Parece que el SEM está plagado de discursos esperanzadores de un futuro que está siempre por llegar; apasionados, enérgicos y creativos, pero quiméricos. Nuestro sistema educativo es el más bienintencionado, procura alentar grandes sueños: reformas, revisiones, adaptaciones, cambios curriculares, que sólo simulan ser revolucionarios, actúa con la intención de mantener todo igual y por ende, de evitar un

[2] Heinrich Kanz en su artículo titulado “Immanuel Kant”, afirma que los especialistas en historia de la educación denominan al siglo XVIII "el siglo de la pedagogía". Muestra al filósofo como aquel que inscribe una filosofía de la pedagogía o una filosofía de la educación en el pensamiento alemán. “Por esa razón, no se halla incluido en la conocida exposición de "Clásicos de la Pedagogía" de Schleuer, aunque aparece citado en la introducción, junto a Lutero, Melanchthon, Friedrich August Wolf y Schiller. Otras tradiciones pedagógicas, sin embargo, se remiten explícitamente a la significación de Kant como pedagogo. "Kant y la pedagogía" es el tema de un trabajo publicado en 1954 por el conocido filósofo existencial "pedagógico" Bollnow, quien ha trazado, con ello, una importante línea de la pedagogía del siglo XX que remite a Kant” (Kanz, 2001: 837).

[3] 1980, 1992, 1993, 2002, 2011, 2012, 2013.

verdadero análisis. Y mientras tanto, la educación en el país descansa en una completa indolencia.

El exceso de reformas no constituye una reflexión profunda, en la mayoría de los casos ha conducido a acentuar las más peligrosas prácticas tradicionales de la escuela. Las políticas educativas actuales evitan cavilar en torno a la realidad mexicana imponiendo propuestas globales y ajenas. En el país se han adoptado un sinfín de modelos pedagógicos sin argumentar su pertinencia en nuestra Nación. La irreflexión de una minoría ha hecho dogmáticos a la mayoría. Es claro que la educación es un arte que debe ser perfeccionada por muchas generaciones, pero el cúmulo de reformas no necesariamente contribuye con tal progreso. Ha faltado la visión para conducir a la escuela de tal modo que la totalidad de las disposiciones en el estudiantado se desarrollen. La formación debe erigirse como un proceso humanizador por medio del cual el estudiante *construya su identidad a partir de la conciencia crítica y reflexiva*.[4]

Baste entonces, con hallar una idea prudente de educación que nos permita librar la oposición entre la teoría y la *praxis*, haciéndonos cargo del presente aboliendo dicha indolencia. Cabe aclarar que hay una diferencia entre juzgar el fenómeno educativo y actuar en el proceso educativo, por ello es menester orientarse por algún concepto, no sólo por la realidad efectiva, a fin de convertirnos en espectadores y probablemente después en actores del mismo. Conscientes de que investigamos porque no sabemos todo, porque nuestro acceso a la verdad es limitado y está condicionado a nuestra finitud. Hagamos de nuestro tiempo y sociedad el objeto de estudio, sin perder de vista que el investigador es *un trabajador corriente, que considera que sus meditaciones pueden otorgar a los demás un valor y convertirse en un esfuerzo por acentuar los derechos de la humanidad*[5] (Kant, 1900).

---

[4] Dulce María Granja en su texto *Lecciones de Kant para hoy* afirma que no es una novedad pensar que al filósofo le corresponde como tarea esencial la formación de seres humanos. Desde la filosofía socrática hasta la actual ella es una labor ineludible, pero así como llamamos a Descartes ""el padre de la filosofía moderna", hay que llamar a Kant su pedagogo. El padre da la vida al hijo, pero el pedagogo lo educa, ésta es la función de Kant en la historia" (Granja, 2010:23).

[5] Kant en sus reflexiones en torno a Rousseau se expresa de manera parecida. En estos apuntes afirma que antes de la lectura de dicho pensador, el vulgo le parecía ignorante, y no encontraba en él ningún rastro de enseñanza. Después de la revisión del *Emilio* y la *Nueva Eloísa,* el filósofo alemán considera que atender a los hombres de su tiempo es una obligación académica. Visión que compartimos (Kant, 1900).

Este capítulo fungirá como el sustento teórico-filosófico del trabajo en su conjunto. Como hemos mencionado, argumentará la pertinencia de la postura kantiana de la educación para indagar un fragmento del fenómeno educativo mexicano. En él se propone una aplicación de los principios pedagógicos del filósofo alemán. Utilizaremos los términos educación e ilustración como sinónimos.

El capítulo recorre un camino que va desde la fundamentación de nuestra propuesta de educación, su definición, los sentidos en que ésta es una labor personal y comunitaria, la exposición de su aspiración como el gobierno de sí, hasta la conformación de comunidades educativas y de una *ciudad civil*. En un segundo momento del escrito, se definen las categorías que dan curso a esta investigación.

Garante de la educación: la condición humana

Ilusionarnos con que los que nos sobrevivan serán mejores.

Ovidio

A preguntas tan diversas como ¿Educar para qué? ¿Qué modelo pedagógico seguir? ¿Cómo implantar tal o cual política educativa? ¿Qué currículum o qué planes y programas de estudio seguir? les subyace el mismo supuesto: el hombre es educable por condición. La condición humana parece ser el garante de todo proceso formativo. La escuela, guardiana de dicho proceso, confía en su capacidad para lograr mejoras epistémicas, actitudinales, morales, de todo tipo en el estudiantado. Ella, en su práctica, argumenta en favor de la idea de una humanidad que posee disposiciones originarias que pueden ser perfeccionadas.

Rousseau por ejemplo, pensaba que los hombres y las mujeres están siendo modificados todo el tiempo, ya sea por la naturaleza, por otros hombres o por el contacto con el mundo. Éstos se encuentran en constante desenvolvimiento de sus facultades, perfeccionándolas en el uso. Para el pensador francés, el hombre[6] está condenado a ser

[6] Utilizaré el concepto *hombre* como una designación genérica. Hannah Arendt, en sus *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, hace una diferenciación de suma utilidad en torno al uso de la palabra hombre. La cual sigo en este texto. La resumo a continuación:
Especie humana y humanidad será utilizada pensando en el hombre como parte de la naturaleza y sometido a la historia como una extensión de la última.
Hombre se refiere al ser dotado de razón que responde a las leyes de la misma. Ser autónomo que pertenece a la humanidad como el conjunto de seres inteligentes.
Hombres refiere a los particulares. Nosotros usamos hombres y mujeres (Arendt, 2012. Cuarta conferencia).

educado. Llamó a esta cualidad *perfectibilidad,* la capacidad de hacerse mejor e imprimir cambios en el mundo. Dicha cualidad justifica todo esfuerzo realizado por él, el problema es que por sí misma no ofrece garantía moral alguna (Rousseau, 1980). Lo cual hace evidente la necesidad de la educación como guía de tal impulso. En este tenor, todo proceso formativo será exitoso sí y sólo sí sigue a la naturaleza. Propone cuatro pasos básicos para una educación acorde a ella: 1. Dejar al estudiantado hacer uso de sus fuerzas, a excepción de aquellas de las que pueda abusar. 2. Prestarle ayuda y suplir sus carencias. 3. Ayudarles sólo en lo necesario y de utilidad. Y 4. Contribuir con la distinción de aquello que desea por su carácter y lo que desea por opinión (Rousseau, 1976).

Educar es posible entonces, porque el hombre está compelido a desarrollar sus facultades. Es a partir de esta obligación consigo mismo que la vida cobra rumbo. Afirmar lo contrario es condenarlo a azares infinitos como si no participase de la razón y no pudiera conducirse a sí mismo. Las acciones de las mujeres y los hombres, manifestaciones de la libertad y de sus inquietudes, descubren la existencia de una *marcha regular de la voluntad humana,* que los alejan de una *desoladora contingencia* (Kant, 1784b/2004: 19). Progreso que puede ser interrumpido pero jamás roto. Es un *deber innato* que nos compromete a actuar para la posteridad. Anhelamos que la vida de los que nos suceden sea mejor que la nuestra. Dicha aspiración da cuenta del progreso del hombre como un logro generacional, como la obligación de cada época de dar paso a la siguiente de manera más brillante, perfeccionando los talentos y los gustos. En consecuencia, la educación es un compromiso moral (Kant, 1798/2004).

Este avance se deja ver en todos los procesos revolucionarios de la historia de la humanidad, sean filosóficos, científicos, técnicos, políticos, etcétera. Ellos muestran la necesidad común de reorientar los mundos. El entusiasmo por las revoluciones, *la participación afectiva en el bien*, exhibe una disposición ética en el hombre. Las revoluciones pueden o no ser asertivas, imprimir o no un cambio, pero patentizan esta tendencia del género, demuestran la eficacia de dicha disposición y nos permiten considerar que ello no dejará de ser así. La educación es entonces un ejercicio rememorativo (historia de la perfectibilidad), demostrativo (reflexión sobre su presente) y predictivo (aspiración); asimismo, una tarea revolucionaria.

Si ella es una tarea revolucionaria, no estriba en hacer que los niños y las niñas se adapten al mundo vigente, sino que sus acciones paulatinamente puedan mejorarlo. Es por ello que ésta es una labor de varias generaciones, *un desarrollo proporcionado y orientado a un fin*: a la perfección de todas las disposiciones naturales del ser humano (Kant, 1803/2013).

La idea del perfeccionamiento de la humanidad es fundamental en el pensamiento ilustrado y vital para entender la condición educable del hombre. Ella sostiene que aun cuando las costumbres se relajan, el espíritu humano se ilustra. Lo cual sólo puede ser juzgado en la totalidad de los avances del género humano (Turgot, 1998). Condorcet llamaba a este progreso, *testamento espiritual* (Condorcet, 1793), el cual consiste en no descartar, pese a los retrocesos o a la lentitud humanos, la idea de que en algún momento las mujeres y los hombres en su conjunto podrán desplegar todas sus facultades en autonomía.

El hombre como criatura educable, no sólo requiere de sustento, manutención, disciplina e instrucción, sino también de ilustración. Es a través de esta carrera que llega a ser humano. De modo que cuando preguntamos por el proceso educativo, no sólo estamos atendiendo a todas las dimensiones temporales desde nuestro ahora, sino que estamos cuestionando el estado de nuestra humanidad a la luz de la siguiente interrogante: *¿Qué diferencia introduce nuestra educación con relación al ayer?*[7] (Foucault, 1984/1993). La peculiaridad de la pregunta por la educación radica en que siendo un cuestionamiento respecto del pasado siempre interroga al presente. La virtud del pensamiento kantiano reside no en definir un tipo de educación sino en obligarnos a leer e interpretar los cambios que ha introducido el hoy respecto al pasado.

Contestar requiere expresar primero qué entendemos por educación.

[7] Foucault fue un asiduo lector de la filosofía kantiana, para la obtención del grado de doctor tradujo al francés la *Antropología.* Constantemente citó el ensayo kantiano *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?,* obra a la cual le dedicó dos ensayos: "¿Qué es la Ilustración?" y "¿Qué es la Crítica?".

Definición de educación

La educación es un proceso de salida, de liberación del "estado de tutela". Entiéndase por éste, un momento de la voluntad que nos lleva a aceptar la conducción de otros en situaciones en las que podríamos hacer uso de nuestro propio entendimiento (*minoría de edad*). El que se encuentra en esta fase sustituye su razón, su conciencia y su fuerza con visiones ajenas como una renuncia a gobernarse a sí mismo. La educación es el "hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. De la cual él mismo es culpable"[8] (Kant, 1784/2004:33). Arrancarnos del mismo no sólo constituye la naturaleza de la ilustración sino su obligación.

Educarnos nos libra de toda sujeción impuesta. Nuestra propia evolución marca qué conducciones ya no necesitamos, si decidimos mantenernos bajo su yugo será por pereza o por cobardía, en reemplazo de nuestro propio esfuerzo. Renunciar al ejercicio de nuestra conciencia y entendimiento equivale a domesticar el espíritu y *caminar con andaderas*. La ilustración exige una libertad mínima: la de usar la razón en cualquier dominio. Implica autonomía y emancipación que se manifiestan como el compromiso de "disponer de total libertad para analizar, criticar y poner en duda los dogmas y las instituciones" (Todorov, 2008: 11); al mismo tiempo, se convierte en "la estimación racional de nuestro valor y vocación: la de pensar por nosotros mismos" (Kant, 1784/2004: 34). El que se educa *derroca el despotismo personal,* deja atrás la "minoría de edad" y opera un cambio en sí mismo.

Los individuos respecto de sí pueden dilatar este proceso, renunciar a la ilustración sin reconocer que están a ella obligados. La formación consiste en el desarrollo de nuestras facultades como una responsabilidad moral, personal y colectiva. El hombre posee talentos que en cualquier contexto cultural debieran ser perfeccionados. El individuo, la familia, la escuela y el Estado están obligados a hacerlos crecer y mejorarlos, impedirlo es una falta

---

[8] Este pasaje también ha sido traducido de la siguiente manera: "La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la Ilustración." Traducción española de E. Ímaz, la cual aparece en el texto *Filosofía de la Historia,* selección de los escritos kantianos, del Colegio de México.
Mantendremos las imágenes *minoría de edad* y *mayoría de edad* dado que esta investigación está dedicada a los niños, a fin de profundizar el contraste entre ser pequeño y al tiempo poder ser *mayor de edad,* así como la posibilidad de ser viejo en edad y *menor de edad.*

moral que debe ser imputada. Como seres dotados de entendimiento y voluntad, desenvolver nuestras facultades y perseguir nuestros propósitos es menester.

Pensemos en la *Parábola de los Talentos* para explicar lo anterior. Ella narra la historia de un terrateniente que encarga su propiedad a tres labradores, a los cuales le da recursos para hacerlo: talentos (monedas). Cinco, dos y un talento respectivamente. Pide a cada uno haga lo mejor con ellos según su capacidad. Los que poseían cinco y dos talentos negociaron y duplicaron sus sumas, mientras que el último lo enterró por temor a perderlo. A la llegada del señor de la tierra, el último fue castigado por negligente (Mateo 25:14-30, 1909). El proceso educativo opera de manera igual, los talentos están diferentemente repartidos entre el estudiantado, es labor tanto personal como del académico, la familia, la escuela y el Estado, procurar que ellos se dupliquen en vez de enterrarlos. Suscitar su entierro merece un juicio moral o judicial, según sea el caso.

Educar significa entonces colaborar con la realización de lo humano. Esta realización atiende a las inclinaciones personales, las cuales deben orientarse de un modo tal que se conviertan en intereses y los intereses en investigación (Kant, 1797/1952). La facultad más activa en el hombre es la del querer, ella puede desear múltiples objetos e imaginar diferentes formas de conseguirlos. La educación moral inicia aquí, en la orientación de tal facultad (voluntad). A fin de que los individuos consigan sus intereses sin afectar su dignidad ni la de los demás. Cuando afirmamos que ningún proyecto educativo será exitoso si no sigue a la naturaleza, es en esto en lo que estábamos pensando. En la dirección de las inclinaciones del estudiantado hasta su conversión en intereses y finalmente, en la persecución de un proyecto de vida.

> ¿En qué consiste, pues la sabiduría humana o [la verdadera educación]? No precisamente en disminuir nuestros deseos; porque si estuvieran por debajo de nuestro poder, una parte de nuestras facultades permanecería inactiva, y no gozaríamos de todo nuestro ser. […] Consiste en disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades, y en poner en igualdad perfecta el poder y la voluntad. Sólo entonces será cuando estando todas las fuerzas en acción, el alma permanecerá tranquila y el hombre se encontrará bien *educado* (Rousseau, 1976: 115).

Sumado a que los intereses deben estar en conformidad con la *representación de alguna ley,* esto significa que la motivación para actuar de tal o cual manera sea deseable

para todo el género. Educar y educarse fomenta que nuestra voluntad sea ley para sí en todos los aspectos de la vida (Kant, 1785/2007). Por ende, en el fenómeno educativo se ponen en juego la voluntad del alumnado, la de las autoridades y el entendimiento de ambas partes. Su equilibrio requiere de un proyecto educativo que avance hacia la autonomía y conduzca al estudiante de la obediencia a la libertad reflexiva.

Para lograrlo, la formación humana debe atender a dos grandes momentos. En el primero, el de la *coacción mecánica* o heteronomía, el estudiantado estará obligado a cumplir las leyes, cumplimiento que ocurre por temor al castigo o por el afán de la recompensa. Ambas sensaciones, la de miedo o la de placer están íntimamente ligadas al cuerpo, que en la concepción kantiana es mecánico y otorga respuestas condicionadas: rechaza lo no placentero y acepta lo placentero. Dicho sea de paso, estas sensaciones han sido aprovechadas por la mayoría de los gobiernos para someter, sin deseo alguno de dar el paso al siguiente estadio, el de *coacción moral* o autonomía.[9] En él, el cumplimiento de las leyes, las normas y las reglas se torna en respeto, es decir, ocurre por convicción, en el entendido de que ello es lo mínimo necesario para vivir en tranquilidad y orden, asimismo, la plataforma para lograr nuestros fines. "De esta suerte que a la autolegalidad de la naturaleza corresponde la autonomía del entendimiento, es un mismo proceso de emancipación espiritual" (Cassirer, 2013: 32).

En este sentido, la aspiración mayor de la educación consiste en lograr la armonía entre la facultad del querer (deseos, inclinaciones e intereses), el respeto a la autoridad y el ejercicio de la razón. Tarea que conjunta a las personas, a las instituciones y al Estado. Este equilibrio puede gestarse si se fomenta la autonomía de la voluntad, a fin de consolidar un estado de la libertad en el que las leyes morales sean derechos. Es decir, que la dignidad del hombre halle expresión es su legislación y en su cumplimiento (legalidad) (Kant, 1797/1952). La autonomía dotará al educando y al ciudadano en general, del poder para modificar sus sociedades. Es importante aclarar, que si bien una de las mayores aspiraciones de la

[9] Foucault afirma que bajo esta noción actúan los gobiernos capitalistas, en particular los de las grandes potencias, para justificar sus políticas. Generan en la población miedo de las posibles consecuencias de hacer cualquier otra cosa que no sea aquello que ellos mandan, dicho temor degenera en sumisión y aceptación de políticas del terror, como la "lucha contra el terrorismo". Este uso del cuerpo para beneficio del poderoso lo llama *microfísica del poder* (Foucault, 1984b/1990).

educación es formar en autonomía, la escuela, por su parte, tiene la labor añadida de transmitir el conocimiento acumulado de la humanidad. De ahí, que se le juzgue tan duramente y al tiempo, se espere de ella grandes resultados.

La educación como labor personal

Como hemos dicho, el cumplimiento de los objetivos de la educación compete a todos, sin embargo, el compromiso inicia en el individuo. El hombre es educable por condición pero debe formarse por convicción; estar dispuesto a sufrir las transformaciones necesarias para lograrlo. La ilustración constituye un ejercicio de espiritualidad,[10] un cambio de postura personal frente al conocimiento y la verdad, que reconoce que ambos (el conocimiento y la verdad) son caminos que traza la razón a partir del desarrollo de las inquietudes y los intereses. En este sentido, la educación ilustrada deberá entender que los grandes sistemas de conocimiento, el currículum, etcétera, cobrarán relevancia para el estudiantado no por imposición sino por medio de la comprensión.

Esta forma de educar pugnará por una aproximación a las figuras de autoridad (maestros, teorías, libros, instituciones) sin prejuicios. Piénsese que la Ilustración posee fuertes ecos de la Reforma luterana. Lutero otorgó en su osada labor una libertad que se desconocía en su tiempo: la del papado y la de la Iglesia (Febvre, 1980). Abolió estos yugos y libertó espiritual y moralmente a las mentes de su época. En su hacer, colocó a la Biblia un lugar similar al del papado y la Iglesia, sin embargo, *la sola Escritura* nos situó en un *mundo de lectores* donde el uso de la propia razón juzga los argumentos esgrimidos por cualquier autoridad. Acercarse a ellas sin prejuicios significa no despreciar las razones que pueden ser halladas de antemano, ni considerar que la verdad está dicha para siempre. Esto con el fin de

[10] La educación concebida como espiritualidad es común en el pensamiento filosófico. Pensemos en los diálogos platónicos, la muestran como un proceso personal y social. En la República por ejemplo, los principales interlocutores de Sócrates, Glaucón y Adimantos, hermanos, futuros gobernantes, se proponen conversar con el filósofo sobre el significado de la justicia. Después de la construcción y de la deconstrucción de la polis perfecta, Adimantos abandona la conversación y su hermano menor termina el diálogo, siendo en este esfuerzo educado (Platón, 2001). La visión de San Agustín la enfatiza como interioridad. En su texto *De magister*, afirma que todos somos susceptibles de ser educados, pues cada uno atiende al "maestro interior" que es Cristo (san Agustín, 2001). Rousseau prueba, en la versión laica, lo mismo. Elige a Emilio, un muchacho común para mostrarlo (Rousseau, 1976). En suma, la educación como ejercicio de espiritualidad depende de la guía certera y la disposición anímica del estudiante.

evitar "que un libro piense por mí, [que] un pastor remplace mi conciencia moral, [que] un médico juzgue mi dieta […]", etcétera (Kant 1784/2004: 33).

La aportación de la Ilustración a la concepción de la educación radica en la liberación de los yugos innecesarios como vía pare el *gobierno de sí*. Lo que resulta en una visión menos demandante del papel de las autoridades. Hacernos responsables de nosotros mismos conlleva la disminución de la gubernamentalización de todos los ámbitos de la vida. Apropiarnos de nuestros derechos y nuestras responsabilidades no es sencillo, por ello, darle un sí a la educación es un acto de valor.

De ahí que Kant afirmara: "*¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la educación"[11] (Kant, 1784/2004: 33). Frase que reinterpretó de Horacio, la cual en su forma original versaba así: *"Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe."* "Quien ha comenzado, ya ha hecho la mitad: atrévete a saber, empieza." En conjunto nos muestran que la única instrucción para ser educado es tener el coraje y la audacia para conocer. Claro, bajo una advertencia, aquel que sabe algo se vuelve responsable de tal conocimiento. De modo que aun cuando la formación es un proceso en el cual las mujeres y los hombres participan colectivamente, como un acto de valor y de coraje sólo puede ser ejecutado de manera personal.[12]

La educación muestra una dialéctica indisoluble entre lo personal y lo colectivo. Ser responsables de aquello que sabemos implica que éstos están ligados; estamos obligados a que nuestro conocimiento beneficie a la sociedad en la que vivimos. Los educandos conforman una parte elemental del proceso de enseñanza-aprendizaje y al tiempo son los

---

[11] La cita proviene del texto *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* publicada en 1784 en la revista alemana *Berlinische Montschritt.* Esta última convocó a contestar dicho cuestionamiento en el marco de la discusión en torno a la necesidad de casarse por la Iglesia siendo hombres y mujeres ilustrados. Si se vive en una era de Ilustración donde una de sus banderas es la "laicidad", ¿por qué habría que casarse por la Iglesia? Es en este contexto en el que Kant redacta su breve escrito.
Kant publicó diversos artículos en esta revista, entre ellos: *Idea de una historia universal en el sentido cosmopolita* (1785), *Determinación del concepto de raza humana* (1786), *Sobre el uso de los principios teológicos en la filosofía* (1788).

[12] Kymlicka en su texto "Estados muticulturales y ciudadanos interculturales", parece estar de acuerdo con esta idea aunque en otro contexto, a saber, la discusión en torno a la construcción de Estados multiculturales. El autor afirma que si bien la conformación de este tipo de estado es producto de leyes enfocadas al reconocimiento y la inclusión, la interculturalidad es resultado de un cambio que se gesta desde la individualidad a través de la educación *intercultural que promueve el diálogo* (Kymlicka, Lima, Perú, agosto 2002).

agentes del mismo, participan en él y éste ocurre sí y sólo sí ellos deciden ser sus actores. De tal suerte que el alumno, al disponerse para ser educado, cambia, no permanece como empezó. Por lo cual, el docente debe abandonar la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es sólo un acto de conocimiento. La educación es un tránsito, un desplazamiento de nuestras visiones de mundo, en el que quien educa y quien se educa ponen en juego su propio ser. Es una metamorfosis que no puede reducirse a una acción epistémica; al tiempo, constituye una avanzada en la libertad del hombre en sentido personal y social.

El atrevimiento de conocer evidencia entonces, que la educación tiene connotaciones espirituales y éticas, así como implicaciones institucionales, políticas y sociales. Por ende, la formación humana es un debate tanto de la esfera privada como de la esfera pública; lo que se discute de fondo es la educación como un tipo de gobierno. Por ello, la pregunta por ésta expresa la inquietud en torno a los modos de gobernar y ser gobernado.[13]

Gobierno de sí y obediencia

Ser educado, gobernarse a sí mismo y resistir la conducción injustificada son sinónimos. La educación como *gobierno de sí* expresa el equilibrio entre la consecución de nuestras inquietudes e intereses, el respeto a las autoridades y el uso del propio entendimiento. Pero ¿cómo es posible "gobernarse a sí mismo", si todo el tiempo estamos sujetos a poderes ajenos? *Por todos lados encadenados, aun cuando hemos nacido libres* (Rousseau, 2014). Es en esta paradoja donde se libra la discusión en torno a la educación, ser libres y estar sujetos son los polos del proceso educativo. Nacemos inmersos en diversos modos de gobierno que exigen obediencia, sin embargo, no todos la merecen, sólo aquellos que han esgrimido buenas razones. Distinguir entre un buen gobierno y un malo lleva implícito el ser

[13] Es de suma importancia desligar la ilustración kantiana de toda idea de colonialismo. Algunos desvíos de la interpretación de este movimiento han girado en torno a esta idea. Kant en su *Opúsculo a la Paz Perpetua* crítica a todas aquellas naciones europeas que invadieron a países militarmente más débiles. Critica no sólo la invasión sino a su falsedad moral, dado que la mayoría de ellas eran naciones cristianas. "Naciones que alardean de devotas y que, anegadas en iniquidades, quieren pasar plaza de elegidas en achaques de ortodoxia" (Kant, 1795/2001: 261).
Juan Pablo II identificó a la Ilustración como una de las *ideologías del mal.* De manera oblicua acentuó el deseo de la Ilustración de emancipar al hombre de las tutelas innecesarias, afirmaba que también el Renacimiento y el cartesianismo habían alejado al hombre de la guía divina dejándolo solo (Juan Pablo II, 2005).

capaz de regirse a sí mismo, y así comprender que en el binomio obedecer-razonar, sólo se puede optar por la obediencia que pugna por el uso de la razón y nos dignifica.

De tal suerte que educar consista en la des-gubernamentalización de la vida del estudiantado y un avance en la interrogación por la legitimidad del poder. Asimismo, la abolición de toda sujeción injustificada y el fomento de la obediencia fundada en la autonomía. Dado el exceso de gubernamentalización en la vida del alumnado este proceso es complicado. En el entorno del alumnado, hay un cúmulo de leyes, normas y reglas que debe atender y autoridades a los cuales responder: padres, tutores, maestros, médicos, sacerdotes, políticos. Percibe con claridad a las mismas, el problema radica en que algunas de ellas favorecen su estadía en la *minoría de edad*. Ciertas figuras han fundado su poder no en el fomento del autogobierno sino en la presentación de éste como tortuoso, como un esfuerzo de tal magnitud que resulta preferible mantenerse bajo su tutela (Kant, 1784/2004). Una verdadera vida civil, es decir, con una voluntad general sólida *necesitaría pocas leyes* (Rousseau, 2015).

La perversidad de la educación nace del temor de la autoridad a ser cuestionada, y de la flojera o el miedo del tutorado de pensar y actuar por sí mismo. Kant refiere a la existencia de una "perversidad radical" en el hombre que no consiste estrictamente en tener todos los vicios, sino en una actitud de desentenderse de las intenciones morales e interpretar la ausencia de vicio como si fuera virtud (Religión; AK, VI, p. 37). La educación como hemos mencionado antes, es un compromiso moral, tanto docentes como estudiantes deben cumplir con el mismo, hacer lo que les corresponde. La perversión radical del proceso educativo consistiría por tanto, en fingir que con el sólo hecho de estar en el aula el pacto se cumple.

No estamos afirmando que ser educado signifique no tener que obedecer a nadie, sino obedecer porque es razonable. En suma, si el proceso educativo se consolida no habrá necesidad de tantas reglas. "La razón puede acceder a su propia legalidad interna por sí misma y afianzarse merced a ello. Con esa legalidad posee de una vez y para siempre la guía más certera en que puede confiar para transitar en el ámbito de la experiencia" (Cassirer, 2014: 162). Ello requiere de usos peculiares de la razón.

En primer lugar, aquel en el que el ilustrado capta los distintos órdenes y funciones que le toca desempeñar, emite un juicio asertivo en circunstancias determinadas y se somete

a fines particulares. Este uso es privado o doméstico, responde al modo de ser de una comunidad, funda sus lazos, sustenta sus prácticas y dota de vínculos identitarios a los miembros de un grupo. Por ello, todo aquel que forma parte de un colectivo está sujeto a sus razones. Kant ejemplifica lo anterior aludiendo al pastor de iglesia. Éste, frente a la congregación, en el púlpito, tiene una responsabilidad educativo-religiosa de la cual no puede ser eximido. Su sermón debe estar contenido dentro de las posibles interpretaciones heterodoxas de la fe. Debe fomentar el seguimiento de los lineamientos éticos de su congregación aun cuando de manera personal pudiera hallar fisuras en la doctrina. Como hombre docto, en el *mundo de los lectores*, el presbítero puede expresar todos sus argumentos y críticas en torno a la doctrina (Kant, 1784/2004: 37). Por analogía, pensemos en el docente, éste debe ceñirse a un programa, pese a no coincidir con él, su desaprobación no puede ser discutida con los alumnos, incluso porque ellos no son la instancia para su modificación, sin embargo, entre sus iguales, la expresión de sus argumentos y opiniones es menester. Situarse en los diferentes contextos no significa adaptarse, sino considerar desde dónde pueden ser reconfiguradas las realidades.

Podrían hallarse afinidades entre el *uso privado de la razón* kantiano y la concepción de la *profesión* protestante que analiza Weber. El sociólogo alemán, en su estudio del concepto, afirma que Lutero hace de la profesión el "contenido más honroso del comportamiento moral, precisamente, la conciencia del deber en el mundo" (Weber, 2009: 60), pues centra el cumplimiento de las obligaciones como la forma más clara de acatar la voluntad de Dios y acercarse a él. La tarea profesional une el desarrollo de la religiosidad personal y los deberes comunitarios. Hacer lo que debo como debo beneficia a otros y me aproxima a la salvación. La profesión es el verdadero desarrollo del sentido moral y del sentido providencial. En la perspectiva kantiana, el uso privado de la razón podría entenderse como una visión laica de la profesión luterana,[14] un modo de dignificarse y respetar la dignidad de los demás.

[14] Afirmo que es una visión laica desde el punto de vista más general. Es decir, sin la necesidad de seguir los preceptos a pie juntillas, pero no por ello como un rechazo a la religiosidad.
Si se desea ahondar en el tema, se puede revisar el apartado "Kant y su religión" en el texto *La fe en Kant* de José Miguel Odero (Odero, 1992).

La descripción y el análisis weberiano en torno a la influencia de la profesión en el desarrollo de las sociedades capitalistas, nos deja ver las similitudes entre el establecimiento de la misma como el cumplimiento de los mandatos divinos en la Tierra y en sentido kantiano podría entenderse como la oportunidad de instituir la ciudad civil, aclarando que ni el protestantismo, ni la filosofía kantiana estarían próximas a aceptar el modo en que se gestan las relaciones sociales en las poblaciones actuales.[15]

De ahí que el uso privado de la razón sea la condición de posibilidad de la transformación de las instituciones, no existe mejor conocimiento de un colectivo que el estar sujeto a él, donde dicha sujeción puede gestar la crítica. Lo privado no es la individualidad en oposición a los vínculos sociales, sino el auténtico orden comunitario-institucional que nos identifica; mientras que el uso público de la razón es general. Podemos arribar a la generalidad desde nuestra particularidad, en los intersticios de las identidades comunitarias. El uso público afirma la dimensión emancipatoria fuera de los límites de la identidad social de cada individuo, de nuestra posición dentro del orden del ser social (Zizek, 2009). En este sentido, la transformación de la escuela sólo puede gestarse en manos de quien la conoce y ha estado sujeto a sus normas.

En el uso comunitario-institucional de la razón, las motivaciones que la cohesionan no necesariamente son explícitas o justificables. Ante ello es necesario hacer un ejercicio de crítica más allá de dicho marco. Preguntarse ¿por qué actuamos así?, ¿qué razones existen para juzgar de ese modo?, ¿desde cuándo es válido tal comportamiento?, ¿qué generó tal odio o tal afecto? Son algunos cuestionamientos que podrían ayudarnos a juzgar el modo de ser de las instituciones. “Ello no debe alejarnos de trabajar en pro de la cultura, pero debe mostrarse todo cuanto hay de apariencia y oropel en la ensalzada cultura” (Cassirer, 2014: 169). Entonces, aun cuando el estudiante debe ajustarse a acciones y a fines específicos en el

[15] En el tercer apartado del primer capítulo del texto *Ética protestante y el espíritu del capitalismo,* titulado “Concepción de la profesión, tema de nuestra investigación”, Weber muestra la influencia de las corrientes reformistas en el auge del capitalismo. Traza, por medio del análisis del término (*beruf,* profesión en alemán), introducido por Lutero en su traducción bíblica; los distintos matices que sufrió el concepto y que hicieron de su consecución una práctica fundamental en la organización capitalista.
Kant, como todo pensador, forma parte de una tradición. Particularmente, es heredero de la reforma luterana, aunque educado pietista. En su pensamiento se deja ver el seguimiento del impulso reformista, liberador de la opresión de toda autoridad injustificada y el enfático privilegio del uso de la razón en todo tiempo.

marco escolar, esto no le prohíbe reflexionar sobre las prácticas de la escuela. Este esfuerzo es el segundo uso de la razón ilustrada: el uso público.

El uso público de la razón compete particularmente al de nuestra época, que es:

> […] de modo especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella. Pero la religión y la legislación pretenden de ordinario escapar a la misma. La primera a causa de su santidad y la segunda a causa de su majestad. Sin embargo, al hacerlo, despiertan contra sí mismas sospechas justificadas y no pueden exigir un respeto sincero, respeto que la razón sólo concede a lo que es capaz de resistir un examen público y libre (Kant, 1781/2009: 9).

El uso general (universal) de la razón requiere entonces, de la preciada habilidad de decirle a la comunidad en qué está fallando, desvelar sus verdaderas motivaciones para actuar, así como no cooperar con las prácticas contrarias a la razón y salir ileso. El trabajo hecho por Gandhi en la India es un ejemplo paradigmático de lo anterior. El líder consideraba que la "no-cooperación" debía fungir como un principio político. La "no-cooperación" implica un modo oblicuo de denuncia. Este principio contribuiría a la resolución de problemáticas al evitar responder a cualquier agresión de modos no pacíficos. Asimismo, la no-cooperación conlleva detener y no colaborar con aquel que realice acciones que vayan en detrimento de la dignidad, aun cuando estas prácticas sean comúnmente aceptadas (Gandhi, 2010: 47). Por ello, ser ilustrado supone una responsabilidad política difícil de ejercer. ¿Cómo entonces la audacia y el valor por conocer pueden hacerse a la luz del día? Con un verdadero pacto político, donde las autoridades no sólo permitan el uso libre de la razón sino que la propicien y a cambio reciban la *obediencia debida*.

En el contexto de la escuela, el uso libre de la razón evitaría la imposición de reglas, particularmente las injustas, convirtiéndose en el garante del acatamiento del estudiante. El pacto político aludido muestra la complicada realización de los objetivos de la educación. Las escuelas deben estar formando estudiantes autónomos que sean capaces de gobernarse a sí mismos y sustenten las razones por las cuales han tomado tales o cuales determinaciones. Si esto no está ocurriendo en nuestras aulas, entonces, la obediencia estará fincada sobre el temor o el miedo; garantizando que las sublevaciones, las malas conductas, los desacatos y demás corrupciones estén siempre latentes.

En otras palabras, si la *obediencia debida* no permea el modo de convivencia en los Estados, ello responde a que ni gobernantes ni gobernados, ni docentes ni estudiantes están

haciendo lo propio; aún no son para sí ley. No ha llegado el tiempo en que las relaciones socio-políticas se desarrollen con base en el cumplimiento del deber y en el juicio autónomo de todos los demás aspectos de la vida. Tanto la escuela como las instituciones gubernamentales han permanecido en el uso privado de la razón, ocultándose a sí mismas las verdaderas motivaciones de sus prácticas. El Sistema Educativo Mexicano por ejemplo, poco ha cuestionado su hacer cotidiano, por el contrario, ha convertido sus costumbres en leyes. Confunde las opiniones con la teoría sin darse cuenta de la necesidad de reflexionar su cotidianidad.

Debemos insistir en que ser libres y obedecer no es una contradicción, sino una aspiración de la educación. La no contradicción es posible si las leyes a las que estamos sujetos son justas, conformes a la persecución de la libertad y la dignidad humanas, es decir, de acuerdo con el uso universal de la razón. Mientras esta conformidad no exista, la obediencia sólo puede darse por obligación. De ahí la importancia de la educación-ilustración como una crítica constante a los modos de ser de los gobiernos y la publicitación de cómo ellos favorecen o entorpecen su desarrollo.

En este sentido, el educado debe ser capaz de juzgar y reflexionar los espacios en los que se desenvuelve. El uso doméstico de su razón lo vincula con los otros y le otorga lazos identitarios y comunitarios. Mientras que el uso universal y público lo convierte en un *libre pensador*, quien desde su particularidad posee una actitud histórico-crítica a partir de la cual pone a prueba su realidad. Ilustrarse significa resistir la intensificación del poderío de las autoridades y acentuar el crecimiento de la autonomía y las facultades. Así, la labor educativa resuelve la paradoja entre el obedecer y ser libre. Por ello, toda práctica que favorezca la estadía en la *minoría de edad* y asista alguna injustificada tutela coarta la función de la educación como progreso hacia lo mejor.

Formación Cívica y Ética

Hasta aquí hemos sustentado que el hombre es educable por condición, lo que significa que tiende al conocimiento y al perfeccionamiento de sus facultades guiado por sus inquietudes. Es por esta razón que el proceso educativo tiene como función el desarrollo de las mismas. Al tiempo, debe constituir una avanzada hacia el *gobierno de sí* y el fomento de la crítica de todas las prácticas que injustificadamente nos sujeten, impidiéndonos hacer un ejercicio autónomo de nuestra voluntad. Si bien la educación contribuye a la realización de las facultades y a la obtención de los fines personales, debe ser claro para nosotros que ello no puede lograrse a costa de los demás. Que el estudiante llegue a esta concepción es el objetivo de la *formación ética y cívica*. Por medio de ella, el alumnado comprenderá que el uso de sus facultades y la persecución de sus objetivos personales deben hacerse considerándose y considerando a los demás como *fines en sí mismos* (Kant, 1795/2001).

La *formación cívica y ética* aspira a la conformación de una sociedad que geste sus acciones desde el reconocimiento mutuo en instituciones justas (Ricoeur, 2004). Lograrlo conlleva una gran responsabilidad y dificultad, pues este tipo de educación está atravesada por problemáticas de todo tipo: políticas, sociales, económicas, culturales, epistémicas, actitudinales, emocionales, etcétera. Lo primero es comprender que su naturaleza es mixta, teórica y práctica, es decir, que está sujeta a principios ético-filosóficos pero su concreción requiere de acciones específicas en un contexto determinado.

La visión kantiana de la educación contribuye a clarificar dicha complejidad, traza un camino que nos lleva desde la disciplina: la instrucción ligada al cuerpo, pasando por el cultivo, a fin de arribar a la civilidad: la concepción del otro como igualmente libre, y por último la eticidad, que a juicio del filósofo alemán es la expresión más alta de lo humano (Kant, 1803/2013).[16] Haremos dicho recorrido brevemente.

[16] Esta propuesta aparece en el texto conocido como *Pedagogía* de Kant, el cual fue publicado un año antes de su muerte (1803), constituye la estructuración de las notas tomadas por su alumno Friedrich Theodor Rink, quien con autorización del filósofo las dio a conocer.

a) La disciplina

El destino conduce a quien se somete y arrastra a quien se resiste.

Séneca, Epístolas Morales, XVIII

La ruta de la educación kantiana inicia en la disciplina. Su intención es partir de lo más inmediato, el cuerpo, a lo menos inmediato, el desarrollo moral. Como se ha dicho, el hombre posee la facultad de desear; la cual está ligada a todo aquello que pueda imaginar. Sin embargo, no todo lo que desea puede conseguirlo, ello le hace consciente del límite de sus fuerzas y de los límites legales y sociales. Dado que la facultad del querer es más amplia que la del poder, el hombre se ve tentado a conseguir lo que desea traspasando los límites. Evitar estas transgresiones es el inicio del proceso educativo.

La disciplina, su primer estadio, tiene como intención lograr que el estudiantado aprenda a hacer uso de sus fuerzas y las emplee regularmente sin perjudicarse o perjudicar a los demás. Al tiempo, hace de su conocimiento cuáles son las regulaciones de cada espacio que habita, (le hace visibles los límites). Por ello, ésta es la vía negativa de la educación, muestra por coacción el *espíritu de las leyes*[17] y lo habitúa a las mismas sin convicción. El alumnado se ve obligado a obedecer. Obediencia fundada en dos principios claros para todo hombre: el temor al dolor y el placer.

En otras palabras, en el impulso natural por obtener nuestro bienestar, las leyes suelen ser obstáculos para dicha realización, de ahí que exista una tendencia a transgredirlas. Para evitarlo y lograr la sujeción de los individuos deben haber fuerzas mayores: el temor a ser castigados o la idea de un placer al recibir alguna recompensa. En general, el castigo tiene que ser lo suficientemente representativo para que se prefiera la recompensa. Dicha representación consiste en "la función coextensiva al cuerpo social y a cada uno de sus elementos […] La infracción opone un individuo al cuerpo social entero" (Foucault, 2008: 94). La vergüenza y el reconocimiento sociales juegan un papel vital en la conformación de las mujeres y los hombres como disciplinados. De lo que se sigue, que la disciplina nos configura como seres sociales o porque somos seres sociales ordenamos la vida a través de

[17] Cuando hablamos del *Espíritu de las Leyes* estamos haciendo una clara referencia al texto de Montesquieu. En él el pensador francés aclara que tal espíritu responde a un orden semejante al de la naturaleza, aludiendo a Newton. Considera que una buena constitución debe poseer una sistemática dependencia entre sus normas particulares (Montesquieu, 2007).

normas. En suma, la educación conforme a la naturaleza empieza considerando que somos seres físicos y que dicha participación del mundo natural puede orientarnos. Pero como seres dotados de voluntad y entendimiento, nuestras aspiraciones sobrepasan el binomio placer-dolor. De ahí que se llame a la disciplina educación mecánica.

b) El cultivo

La educación mecánica o disciplinar instruye al hombre para habitar el presente. Su objetivo es mantener el orden en el actual estado de cosas. De ahí que no se comprometa a una evaluación del mismo. La disciplina fomenta una convivencia pacífica con los demás; la cual permite el desarrollo social y cultural. Sin los beneficios que ésta otorga, el hombre sería incapaz de realizarse a sí mismo, pues a diferencia de los animales que concretan su destino de manera natural y sin saberlo, la humanidad necesita de guía y calma para realizarse. De ahí que el segundo estadio de la educación sea el *cultivo de sí.*

El cultivo del hombre rebasa el mundo presente, se educa para un estado mejor y posible en lo futuro, no para la adaptación al actual. Por lo tanto, es progresivo. Éste propiciará el desenvolvimiento de diferentes habilidades y la consecución de objetivos particulares. El afinamiento de los dones y su perfección otorgan a la humanidad bienes, como el arte. La disciplina templa el carácter del estudiantado; la enseñanza y la ampliación de su espectro cultural perfeccionan su humanidad. Por ello, "la falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la grosería no parece corregirse nunca" (Kant, 1803/2013: 32).

Las mujeres y los hombres requieren de una conducción prudente que les permita el desarrollo de sus habilidades en sociedad. Mientras la disciplina se gesta entre el temor a ser castigado y el deseo de ser premiado, el *cultivo de sí* atiende a otro binomio, la *perseverancia* y la *abstinencia* (Kant, 1803/2013). El educando debe ser constante en la persecución de sus metas, asimismo, debe resistir algunas negativas o imposibilidades. El desenvolvimiento de las facultades sólo es posible en sociedad, ello patentiza que tenemos deberes para con nosotros mismos y para con los demás. Es decir, no se puede ser un hombre culto si no se respeta los derechos de los demás y se procura que se pongan en práctica.

En la formación del hombre culto se pugna por la conciliación de la obediencia a la ley y el uso de la voluntad y el entendimiento. Esta conciliación es conocida como civilidad, el tercer paso de la educación.

c) La civilidad

La formación humana es un ejercicio emancipatorio que inicia en la disciplina como una expresión heterónoma del g*obierno de sí*, hasta el arribo a la civilidad, el uso autónomo de la voluntad. En este sentido, la concepción que proponemos de civilidad se aleja de toda teoría, doctrina o práctica política que afirme que *el máximo poder estatal no está sometido a ninguna condición ni limitación jurídica.* La educación cívica debe potenciar la idea de que no hay nadie por encima del derecho. Acentuar que el hombre en tanto racional puede ser ley para sí mismo y hacer juicios certeros sobre cualquier forma de usar el poder.

> Aunque lo que en un país se denomina virtud se llame vicio en otro, aunque la mayoría de las reglas sobre lo bueno y lo malo sean tan diferentes como los idiomas que se hablan y los vestidos que se llevan, me parece cierto, sin embargo, que existen leyes naturales con respecto a las cuales tienen que estar de acuerdo los hombres de todas partes del globo… Así como ha dotado a las abejas de un instinto poderoso en cuya virtud pueden trabajar en común y alimentarse, ha prestado a los hombres determinados sentimientos de los que nunca podrán despojarse, y son los vínculos eternos y las primeras leyes de la sociedad humana (Voltaire, 2002: 65).

La ley social y su cumplimiento tendrían que ser equiparables a las leyes de la naturaleza, siendo estas últimas constantes. Los pensadores ilustrados coinciden al afirmar que debe existir una ley fundamental en el mundo legal y moral, así como en el mundo físico rige la Ley de la Gravitación Universal. Las leyes de la naturaleza son prueba de que en el ámbito jurídico y ético el hombre no está desprotegido. En las sociedades, el ejercicio de la legalidad es inestable pues depende de voluntades particulares, la propuesta ilustrada es que la sociedad y sus normas sean análogas a la naturaleza y sus leyes. “Lo que es bueno debe tener un cierto grado de necesidad” (Durkheim, 2000: 130).

La civilidad pretende entonces, la renovación moral y la pugna por una reforma política y social.[18] Bajo esta perspectiva pensamos que el contrato que establecen mujeres y hombres para vivir en sociedad no es sólo de sumisión como nota fundante, la humanidad es

[18] Tanto la declaración *Bills of rights* en la Declaración de Derechos del Estado Libre de Virginia en 1776, así como la Constituyente francesa del 26 de agosto de 1789, son ejemplos de este espíritu iusnaturalista (Cassirer, 2013).

capaz de sobrepasar la mecánica de los castigos y las recompensas. Las mujeres y los hombres son capaces *no sólo de unir sus fuerzas sino de dirigir las ya existentes.* Es decir, *no se trata sólo de agregación sino de poner en juego todas las potencialidades para lograr fines específicos y poder actuar concertadamente* (Rousseau, 2014: 54).

Abogamos, como es común al pensamiento ilustrado, por la existencia de una *hospitalidad* originaria en el hombre. Kant la definió como la "facultad del recién llegado" (Kant, 1795/2001). El filósofo sugiere que su contrario, la inhospitalidad, no es natural a la humanidad sino una consecuencia de los afanes imperialistas del civilizado. Supone que el hombre tiene una tendencia a congeniar con los demás (Kant, 1795/2001: 260). Rousseau la llamaba "simpatía". La capacidad de colocarse en el ser y en la sensibilidad del otro. Es decir, los contratos entre los hombres, no deben tienen porque estar sustentados en la fuerza o el sometimiento, pues ello implicaría la imposibilidad humana de conformar lazos amistosos. Idea que el filósofo francés contrariaba (Rousseau, 2006). La *hospitalidad* es el garante de la vida en sociedad. Entendiendo por sociedad, la *reunión interna de voluntades individuales* más allá de los medios físicos del poder, en donde los sujetos se obligan de manera recíproca al mismo.

Por ello, aunque la unión entre los hombres no excluye la obediencia, esta última se logra en el ejercicio de la libertad. Se cancela la voluntad particular por la captación de lo mejor: la voluntad general. La civilidad se ejerce cuando se pasa de la coacción física a la obligación moral. "Libertad quiere decir (entonces) la vinculación a una ley rigurosa e inviolable, que cada individuo establece sobre sí mismo" (Cassirer, 2013: 290).

De modo que la civilidad está íntimamente relacionada con la comunidad. La *ciudad cívica* protege a cada uno de sus miembros a partir de la fuerza reunida en la administración del Estado. En el Estado, el ciudadano debe contribuir a efectuar los fines de la comunidad y es obligación de las diferentes instituciones colaborar con la realización de los fines de los individuos. En esta reunión de fuerzas, el individuo obedece la ley y ello equivale a obedecerse a sí mismo. Los ciudadanos se someten a las condiciones que han establecido. Este contrato genera vínculos que posibilitan la constitución de la personalidad autónoma (desenvolvimiento de las facultades, el despertar las inquietudes y el ennoblecimiento el espíritu).

La civilidad y la eticidad se manifiestan al tomar en cuenta a los otros, ello no implica la obligación de decir cómo asociarse con ellos para actuar. La educación ilustrada concibe al hombre, en términos de conocimiento, como un libre pensador y en el ámbito cívico y moral como un libre legislador. Gobernante de sí. Por ello:

> El hombre no debe buscar la regla por antonomasia de su existencia y de su conducta ni por debajo ni por encima de sí; debe tomarla de sí mismo y configurarse con arreglo a las decisiones libres de su propia voluntad, Para esto necesita al mismo tiempo de la *vida* en sociedad y de la *libertad* interna frente a ella, de lo que la sociedad establece como una norma y de la crítica de sus convenciones (Cassirer, 2014: 189).

De acuerdo con lo anterior, la conciencia cívica y moral puede disociarse de la cultura. No siempre los ideales éticos están reflejados en las prácticas de la época. El ciudadano está obligado a hacer una crítica de su tiempo, intentar indagar qué camino se recorrió para que la sociedad en la que vive sea así como es. Estamos sobre-civilizados en lo que respecta a la cortesía social y buenos modales, mucho menos respecto de la ciencia y el arte, y nos falta mucho por andar en lo que refiere a la crítica de nuestra civilización. El último momento de la civilidad consiste en la clarificación de qué fuerzas movieron y dominan nuestro actual estado de cosas. Es obligación de la sociedad en su conjunto "rectificar la estima engañosa que nos ha conducido a abrumar con honores a talentos dañosos y a despreciar virtudes benéficas" (Rousseau, 2014: Discurso 3).

Podemos decir que a la noción de hombre "lo civilizado" no es un añadido, ni un rasgo fortuito sino que designa una característica específica. Así, "si se desea estudiar todo cuanto la humanidad tiene de peculiar, hay que atenerse al estado civilizado, en donde se desarrolla todo lo embrionario" (Kant, 1900: 1260). La educación cívica debe formar mujeres y hombres que actúen bajo principios en pro de la dignidad humana. La civilidad es el óptimo estado de toda sociedad. Designa el uso público de la razón como la *obediencia debida* a leyes e instituciones justas. Entonces,

> […] las heridas que la sociedad actual ha infligido a la humanidad no pueden curarse destruyendo sin más el instrumento que las ha causado. La culpa no le corresponde a la forma del vínculo social en cuanto tal, sino más bien a la voluntad que anima ese vínculo. Mientras esa voluntad se halle al servicio de individuos o grupos aislados que a través del poder y la riqueza hayan alcanzado una posición privilegiada se convertirá en la fuente de todo mal, en el promotor y patrocinador de todo sufrimiento y de toda injusticia que los hombres puedan infligirse mutuamente (Cassirer, 2014: 189-190).

Así, si lo que domina la vida pública es el mero poder, sumado a la falta de voluntad para la legalidad, a interpretaciones perversas de las leyes o castigos que se administran

discrecionalmente sin respeto a la voluntad general ignorando las demandas de la mayoría, no puede haber vida cívica, ni ciudadanía. Sólo cuando el individuo se enfrenta al estado de derecho y no al poder físico, hay un Estado fuerte. Es el Estado quien debe proteger al ciudadano y no el ciudadano quien deba protegerse del Estado. Éste puede proclamar soberanía sí y sólo sí su fuerza emana de la voluntad general. Si la ley no rige en su generalidad es casi imposible que el individuo se desarrolle éticamente.

Es decir, se vuelve poco probable hablar de plenitud ética si no se ha erradicado antes la injusticia. Por ello, un paso previo a la moralidad es la civilidad. "Uno habla tanto de la virtud. Pero uno tiene que erradicar la injusticia antes de que pueda ser virtuoso. Dejar de lado comodidades, lujos y todo lo que oprime a los demás, al tiempo que suscita en mí que no sea uno de los que oprimen a sus semejantes. Toda virtud es imposible sin esta conclusión" (Kant, 1900:151.7; 121.1).[19]

La educación cívica debe marcar el rumbo para la conformación de la *ciudad civil.*[20] Su fundamento debe ser la dignidad personal y colectiva. Por ello, el ejercicio de la ciudadanía consistirá en el desplazamiento del cumplimiento de nuestras inclinaciones en vías del desarrollo de la comunidad, mientras que la comunidad permitirá el alcance de los fines particulares.

Si comparamos estas ideas con nuestra sociedad podrían parecernos no más que *optimismo filosófico,* un *discurso atolondrado e inicuo* que está alejado del modo real en que los hombres y las mujeres tejen sus relaciones sociales (Schopenhauer, 2010: 423). Consideramos que es un desafío no caer ante la tentación de pensar que todo está perdido y engrosar las filas de aquellos que consideran que lo único que mantiene a los hombres y las mujeres unidos es un lazo externo y obligado. Ahondar en la reflexión en torno a la educación, es una forma de contrarrestar la fuerza de dicha tentación. Afirmamos que la educación debe llegar hasta su último estadio planteado por Kant: la eticidad.

---

[19] J.B. Schneewind atiende a esta visión del pensador alemán con puntualidad en el apartado "La invención de la autonomía" en su texto homónimo (Schneewind, 2009).

[20] El *Contrato social* de Rousseau es una muestra de esta intención. Como el mismo lo menciona: "en esta obra sólo doy un método para la formación de las sociedades políticas" (Rousseau, 2004: 297).

d) La eticidad (moralidad)

Por definición, "la moralidad es la condición bajo la cual todo ser racional puede ser fin en sí mismo" (Kant, 1795/2001: 53). Su objetivo es lograr que todo colectivo se reconozca como racional e incapaz de transgredir la libertad de los otros, asimismo, traduzca dicha concepción en acciones. Los obstáculos para la realización de estas sociedades son las más variadas apetencias humanas que llevan a las voluntades por caminos no necesariamente dignos. Los hombres tienden a "la satisfacción de sus inclinaciones (tanto *extensive*, atendiendo a su variedad, como *intensive*, respecto de su grado, como también *protensive*, en relación con su duración)" (Kant, 1781/2009: 631). Consideran hallar en ello la felicidad, por lo cual, aspiran no sólo a su realización, sino que procuran su intensidad y prolongación. Esto, puede dañar el ejercicio de la libertad de los demás. La felicidad, como el mayor fin entonces, *está lejos de ser un bien completo de la razón* (Kant, 1781/2009).

En esta perspectiva, ¿cuál sería la tarea de la educación moral, si eliminar las inclinaciones es imposible? Evidentemente, ella no debe pretender anularlas. Hemos insistido en la necesidad de educar conforme a las mismas. Tampoco tendrá la pretensión de decirnos qué hacer para ser felices. La eticidad no puede confundirse con la legalidad, es decir, no es prescriptiva. Durkheim por ejemplo, parece caer ante esta tentación, no sólo considera a la moral "un sistema de mandatos" (Durkheim, 2011: 39), sino también asevera que su característica peculiar es la regularidad, por ende, todo

> […] acto moral debe ser mañana lo que era hoy, cualesquiera sean las disposiciones personales del agente que las realiza. La moralidad presupone, pues, cierta aptitud para la repetición de los mismos actos en las mismas circunstancias y, en consecuencia, implica cierto poder para contraer hábitos, cierta necesidad de regularidad (Durkheim, 2011: 35).

De acuerdo con lo anterior, para ser un hombre moral baste con tener claro el *sistema de mandatos* y aplicar las reglas con regularidad en situaciones similares. De modo que quien no las emplea con constancia, la *persona irregular,* es "moralmente incompleta" (Durkheim, 2011: 39). Durkheim no contempla la posibilidad que Kant señala con puntualidad, a saber, que hay reglas que no deben ser cumplidas por el grado en el que atentan contra la dignidad humana y ello sólo puede identificarlo la voluntad autónoma.[21] Por ello, debemos fomentar

[21] El sociólogo francés considera el ejemplo más claro de persona irregular al anarquista. Véase la segunda lección de su texto *La Educación Moral* donde expone cuáles son los elementos disciplinares que la conforman (Durkheim, 2011).

caminos para ser dignos de ser felices y recordarnos que lo originario en nosotros es la razón autónoma, la cual puede guiarnos en todos los aspectos de la vida.

El uso de la razón autónoma en el hombre implica, por un lado, que puede regirse a sí mismo y por ende, que es un legislador. Ello se deja ver en el mundo, donde atiende a costumbres, rituales, normas, reglas, leyes, etcétera. El hombre no sólo las gesta sino que es capaz de obligarse a su cumplimiento. En este sentido, la legislación no es una imposición sino el resultado de su voluntad guiada por máximas. Respecto a la civilidad, el cumplimiento de las leyes puede darse por *persuasión,* (estar sujeto a las normas bajo una razón personal, normalmente incomunicable). Mientras que en la moralidad se aspira a su cumplimiento por *convicción* (Kant, 1781/2009).

Hannah Arendt llamó a esto *la vida extendida* (Arendt, 2012). En ella, el reconocimiento de los demás como *fines en sí mismos,* es equivalente a saberse y concebir a los otros nunca como medios o instrumentos. De lo que se sigue que es inaceptable usar a los demás o dejarnos usar. La eticidad exige el respeto a la alteridad como iguales-diferentes. Iguales respecto a los derechos, distintos en todo lo demás. De ahí que para lograr una vida ética deba constituirse primeramente una *ciudad civil*.

Aun cuando parezca haber cierta similitud entre la *ciudad civil* kantiana y la noción de sociedad estructurada y funcionalista de Durkheim, los puntos de partida los hacen distantes. El sociólogo francés sitúa como centros de la moralidad la regularidad y el sentimiento que lleva a los hombres a asociarse con otros: la "solidaridad". Ésta conlleva a la formación de grupos creando una dependencia y un compromiso tal que subordina los intereses individuales a los del colectivo. Como resultado del proceso anterior, afirma el pensador, cada uno puede "considerarse gustoso como un ser autónomo, una especie de absoluto, que no puede, sin desfallecer, caer bajo la dependencia de otra cosa que no sea él mismo" (Durkheim, 2007: 85-86). En este tenor, es menester la conformación de asociaciones estudiantiles con objetivos determinados que produzcan este efecto. El *hábito de la acción grupal* es aquello que se ha perdido en nuestras sociedades, por ello, es menester fomentar una educación moral que halle en dicho hábito su fundamento.

Para Durkheim entonces, *la acción grupal* en la escuela contribuirá a que el estudiantado identifique a la ley como necesaria, impersonal y común a todos. Al interior de estos grupos de trabajo debe evitarse:

> […] la disciplina cuartelera, mecánica, debe ser abiertamente rechazada […] Es preciso, por el contrario, que la disciplina escolar sea percibida por los niños como algo bueno y santo, condición de su felicidad y de su salud moral. Así es como al hacerse hombres aceptarán espontáneamente y con conocimiento de causa la disciplina social que cuando se debilita pone a la colectividad en peligro (Durkheim, 2007: 115).[22]

A fin de que el seguimiento de la ley de como resultado una voluntad autónoma.

Kant por su parte, apuntala a la autonomía como el eje de su ética. Para el filósofo alemán la capacidad del hombre de formar una voluntad autónoma es la que gesta la *ciudad civil,* es decir, el hombre está facultado para gobernarse a sí mismo. Lo cual no es resultado de ningún sentimiento, sino un modo de ser de la razón. Si bien, la *ciudad civil* no depende de esfuerzos individuales, la participación personal es necesaria, esto significa actuar de manera autónoma al margen de lo que los demás hagan, como si ella, la *ciudad civil,* dependiera de uno mismo (Kant, 1781/2001).

Con todo, existe una fuerte coincidencia entre ambos pensadores. Consideran a la educación moral una de las obligaciones de la escuela, asimismo piensan que ésta debe ser laica. La educación laica es ya una institución, sin embargo, los frutos de su concreción no se han visto aún, dado que las sociedades en las que se desarrolla no corresponden a este proyecto. Durkheim afirma que "necesitamos justicia, y justicia en el orden temporal hasta alcanzar un grado como nunca existió con anterioridad; y es esta necesidad la que se debe despertar en los niños" (Durkheim, 2007: 89).

Por lo anterior, entre más distante se encuentre una sociedad de la justicia, más distante estará de formar sujetos éticos. El cúmulo de prácticas corruptas, discrecionales, tiránicas en un Estado, aleja a sus miembros de una vida moral. La labor de la educación cívica consistirá en su reflexión y la construcción de la *ciudad civil*. La conformación de esta ciudad es una tarea constante y progresiva que requiere de regulaciones que se construyan siguiendo los principios de *libertad, igualdad* y *dependencia* (Kant, 1795/2001), condiciones mínimas para la *vida extendida* (Arendt, 2012).

La libertad personal conjunta "las acciones que no perjudican a nadie" y la libertad jurídica debe ser entendida como la "facultad de no obedecer a las leyes sino en tanto he podido darles mi consentimiento" (Kant, 1795/2001: 253). En otras palabras, soy libre de

---

[22] Esta cita está tomada del texto *La escuela del mañana.* El cual fue la repuesta de Durkheim a la encuesta homónima realizada en 1915. Dicha encuesta fue la convocatoria del *Journal hebdomadaire des instituteurs et des institutrices* y los resultados fueron publicados como el "Manual general de la instrucción primaria".

actuar, siempre y cuando, no me lastime ni lastime a los demás; jurídicamente, sólo estoy obligado a obedecer las leyes justas. Por ende, es responsabilidad de todo ciudadano y de los políticos como conciudadanos no admitir ninguna ley que afecte la dignidad de algún tercero. Por su parte, la igualdad ante la misma implica, sujetarnos a toda obligación jurídica de igual modo en que los demás lo están. Finalmente, somos dependientes de la ley, sin que ello contradiga nuestro carácter libre, pues obedecerla es un ejercicio de nuestra libertad. En este tenor, las decisiones de los colectivos, de las instituciones y del Estado deben estar avaladas por la comunidad. La vida cívica (ciudadanía) posibilita el surgimiento de la *ciudad civil,* en la cual se privilegia la vida comunitaria. Ella, fundada en el respeto a la libertad ajena, nos guía para la conformación de nosotros mismos como seres morales. Una vida cívica sólida nos hará evidente que cosificar o convertir al otro en una herramienta para nuestros propios objetivos no es viable. La moralidad (eticidad) es una *vida extendida* en este sentido, reconozco los derechos de los demás así como reconozco los míos. Procuro mis fines sin atropellar los fines distintos. Por ello, la vida ética está conformada por el conjunto de acciones que honren al género.

Ella está sustentada en la dignidad, le corresponde entonces una formación moral que fomente el ennoblecimiento del estudiantado en la certeza de una dignidad interior a la cual no debe desmentir. Las prácticas escolares deben ser consecuentes con ello. Ni los estudiantes son medios para lograr los fines del docente, ni el maestro es un instrumento de los alumnos, las autoridades, las instituciones, las políticas públicas, o el Estado. El estímulo de esta valía, en todos los participantes del proceso educativo, llevará a cada uno a respetar los derechos de los demás y procurar que éstos se pongan en práctica. Fomentar la propia estimación, así como propiciar el uso del entendimiento, el contento personal y la piedad en el buen humor (Kant, 1803/2013), logrará que el estudiantado obre bien y se sienta feliz por ello.

En suma, "en educación todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y hacerlos comprensibles y deseables" para el estudiante (Kant, 1803/2013: 86). Dado que el hombre habita en dos mundos, el físico y el moral, se siente tentado a complacer su corporalidad a costa de los demás, por ello, la educación, que inicia en la disciplina, contribuye a la captación de la necesidad de principios justos, y debe mostrar lo deseable que es seguirlos, a fin de que el estudiantado los perpetúe sin necesidad de obligarlo (eticidad).

En este sentido, la formación humana constituye un proceso de salida del estado más natural del hombre al más perfecto. De ahí que sea progresiva y que estemos obligados a considerar cuáles han sido los avances de nuestra generación respecto de las pasadas. En esta investigación nos proponemos reflexionar sobre los mismos, atendiendo a los siguientes aspectos: "autonomía", "dignidad", "aceptación y respeto a la diferencia", "ejercicio de la autoridad" y "cultura de la legalidad". Con la intención de probar el siguiente nexo entre ellos: el buen "uso de la autoridad" y el "respeto a las reglas y las normas" en la escuela por parte de las autoridades (docentes, administrativos, padres y tutores), tendrá como resultado el inicio del ejercicio de una voluntad "autónoma", del reconocimiento de la "dignidad humana" y de la "aceptación e inclusión de la diferencia" por parte del estudiantado, condiciones mínimas necesarias para alcanzar el último estadio de la educación: la *formación cívica y ética.* A continuación definimos brevemente dichas categorías.

Categorías de investigación

Autonomía[23]

La autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional.
Kant, 1795

El concepto central de la educación kantiana es la autonomía. Como hemos mencionado antes, ésta consiste en la capacidad de regirnos a nosotros mismos. Siendo que la facultad del querer (voluntad) es abierta y sus deseos no sólo son variados sino también extensos, tanto como la imaginación se lo permita, determinar la voluntad es menester. Rousseau afirmaba que los deseos *huyen tan deprisa que no podemos perseguirlos, cuando queremos alcanzarlos se transforman y reaparecen lejos delante de nosotros; se amplían sin cesar, y cuanto más ganamos en goce, más se aleja de nosotros la felicidad* (Rousseau, 1976: 116). Educar es la acción que puede contenerlos, de no ser así "nada podría limitarlos. [En consecuencia], perseguir un fin inaccesible por hipótesis es condenarse a un perpetuo estado de descontento" (Durkheim, 1990: 212). Formar la voluntad es evitar las desgracias

[23] Este apartado está basado en el trabajo "Prácticas didácticas para la motivación de pensamiento crítico y la formación de autonomía en los estudiantes" (Cruz, 2011). Disponible en: http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0673666/Index.html

procedentes de la *anomia*, la cual esclaviza al hombre a sus inclinaciones y lo condena a sus arrebatos.

Educar la voluntad significa hacer de su inclinación al deber, una convicción. Mientras esto no se consiga, la voluntad es heterónoma, es decir, su apego al cumplimiento de la ley está mediado por el gusto, cumple sólo aquellos deberes por los que se siente agrado, el resto, por el temor al castigo; en otras palabras la voluntad heterónoma hace lo que no quiere. En la voluntad autónoma coincide el deber con el querer. Por ello, formar a la voluntad es uno de los primeros trabajos de la educación. Su determinación se gesta en el cumplimiento de las normas y leyes, educándola primeramente conforme al deber y después como una disposición al mismo. Las instituciones exigen el cumplimiento de las normas y las leyes como una obligación, pero aspiran a que éste se lleve a cabo por convicción. Moldear una buena voluntad significa contribuir a formar un estudiantado que privilegie la responsabilidad sobre el deseo personal como condición de posibilidad para la formación de comunidad.[24] Se le guía para que actúe por deber a fin de que su voluntad se faculte a sí misma y obre en acuerdo a la representación de la ley en la búsqueda de cualquier fin (Kant, 1785/2007).

La intención es que el estudiantado actúe sin la necesidad de que le recuerden las leyes a las que está sujeto. De ahí que la "[…] autonomía de la voluntad consista en ser para sí misma ley –independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer" (Kant, 1785/2007: 47). Conduce al hombre a "obrar de tal modo que use la humanidad, tanto en su persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1785/2007: 49).

El ejercicio práctico de la autonomía es la visión de la vida política, el entendimiento de que no se puede disponer de la humanidad en nosotros y en los otros para provocarnos o provocarles un daño. "El que lesiona los derechos de los otros está decidido a usar la persona ajena como un útil, como un medio, sin considerarles como seres racionales, deben ser estimados siempre al mismo tiempo como fines, es decir, sólo como tales seres que deben

[24] Al respecto véase el texto "Kant y la diversidad" de Díaz-Polanco, quien expresa dos posibles interpretaciones de la construcción de una sociedad diversificada a partir de las nociones de autonomía y contrato social kantianos.

contener en sí el fin de la misma acción" (Kant, 1785/2007: 49). Los deseos, inclinaciones y fines no deben contradecir nuestra humanidad, es menester una mínima correspondencia entre lo que se desea y lo mejor. Como habíamos mencionado, éste es el fin de la educación cívica.

Su trabajo es abocarse a formar una voluntad buena entendiendo por ella:

> […] aquella cuya máxima puede contenerse a sí misma para siempre. Tiene que considerarse a sí misma como autora de sus principios, independientemente de ajenos influjos; por consiguiente, como razón práctica o como voluntad de un ser racional, debe considerarse a sí misma como libre; esto es, su voluntad no puede ser voluntad propia sino bajo la idea de libertad y, por tanto, ha de atribuirse, en sentido práctico, a todos los seres racionales (Kant, 1785/2007: 62-63).

En suma, la autonomía es la condición de posibilidad para alcanzar la dignidad humana y construir relaciones mejores entre las personas. Educar o fomentar la humanidad equivale a guiar al hombre a la autodeterminación de su voluntad y propiciar en él su autogobierno. Esto nos lleva a anunciar la necesidad de que las autoridades sean a su vez autónomas, capaces de guiar el carácter (talentos del espíritu: el valor, la decisión, la perseverancia en los propósitos) del estudiantado, así como formarles para recibir los dones de la fortuna, a fin de hacerlos dignos de ser felices (Kant, 1785/2007: 21). Es decir, hombres y mujeres que piensen por sí mismos, quienes de manera personal hayan escapado efectivamente de la pereza y la cobardía conquistándose.

Dignidad

La dignidad humana refiere a la capacidad de las mujeres y los hombres de transformarse y elevarse por encima de sus necesidades naturales gracias a la influencia de su razón. El hombre está facultado para controlarse e ir más allá de sus instintos, esto le muestra su carácter racional y le ayuda a concebir su propia valía. El "propio valor" es la primera nota de la noción de dignidad. Pero no sólo eso, también puede relacionarse con los demás reconociendo a su vez su racionalidad, su carácter de personas. *Cuando hablamos de "personas" nos referimos a aquellos seres cuya capacidad para la moralidad les otorga dignidad* (Rivera Castro, 2014: 188).

La segunda nota distintiva de la noción de dignidad refiere a la potencialidad de *concebir nuestra persona así como la persona de cualquier otro siempre como un fin y no*

como medio (Kant, 1785/2007). La clara acepción de la misma sólo es posible unida a la alteridad, en el reconocimiento de sí y de los otros como igualmente humanos.[25] "El hombre es un ser demasiado noble para deber servir simplemente de instrumento a otros, y no puede empleársele de ninguna manera en lo que a uno le convenga, sin consultar al mismo tiempo lo que le conviene a él mismo. Nunca está permitido deteriorar un alma humana en beneficio de otras" (Rousseau, 2014: 536).

Por ello, el ejercicio de la dignidad no estaría completo si consistiera solamente en no violentar al otro, exige de nuestras acciones la no contradicción de la humanidad, éstas deben *concordar* con ella. Estamos obligados a procurarla no sólo en *mantenimiento* sino en el *fomento* de sus fines. La formación debe girar en torno a este principio, contribuir a un ejercicio de reconocimiento de sí y de los otros como humanos en sus determinaciones, ideas, modos de ser, valoraciones, principios culturales, territorio, etcétera. Dignidad que se hace extensiva a los colectivos, grupos, países, Estados (Kant, 1795/2001). Nadie tiene el permiso de lesionar los derechos de los demás.

La dignidad constituye una nota fundamental de lo humano, en contraposición a las tendencias de considerarla un valor agregado u otorgado, por el Estado por ejemplo (Hobbes, 1994). La dignidad no posee un *precio comercial*, es decir, ni se compra ni se vende, dado que no es un valor de intercambio, es un fin en sí misma como el hombre. Sólo se puede acceder a esta valía por medio de la educación ética y en el fomento de la vida moral. Pensemos lo siguiente para aclararlo: el valor del trabajo es comercial, se obtiene dinero a partir de él, la creatividad posee un valor de afecto, de reconocimiento de los otros, mientras que la fidelidad a nuestras ideas y promesas tiene un valor interno, así es la dignidad, por ello se es digno sólo a través de la vida cívica y ética.

Todos los espacios en los que nos desarrollamos contribuyen o no a formarnos. Si las autoridades no son ni libres ni autónomas, difícilmente podrán dignificar cualquier lugar. La escuela, debe ser un espacio en el que se privilegie la dignidad de la comunidad estudiantil.

---

[25] En este trabajo se ofrece una visión laica de la dignidad. Sin embargo puede considerarse el fundamento cristiano de la misma, el cual aparece en la narración del Génesis bíblico, en ella, Dios crea a los humanos *a su imagen y semejanza,* es decir igualmente creadores de mundos, en donde la diversidad es una clara demostración de la capacidad intelectiva del hombre y del respeto a la diferencia que le es condición (Génesis, 1: 27-28, versión Reina Valera, 1909).

Ello empieza con un buen uso del poder. El ejercicio perverso del mismo alentará la idea de que la dignidad es una concesión no un derecho. El regateo por la dignidad nos aleja de la autonomía y demerita nuestra capacidad de reconocernos y reconocer a los demás como respetables. El ejercicio equivocado del poder por parte de las distintas autoridades contribuye al atropello de los otros, al descrédito de las opiniones diferentes, y por ende, al deseo de la afirmación personal por encima de los demás, es decir, fomenta la consideración de que nuestra visión del mundo es la única correcta.

La concepción de la dignidad exige la certeza de que las mujeres y los hombres en tanto seres racionales, libres y autónomos merecen respeto. Su dignidad está ligada a sus actos. Sus acciones pueden contradecir su naturaleza y eclipsarla. El mejor uso del poder dignifica a aquellos que se encuentran bajo cualquier gobernanza. Las instituciones educativas están obligadas a otorgar un trato adecuado al estudiantado en el respeto de su individualidad y colectividad, a fin de que aprendan a distinguir cuáles tratos contrarían a la humanidad y cuáles la enaltecen. El trato digno configurará al espacio áulico como un medio propicio para el cultivo de la autonomía y el respeto e inclusión de la diferencia.

Respeto e inclusión de la diferencia

Si la dignidad consiste en el reconocimiento de mi persona y la de los demás como *fines en sí mismos,* pasar por encima de los otros y sus visiones no es una práctica que se sustente. Ser digno es contemplar la posibilidad de que hay más de una forma de percibir la realidad y habitarla. Ello se manifiesta en la conciencia de que el universo es uno y a su interior conviven una multiplicidad de mundos, de relaciones entre los hombres, con los dioses y con la naturaleza.[26] Las visiones de mundo son fuentes de saberes que conforman un conjunto de predicados que determinan los modos de vida de las personas. Limitan las experiencias y excluyen aquellas que no están contenidas dentro de su forma de decir el mundo. Estas formulaciones de mundo cumplen con una función identitaria, al tiempo que marcan la diferencia con otros grupos. Esta situación puede llevar a los colectivos a encontrarse en pugna o simplemente a despreciar la forma de ser de los restantes.

[26] Considérese la siguiente afirmación: "El universo es la unidad de lo posible, mientras que los mundos son sistemas de relaciones reales" (Foucault, 2009: 93).

El respeto a la diferencia no se halla en la adopción de todas las visiones del mundo, sino en el reconocimiento de la voluntad creadora de los otros. Homogéneos sólo en la lucha contra la injusticia, diferentes en todo lo demás. La inclusión de la diferencia no puede reducirse a una mirada turística, en la que prevalece el "yo" que juzga lo rescatable de otros modos de vida. Sino en el fortalecimiento de lo distinto desde lo distinto, con la intención dialógica de luchar por aquello que competa a todos, a saber, la justicia. No se necesita dejar de ser uno mismo, solamente indignarse por el mal cometido a otros (Zizek, 2009).

El "respeto a la diferencia" es resultado de una clara concepción de lo digno en el hombre, lo cual radica no en la realización de todos nuestros deseos personales sino de aquellos que nos hacen mejores, (*dignos de ser felices*). La inclusión de la diferencia no es una impostura u obligación, no es tolerancia sino dialogicidad.

Cabe aclarar, que el respeto a la misma no debe conceptualizarse como una actitud dirigida principalmente a las personas pertenecientes a alguna minoría como se ha insistido en las últimas décadas, sino a todos en su contexto. La formación en respeto debe priorizar las particularidades en contra de cualquier proyecto homogeneizador. Partamos de que el hombre en tanto facultado en voluntad y razón, desea construir sus propios caminos los cuales deben dignificarse.

La diferencia es de facto, lo que debe cambiar es cómo se percibe, se juzga y se convive con ella. La educación está obligada a formar mentes conscientes de que nuestro modo de ser no es el único, la formación cosmopolita de la razón logrará que el estudiantado cavile en torno a su forma de vivir e identifique aquellas prácticas que van en contra de la dignidad e intente cambiarlas (Kant, 1795/2001). No respetar la diferencia es una señal inequívoca de la carencia de crítica de nuestros modos de convivencia.

Respetar la diferencia no significa callar frente a los hechos injustos de otros. Es responsabilidad de todos formar esta razón cosmopolita que juzga la injusticia ajena. Respetar no significa tolerar el mal ni propio ni ajeno. De ahí la dificultad de educar en este tenor. Evidentemente no vivimos en una época en la que prevalezca el respeto a la alteridad, pero no nos exime del compromiso de lograrlo. "El derecho de los hombres ha de ser mantenido como cosa sagrada, por muchos sacrificios que le cueste al poder dominador. No

cabe aquí componendas; no cabe inventar un término medio entre derecho y provecho" (Kant, 1795/2001: 278).

Para lograrlo es menester que no haya disputa entre la política como la aplicación del derecho y la moral como el *conjunto de las leyes obligatorias sin condición según las cuales debemos actuar.* El respeto como práctica civil no depende únicamente del individuo, sino de los modos en los que se ejerce la autoridad. Si ésta responde a fines individuales, habrá controversia entre la política y la moral. Asimismo, se generará un escenario que lo imposibilite. La autoridad debe hallar su fundamento en la persecución del cumplimiento de los derechos de todos.

Autoridad y Cultura de la Legalidad

El ejercicio de la autoridad configura el modo de ser de las comunidades y revela cómo éstas se relacionan con las leyes. El modo de gobierno y la aplicación de las leyes están unidos. No sólo se requiere de buenos gobiernos sino también de leyes justas. La naturaleza de estas últimas radica en el hecho de que al ser reproducidas y publicadas no se encuentre una contradicción entre su intención y el fin que persigue. Lo que significa que antes de la emisión de cualquiera regla o norma, debe contemplarse el bien y el mal que ocasionaría a gran escala, a fin de sopesar si ella no contradice la humanidad de aquellos que estarían sujetos a la misma.

> En efecto, una máxima que no puedo manifestar en voz alta, que ha de permanecer secreta, so pena de hacer fracasar mi propósito; una máxima que no puedo reconocer públicamente sin provocar en el acto la oposición de todos a mi proyecto; una máxima que, de ser conocida, suscitaría contra mí una enemistad necesaria y universal y, por tanto, una máxima que tiene tales consecuencias las tiene forzosamente porque encierra una amenaza injusta al derecho de los demás (Kant, 1795/2001: 279).

También es posible que las leyes de un Estado sean justas pero no se apliquen (ilegalidad). Se manifiestan como la resolución de los conflictos sin intención de arribar a su concreción. Cuando esto sucede el derecho se convierte en un ejercicio de simulación que calla las voces de protesta, aplaza su escucha, apela al olvido y el desgaste de quienes exigen. Proclamar leyes que de suyo tienen como intención no cumplirse es una contradicción.

Por otro lado, es práctica recurrente aplicarlas de manera discrecional. La "invisibilidad de Giges"[27] permea nuestra ejecución de las leyes y las normas. Los invisibles al castigo, paradójicamente son inmediatamente reconocidos y se protege su invisibilidad ante el peso de la ley, aun cuando se esté en contra de estos modos o peor aún, se desee compartir dicha invisibilidad.

Parece entonces que las leyes se perciben como una imposición al hombre y no como una alta expresión de su calidad moral. Algunos aseveran que se puede vivir sin ellas, y algunos otros piensan que en todo tiempo se pueden fracturar. La primera versión es difícil de sostener si se considera que lo natural del hombre es estar sujeto a leyes, a ciclos, que no puede modificar, ¿cómo entonces puede estar exento a reglas? Otra forma de decirlo sería la siguiente: el anarquismo es posible sí y sólo sí cada quien sigue sus leyes justas. La segunda versión, es la que ha dominado las prácticas. Nuestra sociedad parece estar dispuesta a romper e ignorar las leyes. La razón no es la de privilegiar un principio anarquista, sino la de librarse de un yugo imaginario. Una gran mayoría, no conoce qué significa la obediencia en libertad, como consecuencia de tal desconocimiento, considera a la ley como un ejercicio opresor de la autoridad.

Es importante subrayar, que el ejercicio tiránico de la ley obstaculiza la libertad del gobernado, ya sea que lo coaccione por la fuerza, o que acepte dicho actuación por comodidad (Kant, 1784/2004). La función de las autoridades es la de conducir a los gobernados a la determinación de su voluntad, es decir, a la autonomía, al *gobierno de sí*. Por ende, toda autoridad que dilata la aparición de las acciones autónomas en sus gobernados es autoritaria, comete una tiranía a través del miedo o de la sobreprotección. Las escuelas parecen construir la figura de la autoridad por medio del rigor y la disciplina excesiva, al tiempo, fortalecen la idea de que los alumnos dependen de ellas de manera total. Dan muestra de una clara percepción de la autoridad sin autonomía.

---

[27] En el segundo libro de la *República* de Platón, el debate se centra sobre qué es preferible, actuar justamente o injustamente. Aclarar en qué sentido, ser justo es un bien en sí mismo y la injusticia su opuesto, dado que Trasímaco ya les ha mostrado que es mejor obtener beneficios injustamente que padecerlos. Ante este hecho, Glaucón presenta una nueva versión de la historia de Giges de Hesiodo. En ella, este campesino después de un temblor halla en una zanja producida por terremoto, un cadáver con un anillo, el cual toma, al girarlo se percata de que los demás no lo ven, su invisibilidad le permite matar al rey y casarse con la reina. De modo, que el hombre justo, al obtener el poder de la invisibilidad, se torna injusto. Nada muy lejano al "fuero" (Véase: Platón, 2001: 69-72).

La autoridad y el cumplimiento de la ley están profundamente correlacionados, el modo en que se cumple la ley o no se cumple, determina el tipo de autoridad que se es. Las autoridades con las que convivimos están constantemente informándonos de cómo debemos relacionarnos con las normas, por desgracia, mayormente nos revelen su existencia para la corrupción. La aspiración es la construcción de un diáfano ejercicio del poder que se manifieste en la capacidad de hacer públicas las intenciones de sus máximas, su justificación y su ejecución.

En el caso de la escuela, las autoridades pueden conducir al estudiantado a la autonomía o hacerlos persistir en la heteronomía, los dotan de una visión clara o perversa del ejercicio del poder. Todos estos elementos instruyen, pero no necesariamente educan. La aspiración humana podría expresarse como el deseo de una vida buena en instituciones justas. Para ello es menester, la dignificación de los espacios públicos en el correcto uso de la autoridad, a fin de fomentar el *gobierno de sí*, así como el respeto e inclusión de la diferencia.

Notas finales: La educación como fomento de la autonomía y la dignidad

Al inicio de este capítulo anunciamos nuestra intención de fundamentar teóricamente a la educación como el fomento de la autonomía y la dignidad en el estudiantado. Consideramos que hemos expuesto en qué consisten los principios de dicha concepción. Sin embargo, aún nos resta enfatizar algunos elementos. Primero, uno de los beneficios más importantes de gestar una educación de este tipo consistiría en alejar tanto a las instituciones educativas como a las aulas de acciones o visiones instrumentales. No hay autonomía en la acción instrumental, aquel que usa a los demás para conseguir sus deseos no los reconoce por ende, como fines en sí mismos. Atropella la dignidad de los otros y la suya. Es menester apuntar a la dignificación de los espacios públicos a través del ejercicio autónomo de la voluntad, éste nos acercaría a la construcción de comunidades educativas no sólo colectivos educativos, en las cuales cada miembro sea respetado y apreciado en su valía.

Segundo, una educación que fomenta la autonomía y la dignidad guiará al estudiantado a la identificación y al control de sus inclinaciones, a la formación de sus intereses y a la consecución de los mismos bajo principios éticos. Como hemos sostenido antes, toda persona posee inclinaciones en tanto que está facultada para desear; las

inclinaciones están determinadas por las sensaciones, agradables o desagradables. Por ende, están directamente relacionadas con los objetos de deseo y dependen de ellos. Toda acción que se realiza desde la inclinación tiene como finalidad no la acción misma, sino aquello que se obtendrá a través de ella. La educación autónoma, propiciará no sólo la identificación de las inclinaciones sino también su conversión en intereses. Los intereses son ya un ejercicio de racionalidad.

Pensemos en un estudiante que tiene una tendencia al movimiento. Ésta está delimitada por su corporalidad, por la cantidad de energía que posee, etcétera. Este alumno disfruta estar en movimiento constante, ello le produce sensaciones agradables, por lo cual tenderá a repetirlo. Su inclinación no está formada, de hecho, puede traerle múltiples problemas en una escuela que desea que los alumnos estén en quietud durante las clases. Una educación que privilegie la identificación de las inclinaciones, es decir, el conocimiento de sí mismo, las potenciaría. Si en vez de reprimir a este niño o niña se le fomentará la actividad física por ejemplo, tendríamos mejores resultados.

Las inclinaciones pueden convertirse en intereses cuando se rigen bajo un principio de razón. En nuestro ejemplo, el estudiante dejaría de moverse sólo por satisfacer una necesidad, y empezaría a guiar sus movimientos al perfeccionamiento de algún deporte. Este paso de la inclinación al interés se convertiría en una guía para su proyecto de vida. En resumen, esta formación pugnará por un *perfeccionamiento moral y natural, así como la procuración de la felicidad ajena* (Rivera Castro, 2014: 173).

De lo anterior se sigue que la formación en autonomía se gesta desde la diferencia, de ahí que una tercera nota importante de este tipo de educación, sea su resistencia a homogeneizar al alumnado. Si bien, los contenidos temáticos son iguales para todos, eso no significa: 1. Que todo el estudiantado aprenda igual o 2. Que debamos aproximarnos a los contenidos con una sola metodología. La identificación así como la procuración de los intereses en el estudiantado facilitarán el encuentro con vías personales de aprendizaje, la toma de posturas y la crítica de lo aprendido.

En cuarto lugar, una educación que fomente la autonomía desde la dignidad funda comunidad, puesto que el ejercicio de dignidad requiere del reconocimiento del otro. Constituir una voluntad autónoma implica que ésta está dispuesta a seguir todas las

regulaciones justas, pero también garantiza que no permitirá aquellas que vayan en contra de su dignidad ni la de los otros. No podemos hacer de las escuelas y las aulas espacios sobrerregulados, repletas de regulaciones innecesarias o peor aún, con reglas que intentan regir lo irregulable. La formación autónoma demanda el mínimo de normas y el máximo de libertad, en el entendido de que el hombre es capaz de gobernarse a sí mismo.

Por otro lado, este tipo de formación nos obliga a escuchar al estudiantado, quien a partir de su mirada de las regulaciones puede hacernos notar aquellos puntos injustos de las mismas. La formación autónoma propiciará mejores relaciones sociales y por ende, mejorará los espacios a fin de que estos se conviertan en espacios comunitarios.

La intención es avanzar en la construcción del aula y de la escuela como instituciones morales. En las que sus regulaciones, sus modelos educativos, sus planes y programas, así como sus prácticas las hagan un *mundus intelligibilis* (Kant, 1795/2001: 207). Las aulas deben convertirse en pequeñas sociedades en las que se fomente la conformación de una *voluntad general.* Comprensibles en tanto que se rigen a sí mismas de modos racionales. La "escuela inteligible" es un arquetipo para la escuela que vivimos hoy, es decir una guía para la acción. Pretende que el entramado de las relaciones en la escuela ocurra entre seres que se reconozcan como dotados de razón y por ende, sean capaces de aceptar una convivencia con reglas comunes.

En los últimos tiempos, la autonomía ha sido uno de los conceptos más utilizados en los discursos políticos y educativos, se ha difundido una noción de "autonomía" no tan virtuosa como la kantiana, se le ha descrito como la capacidad de proponerse fines y tomar decisiones, sin importar cuáles sean éstas. Incluso en la idea de ciudadanía se ha enfatizado el individualismo. Aun cuando hemos afirmado que la educación consiste también en la persecución de los fines personales en el marco de los límites legales, ello no implica que estemos exentos de atender a los principios éticos a fin de guiar su consecución. En este sentido, la autonomía no consiste únicamente en guiarse bajo principios cualesquiera y conseguir aquello que deseamos, sino ser guiado por principios cuya autoridad normativa sea deseable como ley universal. Por ello, la autonomía no consiste en hacer lo que se quiera sino hacer aquello que es favorable para la comunidad.

Considerar la autonomía sólo como el logro de aquello que se desea guiado por principios es una visión instrumental. Ser "dirigido por principios" no nos aparta de la posibilidad de estar conducidos por algunos contrarios a la dignidad de las mujeres y los hombres. Insistimos, ser regido por principios no es suficiente, sino que se debe estar guiado por principios éticos, los únicos que no contrarían la dignidad. De ahí, la necesidad de atar estos dos conceptos: autonomía y dignidad. Quinto punto de esta visión educativa.

Finalmente, la educación autónoma desde la concientización de la dignidad del estudiantado impide que éste justifique sus malas acciones en las malas acciones de los demás, o cultive en su interior un escepticismo en torno a la necesidad de hacer lo mejor. *Las peores amenazas para la vida moral son el desánimo y el cinismo* (Rivera Castro, 2014: 181). La educación desde y para la autonomía no sólo se sustenta teóricamente sino que sería una verdadera opción formativa ante la urgencia social que vive nuestro país.

Fundamentar una educación de este tipo contribuye a guiar la *praxis* y la crítica educativa. Planteamos como noción general de educación un proceso de salida de la condición actual en vías de la emancipación de toda tutela. Ello, implica el perfeccionamiento de lo humano contrario a la adaptación a lo ya dado. De lo que podemos colegir, que no se educa para incorporar al alumnado al campo laboral o para hacerlo cumplir las expectativas sociales, etcétera, aun cuando la formación no se oponga a dichas circunstancias, las supera. La educación es un trabajo personal y colectivo que aspira al *gobierno de sí*, y por ende, a la des-gubernamentalización de los diversos espacios de convivencia; en general desea la concreción de una mejor vida privada y pública.

El proceso educativo en su conjunto debe ayudar al estudiante a dominar sus fuerzas e impulsos, a desarrollar sus habilidades, a perseguir sus inquietudes y lograr sus objetivos, ello en una clara concepción de sí y de su dignidad, a fin de que esté dispuesto a mantenerla y respetarla en los demás. Por otro lado, debe fomentar una buena vida política no sólo a través de los buenos modales y cortesías, sino a través de la crítica a las autoridades y a las leyes. La formación humana apela al uso del entendimiento en todos los aspectos de nuestra vida. En este tenor, no puede conformarse con "el estado en el que se encuentra el hombre ahora, éste es un mal en comparación con el que está por venir, al que se dispone a entrar; el cual debe ser la representación de un progreso indefinido hacia un fin mejor" (Kant,

1795b/2004: 143). Finalmente, ella debe concretar la *ciudad civil* donde se obedezca desde la libertad y para la libertad, dignificando cada uno de los ámbitos de la vida, empezando por la escuela.

La visión ilustrada del progreso constituye una crítica del presente que da cabida a un futuro menos adverso. Por ende, es necesario que las condiciones actuales de la educación mexicana sean traídas a la reflexión y evitar toda tentación del pensamiento, todo optimismo filosófico que nos lleve a considerar que habitamos *el mejor de los mundos posibles*. No habitamos el mejor de los mundos, y justo por esta razón no podemos eximirnos de hacer todo para su mejora. Tampoco podemos caer ante la tentación de pensar que no hay nada por hacer. Sustentamos que la educación debe propiciar una auténtica constitución intelectual en el estudiantado, la cual logre formarlos como *libres pensadores y libres legisladores*, si esto se logra, todo lo demás estará resuelto.

El ejercicio de la pluma, el derecho a influir en los demás mediante la palabra, es el único medio con el cual cuenta el intelectual para rebatir cualquier *optimismo filosófico* y por ende, acercarse a una explicación de un fragmento de la realidad (Cassirer, 2013). Por último, atender al pensamiento filosófico de la Ilustración y en particular el pensamiento kantiano es un modo de interrogar a una versión clásica de la educación a fin de que siga siendo productiva.

En los capítulos siguientes, nos daremos a la tarea de mostrar cómo lo que hemos expresado en teoría ha sido concretado o no en la práctica en nuestro país. Abordaremos las diferentes acepciones de la *formación cívica y ética* de la escuela mexicana, sus avances y los confrontaremos con las vivencias de la muestra en el aula.

Capítulo II.

La educación cívica y ética como un problema nacional

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

Artículo Tercero Constitucional

Presentación

El capítulo anterior evidenció la naturaleza emancipadora de la educación. Ser educado es un proceso que tiene como finalidad conformarnos como seres autónomos en el marco de cualquier legislación. La educación cívica en particular, debe constituir estudiantes capaces de comprender que obedecer la ley y ser libres no es una contradicción, lo cual es posible sí y sólo sí han entendido la necesidad de las leyes y de la vida ordenada para la consecución de sus fines, sin que ello implique pasar por encima de los demás. Como resultado de lo anterior, el estudiante respetaría y procuraría los fines de los otros,[28] así mismo denunciaría aquellas acciones o normas que van en contra de la dignidad personal o colectiva. De ahí que el fenómeno educativo abarque tanto el desarrollo individual, como el grupal y el estatal.

En el caso mexicano, el Estado ha tomado a su cargo la educación cívica. Ésta no sólo ha tenido las pretensiones antes mencionadas, sino que también ha fungido como uno de los elementos de su configuración simbólica a partir de la aprehensión de la noción de "ciudadanía" por parte del estudiantado. La práctica ciudadana está compuesta por el ejercicio pleno de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones de cada individuo, así como por sus sentimientos de filiación o pertenencia a la nación. En este contexto, la buena disposición para con los fines del Estado conlleva una vida equilibrada entre el cumplimiento de las obligaciones individuales y el ejercicio pleno de los derechos. Situación que se encuentra en permanente construcción. Por ello, la identificación con la nación no es una lealtad primera sino secundaria que se genera, entre otras acciones, por medio de la educación.

Puntualmente, a la educación escolar se le ha atribuido la responsabilidad de modificar el modo de ser de la Nación en su conjunto. Se espera forme mejores ciudadanos y personas, mientras es el semillero de actitudes cívicas fundamentadas en valores como la tolerancia, la interculturalidad, la solidaridad, la democracia, entre otros. Asimismo, debe desarrollar en el estudiantado visiones críticas de la comunidad, las cuales se manifiesten en una participación social comprometida. Todo ello aunado a su natural tarea de contribuir con el desarrollo económico del Estado.

[28] "Procurar los fines de los otros" no significa necesariamente ayudar, sino no entorpecer.

Llevar a la práctica dichos fines es una tarea ardua. La escuela mexicana, ha tenido que dar forma a diferentes concepciones pedagógicas, a las más variadas metodologías, a los distintos contenidos temáticos, a su vez, ha tenido que luchar en contra de las desigualdades[29] y las condiciones de inestabilidad en nuestra nación.[30] La pretensión de este capítulo es exponer, de manera breve el camino que ha recorrido el Sistema Educativo Mexicano para lograrlo y cómo ha conceptualizado la educación, en particular, mostrar cuál es su propuesta de educación cívica y ética. En él destacaremos algunos momentos históricos que han consolidado su visión, a partir de las categorías éticas de "promesa", "conceptualización de la promesa" e "imputación moral". Atenderemos a los siguientes momentos:

Primero. "La promesa". Enumeraremos cuáles son las tareas de la educación según el artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, resaltando puntualmente aquellas que corresponden a la *formación cívica y ética.* Señalaremos cómo éstas han sido interpretadas en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) y apuntaremos algunos de los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación publicada por el INEE y la SEP a través de su prueba ENLACE.[31]

---

[29] En la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 para Primaria, se asevera que las escuelas en las zonas más pobres del país tienen a su vez las condiciones más precarias en infraestructura, en mobiliario y equipo básico, carecen de material de apoyo educativo, y no cuentan con un personal que ostente un perfil adecuado a su función, o que sea suficiente y permanezca durante el ciclo escolar, aunado a la falta de oportunidades para la actualización profesional. (INEE, 2015: 6) Así también, la educación indígena y comunitaria presenta las mayores carencias de toda la oferta educativa como consecuencia de una desatención sistemática (INEE, 2015: 42).

Revísese también la conferencia del 17 de agosto de 2015 dictada por Miguel Ángel Vega Vargas, director general del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), quien indicó que sólo 10% de las 152 mil 469 escuelas de educación básica en el país cuentan con certificado de calidad de infraestructura educativa, indicador que garantiza la seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad y pertinencia (http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/08/18/menos-del-10-de-escuelas-cumplen-requisitos-de-infraestructura-fisica-5824.html Así como: http://www.inifed.gob.mx/).

[30] Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en su Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana muestra, por ejemplo, que nuestra sociedad percibe un claro estado de ingobernabilidad. La población encuestada confía en el Estado y en sus instituciones sólo en un 31.7%. El 68% considera que vive en un lugar muy inseguro, el 24% de ese grupo está cierto en que dicho fenómeno empeorará (Boletín de prensa núm. 319/13:10).

[31] Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

Segundo. “La concepción de la promesa”. Caracterizaremos brevemente las ideas de educación cívica y ética resultado de los distintos procesos históricos recorridos por el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Tercero y último. “La imputación moral”. Haremos un balance a modo de diagnóstico, entre las finalidades de la educación cívica y ética y su concreción en nuestro país.

“La promesa”. El Artículo Tercero Constitucional.

Suele decirse que lo que funciona para la teoría no lo hace para la práctica, mostrando al camino reflexivo escindido del camino práctico. La aplicación del artículo Tercero Constitucional mexicano parece ser un ejemplo de este lugar común, su redacción dista de su concreción; sus múltiples reformas han pretendido enmendar los caminos torcidos de su aplicación, mientras que las políticas educativas, los planes y programas no hallan del todo su espacio en las aulas. Podría decirse que el trabajo en el salón de clases opera hoy en día al margen de las políticas públicas, incluso del mismo Tercero Constitucional. Por otro lado, la promulgación de principios y la determinación de metas y fines, se han adecuado a las necesidades de los grupos político-educativos, de las modas pedagógicas, de los sindicatos, secuestrando así las intenciones de mejora.

Es necesario aclarar que cuando hablamos de teoría nos referimos al conjunto de principios con pretensiones de generalidad que deben ser llevados a la práctica. Ésta consiste entonces en la efectuación de sus fines por medios sistemáticos (Kant, 1793/2008). El tránsito de una a otra exige de la distinción de aquello que se somete y lo que no se somete a los principios teóricos, es decir, requiere de la facultad de juzgar de los actores. Así, puede ser que la práctica denuncie la insuficiencia de la teoría o que la teoría siendo suficiente, no pueda ser puesta en marcha dado que las condiciones materiales impiden su ejecución de manera ordenada.

En este contexto, son variados los modos en que la escisión entre la teoría y la práctica se perpetúa. Los modos más comunes del Sistema Educativo Mexicano son: los actores educativos se hacen pasar por versados en toda materia e ignoran las perspectivas teóricas para la resolución de las problemáticas del fenómeno educativo, el cual requiere de reflexiones interdisciplinarias. Y segundo, los actores educativos no terminan por esclarecer

cómo materializar una nueva teoría pedagógica, cuando las reformas imponen otras. El SEM está plagado de novedad sin continuidad. De adopción en vez de adaptación.

Lo cierto es que la naturaleza de la educación es tanto teórica como práctica. Ella pretende desarrollar *armónicamente todas las facultades del estudiantado*: las epistémicas, las político-sociales, las críticas y las actitudinales. Por ello, no podemos obviar el debate en torno a aquello que propone la teoría, en este caso la legislación en materia de educación, y cómo ésta se ha cristalizado en la práctica, a fin de que se muestren los impedimentos para que fluyan a la par, no necesariamente en una relación de uno a uno, pero sí en un constante diálogo e intercambio. Revisemos ahora cuáles son los fines para la educación que dicta el Tercero Constitucional.

El Artículo Tercero Constitucional promulga el derecho de todo mexicano a la educación, así como la obligación de los padres y tutores de hacer que los menores de edad la cursen (LGE[32], Art. 4º.). La educación en México es gratuita (Art. 3º. Fracc. IV) y obligatoria desde la educación preescolar hasta la media superior (Art. 3º. Reforma de Febrero 9, 2012). Siendo su compromiso "desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en independencia y en justicia" (Art. 3º. Reforma de Junio 10, 2011). Para ello, el Estado proveerá de los "materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos" (Art. 3º. Reforma de febrero 26, 2013).

La educación que ofrece el Estado mexicano no sólo es gratuita y obligatoria sino también es laica. La laicidad entendida como la distancia del proceso educativo de cualquier credo religioso. Su conceptualización define, por vía negativa, a todo credo religioso como contrario al progreso científico, cercano a la ignorancia y potencialmente capaz de generar fanatismos y prejuicios (Art. 3º. Fracc. I y II/LGE, Art. 5º.). Hecho que ha alejado la formación moral de las aulas al confundirla con religiosidad.

A su vez es caracterizada como democrática, justificando tal apelativo por el hecho de estar contenida en un estado de estructura demócrata. Lo interesante de la redacción

[32] Ley General de Educación.

consiste en la asimilación del proceso educativo a un sistema que en teoría procura el mejoramiento económico, social y cultural del país. De lo que debiésemos asumir que el ser educado nos permitiría vivir mejor en todo sentido (Art. 3º. Fracc. II. A.). Promesa todavía por cumplir.

La educación escolarizada es nacional. Ello implica el fomento de lo propio y su defensa, iniciando por la independencia política y la económica del país, seguido del fortalecimiento de una cultura propia[33] (Art. 3º. Fracc. II. B-C.).

Finalmente, la educación debe ser de calidad**,** garante que otorga la constante evaluación de sus docentes y del alumnado. La última modificación (26 de febrero de 2013) enfatiza la aspiración de la calidad educativa: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables" (LGE, 2013: Art. 2º.).[34] Esta ambición ha sido entendida como el control sobre: "los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos" (Art. 3º Constitucional).[35] Pretende, a su vez, la mejora del trabajo áulico por medio de la capacitación del profesorado (Fracc. II, D) y la evaluación de los resultados de dicha capacitación (Fracc. IX).

Es importante puntualizar que la caracterización de la educación como gratuita, obligatoria, laica, democrática, nacional y de calidad, responde a dos visiones diferentes. Por un lado, la *orientación neoliberal* enfatiza que el currículum, la mejora en la calidad de la enseñanza, maestros más calificados, el progreso del estudiantado y mejores instalaciones, deben contribuir a lograr el desarrollo económico de la nación. Y por otro lado, el proyecto democrático y equitativo acentúa que la formación de valores, en ciudadanía, el fortalecimiento del espíritu nacionalista, el conocimiento de la historia nacional y los hábitos del trabajo y ahorro mejorarían las relaciones sociales en la escuela, haciendo de éstas armónicas y el principio de mejores actitudes fuera del aula.

---

[33] A juzgar por la redacción debiera hablarse más propiamente de culturas.

[34] Véase en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

[35] Véase en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_206_26feb13.pdf

Estas vías de concepción de los propósitos de la educación plantean al tiempo, dos modos distintos de pensar la formación ética. La ética neoliberal está basada en la disciplina, mientras que el proyecto de ética demócrata pugna por disolver el autoritarismo del currículum oculto (Ornelas, 1995). Nuestra propuesta incide en esta última, a la cual regresaremos en el tercer capítulo.

Lo claro es que la educación es una función social regulada por el Estado,[36] (Art. 3º. Fracc. VIII) que evalúa la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional a través del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Art. 3º. Fracc. IX).

El papel de este organismo es fundamental, pues debe juzgar cómo la teoría es llevada a la práctica. De ahí que sus funciones, las cuales van desde el diseño y aplicación de herramientas de medición de los procesos y resultados del sistema educativo, pasando por la difusión de dichos resultados, desemboquen en la exposición de lineamientos para su mejora (Art. 3º. Fracc. IX. A-C).

Caracterizada la educación como gratuita, obligatoria, laica, democrática, nacional y de calidad debemos abordar ahora cuáles son los fines que persigue.

El objetivo general de la misma en México consiste en fungir como:

> […] el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (LGE, Art. 2º. Reforma de Marzo 17, 2009).

La LGE en su Artículo 7º define puntualmente dieciséis finalidades para la educación escolarizada. A continuación proponemos una clasificación de las mismas en tres grandes grupos, a saber: a) Desarrollo armónico de las facultades del conocimiento, b) Fomento del espíritu nacionalista como una interpretación de la *conciencia nacional* y c) Formación de valores y en ciudadanía.

[36] La distribución de la función social de la educación se especifica en el Capítulo II de la LGE: *Del federalismo educativo* (LGE, 2014).

Tabla 1. Las dieciséis finalidades de la educación escolarizada mexicana

Desarrollo armónico de las facultades del conocimiento.	Fomento del espíritu nacionalista. Interpretación de la *conciencia nacional.*	Formación de valores y en ciudadanía.
Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos (Fracc. II). Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Fracc. IV). Fomentar actitudes que estimulen la investigación y las innovaciones científicas y tecnológicas (Fracc. VII). Impulsar la creación artística… (Fracc. VIIIa). Fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte (Fracc. IX). Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, la prevención del cambio climático, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. También se proporcionarán los elementos básicos de protección civil, mitigación y adaptación ante los efectos que representa el cambio climático y otros fenómenos naturales (Fracc. XI). Promover y fomentar la lectura y el libro (Fracc. XIVbis).	Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales… (Fracc. IIIa). …propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación (Fracc. VIIIb).	Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas (Fracc. I); …valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (Fracc. IIIb). Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad (Fracc. V). Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (Fracc. VI). Desarrollar actitudes solidarias en los individuos y crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias (Fracc. X). Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general (Fracc. XII). Fomentar los valores y principios del cooperativismo (Fracc. XIII). Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo (Fracc. XIV). Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos (Fracc. XV). Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años de edad o de personas que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo (Fracc. XVI).

En suma, la educación escolarizada deberá lograr en el estudiantado el incremento de sus facultades en conocimiento haciéndolos seres críticos y analíticos (LGE, Art. 7º. Fracciones I y II). Ello por medio del fortalecimiento de la investigación e innovación científica y tecnológica, así como de la creación artística, el enriquecimiento cultural, y la inclusión de actividades deportivas (Art. 7º. Fracciones VII, VIII y IX).

Fomentará un espíritu nacionalista que derivará en la *conciencia nacional*. Siendo objetivo de la educación cívica gestarla. Ésta debe lograr que el estudiantado aprecie las instituciones, reconozca y respete la diversidad cultural y tradicional. Asimismo sea consciente de la pluralidad lingüística en el país y por ende, esté dispuesto a defender los derechos de sus hablantes[37] (Fracciones III y IV/Art. 38º). En consecuencia, la *conciencia nacional* se tejerá en apego a la ley, donde esta última deberá permanecer en constante crítica.

La crítica es homologada a la participación social, ella debe dedicarse a la observancia del mejoramiento de las condiciones de la vida pública. Deberá valorar la justicia, la paz y el respeto (Fracciones V y VI). Una participación social activa fomentada desde la educación daría como resultado actitudes solidarias y cooperativas en el estudiantado, en la clara conciencia de su condición libertaria y de su dignidad, a fin de evitar todo atropello a las mismas. Ello incluye una cultura preventiva del delito (Fracción XVI).

El espíritu nacionalista representado en la *conciencia nacional* será tal, siempre y cuando esté al pendiente de la gestación en el país de un "sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo" (LGE. Art. 8º. Frac. I), así como la "comprensión de nuestros problemas" (Art. 8º. II), con la intención de contribuir a una "mejor convivencia humana, [que aporten] elementos para robustecer en el educando el aprecio por la dignidad de las personas" (Art. 8º. III).

La educación debe convertirse en un ejercicio de equidad para arribar a la igualdad de "oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos" (LGE. Art. 32º), proceso que pretende incitar al compromiso social con la educación de otros en situación marginal (Art. 33º. Fracciones I a la XI). Uno de los modos en que el SEM ha intentado lidiar

[37] El reconocimiento de los derechos de los hablantes de las lenguas indígenas apareció en la LGE hasta la reforma de Marzo 13, 2003.

con sus asimetrías ha sido por medio de los planes y programas de estudios. Éstos además de ser nacionales y homogéneos, contienen a la visión de sus creadores, los conocimientos fundamentales para cada nivel (LGE, Art. 47. II).

La educación es una responsabilidad que exige de los actores inmediatos, a saber, estudiantes, docentes, directivos de las instituciones escolares y padres de familia, un constante diálogo y compromiso para su mejora. La colaboración de los tutores y padres va desde el acompañamiento a sus hijas e hijos en el proceso educativo, hasta poder fungir como observadores del INEE (LGE, Art. 65. I a VIII).

La participación ciudadana en la vida escolar debe ser generada desde la escuela. Las autoridades escolares están obligadas a promover los Consejos de Participación Social. Figura que tiene por obligación dar seguimiento a las actividades escolares, mantenerse alerta a todo evento que pueda causar algún daño al educando, situaciones que se deben hacer extensivas a la comunidad (LGE: Art. 69º. A-K). Pero sobretodo, debe opinar sobre los "[…] asuntos pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos de las y los educandos" (Art. 69º. L.). De manera general, la participación social en la escuela reduciría las condiciones adversas en el proceso educativo, no sólo a modo de denuncia, sino realizando trabajos para su mejora[38] (cfr. Art. 69º. M-O).

Hemos expuesto a *grosso modo* cuáles son los fines de la educación escolarizada en México con base en el artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación: "Promover el pensamiento crítico y creador del alumno, Desarrollar en él la capacidad de abstracción y razonamiento, Desarrollar una afectividad normada por un sistema de valores y Acrecentar la sociabilidad del alumno y la capacidad de utilizar todas sus posibilidades" (Ornelas, 1995: 136). Este ejercicio pretende sostener la siguiente afirmación: la educación cívica y ética del país, depositaría de la esperanza del cumplimiento de la mayor parte de las intenciones educativas, dadas en las condiciones actuales de nuestra Nación es una asignatura pendiente.

[38] La LGE de sus artículos 68 al 73 especifica los modos de operación y el funcionamiento de los Consejos de Partición Social enfatizando su importancia en el mejoramiento de la educación escolarizada nacional.

A la educación estatal le resta generar en el estudiantado mexicano el *desarrollo pleno de sus facultades y el ejercicio responsable de sus capacidades.* Por su parte, la formación cívica y ética tiene como tareas pendientes: fomentar la cultura de la legalidad, la convivencia demócrata, el respeto a la pluralidad del país. Generar desde el aula una convivencia pacífica que de por resultado actos solidarios entre las personas. Responsabilizar al estudiantado sobre su salud. Modificar en él, la perspectiva sobre el trabajo, el ahorro y el cooperativismo, así como evocar una actitud crítica ante la labor del gobierno, en la exigencia de la trasparencia de sus actos, a fin de promover relaciones justas y de observancia a la ley. Si estas acciones no han sido concretadas del todo, cabe preguntarse por la razón de ser de la *formación cívica y ética* como asignatura del SEN.

Hagamos un breve recorrido por el proceso educativo mexicano a fin de ilustrar cómo se ha concebido este tipo de formación, y poder asomar el porqué los cometidos de la misma no han podido materializarse.

"La conceptualización de la promesa". Caracterización de la educación cívica y ética en nuestro país

La tarea de formar cívica y éticamente al estudiantado ha acompañado a la educación escolarizada desde los inicios del Estado Mexicano. Ella ha constituido su punto de partida y de llegada, sin embargo, las transformaciones sufridas en la educación nacional manifiestan la existencia de valores, orientaciones, modos de organización, tradiciones pedagógicas y actores múltiples, los cuales nos impiden hablar de una percepción homogénea de su finalidad. El modo en que ésta llega a nosotros es resultado de la carga valorativa de diversos proyectos educativos que coexisten con el actual, así como de un conjunto de fuerzas que sobrepasan lo originario de este fenómeno.[39]

Ya el México independiente concebía la educación como un derecho humano, así como la posibilidad de ser libre y de exigir derechos políticos y sociales (Art. 50, Frac. I,

[39] Pablo Latapí expresa al respecto, en su escrito *Un siglo de educación nacional: una sistematización,* que metodológicamente la mejor forma de aproximarse al estudio de la educación en México es por medio de una "síntesis sistematizada". Propone dividirla en los siguientes bloques histórico- didácticos: Proyecto vasconcelista, proyecto socialista, proyecto de "unidad nacional", proyecto técnico y proyecto modernizador. Asimismo, habla de que los cambios producidos en la educación no son necesariamente causados por los movimientos causados por su naturaleza, sino por la existencia de "fuerzas impulsoras" opuestas que en su debate dan resultados que no necesariamente podemos prevenir (Latapí, 1998).

1824). La reforma liberal de 1833 encabezada por el Dr. José María Luis Mora y Valentín Gómez Farias pugnó por configurar "la instrucción del niño como la base de la ciudadanía y de la moral social" (Gómez Farias, cit. en Larroyo, 1976: 246). Ésta debía dejar de ser *monacal* para ser *civil*. Mora caracterizó la educación en las aulas como un conjunto de devociones incompatibles con el desarrollo de las facultades de la juventud mexicana. Para el pensador se hablaba en demasía de las labores cristianas y poco de la Patria, los deberes civiles y de los principios cívicos como la justicia y el honor.

En 1867 el ímpetu de la República Restaurada inició una campaña de crecimiento para la educación, la cual se vio consolidada por medio de múltiples reformas a la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Se modificó el Tercero Constitucional de 1857, y se declaró a la escuela elemental libre, gratuita para los pobres y obligatoria desde los cinco años. Se fortaleció la educación para ciegos y se establece la formación para sordomudos. Asimismo, se publica la "Ley Barreda" que guió la educación hacia las ciencias. Este impulso planteó la laicidad como vital para formar al estudiantado al margen de la religiosidad.[40] Lo laico enfatizó la responsabilidad del Estado no sólo sobre la formación cívica sino también la formación moral. Tarea que había pertenecido originariamente a la Iglesia. Trayendo como consecuencia la equiparación de la educación cívica a un nuevo tipo de religiosidad: una "moral social" en un primer momento (Gómez Farías, cit. en Larroyo, 1976: 246).

La visión juarista acentuó la importancia de la labor docente. Los profesores debían ser reconocidos como moralmente capaces de desempeñar el papel de preceptores de la juventud. En su concepción la educación debía ser entendida como un ejercicio libertario y de observación de los modos de ejercer el poder por parte del Estado. Sin embargo, la educación moral permanecía en manos de la Iglesia. Era ella la encargada de dirigir la conducta de los ciudadanos. Lo cual propiciaba la división entre dos gobiernos de naturaleza distinta. Secularizar la educación moral, base de la educación cívica, contribuyó en gran manera a su posicionamiento en la escuela. Cabe mencionar que las tendencias educativas de esta época ataron la educación civil a la construcción de papeles determinados por género.

[40] La gratuidad (1827-1867), la obligatoriedad (1842) y la laicidad (1867) caracterizaron el ser y el deber ser de la escuela mexicana en sus inicios.

Para 1868 el currículo para niñas y niños era diferenciado, tanto en contenidos como en cobertura de años.

La mirada vasconcelista dio lugar a la creación del ministerio federal de la Educación Pública (1921) que centralizó el proceso con la intención de hacerlo más fuerte y eficaz. Su campaña de alfabetización obtuvo gran aceptación y colaboración. El proceso reivindicó el papel del docente y su trabajo como misionero. Ésta no sólo consiguió que cien mil adultos aprendieran a leer y escribir sino que la educación se convirtiera en un valor social y la difusión de la cultura en el eje rector de la misma. Vasconcelos pensaba que la educación y la difusión de la cultura darían como resultado la civilidad, por ello la escuela debía consolidar en el estudiantado un espíritu que dejará atrás los afectos personales, y alentará el cumplimiento de la ley como único apego (Vasconcelos, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, II, No. 50: 864).

La orientación socialista por su parte,[41] ponderó el carácter popular y emancipador de la educación. Lo emancipador de la educación socialista no puede entenderse separado del intento nacional de beneficiar al trabajador y fomentar la "conciencia de clase".[42] La reforma versó así: "La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social" (Diario Oficial, Diciembre 13, 1934: 849).
Asimismo, este proyecto mostró a la obligatoriedad y a la gratuidad como valores intrínsecos a la educación. Respecto a la laicidad, se esforzó por diluir su relación con la formación religiosa. La religión fue desacreditada como propagandística y opuesta al uso de la razón (Diario Oficial, Diciembre 13, 1934). Condición que permanece en la redacción del Artículo Tercero Constitucional actual (2016).

---

[41] Según Pablo Latapí, las intenciones de lograr un proyecto de educación socialista son anteriores a la reforma del Tercero Constitucional de 1934, la "escuela racionalista" de 1912 por ejemplo, y la defensa del proyecto en el Congreso Nacional de Estudiantes (1921), el Congreso Pedagógico (1932) y la Segunda Convención de Maestros (1933) (Latapí, 1998). Sin embargo fue la reforma de 1934 la que consolidó el establecimiento de esta orientación, pese a que su definición y logros sean cuestionables.

[42] Con la finalidad de aclarar en qué consistía el término socialista y sus implicaciones político-sociales, en el Plan Sexenal (Querétaro 1933) se podía leer que los beneficios de esta orientación educativa debían caer principalmente en la clase trabajadora (Ornelas, 1998). La conciencia de clase parecía ser una de las prioridades de este proyecto. Sin embargo, el proceso histórico ha mostrado múltiples formas de entender lo "socialista".

La construcción de un estado secular y nacional requirió de la estigmatización de la iglesia y de la exclusión de la formación moral de la escuela. Cabe mencionar que dentro del proyecto cardenista no sólo se impulsó la orientación socialista de la educación sino también una visión técnica que ligó a la escuela con el trabajo, la producción y el empleo. A esta orientación Pablo Latapí la llama "proyecto técnico", el cual está representado con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936.

Lo "socialista" fue difícil de comprender, provocó divisiones entre los maestros radicalizando algunas de sus secciones. Plagó de prejuicios los libros de texto, al grado de ser criticada por convertirse en aquello que combatía: el fanatismo. (Meneses, 1988) El panorama al término de la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de la conciliación nacional dieron lugar a un nuevo proyecto educativo que pretendió unir a las facciones magisteriales, mostrar claramente el ejercicio de poder, reactivar la economía e impulsar la industria (Latapí, 1998).

La reforma al Tercero Constitucional de 1946 marcó un rumbo nuevo para la educación. Intentó contrarrestar la animadversión a la religiosidad producida por la orientación socialista, reactivando la responsabilidad del Estado de formar moralmente. El fomento de los valores democráticos tuvieron la intención de disminuir las diferencias tanto sociales como económicas, asimismo los valores nacionalistas repercutirían en la percepción de un Estado fortalecido, independiente y solidario, por ello éstos fueron priorizados en el proyecto de "Unidad Nacional". Desapareció el término "socialista" del Tercero Constitucional y con ello una recuperación de la laicidad como secularidad.

Torres Bodet entendía a la educación como un trabajo interior que estima el desarrollo de las virtudes e intenta deshacerse de los vicios (Bodet, 1948). Prioriza valores espirituales como la solidaridad, la conciliación y el patriotismo. A grandes rasgos, la concibe como un profundo respeto por la libertad del estudiantado que privilegie la paz sobre la violencia. Por esta razón, se abocó a la aprobación de la reforma del Tercero Constitucional, la redacción versó de la siguiente manera:

> La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Diario Oficial, Diciembre 30, 1946: 3).

Bonifacio Barba considera, que las directrices que conformaron esta redacción fueron: el desarrollo armónico, laicismo, amor a la patria y democracia (Barba, 1997).

El proyecto de "Unidad Nacional" no sólo respondió a una coyuntura histórica sino que también trajo a la mesa la problemática de la desigualdad económica, el pluralismo étnico y lingüístico como un caso irresuelto en el país (Latapí, 1998). Reparó puntualmente en la "gratuidad" de la escuela. Bodet afirmaba que no se podía hablar de ella si los estudiantes estaban obligados a comprar textos a precios elevados y algunas veces con contenidos mediocres. Por ello, el 13 de febrero de 1959 se anuncia en el *Diario Oficial de la Federación* la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) (Bodet, 1993).

Los libros de textos fungieron como el instrumento por medio del cual se gestaría la *unidad nacional*, ello a partir del estudio de la historia y de una lengua nacional. Como refería Martín Luis Guzmán, titular de la Conaliteg en 1960: *los libros de texto muestran la naturaleza libertaria del Estado, que finca la esperanza de la libertad en la escuela también* (citado por Solana, et. al.). En ellos, el civismo apareció unido al estudio de la historia (primera versión). Se empezó a hablar de democracia, paz, prosperidad, justicia y equidad (Ornelas, 1995).

El movimiento estudiantil del 1968 anunció diversas inconformidades sociales y políticas, al tiempo que apuntó algunas insuficiencias en la educación nacional. En este contexto, se atribuyó a la educación la necesidad de transformar el tejido social a partir de un cambio de concepciones en el estudiantado y la reactivación de la economía por su liga con el trabajo. Se reorganizan los planes y programas y aparecen en el discurso educativo palabras como eficacia, eficiencia, competitividad, antes referidas sólo a la industria.[43]

Desde la aparición de los libros de texto en 1960, éstos sufrieron distintas trasformaciones que trastocaron la educación cívica y ética en el país. De 1972 a 1980 fueron cinco los libros para cada estudiante y grado, desaparece el texto de *Historia y civismo* y surge el libro de *Ciencias sociales.*[44] "La Modernización Educativa, planteada desde 1989

[43] A este proceso, Latapí lo nombra como el proyecto "modernizador".

[44] En este grupo de materiales, el hecho histórico y su representación gráfica son considerados un problema por reflexionar, el cual fue resuelto con la invitación a numerosos muralistas y artistas quienes configuraron la identidad nacional desde expresiones gráficas de los héroes de la Patria. Al respecto puede revisarse el ensayo

(consolidada en mayo de 1992 con el ANMEB) regresó a la enseñanza por asignaturas y recobró la relación entre el niño y la educación cívica, la geografía y la historia" (Meza, 1998: 54).

En el umbral del siglo XXI se hablaba de la necesidad de "formar al hombre nuevo" (De la Madrid, (PNEyC, 1984:9), lo cual se visualizaba como una revolución educativa. En el Plan de Desarrollo del gobierno de Salinas de Gortarí se podía leer: "Avanzar a un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país las oportunidades de superación individual y comunitaria tanto en la vida material como en la cultural, bajo los principios de equidad, justicia y pleno ejercicio de los derechos y las garantías constitucionales" (Poder Ejecutivo Federal, 1995: 85). En este contexto, la escuela debía jugar un papel central en la concreción de dicha aspiración. La calidad educativa estaría fundamentada en una *formación de valores, actitudes y hábitos* en el estudiantado que hicieran realidad el mandato originario del Tercero Constitucional (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal (ANMEB) firmado por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1992, concretó la renovación de los planes y programas. Respecto a la educación cívica y ética, se impartió civismo en la primaria de tercero a sexto grado únicamente (1 hora a la semana). A nivel de educación secundaria la carga horaria fue mayor (tres horas a la semana), los primeros dos años se cursaba civismo, y el tercero, orientación vocacional. En estos programas aparece ya la acepción "formación de valores" y se identifica a la escuela como el espacio donde el estudiante adquiriría sólidas nociones de civilidad (Tercero Constitucional, 1993: Fracc. III).

Es importante recalcar que el ANMEB mostró la necesidad de la participación social en el proceso educativo. Ella debía traducirse en una verdadera contraloría: en el contacto con todos los actores sociales la educación podría ser enriquecida. Surgen los *consejos de participación social*, los cuales observarían las prácticas educativas cotidianas (ANMEB, 1994). En teoría, este principio fortalecería la educación cívica y daría paso a la formación ético-moral.

Los libros de texto de Antonio Meza Estrada, quien enumera los artistas gráficos, muralistas, pintores que trabajaron en las ilustraciones de los libros de texto en las primeras tres generaciones.

Otro recorrido sobre los propósitos de la educación es el que realiza Carlos Ornelas. Enmarca su esfuerzo desde el porfiriato hasta la consolidación del Plan de Unidad Nacional, en su segunda versión (1972). De acuerdo con este esquema, el desarrollo de la educación cívica y ética estuvo a cargo de la asignatura llamada "Historia Patria" que inicia como herencia del porfiriato y las reformas vasconcelistas, a las que se suma "Civismo" como asignatura. La educación socialista guiada por la influencia de Bassols integró en una sola asignatura ambas y añadió el estudio de la geografía como complementario a las anteriores. Será hasta las reformas de 1994 que aparezca la Formación cívica unida a la educación ética (Ornelas, 1995: 130-133. Cuadro IV.).

En suma, este proyecto tuvo como intención ser más productivo y eficaz en torno a la distribución del gasto público respecto a la educación. Lo que llevaba consigo dotar de cierta autonomía a los estados, municipios y planteles (descentralización), no sólo conforme a sus recursos sino a los contenidos y las prácticas en el aula.[45] Es aquí donde los consejos de participación social tendrían incidencia. En el plano pedagógico prestaría mayor atención al maestro (actualización, evaluación y salario). Modificaría los planes y programas con "novedosas" orientaciones. Finalmente, introduciría evaluaciones externas al proceso educativo (Latapí, 1998).

Se pensó a la educación cívica como el instrumento que configurarían actitudes equitativas, de participación ciudadana y respeto a la diversidad. Sin embargo, el desarrollo de éstas se ha visto severamente contrariado por los gobiernos neoliberales inmersos en el sistema capitalista. Se educa bajo tintes comunitarios, demócratas y nacionalistas, pero se vive en marcos altamente competitivos y de producción.

Siguiendo a estas pretensiones, la asignatura de Civismo (1992) en la secundaria persiguió las siguientes directrices: a) moldear las actitudes y el comportamiento de los estudiantes a partir de reflexiones en el aula que lo llevaran a tomar mejores decisiones con base en "juicios y conductas responsables" (SEP, 1992:17). b) Fundamentar la civilidad desde el conocimiento de sus derechos y obligaciones. Este conocimiento tendría como intención que cada estudiante pugnará por la unidad social y un ejercicio cohesionador de la ciudadanía (SEP, 1992: 17). c) Reconocer la estructura del Estado a través de sus

[45] Los Estados podrían conformar hasta el 50% de las orientaciones de los planes de estudio con elementos propios (Álvarez García, 1992).

instituciones, d) así como fortalecer la identidad personal, la colectiva y con la Patria (Latapí, 2003).

El Programa abordó en su segundo grado la *formación de valores*. De manera puntual aquellos que tienen que ver con la construcción de un mejor modo de convivencia, de participación social y de interacción con el medio desde una perspectiva ecologista.[46] El último grado está dedicado al conocimiento de las leyes, el funcionamiento del gobierno como el marco para la toma de decisiones de manera personal, éstas incluyen el ejercicio de la sexualidad y el combate a las adicciones, para ser ligados en una tercera unidad que repara en la responsabilidad individual y el impacto en la colectividad de las determinaciones del estudiantado.[47] Podría pensarse que la intención del Programa es la de situar la siguiente idea en el estudiantado:

> […] como individuos deben aprender a conciliar lo que ellos desean con lo que la sociedad les ofrece y les demanda. Los programas proporcionan elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión crítica necesaria para tomar decisiones personales, así como colectivas, respetuosas y responsables hacia sí mismos y hacia los demás. La asignatura se plantea desde un enfoque formativo, laico, democratizador, nacionalista, global, preventivo y comunicativo (Barrera y Peón. INEE, 2013: 139).

El crecimiento de la población en el país, la distribución inequitativa de la riqueza, la inestabilidad en los gobiernos, los malos gobiernos, los cambios de paradigmas o de marcos valorativos hicieron necesario un replanteamiento de la función de la educación y de la naturaleza de la formación cívica y sus vínculos con la formación ética. Ante esta situación emergen "la educación en valores y la formación de valores". De acuerdo con Bonifacio Barba fue en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE, 1993) que se incluyó por primera vez el tema de *educación y valores* en la temática *Educación, sociedad y cultura.* En las memorias de dicho evento, los escritos resaltaron la necesidad de investigaciones de esta índole (Barba, 1998: 264-265).

---

[46] *Valores de convivencia y Participación Social* son los nombres de las unidades de este segundo grado (SEP, 1999).

[47] Pablo Latapí en su texto *El debate sobre los valores en la escuela mexicana,* comparte un cuadro en el que sintetiza los contenidos del programa antes mencionado. Si el lector desea ahondar en ello, sugiero su revisión (Latapí, 2002: 26).

En correspondencia con los debates en torno a "los valores" como categoría pedagógica, en el sexenio de 1994-2000 se incluye el programa de Formación Cívica y Ética (FCyE, 1999) para la educación secundaria.[48] Se aborda la asignatura partiendo de la comprensión de la naturaleza humana. Define lo humano a partir de las siguientes características: libre, social, histórico, político, creativo, comunicativo, en el marco de un sistema ecológico, sexuado, comunitario y ciudadano (SEP, 1999). Dicha caracterización permitirá al estudiante ubicarse como adolescente en un tiempo y espacio determinados, lo cual daría como resultado la comprensión social de su existencia.

México siguiendo las tendencias europeas respecto a la educación introdujo el enfoque por competencias en 2006 para la FCyE en la secundaria, dicha modificación fue justificada en el diagnóstico de un currículo inconexo y fragmentado. Las competencias para el programa de la secundaria tienen como intención: fortalecer la autonomía, desarrollar el juicio tanto moral como crítico, así como la inclusión de valores democráticos en la vida cotidiana del estudiantado fundamentalmente. La palabra "competencia" ha provocado resquemor y múltiples resistencias. Pese a todo, ésta visión no ha sido descartada, ella, pretende subsanar las posibles contradicciones entre competir y aprender, empresa-escuela, competitividad laboral y competitividad cívica.

Este último binomio es el más problemático respecto a lo que nos compete. ¿Cómo se puede formar cívicamente para el ejercicio de los derechos, para la denuncia, y la aplicación de valores demócratas, y al tiempo subordinarse a las lógicas, a veces opresoras, del medio laboral? Parece haber una contradicción entre los valores de la empresa y los de la escuela. Los gobiernos neoliberales de los últimos veinte años y sus valores han contrariado las intenciones de la FCyE en la escuela. En este contexto, ¿cuál es papel de las competencias cívicas y éticas de la FCyE como institución?

Bonifacio Barba afirma:

> El trabajo de la FCyE le otorga una gran relevancia a la escuela como el lugar central de todo el quehacer educacional formal de la nación, de cada estado de la República, de cada municipio y comunidad en donde aquélla esté física, social y culturalmente asentada. Si por su actividad total la escuela es una de las mediaciones esenciales que tiene el anhelo social de bienestar y convivencia democrática, las metas de la FCyE

[48] Dicho programa sufrió una modificación en el 2006 y una segunda en 2008. Vigentes hasta la fecha (2016).

> hacen de la escuela el símbolo humano fundamental de transformación de las relaciones humanas sobre la base de los valores éticos de nuestro orden constitucional (Barba, 2011: 96).

Podemos afirmar que la introducción de la asignatura de FCyE en el currículo de la secundaria reactivó la reflexión en torno a la importancia de este tipo de educación en la escuela. A grandes rasgos, los contenidos del Programa pretenden que los estudiantes conozcan las instituciones, las leyes, y se reconozcan como sujetos de derecho, sin embargo, ninguno de ellos alude directamente a la formación ética, ésta se diluye en la confusión con la legalidad. Como consecuencia de este planteamiento, el cumplimiento de las leyes por parte del estudiantado no será producto de una reflexión y convicción, es decir, la consecuencia de un desarrollo moral, si no que el alumnado podrá estar dispuesto a corromper las normas pues no se fomenta la deliberación en torno a la naturaleza y necesidad de las mismas. En el SEN hay una clara escisión entre la formación cívica y la educación ética. La primera es carente y la segunda inexistente. Esta escisión impide la realización de la ciudadanía.[49]

Tal deficiencia se deja ver en los resultados arrojados por el INEE en 2013 respecto a los niveles de logro del Programa de FCyE en la educación secundaria. Los niveles de logro fueron clasificados de la siguiente manera: *avanzado, medio, básico y por debajo del básico.*[50] Las variables consideradas respecto a la FC fueron las siguientes:

- Conocimiento de las instituciones y la organización política de México
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes.
- Participación social y política
- Respeto y aprecios de la diversidad

Respecto a la FE fueron las siguientes:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo
- Formación de valores (INEE, 2013: 141-143).

---

[49] Hemos expresado en el capítulo anterior los vínculos entre la civilidad y la eticidad (*Supra,* 44).

[50] Véase Anexo 1. Definición de cada nivel de logro.

Los resultados pueden resumirse de la siguiente manera: El 17% de los estudiantes a escala nacional, se encuentran en el nivel *por debajo del básico*; 61% se ubica en el nivel *Básico*; 20% en el nivel *Medio*, y sólo dos estudiantes de cada cien se encuentran en el nivel *Avanzado* (INEE, 2013: 143).

El 61% del estudiantado se sabe a sí mismo libre, responsable de sí respecto a su salud. Se reconoce como parte de una organización primaria: la familia. Sabe de la existencia de situaciones como la violencia, las adicciones y la inequidad social. Comprende el valor del trabajo y el estudio. Reconoce tener derechos y obligaciones. Conoce que la Constitución rige al país. Diferencian entre los atributos, responsabilidades y limitaciones de las autoridades. Sólo un 17% reconoce que la salud es necesaria para el desarrollo personal, valora la educación y sabe que el Estado está obligado a impartirla (INEE, 2013).

En suma, casi el 80% del estudiantado está lejos de valorarse como un sujeto de derecho. De relacionar sus acciones con el entorno y de percibirse como parte de otras organizaciones que no sean la familia. Este 78% no se sabe capaz de transformar el entorno social, pues reflexivamente se siente incapaz de proponer soluciones a las problemáticas del país en el contexto del marco jurídico.

La FCyE posee una condición híbrida. Por un lado, debe atender a contenidos específicos como el conocimiento de algunos artículos constitucionales, la estructura del Estado y sus responsabilidades. Por otro lado, debe desarrollar aprendizajes actitudinales. Esto requiere de una peculiar formación del profesorado, la cual permita que los docentes apliquen lo que en teoría el currículo propone. A juzgar por los resultados obtenidos, como meros indicadores, podríamos decir que el desarrollo de la formación cívica y ética ha derivado en una catástrofe, puede ser caracterizada como "irrelevante". "Irrelevante" puesto que los contenidos no impactan en el estudiantado y no modifican el modo de ser social. La homogeneización del programa, impide recuperar los valores diferenciados de cada uno de los estudiantes. Se forma cívica y éticamente sin impacto, ello revela su irrelevancia (Guevara, 1992).[51]

Latapí pensaba que la ampliación del programa y la inclusión de experiencias más acordes a la edad del estudiantado podían mejorar la situación del mismo. En el 2002 se

[51] Esta caracterización de la educación se encuentra en el texto *La catástrofe silenciosa* (Guevara, 1992: 17).

preguntaba: "¿Por qué no se ha extendido esta asignatura a la enseñanza primaria, reformando la actual educación cívica; así lo pediría la congruencia?" (Latapí, 2002: 33).

Acuerdo 438: Programa Integral de Formación Cívica y Ética

Como eco a esta solicitud, el 31 de Marzo del 2008 se firmó el Acuerdo 438 en el que se dio a conocer el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, el cual se ubica en el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia* (SEP, 2009), y abarca desde la educación preescolar hasta la secundaria.[52] Dicho Acuerdo se gestó con la intención de atender al rezago de la *formación cívica y ética* en la educación elemental. Su finalidad es la de formar:

> […] valores civiles y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, así como la defensa de los derechos humanos. [Así como,] estimularla educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas […] desde edades tempranas, [por otro lado, fortalecer] el conocimiento cabal de los derechos y obligaciones, a fin de que los mexicanos tengan la capacidad de reflexionar sobre el significado de sus actos, una clara conciencia de responsabilidades y llegando el momento, los ejerzan plenamente en la práctica activa de sus conductas democráticas (Acuerdo 438, marzo 2008: 2).

La redacción del Acuerdo deja entrever al Programa como un modo de reparar el descuido en las generaciones anteriores. Pues en ellas no se fortaleció el "[…] aprecio por el Estado de Derecho como instrumento privilegiado para la convivencia pacífica y respetuosa […]" (Acuerdo 438, marzo 2008: 3). De este modo, se plantea la *formación cívica y ética* como "un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños tienen la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyan a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas e integrantes de la sociedad" (Acuerdo 438, marzo 2008).

Caracteriza a la FCyE como aquella que puede desarrollar en el estudiantado una actuación responsable y autónoma. Formar futuros ciudadanos capaces de afrontar las

[52] El Acuerdo número 438 actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria. Firmado por Josefina Eugenia Vázquez Mota, Secretaria de Educación Pública, con fundamento en los artículos 3o. fracciones I, II y III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38, fracciones I inciso a), V y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12 fracción I y 48 dela Ley General de Educación, y 5, fracciones I y XVIII del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a438.pdf

realidades que les toca vivir. Para ello, educará el juicio promoviendo las facultades de deliberación y elección del estudiantado, siempre teniendo como referente la dignidad humana. Esta formación deberá tener:

> […] un carácter democratizador, nacional y laico, promoviendo en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de sus recursos (Acuerdo 438, marzo 2008: 4).

El PIFCyE se propone contribuir a la no fácil tarea de formar *ciudadanos éticos,* el cual se consolidará siempre y cuando la convivencia en las escuelas favorezca el desarrollo moral del estudiante, a través de una reflexión y análisis constantes de sí mismo y de la comunidad en la que viven. El ambiente escolar debe estar libre de toda violencia al tiempo que debe conformarse como un lugar donde el respeto y el reconocimiento a la diferencia sean efectivos, que construya modos de relacionarse "incluyentes, equitativos, interculturales y solidarios, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad" **(**Acuerdo 438, 2008:6).

El Programa sustenta su éxito en el reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas, culturales, políticas, educativas, el cual lleve al estudiante a proponer visiones reflexivas y críticas en torno a ello. Comprenda cuáles son:

> […] las condiciones favorables [o desfavorables] para un desarrollo sano de los individuos: ambiente natural de calidad, paz, convivencia respetuosa y plural, equidad de género, orientación al desarrollo y consumo sustentables, salud pública y personal, uso creativo del tiempo, seguridad personal y colectiva, prevención de la corrupción y el crimen así como el uso y la recepción crítica de la información. […] los alumnos desarrollarán capacidades personales para conocer, ejercer y defender sus derechos, para participar de forma activa en los colectivos en los que se desenvuelven y para emitir juicios y asumir posturas argumentadas ante asuntos públicos (A. 438, 2008: 4-5).

Estas habilidades del pensamiento deben traducirse en una crítica constante a los sistemas de actualidad, así como a la afirmación de posturas, y a la denuncia de la injusticia.

El Programa desde un inicio adoptó el enfoque pedagógico por competencias. La SEP define a la competencia como "la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores"[53]

---

[53] En el texto *La formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada,* Cabrero y Conde nos hacen ver que la definición de competencia adoptada por la SEP tiene como intención separarse de las polémicas sobre si ésta, la palabra competencia, refiere a valores de la empresa, o entra en contradicción con la misma. Su visión es holística, como el lugar donde confluyen los saberes del estudiantado, permitiéndole solucionar situaciones de la vida práctica (Cabrero y Conde, 2011).

(PIFCyE, 2008: 6). Ocho son las competencias propuestas por el Programa, a saber: "conocimiento y cuidado de sí, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y aprecio de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, la Nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia, y finalmente, comprensión y aprecio por la democracia" (PIFCyE, 2008: 6-8).

El desarrollo de las mismas pretende incidir en el ambiente escolar y en la vida cotidiana del estudiantado, por ende, en la sociedad. Asimismo reconfigurará el trabajo áulico de modo transversal. Fungirá como el puente entre los conocimientos obtenidos en la escuela y la vida cotidiana del estudiantado (Acuerdo 438, 2008*:* 9-18).

La propuesta del Sistema Educativo Mexicano para este Programa pretende:

> […] que cada persona pueda conocerse y valorarse a sí misma, y que a partir de sus principios, sentimientos, intereses y necesidades mejore su juicio ético y aprenda a tomar decisiones de manera racional y autónoma con respecto a su vida personal. Al mismo tiempo se pretende que el estudiante se integre a la sociedad de que forma parte y se relacione con los demás con fundamento en los principios de la vida democrática: igualdad, equidad, tolerancia, respeto, libertad, justicia y solidaridad, entre los principales (SEP, 2010: 9).

Esta visión tiene su antecedente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde una de sus premisas fundamentales fue la de transformar la educación desde le preescolar hasta la secundaria en los siguientes términos: "[…] asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad de elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve el nivel de vida de los educandos y la sociedad en general" (ANMEB, Cuadro 3).

Al término de la escuela el estudiante será capaz de reconocer y respetar

> […] la dignidad humana y la diversidad cultural, social y natural de nuestra nación y de la humanidad. Asimismo, cada persona inquirirá la necesidad de construir la convivencia cotidiana con base en el respeto a las leyes que sustentan al Estado mexicano, basándose en formas de vida que promuevan un desarrollo sustentable y justo (SEP, 2010:9).

El Programa propone "una estrategia integral que pretende promover en los educandos experiencias significativas a través de cuatro ámbitos de la actividad diaria de la

escuela: *el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas*" (A. 438:9).

> *El ambiente escolar* es el ámbito de aprendizaje, formación y convivencia ubicado en el espacio material y organizativo de la escuela. Está constituido por las distintas maneras de interacción entre docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela (A. 438:9).

De acuerdo con el Programa cada escuela posee rasgos distintos y por ello, modos diversos de gestión de este espacio, los cuales deben ser respetados siempre y cuando se promueva el aprendizaje y la formación del estudiantado tomando en consideración los siguientes mínimos: "el respeto a la dignidad de las personas; la resolución de conflictos y la negociación de intereses personales y comunitarios; la equidad, la inclusión y la integración educativa; la participación y la existencia de normas claras y construidas de manera democrática*"* (A. 438:11).

La escuela debe priorizar una convivencia fundada en el respeto a la dignidad de todos los integrantes de la comunidad. Esta condición se manifestará en un trato no diferenciado y equilibrado en lo que respecta al acercamiento a los contenidos de las asignaturas. Uno de los factores que promueve el Programa es la "escucha". Los adultos: padres, tutores, autoridades escolares, docentes, trabajadores, etcétera, deben escuchar las necesidades del estudiantado y convocar a "asambleas escolares" donde los asuntos internos puedan ser traídos a la discusión.

Estas asambleas fomentarían la participación y la convivencia democrática como ejercicios preparatorios para la ciudadanía. El Programa denomina a esta forma de enseñar "pedagogía participativa", la cual no sólo tiene como intención incentivar la ciudadanía, sino "promover su sentimiento de logro, fortalecer su autoestima, movilizar sus capacidades y permitirle ser protagonista activo de su aprendizaje" (A. 438: 14). Ello será posible sí y sólo sí "el ambiente escolar aporta oportunidades para que niñas y niños ejerciten el diálogo, tomen decisiones en conjunto, se pregunten por su responsabilidad ante lo que pasa a su alrededor, tengan la posibilidad de colaborar con otros y busquen el bien colectivo" (A. 438:10).

Los fundamentos y el marco que sustenta la nueva construcción de las relaciones en el espacio educativo son las leyes y normas. Éstas, de acuerdo con las intenciones del Programa, deben "establecer vínculos entre los derechos y las responsabilidades y delimitar el ejercicio del poder y la autoridad" (A. 438: 14). El ejercicio del poder no debe estar dado sólo en los docentes y la directiva de cada escuela, sino que se debe brindar al estudiantado su derecho de inclusión en el establecimiento de las normas.

Lo integral del Programa pretende incidir también en la *vida cotidiana del alumnado.* Es finalidad de la "pedagogía participativa" incluir en el aula las vivencias y experiencias de los estudiantes, dado que las percibe como el fundamento del desarrollo tanto cívico como ético:

> Las experiencias cotidianas de los alumnos sintetizan parte de su historia individual y colectiva, sus costumbres y los valores en los que se han formado como personas. Los alumnos han constituido una forma de ser, una identidad individual y colectiva, a partir de la condición social y económica de su familia de procedencia. Esta identidad es construida en una situación cultural en la cual el entorno natural y social enmarca las posibilidades de trabajo, convivencia, colaboración entre las personas, acceso a la cultura y a la actividad política. (A. 438: 15).

La pretensión es mantener un vínculo estrecho entre todos los actores del fenómeno educativo escolar, por medio de un diálogo fructífero entre docentes, tutores y padres principalmente, el cual garantice la mejora del espacio áulico e incluso de la comunidad en un marco regulativo claro. En teoría, debe gestarse la formación de rasgos identitarios que provengan desde sí, desde una historia personal y colectiva (comunitaria en algunos casos) arraigados en el respeto a la ley y la exigencia del cumplimiento de la misma (A. 438: *Cuidado de sí mismo, identidad y expectativas personales y familiares, y Derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y en el país*) A su vez en un respeto a la diferencia. (A. 438: *Respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos*).

El Programa contempla como uno de los actores inmediatos del fenómeno educativo a los medios de comunicación. Propone a los padres, los tutores y los docentes estar al tanto de los contenidos televisivos, del internet y los videojuegos a los cuales accede el estudiantado, dado que influyen cualitativamente en el fenómeno educativo. Pablo Latapí ya marcaba como un conflicto por solucionar *los contravalores de la televisión*, y criticaba al Senado y a la Cámara de Diputados por no reparar en una legislación que regule los

contenidos televisivos. Si bien es cierto que el Artículo 74 de la LGE regula este aspecto: "Los medios de comunicación masiva, en el desarrollo de sus actividades, contribuirán al logro de las finalidades previstas en el artículo 7, conforme a los criterios establecidos en el artículo 8o" (LGE, 2014: Art. 74). No se ha hecho nada por hacerlo cumplir. Latapí afirmaba:

> La televisión inculca en los niños y jóvenes una visión de la vida carente de sentido humano y de los ideales que supuestamente deben guiar la educación; se les familiariza con funciones sociales normativas y estereotipos –de hombre y mujer, de soltero, casado o divorciado, de ancianos o personas con discapacidad, de héroes y malhechores- que obedecen a criterios discutibles o a patrones de conducta de otras culturas; se moldea el sentido de su sexualidad induciéndoles a buscar la satisfacción sexual sin reflexionar en sus responsabilidades; se les inculca persistentemente el principio de que el éxito depende del consumo, y de que es siempre el más fuerte quien triunfa; y se propone una idea de felicidad basada en valores egoístas sin referencia a la solidaridad con los demás (Latapí, 2003: 41).

Así, si la educación y de manera particular la asignatura de FCyE tienen como intención desarrollar una convivencia participativa y demócrata sostenida en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado y su apego a la ley, regular los contenidos televisivos es menester. La superficialidad con la que se presentan las acciones de los personajes, trivializan la reflexión. La carga de manifestaciones violentas tiende a fomentar un desprecio por el débil, a justificar la obtención de fines por medios violentos y crueles, aunado a generar un estado de ansiedad en el estudiante. En suma hay una deformación del sentido moral (Latapí, 2003). Lo que se desea construir en el aula se destruye con algunas horas frente al televisor.

De ahí la necesidad de hablar de "transversalidad". La "pedagogía participativa" del Programa insiste en convertirse el lugar donde todos los conocimientos del estudiantado convergen. Sugiere realizar estrategias que convoquen los saberes de todas las asignaturas, por medio de los siguientes ejes temáticos: *educación ambiental, educación para la paz, educación intercultural y perspectiva de género,* con la intención de establecer "nexos entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo" (A: 438:20).

Las ocho competencias a desarrollar están repartidas en unidades temáticas en los libros de texto de los seis grados. En síntesis, las competencias cívicas y éticas tienen como intención concientizar al alumnado de su ejercicio de la libertad, desarrollar actitudes éticas y promover acciones justas. Mostrar la diversidad tanto ambiental como cultural y enfatizar

el respeto a la misma. Gestar una convivencia democrática y participativa en el marco de una cultura de la legalidad. Invitan al estudiantado a preocuparse por su comunidad. A grandes rasgos, esta es una manera de resumir la promesa teórica del PIFCyE.

Los resultados de su propuesta ya han sido evaluados tanto por el INEE como por la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). De modo ilustrativo presentamos los logros reportados en el periodo de evaluación de 2006 a 2009[54] en la prueba ENLACE en el Estado de México, dado que nuestro estudio de caso se desarrollará en dicha entidad.

Esta prueba fue realizada a niñas y niños del tercero al sexto grado de la educación básica. Clasificando las instituciones educativas en las siguientes modalidades: aquellas que pertenecen al Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), las escuelas primarias indígenas y las generales. Los resultados globales reportaron que un 23.3% del estudiantado se encuentra en el nivel *insuficiente,* el 33.2% tiene un conocimiento *elemental,* el 38% *bueno* y sólo un 5.4% del estudiantado el desarrollo en esta asignatura es excelente. El número de alumnos de la muestra fue de 1,113, 951.[55] De acuerdo a este instrumento de medición, más del 50% del estudiantado no ha desarrollado un conocimiento por arriba del elemental. Lo cual podría llevarnos a concluir que los objetivos no sólo del Programa sino de la educación en su conjunto titubean. Las competencias planteadas para este Programa no se ejercitan como debieran, lo cual delata el estado del trabajo áulico y el de la Nación.

El reporte de los resultados pareciera una vez más catastrófico. A modo de cierre acerquémonos al instrumento (prueba ENLACE), y revisemos algunas preguntas a las que el estudiantado tuvo que enfrentarse para evaluar su nivel de logro en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas propuestas por el Programa. Recordemos que sólo se evaluaron los grados de tercero a sexto. Tomaremos algunos incisos de los exámenes modelo de manera transversal para su análisis.

Para lograr esta tarea, es menester conocer no sólo las ocho competencias sino la definición de cada una de ellas. Éstas determinan las expectativas de la educación escolarizada asignadas a la asignatura de FCyE, así como el compromiso de todos los actores educativos.

---

[54] Nótese que para 2009 el Programa llevaba en vigencia solo un año.

[55] Véase Anexo 2. *COMPARA 2006-2009. FCyE.* Prueba ENLACE.

A continuación se muestra un cuadro con las ocho competencias y su definición.

Tabla 2. Definición de las competencias cívicas y éticas propuestas por el PIFCyE

Conocimiento y cuidado de sí	Consiste en la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. En esta competencia se cimientan todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás (SEP/PIFCyE. 2008: 14).
Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	Consiste en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de regular su manifestación a fin de no dañar la propia dignidad o la de otras personas (SEP/PIFCyE. 2008: 14).
Respeto y aprecio a la diversidad	Capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica, además, estar en condiciones de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo. Habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos (SEP/PIFCyE. 2008: 14).
Sentido de pertenencia a la comunidad, a la Nación y a la humanidad	Posibilidad de identificar los vínculos de pertenencia y de orgullo que se tienen hacia los diferentes grupos de los que forma parte y su papel en el desarrollo de la identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla a partir del entorno social y ambiente inmediato con el que se comparten formas de convivencia, intereses, problemas y proyectos comunes. A través del ejercicio de esta competencia se busca que los estudiantes se reconozcan como miembros activos y responsables de diversos grupos sociales que van desde la familia, los grupos de amigos, la localidad, hasta ámbitos más extensos como la entidad, la nación y la humanidad, de manera que se sientan involucrados, responsables y capaces de incidir en los acontecimientos de su entorno próximo, con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades (SEP/PIFCyE. 2008: 15).
Manejo y resolución de conflictos	Capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Involucra, además, la capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses. Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, el desarrollo de esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar valores (SEP/PIFCyE. 2008: 15).
Participación social y política	Capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder de las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de personas que se encuentran en condiciones desfavorables como una referencia para la organización y la acción colectiva (SEP/PIFCyE. 2008: 15-16).
Apego a la legalidad y sentido de justicia	Capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, a fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con profundo sentido de justicia. Asimismo, se plantea que reflexionen en la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos (SEP/PIFCyE. 2008: 16).
Comprensión y aprecio por la democracia	Consiste en la capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política. Su ejercicio plantea que los alumnos valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático, participen en la construcción de un convivencia democrática en los espacios donde tomen parte, se familiaricen con los procesos democráticos para la toma de decisiones y la elección de autoridades, tales como: la votación, la consulta y el referéndum. Concierne, además, a la capacidad de tomar en cuenta opiniones y perspectivas diferentes que prevalecen en sociedades plurales. Además implica que conozcan los fundamentos y la estructura de gobierno en México e identifiquen los mecanismos de que disponen los ciudadanos para influir en las decisiones de gobierno, acceder a información sobre el manejo de recursos públicos y pedir que se rinda cuentas de su gestión (SEP/PIFCyE. 2008: 15-16).

Reflexiones finales. "La imputación moral"

En 1995, Ornelas afirmaba que en un periodo de 20 a 25 años el SEN podría combatir la baja calidad educativa. Ello, si se le asignaban mayores recursos, se propiciaban relaciones escolares armónicas *fincadas en reglas explícitas y de valor global,* las cuales combatieran las prácticas adversas en el aula (el currículum oculto). Tomando como base pedagógica "la resolución de problemas", a fin de que el conocimiento y su reproducción fueran significativos para el estudiantado (Ornelas, 1995: 184-185). Han pasado ya más veinte años y la sensación de que la educación pública es de baja calidad no ha cambiado, por el contrario esta percepción se ha agudizado.

Ello no sólo constituye una percepción sino una lamentable realidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estima que en los 34 países miembros, entre ellos México, uno de cada cinco estudiantes de 15 años de edad, no adquiere las habilidades mínimas necesarias para participar plenamente en la vida social pese a haber concluido la educación básica. La población de 15 a 29 años que no estudia ni trabaja se incrementó en 1.3 porcentual desde 2008. Las reformas aplicadas entre 2008 y 2014 no han sido eficaces tampoco. De 2003 a 2012 la proporción de adolescentes que no alcanza un nivel mínimo de competencia en matemáticas aumentó en 0.7 por ciento, mientras el promedio de niños y jóvenes que viven con menos de la mitad de la renta media de sus países de origen pasó de 12.8 a 13.4 por ciento de 2007 a 2010, lo cual muestra el grado de vulnerabilidad económica de los estudiantes como una causa del bajo rendimiento escolar (Poy, 2015).[56]

Así, si la educación es un derecho universal (1948) y cada Estado está obligado a perfilar cuáles son sus finalidades, y a otorgar las condiciones materiales para que ésta pueda impartirse, constituyendo así su promesa, la evaluación de los resultados, al menos, respecto de la *formación cívica y ética* en el Estado mexicano, denuncian su incumplimiento.

Prometer es una forma de relacionarse en el tiempo, el que da su palabra afirma que va cambiar, dar o hacer algo en relación con las condiciones presentes o pasadas, donde el

[56] Véase artículo "Sin habilidades mínimas, uno de cada cinco estudiantes: OCDE" de Laura Poy Solano en: http://m.jornada.com.mx/index.php?articulo=003n1pol&seccion=politica&amd=20150119

cumplimiento de la misma ocurrirá en el futuro. La promesa implica la posibilidad de mejora o la exigencia de ésta. Su incumplimiento es una traición al futuro, y respecto al pasado un olvido.[57] Es importante hacer notar entonces que el que promete, a partir de esa acción, está íntimamente ligado con el receptor y beneficiario de la promesa. Comprometido. El que ofrece su palabra desea mantenerse en ella sin que esto implique obstinación, sino fidelidad a sí mismo. Por lo cual no cumplirla acarrea una imputación moral.

Nosotros somos tanto los beneficiarios como los testigos de la promesa del Estado en términos de educación. Esta condición nos obliga a expresar lo acontecido en el proceso y a dar cuenta de ello con veracidad y certeza. En este apartado tuvimos por intención mostrar la promesa educativa desde las instituciones del Estado mexicano: su legislación (Artículo Tercero Constitucional, LGE), su Secretaría de Educación (SEP) y su órgano de evaluación (INEE). A modo de reflexión final, haremos un juicio en torno dicha promesa y su imputación político-moral. Utilizaremos algunos de los cuestionamientos que los estudiantes de educación primaria respondieron, para evaluar su nivel de logro en las competencias cívicas, para ilustrarlo.

La prueba ENLACE mide el nivel de logro del estudiantado a partir de las ocho competencias cívicas planteadas por el PIFCyE. Ellas describen tanto las actitudes a fomentar, así como aquellas que desea erradicar. Consideramos que el planteamiento de algunos cuestionamientos de las pruebas parece reiterar aquellas acciones que desea evitar. Muestra que de fondo la FCyE no ha sido planteada desde sus fundamentos, como consecuencia, la construcción del Programa nacional y su instrumento de evaluación se conviertan en la exposición de los prejuicios de nuestra sociedad, es decir, su reiteración. Miremos algunos ejemplos.

[57] Paul Ricoeur afirma que la promesa expresa la relación entre la capacidad de aquel que promete y el ejercicio efectivo de dicha proposición (Ricoeur, 2004).

En lo que refiere al *conocimiento y cuidado de sí*

¿En cuál de los siguientes casos se menciona una situación donde se puede generar un problema de anorexia?

A) Marta hace poco ejercicio, a ella le gustan mucho las tortas por lo que su mamá le pone a diario una para que la coma en el recreo.
B) Pablo se siente muy presionado porque va a presentar exámenes por lo que se la pasa estudiando y comiendo porque el estrés le produce mucha hambre.
C) Javier está triste porque sus papás pelean constantemente, se le ha quitado el apetito y las ganas de ver a sus amigos.
D) Alicia subió un poco de peso; al verse al espejo siente que está gorda por lo que decidió hacer mucho ejercicio y comer poco (SEP/ENLACE. 5to. Grado. 2013: 15).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como "el estado de bienestar tanto físico como mental" (www.who.int/es). La anorexia es una enfermedad que se caracteriza por la falta de apetito y la trastocación de la visión de sí respecto de la figura. Una afectación tanto física como mental. Este reactivo plantea al inciso D como la respuesta correcta. Si pensamos que el reactivo discute en torno a las causas de la anorexia, entonces, las cuatro opciones reflejan una situación que puede provocarla. Por ello, la exposición de la misma es inapropiada, dado que todas las opciones podrían fungir como la respuesta correcta.

Por otro lado, ningún inciso describe a una niñez en el *bienestar físico y mental*, de modo que si desconoce qué es la salud, cómo podría identificar el transtorno o la enfermedad.

No sólo hay falta de claridad en la exposición de la problemática, sino que la respuesta que se asume como correcta (D), enfatiza la discriminación a las personas con sobrepeso. Por su parte la respuesta A, asocia el hacer poco ejercicio y comer como acciones contrarias a la salud. De lo que se sigue que ser saludable requeriría de hacer mucho ejercicio y no comer o comer poco. ¿No esta última práctica el inicio de la anorexia?

El *conocimiento y cuidado de sí* como competencia del Programa Integral de FCyE plantea a la dignidad como su concepto central, asimismo la piensa como la capacidad del estudiantado de asumir compromisos con los demás (SEP/PIFCyE. 2008: 14). Esta visión no dista de la que hemos expuesto en el anterior capítulo: "la potencialidad de concebir *nuestra persona así como la persona de cualquier otro siempre como un fin y no como medio* (Kant, 1785/2007). De ahí que la conciencia de nuestra dignidad esté ligada a la alteridad, y el reconocimiento de sí lleve consigo el reconocimiento de los otros como igualmente valiosos (*supra,* 48).

Este tipo de planteamientos se aleja de una visión dignificante del estudiantado, pretenden, a través de la estigmatización de algunos sectores de dicha población, evitar un fallido autoconcepto como sucede cuando alguna persona padece de anorexia. En consecuencia, no sólo no mide el nivel de logro del estudiantado sino que insiste en desacreditarle.

Pensando en el "Respeto y aprecio a la diversidad":

> **Mario es nuevo en la escuela. Su acento es diferente al de sus compañeros, es bajito y un poco más moreno. ¿Cuál de sus nuevos compañeros se comportó respetuosamente ante las diferencias físicas de Mario?**
> A) María sonrío y se sentó alejada de Mario.
> B) José le preguntó que porqué hablaba tan raro mientras sonreía de manera burlona.
> C) Sergio se acercó a Mario para preguntarle si necesitaba ponerse al corriente con la tarea.
> D) Sara hacía gestos mientras Mario no la veía (SEP/ENLACE, 3er. Grado, 2013:15).
>
> **¿En cuál de las siguientes situaciones se respeta el derecho a ser diferente?**
> A) Durante el recreo evitan jugar con uno de sus compañeros de origen maya porque les es difícil comunicarse con él.
> B) En una clase hay niñas de origen huichol que siempre visten sus trajes típicos, a las demás les agrada poco porque siempre se visten igual.
> C) Una alumna de origen otomí habla todo el tiempo en su lengua excepto cuando aprende español, sus compañeros las estiman y siempre procuran hacer equipo con ella porque les interesa comprender su lengua.
> D) En un salón de clase hay compañeros purépechas que participan poco porque son tímidos; los demás piensan que son raros por su forma de vestir y comportarse (SEP/ENLACE, 5to. Grado, 2013:16).

De acuerdo con el PIFCyE, esta competencia tiene como intención respetar los diferentes modos de vida, y en caso de que éstos entren en conflicto, el diálogo debe salvar las circunstancias problemáticas, antes que cualquiera otro recurso. Después de una mirada a la redacción de estos reactivos, podríamos afirmar que la prueba ENLACE tiene una tendencia a marcar al indígena como el único distinto, ya sea desde las alusiones a la etnia o aquellas hechas al color de piel. El segundo cuestionamiento ilustra mejor la reiteración del racismo que permea a nuestras instituciones. La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS, mostró que los grupos más discriminados a causa de su diferencia o grado de vulnerabilidad son: los homosexuales y transexuales, los grupos étnicos, los jóvenes, las mujeres, los niños y las niñas, las personas adultas mayores, las personas con discapacidad,

los migrantes y las trabajadoras del hogar (CONAPRED, 2010). Por ello, focalizar el "respeto a la diferencia" sólo en las etnias, reitera aquello que se desea abolir.

La redacción de algunos reactivos del instrumento para la evaluación de los resultados obtenidos por el PIFCyE convierte a grupos vulnerables en víctimas dobles, no sólo se cometen atropellos en su contra en la cotidianidad, sino que se les estigmatiza como los únicos distintos. Esta visión homologa al estudiantado a partir de la exclusión de aquellos que pertenecen a un grupo racial determinado. Una actitud de respeto a la diferencia debe propiciar la el respeto a la diversidad no negarlo.

Considerando la "Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad":

¿En cuál de los siguientes casos una alumna de cuarto grado toma una decisión propia?

A) Vero entra a la escuela a las 8 a.m.
B) Vero asiste a la escuela de lunes a viernes.
C) Vero asiste a la ceremonia cívica de los lunes.
A) Vero compra una torta de jamón en el recreo (SEP/ENLACE, 4to. Grado, 2013:33).

La autonomía de la voluntad radica en que ésta se rija a sí misma. Formar la voluntad es uno de los primeros trabajos de la educación. Su determinación se gesta en el cumplimiento de la norma, educándola primeramente como deber y después como una disposición. En el marco de las instituciones se le determina *conforme al deber* pero se aspira a su cumplimiento por convicción.[58] Moldear una buena voluntad significa privilegiar el deber sobre el deseo personal, como condición de posibilidad para la formación de comunidad. En suma, la voluntad autónoma actúa sin la necesidad de que le recuerden las leyes a las que está sujeta, ésta conoce el principio que rige a cualquier ley, es decir, su carácter universalizable.

El ejemplo no muestra nada de lo anterior. No evidencia cómo el estudiante, en este caso Vero, debate entre el deseo personal y la norma. Tampoco puntualiza la importancia de las leyes para mantener el orden social, ni la importancia de la crítica a las mismas y su cumplimiento. Equiparan la autorregulación a la preferencia. Aunado a descalificar la acción de "ir a la escuela" como un acto voluntario. (Incisos B y C) Se hace evidente, el

[58] Podría pensarse como una paradoja dado que el deber está ligado esencialmente a un castigo o a una recompensa siempre es condicionado, el deber por convicción hace caso omiso tanto del castigo como de la recompensa, por lo cual algo condicionado de suyo se torna incondicionado.

desconocimiento sobre los términos, sus implicaciones teóricas y por ende, sus aplicaciones. De acuerdo con la normatividad mexicana, cada niña y niño en el país posee el derecho de asistir la escuela, ¿por qué entonces mostrar a la escuela sólo como una obligación desechando la posibilidad de que estudiar sea una convicción?

Finalmente, respecto a la "Comprensión y aprecio por la democracia"

> **¿Cuál de las siguientes personas vive en una comunidad donde el Estado ha generado una condición de bienestar permanente para una vida digna?**
> A) María dejó de acarrear agua para lavar su ropa porque ya cuenta con servicio de agua potable.
> B) Vicente camina tres horas para llegar a la unidad médica más cercana que acaban de inaugurar.
> C) Celia recibe ocasionalmente una despensa que contiene productos no perecederos para ayudarla con el gasto familiar.
> D) Marta y su familia viven en un albergue mientras pasa la época de lluvias porque su casa se inunda (SEP/ENLACE, 5to. Grado, 2013:34).

La competencia llamada *comprensión y aprecio por la democracia,* tiene como finalidad que el estudiante:

> […] valore las ventajas de vivir en un régimen democrático, participe en la construcción de una convivencia democrática en los espacios donde tomen parte, se familiarice con los procesos democráticos para la toma de decisiones y la elección de autoridades, tales como: la votación, la consulta y el referéndum.
>
> Concierne, además, a la capacidad de tomar en cuenta opiniones y perspectivas diferentes que prevalecen en sociedades plurales. Además implica que conozcan los fundamentos y la estructura de gobierno en México e identifiquen los mecanismos de que disponen los ciudadanos para influir en las decisiones de gobierno, acceder a información sobre el manejo de recursos públicos y pedir que se rinda cuentas de su gestión (SEP/PIFCyE. 2008: 15-16).

En este cuestionamiento "las ventajas del régimen democrático" parece reducirse a contar con los servicios mínimos (inciso A y D). En ninguno de los incisos se da muestra de la convivencia democrática, y cómo los ciudadanos participan en ella. Tampoco refiere a la toma de decisiones políticas, como la votación o la consulta. De modo que se excluye la participación política como uno de los elementos fundamentales de la ciudadanía en un régimen demócrata.

El cuestionamiento y sus ítems muestran las carencias de nuestra sociedad, pero están lejos de contribuir a que el estudiante conceptualice una sociedad plural, con un gobierno

inclusivo y con buen uso de los recursos del Estado como las *ventajas de vivir en un régimen democrático.* En consecuencia, sus ideas en torno a la ciudadanía no pueden ser acertadas.

Por otro lado, es manifiesta la concepción del Estado como "paternalista", como el padre bondadoso que de acuerdo al inciso A *me permite lavar mi ropa con agua potable en vez de acarrear el agua para lograrlo.*

Con este breve ejercicio hemos querido poner en duda lo *catastrófico* de los resultados antes señalados. Afirmamos que el problema de la educación en México no puede presentarse únicamente como la incapacidad del estudiantado de desarrollar competencias y adquirir conocimientos, sino también, radica en la estructura, la aplicación y las condiciones para la realización de las políticas educativas, así como la actualización de los planes y los programas, los cuales, aunado a lo anterior, carecen de un abordaje agudo sobre los fundamentos de la *formación cívica y ética.* Lograr que la teoría y la práctica dialoguen es una tarea de suma dificultad. La educación en civilidad y eticidad necesita de una reflexión filosófica profunda y su concreción en un programa y un plan de estudios requiere de un trabajo pedagógico que se geste desde la interdisciplina.

El PIFCyE reproduce los vicios de nuestra sociedad, en vez de ser el punto de fuga para su análisis y posterior erradicación. Insistimos en que el camino no está perdido, aun cuando los resultados del programa sean poco alentadores. Debe reinar la confianza en el entendimiento del estudiantado y su natural condición a buscar lo mejor.

Este capítulo nos ayudó a sentar las bases para una aproximación al análisis de los logros de la educación cívica y ética en el aula. Asimismo, reveló la traición a la promesa educativa por parte del Estado, la cual debe ser denunciada. Funja este trabajo como tal.

El siguiente capítulo, titulado: "Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE): De vuelta al trabajo áulico" ahondará en las concepciones de "autonomía", "autoridad", "dignidad", "cultura de la legalidad" y "respeto a la diferencia" del estudiantado, no como un ejercicio epistémico, sino como interpretación de las prácticas escolares y la percepción del estudiantado sobre las mismas. A fin de arribar a ciertas recomendaciones para la construcción de programas y planes de estudio que hagan de la "irrelevancia", en términos de *formación cívica y ética,* transformación.

SEGUNDA PARTE

Capítulo III.

Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE): De vuelta al trabajo áulico.

Las cosas están hechas de ser y mientras no se hable de ellas en los términos mismos de su <<materia>> el habla resbala y se queda en apariencias.

Emilio Uranga

Palabra que no sabes lo que nombras.
Palabra, ¡reina altiva!
Llama nube a la sombra fugitiva
de un mundo en que las nubes son las sombras.

Xavier Villaurrutia

Parte 1. Contextualización, construcción y aplicación del CPPE.

Presentación

La educación escolarizada básica mexicana se caracteriza por ser gratuita, obligatoria, laica, democrática, nacional y de calidad. Ella está comprometida a incrementar las facultades del estudiantado haciéndolos seres críticos y analíticos, con un manifiesto aprecio por las instituciones. Asimismo, debe fortalecer en el estudiantado el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y tradicional del país (conciencia nacional) (Artículo Tercero Constitucional, Fracciones I-IV, 2013/ LGE, artículos: 2º, 5º, 7º, 38º).

La vida escolar por su parte, debe involucrar a la sociedad, de modo que todos los actores del proceso educativo den seguimiento a las actividades escolares y opinen sobre los "[…] asuntos pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos de las y los educandos" (LGE. Art. 69º. A-K, L.). Esta inclusión implicaría la conversión de la escuela y el inicio de la construcción de la comunidad (LGE. Art. 69º. M-O) en equidad (LGE. Arts. 32º y 33º, Fracciones I a la XI).

La *formación cívica y ética* en nuestro país es la depositaría de la mayor parte de estas finalidades.[59] Ella se halla en un estado catastrófico (irrelevante).[60] El INEE reporta por ejemplo, a escala nacional a un 17% por debajo del nivel de logro básico y a un 61% en el básico. Lo alarmante de los resultados nos motiva a abordar el trabajo áulico como anterior a las políticas públicas, a los planes y a los programas.

Veamos la síntesis de los resultados en la tabla *Porcentaje de alumnos por nivel de logro educativo y modalidad educativa: Formación cívica y ética* del INEE (Barrera y Peón, 2013:145, Tabla XXXVII).

---

[59] **Resumen de las finalidades de la Formación Cívica y Ética en México:** el fomento de la cultura de la legalidad y la convivencia pacífica y democrática. El respeto a la pluralidad del país. La modificación de la perspectiva sobre el trabajo, el ahorro y el cooperativismo. La evocación de una actitud crítica ante la labor del gobierno, la exigencia de la trasparencia de sus actos y la promoción de relaciones justas en observancia de la ley. Así también motivar la responsabilidad del estudiantado sobre su cuidado (*Supra,* 66).

[60] Pueden verse los resultados obtenidos por Araújo-Olivera, Yurén, Estrada y de la Cruz en el Estado de Morelos, los cuales confirman la irrelevancia del programa respecto a la formación cívica y ética del estudiantado a nivel secundaria (Araújo-Olivera, Yurén, Estrada y de la Cruz, 2005).

Tabla 3. Resumen de los niveles de logro en FCyE según el INEE.[61]

Modalidad	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
Nacional	17	61	20	2
General	14	64	20	1
Técnica	16	61	21	1
Telesecundaria	30	61	9	
Privada	3	43	46	9

Consideramos que la labor en el aula ha sido un punto ciego para la mayoría de los estudios pedagógicos. Generalmente éstos están ligados a la medición de los resultados de las competencias propuestas por los programas nacionales y por ende, a la mejora de las políticas públicas, dejando de lado cómo son interpretadas y cómo se concretan en el salón de clases:

> Los esfuerzos educativos orientados a la consecución de la formación ciudadana, como sucede con el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, resultan valiosos pero no suficientes para transformar nuestra cultura política. [Por ello,] una revisión de sus contenidos, específicamente el de "ciudadanía", parece indispensable. La base de nuestro enfoque es que la escuela y el currículo, como actores fundamentales en el proceso formativo de una cultura política democrática, deben sustentarse en un marco de respeto a los derechos humanos, dando lugar a experiencias en las que se haga efectivo el desarrollo de valores como el compromiso, la libertad, la responsabilidad y la solidaridad (Alba, 2011: 24-25). [62]

Nuestra investigación fundamenta teóricamente la *formación cívica y ética* sin dejar de lado la observación del cumplimiento de sus principios en el aula. Por ello construimos el Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE) que tiene como intención medir el impacto de las prácticas al interior de la escuela en lo que respecta a la educación cívica y ética del estudiantado de educación básica (estudio de caso).

Cuando hablamos de "prácticas escolares", estamos haciendo referencia tanto a los "planes y programas" como al "ambiente escolar". Este último contempla al menos tres dimensiones: 1. La infraestructura y el entorno natural, 2. Los problemas sociales, así como la convivencia escolar y 3. La resolución no violenta de conflictos. Nosotros abordaremos

[61] Nótese las diferencias entre las modalidades públicas y privadas.
Hemos tomado los resultados obtenidos en el tercer grado de secundaria, pues este grado es el último año dedicado a la formación cívica y ética a nivel nacional. Sus logros suponen la concreción o la falta de concreción de los objetivos de los programas nacionales.

[62] Escrito Alejandro Alba Meraz, titulado "Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico-políticas de la formación cívica y ética" publicado por la SEP.

las dos últimas dimensiones a fin de hacer una crítica a la primera[63] (Chávez, 2009). Es decir, la investigación retomará el currículo[64] (los procesos y las acciones que se establecen en la relación entre profesores y estudiantes, relación activa que da lugar a la vida escolar) (Connelly y Clandinin, 1988; Stenhouse, 1984). Respecto a su análisis existen al menos tres vertientes analíticas, a) el currículo oculto, b) la sociología del currículo y finalmente, c) la praxiología.[65]

Abordaremos el currículo oculto, el cual refiere a las experiencias escolares que son fuente de aprendizaje de ciertas disposiciones, las cuales se mezclan con los contenidos culturales, así como con los temáticos. Así también, el currículo como prácticas, pues nos permitirá hacer una reflexión en torno a ellas, con una intención emancipatoria. La elucidación de nuestros modos de construir el aula, su exposición e interpretación puede contribuir a su modificación. Nuestro propósito es elucidar la percepción que el alumnado tiene de las autoridades por parte del estudiantado, cómo viven la legalidad, y qué entienden por participación política, a partir de la observación de sus modos de tratar con la diferencia y su ejercicio de la dignidad y la autonomía. En este tenor, nos aproximaremos por la última vía.

La hipótesis a probar es la siguiente: el buen "uso de la autoridad" y el "respeto a las reglas y las normas" en la escuela por parte de las autoridades (docentes, administrativos, trabajadores, padres y tutores), tendrá como resultado el inicio del ejercicio de una voluntad "autónoma", del reconocimiento de la "dignidad humana" y de la "aceptación e inclusión de la diferencia" por parte del estudiantado, notas mínimas para la formación de una civilidad y

---

[63] Con la finalidad de ahondar en el tema se puede revisar el texto *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014* del INEE. Donde se muestran cuáles son las condiciones de la educación en México, desde la perspectiva de la "disponibilidad", "accesibilidad", "adaptabilidad" y "aceptabilidad" (ONU), trabajo que da una visión nacional en torno a la infraestructura de las escuelas y las problemáticas sociales que las rodean. Asimismo se enfatiza el estado del cumplimiento de la promesa en términos de educación (INEE, 2014).

[64] En absoluto es nuestra intención evadir las complicaciones que el "currículum" en su teorización y práctica ofrecen. Tomamos como base de discusión la definición y clasificación hecha por Ornelas, quien afirma existe el currículum formal y el oculto. El formal informa dado que reproduce conocimientos, mientras que el "oculto" forma o deforma. Otra de sus diferencias radica en la planeación del primero y la no formalidad en los propósitos del segundo (Ornelas, 1995).

[65] Véase el trabajo realizado por Rosa María Torre titulado: "Procesos y prácticas curriculares" a fin de profundizar en la temática (Torre, 2003).

eticidad.[66] A continuación se muestra la ubicación de la problemática, así como la justificación teórica del instrumento.

Ubicación y justificación del Cuestionario de Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE).

Nuestro trabajo se inserta en el campo de la investigación en *Educación y valores,* área que tiene como intención "[…] dilucidar cuestiones éticas y morales relativas a la compresión y la práctica de la acción educativa" (Hirsch y Yurén, 2013: 39). Aun cuando la educación es un quehacer social que persigue el desarrollo moral del estudiantado y la internalización de algunos valores, la *Educación y valores* como objeto de estudio es reciente. Fue hasta 1993, durante el gobierno salinista que la reforma curricular impulsó el tema de los valores. Después de esta fecha, los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) incluyeron la temática (desde 1995). Así como los trabajos preparatorios del CNIE (2003) donde apareció unida a la indagación sobre los derechos humanos. Este campo tiene dificultades en la construcción de su definición teórica, la delimitación del área, y por ende, el esclarecimiento de su estatuto epistemológico y sus metodologías.[67]

Esta tendencia pedagógica ha crecido en la urgencia de responder a la injusticia, la inequidad, la violencia y la corrupción de las sociedades (Hirsh, Yurén, 2013). Como habíamos mencionado, su causa se convierte también en su justificación. El incremento constante de esta vertiente ha dado como resultado que:

---

[66] Esta idea ha sido antes señalada antes, véase por ejemplo el trabajo de Bonifacio Barba en relación con los Derechos Humanos en la educación, donde afirma es menester atender a las prácticas en clase y: 1. Discutir en el aula los conceptos de lo "bueno", lo "malo", lo "justo", lo "injusto", a fin de exhortar al estudiantado a actuar en consecuencia. 2. Enfatizar las acciones y comportamientos del educador como ejemplares, con la intención de mostrar lo "bueno", lo "justo", lo "correcto" como vivo y operante. 3. Mejorar el clima grupal. 4. Incluir las vivencias del estudiantado en el aula a fin de desarrollar la personalidad del estudiantado en el marco del desarrollo del juicio moral (Barba, 1992).

[67] Bonifacio Barba resume el desarrollo de este campo de investigación que inició en los primeros años de la década de los ochenta de la siguiente manera: "El número de investigaciones tuvo un moderado pero constante crecimiento a lo largo de los siguientes diez años (West, 1995). En la década posterior el crecimiento fue mayor y además se dio una diversificación de temas y enfoques, como es constatado por Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén (2003) en el trabajo de revisión de la investigación al que titularon con el nombre integrador de "Educación, valores y derechos humanos". Una de las cuestiones estudiadas en este reciente estado del conocimiento es la de los enfoques filosóficos y conceptuales utilizados en "educación valoral y formación sociomoral" (Yurén, 2003)" (Barba, 2005:11).

> La mayor parte de los trabajos descriptivos, explicativos y críticos llegan a construir teoría sustantiva pero no teoría general, ni modelos teóricos. Mientras que los descriptivos ponen de manifiesto cómo es un fragmento de la realidad educativa, los explicativos se ocupan de mostrar por qué se produce un fenómeno de determinada manera y los críticos, además de explicar, señalan, a partir de determinadas pautas o criterios debidamente argumentados, qué es lo habría de cambiar o evitar (Hirsh, Yurén, 2013: 65).

Parece entonces haber una escisión entre la teoría y la práctica. Una de las necesidades del campo será la de hacer una crítica sustentada teóricamente (filosófica-pedagógica) sin dejar de lado la observación en el aula. Para ello es menester realizar trabajos con metodologías mixtas que den lugar a una verdadera crítica. Los investigadores deberían "[…] saber qué está pasando, y profundizar en que hacemos para saber por qué pasa eso y qué debemos hacer para que pase algo distinto, cuando lo que ocurre no es deseable" (Yurén, Andrade, *et. al.* 2013: 174).

La mayoría de las investigaciones son descriptivas (51%), sólo el 12.11% utiliza metodologías mixtas. Los dedicados a la educación básica constituyen el 11% en los últimos años. Es importante hacer notar, que del 2002 al 2011 ha disminuido la publicación de tesis en este campo, el peso de las investigaciones ha recaído en capítulos de libros (48.3%) y artículos (33.8%). Sin embargo, el número de investigadores ha aumentado[68] (Hirsch y Yuren, 2013).

Dentro de la *Educación y valores,* las investigaciones dedicadas a la *formación para la ciudadanía* son aún más recientes. Miremos esta clasificación de autores, organizaciones y tópicos abordados en Formación Cívica y Ética. Basada en el trabajo de Leticia Landeros "Catálogo comentado de publicaciones recientes sobre formación cívica y ética" (Landeros/SEP, 2011: 176-180).

[68] Las entidades de la República punteras en la producción de trabajos respecto a la Educación y valores, son el Distrito Federal y Morelos, éste último gracias al trabajo sobresaliente de la Universidad Autónoma del Estado Morelos. De acuerdo con Hirsch y Yurén, el trabajo de este campo de investigación posee siete subáreas de producción. A saber: "Eticidad, moralidad y esteticidad", "Valores profesionales y ética profesional", "Filosofía y política", "Equidad de género", "Valores de profesores y estudiantes", "Corporeidad, movimiento y educación física", y "Formación ciudadana y derechos humanos" (Hirsch y Yurén, 2013: 54).

Tabla 4. Resumen de las temáticas en las publicaciones recientes en torno a la FCyE.

Fundamentos Teóricos	Didáctica y tarea docente	Enfoques curriculares	Temas complementarios y emergentes
Pablo Latapí Teresa Yurén Bonifacio Barba Miriam de la Cruz Adela Cortina Colección Octaedro (Organización de Estudios Iberoamericanos)	Sylvia Conde Ana Corina Fernández Ana Hirsch Teresa Yurén Bonifacio Barba Martín López Calva Diplomado a distancia de la Subsecretaría de Educación Básica (2007) Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (CAEIP), Nuevo León.	José Antonio Marina (España) José Luis Gutiérrez Espíndola	Teresa Yurén Valeria LLombet Red INNOVEMOS Conapred

En ellas persiste la división entre la reflexión teórica en torno a la educación ciudadana y el camino avanzado en los estudios etnográficos. Se suelen realizar trabajos filosóficos que toman como pretexto los objetivos pedagógicos, y trabajos pedagógicos que toman a propósito las reflexiones filosóficas.

> En ellos se identificó ausencia de estudios sobre análisis curriculares a profundidad particularmente en cuanto a la *transversalidad* temática, estudios diagnósticos y propuestas integrales sobre práctica educativa; debates filosófico-pedagógicos, […] así como la implicación ética y moral de la enseñanza del civismo, […] el análisis de la cultura cívica y la cultura política relacionadas con la educación y la escuela (Molina y Heredia, 2013: 214-215).

Respecto a la Formación Cívica (FC), las intenciones generales de las investigaciones han sido las de reorientar las políticas educativas a fin de transformar las prácticas. Pero los cambios en los enfoques teórico-pedagógicos no necesariamente han dado como resultado la modificación de la convivencia en el aula. Los trabajos publicados sobre esta vertiente dedicados al nivel primaria sólo conforman el 7.6%, siendo de naturaleza mixta el 15.2% de ellos. Las visiones metodológicas varían. Se encuentran en cercanía a esta investigación: el etnográfico (3.8%) y el filosófico-hermenéutico (11.4%) (Molina y Heredia, 2013: 238-240).

Las aportaciones filosóficas sobre la formación valoral y en ciudadanía se desarrollan mayormente por el Sistema Universitario Jesuita (38%), la UNAM representa un 14% de las mismas (2002-2011). De acuerdo con López Calva: “el bucle valores-filosofía-política no

está siendo abordado de manera equilibrada y existe la necesidad de realizar estudios más profundos sobre este campo, ya que pueden ayudar a guiar el rumbo de la educación mexicana e impactar en la orientación del sistema educativo" (López, 2013: 342). El equilibrio podría darse a través de la revisión de pequeños fragmentos de la realidad que revelen los alcances y las relaciones con la teoría, a fin de hacer una crítica en torno al estado de la educación cívica y ética en nuestro país.

Una indagación sobre la labor áulica cumpliría tal función. Aun cuando la educación cívica y ética no es una actividad que nazca y se agote en el aula, esta última conforma un espacio vital para su desarrollo. Revela lo complejo del fenómeno educativo y la necesidad de conjuntar todas sus dimensiones (Teórico-filosófica, sociológica, político-jurídica, pedagógica). De acuerdo con Bonifacio Barba, debemos entonces caminar hacia una:

> […] educación política, es decir, una experiencia comunitaria en la que los individuos construyan su identidad viviendo los derechos y los deberes. Esa es la única justificación posible del Estado como vínculo entre los individuos y como entidad moralmente superior a la sociedad que lo estructura. Ese es el único camino para una sociedad abierta, emancipadora. Políticamente, moralmente, en todos los rumbos de nuestro horizonte histórico se encuentra el ideal legislativo y educativo de Morelos: reconocer, establecer y vivir la igualdad de forma que sólo distinga "a un americano de otro, el vicio y la virtud" (Barba, 2006).[69]

Existen en México al menos tres propuestas para abordar los estudios sobre eticidad y civilidad que conjuntan tanto la teoría como la práctica.[70] Por un lado, están los que analizan

---

[69] Barba, B. (2006): "La educación moral como asunto público", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Madrid, España. Disponible en: www.rinace.net/arts/vol4num1/art7_htm.htm
(Consultada 29 de agosto de 2014)

[70] Las clasificaciones de las tendencias de investigación sobre la FCyE en el país son múltiples. Nos hemos tomado la libertad de agruparlas en tres grandes grupos siguiendo al objetivo de esta investigación y en particular, la naturaleza de su instrumento de medición. Hemos mencionado ya la clasificación de Bonifacio Barba y el catálogo realizado por María Eugenia Chávez del INEE.

Otra clasificación sugerente es la realizada por Sylvia Schmelkes, quien encuentra cinco vertientes al respecto:

a. Tendencia prescriptiva. De acuerdo con la autora, es la pedagogía que opera a través de premios y castigos.
b. Corriente relativista. Consiste en el rechazo de los valores universales. Ubica este proceso después de la SGM, ante el descontento producido por la misma, que lleva a estrechar los lazos entre el docente y el alumno con el fin de fortalecer la personalidad del estudiantado.
c. Tendencia social. Ésta pretende educar en competencias sociales tales como la empatía y el respeto. Asimismo a privilegiar el diálogo en situación de conflicto.
d. Tendencia Evolutiva. Ella se aboca al desarrollo del juicio moral del estudiantado.

los resultados obtenidos por los programas de FCyE, como el examen ENLACE, la evaluación realizada por el INEE. Así como las de los investigadores abocados al fenómeno. Entre ellos, Araújo-Olivera, Yurén, Estrada y de la Cruz quienes realizaron un trabajo etnográfico en el Estado de Morelos por ejemplo, con la intención de medir el desarrollo del programa de FCyE en el trienio 2000-2002.

De modo ilustrativo sintetizamos los resultados obtenidos en dicho estudio. Éstos no fueron alentadores. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los objetivos del programa no se cumplen. Sin embargo, rescataron la importancia que da el estudiantado al valor del "respeto", aun cuando sólo sea a nivel personal y relacionado con la organización social más inmediata: la familia. La reducción de este valor sólo al ámbito familiar denuncia la deficiencia en la formación cívica en particular, y en general, evidencia la pobre filiación con el Estado y sus instituciones.

Los resultados de esta investigación fueron obtenidos por la combinación de varios instrumentos de medición:

> **Entrevista abierta**. […] formular preguntas favoreciendo que el informante hablara sobre sus experiencias, describiera e hiciera relatos. **Entrevista grupal**. **Observación**. Con esta técnica se recogió información del desarrollo de las clases de Formación cívica y ética en los grupos escolares y se hizo la descripción de los escenarios y los informantes. **Cuestionarios.** Se aplicaron dos cuestionarios –uno para alumnos y otro para maestros– que tuvieron por finalidad confirmar lo que se había encontrado con la aplicación de las tres técnicas anteriores. Incluyeron preguntas de respuesta cerrada, salvo en los casos en que fue pertinente la de respuesta abierta; algunas se orientaban a obtener información descriptiva, pero la mayor parte de las interrogantes se plantearon con la intención de contar con información de carácter cualitativo (Araújo-Olivera, Yurén, *et. al.*, 2005: 18).

Nos parece relevante hacer notar una más de sus conclusiones: "El diagnóstico y el análisis de cómo se llevaron a la práctica las propuestas en el currículo nos permitió identificar que a la escuela se le sigue asignando la misión de formar ciudadanos, aunque aún no se atiende suficientemente a la pluralidad que implica un Estado multicultural […]"(Araújo-Olivera, Yurén, *et. al.*, 2005: 22). Lo anterior enfatiza el papel de la escuela en

---

e. Vivencial. Esta tendencia afirma que se aprende en la convivencia. "Los hallazgos recientes acerca de la importancia del clima escolar y de aula y, sobre todo, de la creación de condiciones en las que los alumnos se sientan aceptados, respetados, seguros, e incluso queridos, para favorecer aprendizajes de calidad, refuerzan los postulados de esta tendencia y remiten a la necesidad de que en las escuelas se regule la convivencia" (Schmelkes/SEP, 2011: 102-105).

el desarrollo cívico y ético del estudiantado, al tiempo que indica debe llevarse a cabo en un diálogo constante con su pluralidad. La falta de reconocimiento del papel de la multiculturalidad en las prácticas escolares y en las políticas educativas puede ser una de las causas de la insuficiencia de los programas de FCyE, que en su planteamiento terminan por aplanar las diferencias.

A este respecto el INEE reporta lo siguiente:

- Ocho de cada diez estudiantes identifican los valores que fundamentan la Constitución de 1917. Seis de cada diez reconocen su importancia en la organización del país y la diferencia entre país y nación.
- Seis de diez identifican la estructura del Poder Legislativo, pero sólo cinco de cada diez estudiantes reconocen las instituciones democráticas que delimitan al poder. El 44% identifica la noción de soberanía, los elementos del Estado y reconocen el concepto de ser político.
- Sólo el 45% de los estudiantes relaciona las garantías individuales con los derechos humanos y cerca de tres de cada diez alumnos reconocen las garantías individuales y los derechos laborales contenidos en el artículo 123. Seis de cada diez identifican al estudio como responsabilidad social.
- El 47% de los alumnos identifica el significado del concepto democracia, pero sólo 39% lo identifica en una expresión y menos de una quinta parte reconoce criterios de elección democráticos.
- Casi tres cuartas partes de los estudiantes reconocen al género como una construcción social y, aproximadamente, la mitad identifica transformaciones históricas en las prácticas sociales hacia las mujeres.
- Dos terceras partes del estudiantado reconocen las diferencias y semejanzas en la vida social, no obstante, poco más de la mitad de los alumnos identifica elementos que nos hacen diferentes; 46% de los alumnos reconocen la relación entre mayorías y minorías en la democracia y sólo cuatro de cada diez identifican diferentes tipos de familias (Barrera y Peón, 2013: 155-156).

En segundo lugar están aquellas reflexiones dedicadas al estudio de la moralidad del docente y la de las instituciones educativas (Conde y Hirsch). Dichos esfuerzos colocan sobre

la mesa la pregunta en torno la capacidad de educar cívica y éticamente al estudiantado por parte de los docentes, si ellos no han sido formados a su vez.[71] Al respecto es claro que: "[…] hace falta precisar los contenidos mínimos indispensables para construir un programa de formación docente amplio. Es prioritario avanzar hacia la delimitación de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes básicos que los docentes deben adquirir para mejorar su desempeño en el desarrollo de acciones favorables para la formación ciudadana de los alumnos" (Chávez/INEE, 2009: 61).

Esta tendencia cuestiona por otro lado, las verdaderas intenciones de las instituciones, resaltando que éstas no se han abocado a formar en una dimensión moral y valoral modificando sus costumbres, a fin de "trabajar de manera colaborativa, asumiendo una actitud democrática, de responsabilidad y sentido de pertenencia a la comunidad escolar, ejerciendo la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes" (citado por, Chávez/INEE, 2009: 17). Es aquí donde rescatamos las preguntas hechas a varios docentes, a modo de termómetro: ¿Por qué es necesaria la Formación Cívica y Ética en la escuela primaria? Y ¿Qué tipo de Formación Cívica y Ética es pertinente para nuestros alumnos? (Chávez/INEE, 2009:68).

Dentro de este ámbito se pueden hallar las investigaciones dedicadas al currículo oculto del docente, a la observación de cómo se desenvuelven en clase y qué le dice al profesorado su modo de actuar (Rivas, 1995, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Lessa, 1997 y Alfaro, 1998, UNAM, por ejemplo).

[71] Véase el trabajo de Silvia Conde Flores, quien ubica el debate en términos de modos estandarizados y no estandarizados de evaluación del perfil docente (Conde, 2011).

Finalmente, tenemos los esfuerzos inspirados en la sistematización del "juicio moral" de Kohlberg,[72] quien siguiendo a Jean Piaget clasificó el desarrollo de éste por etapas.[73] La estratificación se logra al obtener respuestas de los estudiantes a dilemas morales. En un primer momento del instrumento se puede solicitar del alumnado respuestas abiertas. En un segundo momento, se le ofrecen opciones como respuesta, la cuales debe clasificar por orden de importancia. Esta vía de investigación fue seguida en la construcción de los programas de FCyE (teoría cognitivo-evolutiva de Piaget y Kolhberg) (Luna, 2011). El trabajo de Bonifacio Barba es significativo y ampliamente difundido al respecto.[74]

Por ejemplo, Bonifacio Barba en colaboración con Matías Romo, aplicó el razonamiento de Kohlberg y una versión del cuestionario DIT (*Defining Issues Test,* (Rest, 1990)), en un estudio comparativo entre estudiantes de secundaria y estudiantes de bachillerato en el estado de Aguascalientes. Su intención fue probar que el desarrollo del juicio moral va acompasado de la edad y el grado de escolaridad. Partieron de la hipótesis de

---

[72] Mostramos la presentación que Bonifacio Barba y José Matías Romo hacen de la propuesta de Kohlberg:
Nivel I. Preconvencional Perspectiva individualista concreta del propio interés.
Estadio 1: moral heterónoma, con orientación de castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.
Estadio 2: moral individualista y de propósito instrumental e intercambio donde lo importante es seguir las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto.
Nivel II. Convencional Perspectiva de miembro de la sociedad.
Estadio 3: moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros.
Estadio 4: moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.
Nivel III. Postconvencional Perspectiva anterior a la sociedad, no relativa, o de razonamiento moral de principios.
Estadio 5: moral del contrato social aceptado razonada y críticamente o de utilidad, y de los derechos individuales básicos; importancia de la imparcialidad de las reglas. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.
Estadio 6: moral de principios éticos universales autoescogidos. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios mora- les universales de los que se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas (Barba y Matías, 2005: 70).

[73] En este tipo de estudios podemos hallar también aquellos que fundamentan su estratificación del desarrollo moral desde la Psicología. Véase por ejemplo el estudio de García Cabrero (SEP, 2011).

[74] Véase también el trabajo de Barba titulado "Una educación para el ser humano. Los Derechos Humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal", donde usa nuevamente la estratificación de Kolhberg del desarrollo del juicio moral, enfatizando el rango de edades (Barba, 1992). Y el texto *Educación para los Derechos Humanos* (Barba, 1997).

que hallarían diferencias notorias entre los estudiantes de un grado y otro. Su estudio llegó a las siguientes conclusiones:

1. El desarrollo del juicio moral en los estudiantes de secundaria y los de preparatoria es prácticamente similar. No hay un cambio gradual como lo suponían, de modo que el fortalecimiento del juicio moral (en este grupo) no necesariamente acompaña al nivel de estudios y a la edad.

2. Hay una imposibilidad para generar un patrón que indique cuáles son los cambios entre un grado y otro.

3. Las mujeres de la muestra ostentan un mayor desarrollo moral que los hombres.

4. Afirma que es menester se realicen más investigaciones que evidencien el papel de la socialización en el desarrollo moral de los estudiantes, asimismo se dimensione el peso de las prácticas de la escuela. Para lo cual, es importante elucidar cuál es la naturaleza de éstas.

5. "Razonamiento escolar", "convivencia democrática", "organización escolar" y "desarrollo armónico de la personalidad" son los elementos necesarios para que el desenvolvimiento del juicio moral mejore como proceso (Barba y Matías, 2005).

Con base en lo anterior, se puede pensar que la imposibilidad de hallar patrones en el desarrollo del juicio moral indica que los estadios a los que se sujeta la medición no son flexibles. Si los juicios morales tienen una fuerte carga contextual, las perspectivas de razonamiento ético del estudiantado tendrán características diversas que, en la descripción de los estadios, aparecerían mezcladas. Por otro lado, la presentación de los dilemas morales al estudiantado no lo acerca necesariamente a una visión ética; los dilemas muestran situaciones generales que pueden ser ajenas a él.

Aun cuando lo que se le solicita es un ejercicio empático, éste puede realizarse sólo de manera cognitiva (una cuestión epistemológica). Es decir, los juzga con base en opiniones generales pero no por estar inmerso en la problemática, de modo que sus respuestas no revelan totalmente aquello que haría o sólo anuncian lo que el estudiante cree. Esto no significa que el estudiante sólo pueda entender problemas que le atañen, sino que los dilemas

morales estandarizados en los proyectos que siguen el razonamiento de Kohlberg se distancian de las múltiples realidades del estudiantado.

La formación ciudadana no sólo compete al ámbito de la escuela aun cuando este estudio se aboque a ella. A nivel nacional la ciudadanía es un debate y un problema. En 2014 el Instituto Nacional Electoral (INE) público el *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México* tuvo como intención mostrar cómo se vive ésta en México. Los resultados no fueron muy halagüeños, en él se corroboró la siguiente hipótesis:

> […] la ciudadanía en México atraviesa por un complejo proceso de construcción que se puede caracterizar por su relación de desconfianza en el prójimo y en la autoridad, especialmente en las instituciones encargadas de la procuración de justicia; su desvinculación social en redes que vayan más allá de la familia, los vecinos y algunas asociaciones religiosas; y su desencanto por los resultados que ha tenido la democracia (INE, 2014:19).

Hay una notaria división entre la caracterización del papel de la educación, la vida escolar y su impacto en la sociedad. La convivencia en la escuela y el aula cobran distancia de las políticas públicas y de los objetivos de los programas y planes de estudio.[75] Los programas nacionales de FCyE han pretendido conformar al estudiantado, en más de veinte años, como sujetos morales: dignos y autónomos, respetando la dignidad y autonomía de los demás. Con un alto sentido de la civilidad, en apego a la ley, a la democracia y a las instituciones. Así como ciudadanos multiculturales que ejerciten de manera prudente la libertad en un ambiente de dialogicidad. Los resultados obtenidos no son los esperados. Sin embargo, deshacernos de la tarea de formar al estudiantado en civilidad y moralidad no es posible, ésta es inherente a la escuela sobretodo en un contexto como el nuestro donde ella cobra el carácter de urgente.

Los estudios hechos en torno a la FCyE están dedicados en su mayoría a la educación secundaria y media superior. Un porcentaje menor abocado a los estudios a nivel primaria y prácticamente carentes aquellos dirigidos a la educación preescolar y a la educación especial. Persiste una falta de comunicación entre los trabajos que fundamentan teóricamente la

---

[75] Carlos Ornelas en el texto *Democracia y autoritarismo: El currículum oculto del Sistema Educativo Mexicano,* habla de la necesidad de garantizar que los propósitos de las normas constitucionales y las leyes lleguen a las aulas y cobren vigencia en ellas. Es decir, considera que una reforma profunda del SEM debería desmantelar el autoritarismo de las autoridades escolares así como las "antinomias" que se suscitan por el currículum, lo que ocurre en el salón de clases y el profesorado (Ornelas, 1995).

eticidad y la civilidad y aquellos que miran el desarrollo de las prácticas cívicas y éticas del estudiantado en particular.

En este tenor, una investigación en torno a la influencia del ambiente escolar en el desarrollo moral del estudiantado es menester. A fin de devolverle a la *formación cívica y ética* en el aula su:

> […] sentido pleno de actividad educadora en todo tipo de institución escolar. Al ocuparse de las condiciones del desarrollo moral, de la eficacia de la formación para la democracia, o al destacar el profundo valor formativo de la educación física, entre otras cuestiones, este campo de investigación [hará] una contribución fundamental al conocimiento social y a la teoría pedagógica (Hirsch y Yurén, 2013: 70-71).

El CPPE es un instrumento que tiene como propósito ayudarnos a observar el trabajo áulico, a fin de revelar, en el análisis de los resultados, la incidencia de los modos de convivencia en el ambiente escolar en civilidad y eticidad. He aquí el proceso de su integración.

Integración del Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares

a) Proceso de construcción, descripción de la muestra y aplicación del CPPE

El Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares es un instrumento construido en escala Likert de cinco puntos.[76] Su intención principal fue la de mensurar las practicas del estudiantado respecto a: la Percepción de Autoridad (PA), la Cultura de la Legalidad (CL), el Respeto a la Diferencia (RD), la Dignidad (D) y la Autonomía (A). Éste conforma una indagación de tipo correlacional y transversal. Correlacional en tanto que mide más de dos variables con la pretensión de ver si están o no ligadas. El propósito principal de este tipo de investigaciones es observar el comportamiento de una variable respecto de otra (Sampieri, 1997). En este caso se observará si la Percepción de Autoridad y la Cultura de la Legalidad están directamente relacionadas con el ejercicio de la Autonomía, el Respeto a la Diferencia y la concepción de la Dignidad.

Por otro lado, el estudio es transversal pues mide cómo las prácticas escolares favorecen o empobrecen la formación cívica y ética del estudiantado a lo largo de su avance escolar. Se monitoreó cómo se modifican las condiciones de este tipo de educación por la edad y grado, tomando un grupo de estudiantes del tercer grado y otro grupo del sexto grado.[77] La tarea del instrumento en su conjunto, fue la de comprobar la siguiente relación: la clara concepción de la dignidad, el ejercicio de la voluntad autónoma y el respeto e

---

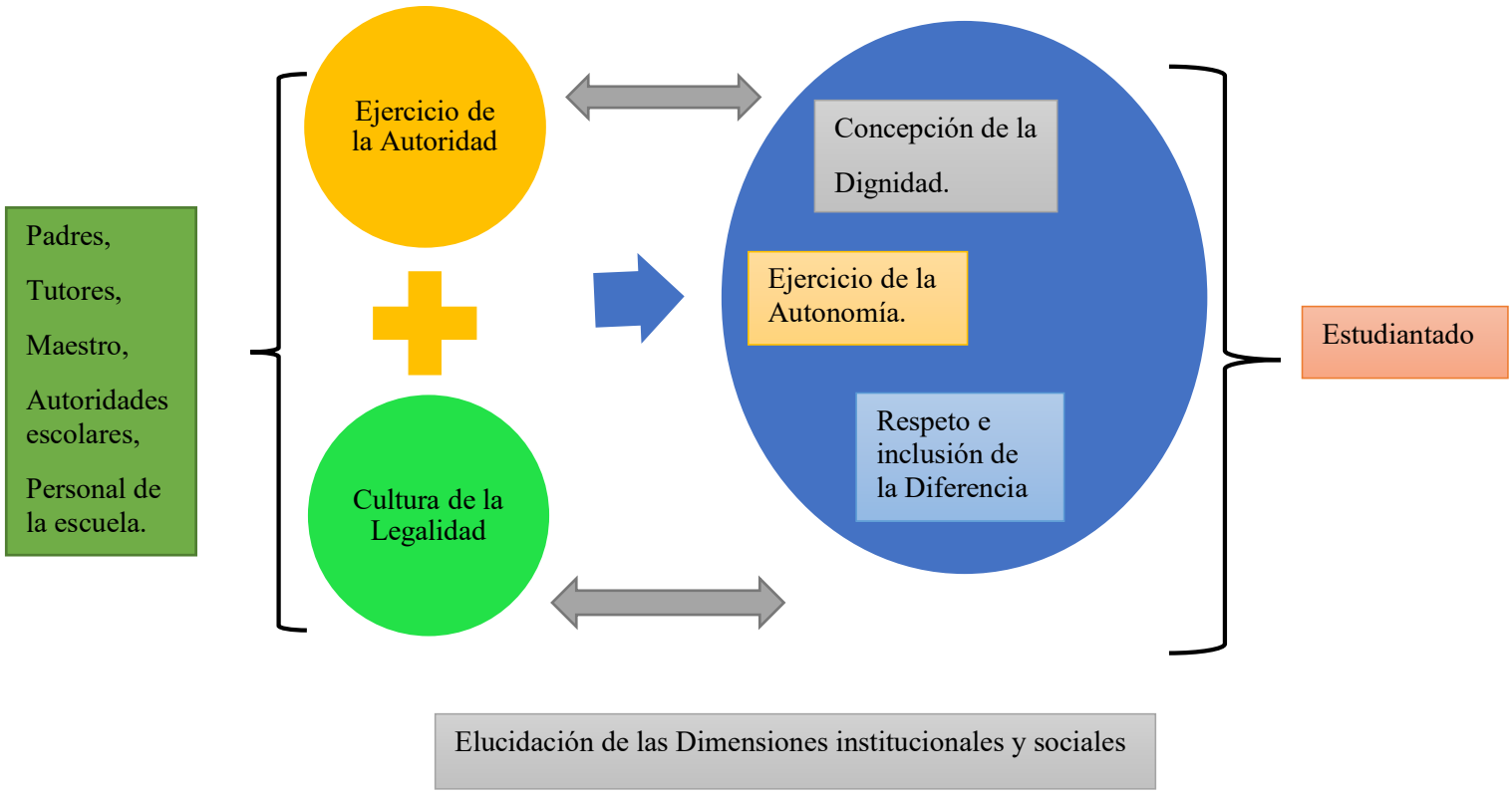
[76] El Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares fue construido con base en la escala propuesta por Rensis Likert en 1932. Su propuesta concebía la creación de aseveraciones para medir alguna variable en la que las opciones de respuesta otorgaban una escala de 1 a 5, con las siguientes opciones:
Strongly approve (1) Approve (2) Undecided (3) Disapprove (4) Strongly disapprove (5). (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, Desacuerdo y Totalmente en desacuerdo). De acuerdo con el autor, el espectro de la escala permitía no predeterminar ninguna preferencia a aquel que contesta el cuestionario.
Las escalas Likert son bastante populares, la más utilizadas son aquellas que poseen de 5 a 7 elementos, pues su confiabilidad es mayor.
En el caso del CPPE hemos escogido una escala Likert de frecuencia, no de agrado (acuerdo) o desagrado (desacuerdo), con la intención de medir con qué recurrencia se dan determinadas prácticas en la escuela. La escala utilizada fue la siguiente:
A= Nunca, B= Casi nunca, C= Algunas veces, D= Casi siempre y E= Siempre.
Véase el texto de James Hartley publicado en el *International Journal of Clinical and Health Psychology* en 2013, titulado "Some thoughts on Likert types scales" (Algunos pensamientos sobre las escalas tipo Likert), donde se abordan la multiplicidad de usos de las escalas Likert y sus variantes, así como su grado de confiabilidad, razón de su popularidad. Al tiempo muestra las diferentes variantes a la escala propuesta en 1932 (Hartley, 2013).

[77] Anexo 3. CPPE.

inclusión de la diferencia por parte del estudiantado, es resultado del modo en que las autoridades siguen las normas y reglas, de cómo sancionan su incumplimiento y las acciones que llevan a cabo para fomentarlas, así como su crítica.

Partimos de este supuesto, que en las primeras edades son los adultos quienes otorgan los lineamientos para la *formación cívica y ética* del estudiantado, los cuales son anteriores a los contenidos temáticos de los planes y programas. La relación entre dichas variables se encuentra expresada en el modelo que sigue a continuación.

Diagrama 1. Modelo de la hipótesis de investigación.



El CPPE se aplicó a una muestra de conveniencia de 204 estudiantes, 106 niños y 98 niñas los cuales oscilaron entre los 6 y 13 años, concentrándose la mayor población en los 8 (66) y 11 (86) años. La muestra fue estratificada: 90 estudiantes del tercer grado de primaria y 114 del sexto grado del turno matutino. La diferencia en la cantidad de alumnos entre un grado y otro se debe a que 16 pruebas del tercer grado fueron inválidas por estar incompletas

o haber marcado más de una opción al mismo tiempo. Los estudiantes de la prueba asisten a la Escuela de Educación Básica "Las Américas"[78] ubicada en el Estado México.

La población estudiada, sin caer en generalizaciones, puede describirse de la siguiente manera:

> Los alumnos tienen un maestro a lo largo del periodo escolar. Las características principales de los niños, más allá de sus disparidades en cuanto a su inteligencia, dedicación y motivación personal para el estudio, son más o menos homogéneas. […] en un salón de clases dado, la homogeneidad es la regla: casi todos los niños viven en el mismo vecindario, que tiene también peculiaridades del segmento social al que pertenecen; no hay muchas variaciones en sus edades y, se puede pensar, los niños tienen gustos similares, ven los mismos programas de televisión y comparten aficiones por algún deporte. Las aulas de las escuelas públicas mexicanas son austeras.
>
> La cualidad principal, y la más importante para el análisis, es que en las aulas de la escuela primaria sólo hay un maestro y maestra, quienes son el centro del proceso escolar. […] El maestro es el agente principal de la educación, es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. […] Los maestros no necesariamente comparten los puntos de vista del gobierno ni les atraen los planes que hagan los funcionarios de la SEP (Ornelas, 1995/2013: 117-120).

Los criterios utilizados para su selección fueron, primero, su ubicación, ella se encuentra en el mismo municipio que la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, lo cual permitirá que los frutos de la investigación impacten de manera directa en nuestra comunidad. En segundo lugar, la población está integrada por estudiantes de clase media a baja otorgándonos una perspectiva más amplia para la interpretación. La muestra utilizada es llamada de *conveniencia*. En este tipo de muestreo el investigador selecciona directa e intencionalmente los individuos de la población. Es decir, su representatividad está determinada por quien investiga. Por esta razón debe considerarse que la muestra posee sesgos. Esto refiere a la posible diferencia entre los resultados de la misma y los resultados teóricos de la población estudiantil del Estado de México, por ejemplo. En este tenor, es ilustrativa pero no necesariamente representativa.

---

[78] Escuela de Educación Básica "Las Américas", C.C.T. 15EPR1261Q, zona escolar P-100, zona verde, en el Fraccionamiento Las Américas, en el Estado de México, a la dirección de la profesora Erika Musmet Zamora Garduño, quien a través del Profesor Francisco Ordoñez Moreno nos otorgó todas las facilidades para la realización de este proyecto.

La construcción del instrumento CPPE comenzó en julio de 2014. Esta tarea estuvo antecedida por la revisión de las herramientas de medición del INEE y la prueba ENLACE para la *formación cívica* realizada en el capítulo anterior. La base de datos del instrumento EXCALE del INEE[79] aplicado en el sexto grado de primaria a la generación 2008-2009, nos planteó algunos lineamientos para iniciar la redacción de cuestionamientos que midieran las variables: PA, CL, A, RD y D. Desde la primera versión del CPPE fueron incluidos algunas de las aseveraciones del constructo antes mencionado.[80]

La primera versión del CPPE contó con 55 ítems. Ésta fue expuesta ante un Comité revisor[81] integrado por cuatro lectores quienes se dieron a la tarea de leer cada reactivo e identificarlo con alguna de las variables a medir. Cada vez que la discrepancia en la asociación de los ítems con una dimensión en particular fue notoria, dicha aseveración fue suprimida. La reducción de la primera versión del cuestionario nos llevó a ampliar nuestra búsqueda hacia investigaciones que tuvieran intenciones parecidas a fin de enriquecer el mismo. Labor que dio como resultado la conformación de un instrumento de 75 ítems. Los cuales recogen el quehacer de otras indagaciones a lado de la propia.[82]

La segunda versión del CPPE fue piloteado con un grupo de cinco estudiantes, 2 del tercer grado y 3 del sexto grado de educación primaria. En la revisión de sus respuestas notamos que los ítems redactados de manera negativa les causaban confusión, incluso contestaban lo contrario de aquello que estaban pensando. Por ejemplo, el ítem número tres del cuestionario versaba así: "No me caen bien los compañeros de religión diferente". La palabra "no" dificultó el entendimiento de la oración, por ello, todos los reactivos que

---

[79] EXCALE 2008-2009 para las asignaturas de Español, Matemáticas, Educación Cívica y Ciencias Naturales fue aplicado a 70,888 estudiantes de 4,299 escuelas a nivel nacional. Este instrumento usó el paquete SPSS, y su base de datos puede ser consultada en:
http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-06-ciclo-2008-2009
Nosotros tomamos algunos ítems del cuestionario realizado para indagar la EC sin atender a las demás asignaturas.

[80] Véase Anexo 4: Primera revisión del CPPE., realizada el 26 de agosto de 2014.

[81] El Comité revisor del instrumento estuvo conformado por el Dr. Herman Littlewood Zimmerman, el Dr. Rafael García García, el estudiante de maestría en Pedagogía Lic. Miguel Ángel Herrera Gallo de la FES Acatlán y la estudiante de sexto de primaria Diana Paola Malda Cruz.

[82] Véase el Anexo 5: Segunda versión del CPPE, terminada el 2 de septiembre de 2014. En este anexo aparecen los ítems encuadrados por variable, asimismo, se muestran la relación de ítems recuperados del EXCALE del INEE, y algunos otros instrumentos y sus fuentes.

poseían una redacción similar fueron modificados. En este caso el reactivo fue presentado para su aplicación final de la siguiente manera: "Me caen mal los compañeros de religión diferente". Este pilotaje contribuyó a limpiar el instrumento.

Al término de la elaboración del mismo acudimos a la dirección de la escuela "Las Américas" para solicitar el permiso para su aplicación. En la entrevista con los directivos explicamos las intenciones de la exploración, revisamos en conjunto el cuestionario y acordamos los días para tal diligencia. La dirección nos presentó puntualmente con los profesores de cada grado, quienes no sólo accedieron sino colaboraron con nosotros para la realización del muestreo. Abordamos primeramente la población del tercer grado. Sólo pudimos cubrir tres grupos de cuatro. Razón por la cual, aplicamos al mismo número de grupos del sexto grado. El muestreo se realizó en los salones de clase en presencia de los profesores y profesoras titulares de cada grupo, los cuestionarios fueron entregados a cada niño en papel. Se dieron instrucciones generales y se les indicó la naturaleza anónima del mismo, enfatizando nuestra gratitud por su colaboración. Asimismo, se dialogó con cada docente haciéndoles extensivo el reconocimiento del Posgrado en Pedagogía por la generosidad de brindarnos un espacio en su aula.

Nos encontramos con diversas dificultades para el muestreo. La primera: la debilidad en la capacidad lectora y el reducido vocabulario del estudiantado, lo cual deterioró la comprensión de los ítems. Para superar esta situación nos dimos a la tarea de resolver cada una de las interrogantes de los alumnos de manera personal.[83] Es nuestra responsabilidad señalar que en la población del tercer grado hallamos dos estudiantes que no saben leer.

Segunda dificultad: la tensión ante el cuestionario. Dados los modos de evaluación de la escuela, el examen en particular "establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual los diferencia y sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado" (Foucault, 1975/2008: 189). Es decir, el alumno se sabe siempre observado, esta constante y panóptica evaluación tiende a ubicarlo por estratos lo cual mejora o deteriora su paso por la escuela. El examen es un ritual que trae consigo el nerviosismo y la tensión de aquel que se sabe vigilado. Cuando los estudiantes se percataron de que no era necesario colocar su nombre y que el cuestionario no tendría peso en su calificación, algunos incluso resolvieron no contestarlo. El temor se notó claramente en los

[83] Para la aplicación de los cuestionarios conté con la ayuda del Mtro. Luis Salas González.

estudiantes más pequeños, mientras que en los mayores el anonimato se tradujo en una invitación a decir "la verdad".

Por último, la cantidad de ítems resultó excesiva para los niños y las niñas, aún así colaboraron con agrado. A los estudiantes del tercer grado les tomó un promedio de 40 minutos resolverlo, mientras que los estudiantes del sexto grado sólo 20 minutos.

Durante nuestra diligencia se hizo evidente que el papel del docente es central en el desarrollo del estudiantado. La claridad en las prácticas y el orden en el aula facilitan la concreción de las actividades, y por ende, el aprendizaje. De un grupo a otro estos factores hicieron la diferencia. Entre más estructurado fuera el trabajo de la maestra o el maestro, mayor la atinencia del estudiantado en la resolución del cuestionario. Por el contrario, el desorden en el aula, contribuyó así a la dispersión del estudiante.

Ligado a lo anterior, un grupo del tercer grado manifestó que la relación justicia-agrado no es necesaria. Señalaban a su profesora como "justa" aun cuando desconocían si le agradaban. Los elementos bajo los cuales la juzgaron como tal fueron la apreciación de la sinceridad de las reglas, las calificaciones y la escucha.[84] De lo anterior, podemos deducir que la corrupción de nuestras instituciones está íntimamente ligada con pensar que sólo debemos ser justos con quienes nos agradan o que el agrado puede dejar de lado la justicia. Una característica del buen ejercicio de la autoridad radica en mantener escindidos el gusto personal, de la justicia y el orden.

El aspecto más contrastante fue, sin duda, encontrarnos no sólo con la deficiencia lectora de los estudiantes, sino con alumnos que no saben leer. Lo que nos llevó a preguntarnos ¿cómo era esto posible? Ello no sólo es indicio del abandono de los padres, sino de la defección de los maestros (as) y de las autoridades escolares. En concordancia con el Acuerdo 648 de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en su artículo 15, los criterios de evaluación de la SEP expresados en la Cartilla de Educación Básica están divididos por los grados escolares para la educación básica. El Primer Periodo es el

[84] Un número importante de estudiantes de ese grupo se declaró ignorante respecto a la pregunta 28: "Les agrado a mis maestros (as)", por lo cual se les sugirió colocar a lado del ítem la leyenda "no sé".

Tabla 5. Justicia-Agrado

36	Mis maestros (as) son justos.
46	Las calificaciones son injustas.
61	Mis maestros (as) me escuchan.
62	Las reglas de la escuela son justas.

preescolar, el cual se evalúa sólo con la asistencia. El Segundo Periodo está conformado por primero, segundo, y tercer grados, con ellos se inicia la Evaluación Cuantitativa (calificaciones con número) para medir el aprendizaje del alumno, acompañada de la Evaluación Cualitativa (evaluación con letra), para medir su nivel de desempeño y el tipo de apoyo que requiera para mantener o mejorar su nivel de desempeño. El Acuerdo establece que para estos grados los estudiantes obtendrán la acreditación con el sólo hecho de cursarlo. En el supuesto de que un alumno no alcance los aprendizajes correspondientes al grado y de acuerdo con las observaciones derivadas de la Evaluación Cualitativa, podrá permanecer por otro ciclo escolar en el mismo grado, siempre y cuando se cuente con la autorización de los padres de familia o tutores, por una única vez.[85]

En el Tercer Periodo comprende cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria, establece que el alumno debe acreditar todas las asignaturas y obtener un promedio mínimo de 6. Al tiempo se especifica en los criterios de promoción que el estudiante pasará al siguiente grado con un máximo de dos asignaturas no acreditadas. En este caso, los padres de familia o tutores deben atender a las orientaciones establecidas en la Cartilla de educación Básica en la Evaluación Cualitativa.

Las reglas de operación para la evaluación permiten que un estudiante llegue al tercer grado de educación básica sin saber leer, allende del conocimiento. Encubre esta deficiencia y después no le permite continuar, en vez de atender la carencia desde un inicio. La negligencia de los padres sumada al descuido de las autoridades escolares, garantiza la marginalidad de dichos alumnos, su indefensión. Existe un claro deseo del Sistema Educativo Nacional (SEN) de que la trayectoria escolar del alumnado mejore. ¿Qué implica ésta? Implica que el estudiantado ingrese a la escuela a la edad que le corresponda, permanezca y egrese en la edad idónea (INEE, 2014b). El problema de que los datos duros reflejen esta mejoría radica en el desamparo del estudiante particular, que por razones múltiples, no puede alcanzar los aprendizajes deseados y avanza al siguiente grado. De acuerdo con los datos

[85] Véanse los criterios de evaluación en:
http://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrBTzGMHFVUGrwAPnLD8Qt.;_ylu=X3oDMTEzZzJydmVuBHNlYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2JmMQR2dGlkA01YQzAwMV8x/RV=2/RE=1414892812/RO=10/RU=http%3a%2f%2fusebeq.edu.mx%2fweb%2fAcuerdo%2520648%2520Secundaria.pdf/RK=0/RS=dPKQG7Q4j7Vj30ilimypc0fdMsE-

publicados por el INEE en 2014, entre los estudiante de 6 a 11 años el avance regular fue del 98.3% (INEE, 2014b: tabla AT02a-1).

En 1990, la Delegación General de la Secretaria de Educación Pública y la Universidad Autónoma de Aguascalientes publicaron un diagnóstico al respecto. La indagación está sustentada en un análisis de la situación de la educación básica del Estado de Aguascalientes respecto a la reprobación y su relación con la "autonomía" del profesorado para mantener una calificación reprobatoria o no del alumnado. Pese a la facultad que poseen de sugerir que el estudiante no continúe si los conocimientos adquiridos no son los suficientes:

> […] la permanencia de las políticas que, si no en forma oficial por lo menos extraoficialmente, son implantadas por las autoridades educativas, sobre todo en el nivel de inspectores de zona**.** Se sabe que los inspectores recomiendan, por no decir exigen, a los directores y maestros de zona, la presentación de resultados que no excedan de determinados parámetros, por lo que se refiere a reprobación, considerando que cifras más elevadas constituirán un descrédito para su actuación profesional (Delegación General de la Secretaria de Educación Pública y Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1990: 23-24).

Ante esto, se encubre la carencia de los estudiantes y se descubre la naturaleza del SEM.

¿Cómo la escuela puede albergar prácticas que alejen a los estudiantes del proceso educativo-ilustrado? Leer es uno de los caminos esenciales para arribar a la ilustración. La relación entre el libro y el lector es el eje esencial de la misma, confronta al estudiante (lector) con su propio uso de la razón frente a las razones de otro (el escritor). Negar la gestación de esta relación es atentar contra del proceso ilustrado.

La Reforma luterana consolidó la libertad del lector. Antes de su traducción al alemán de la Biblia, la verdad estaba dada sólo para algunos (*magister dixit*).[86] El acceso al texto bíblico donó una libertad lectora antes negada. La Ilustración dio un paso más, consolidó la libertad interpretativa del lector. La reforma luterana acabó con la élite pero no con la preminencia y autoridad de la Biblia (*liber dixit*) sobre la verdad. La Ilustración emancipó al lector de este yugo, le es permitido buscar en el texto sagrado razones que lo sustenten. Asimismo, abrió paso a la libertad de la pluma. Ir en contra de este proceso es un retroceso,

[86] La reforma iniciada por Lutero fue radical, intentó acabar con toda autoridad injustificada. No sólo nos advirtió sobre nuestra capacidad de interpretar el texto bíblico, sino también la capacidad para juzgar sobre nuestros pecados. El religioso católico usaba la confesión como un proceso de juicio de sí mismo y se ponía en manos de otro para la penitencia. El *creyente reformado*, como afirma Weber, se tomaba el pulso a sí mismo, se sabía capaz de juzgar su propio mal (Weber, 2009).

no reclamar tal derecho es contribuir con la perpetuación de tal mal. ¿Por qué entonces después de tales logros históricos, negarle a un estudiante en el marco de la escuela y la educación estatal, tales libertades?

Posterior a la aplicación del CPPE, iniciamos una doble captura de los datos obtenidos en una hoja de Excel, se utilizó la herramienta COMPARA a fin de hallar las discrepancias entre las mismas. Al término de la corrección de los datos, éstos fueron trasladados al programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) a fin de iniciar con las pruebas estadísticas.

Enfatizamos, el CPPE es una aproximación a la vida escolar, no pretende sujetarla bajo los cánones de tanteo del investigador. Estamos conscientes de que la vida escolar es compleja, acercarnos a ella nos facultó para interpretar algunos indicios que su cotidianidad arrojó. Es responsabilidad de esta investigación como fiadora de los datos, expresar que la tecnicidad del cuestionario fue rebasada por el ambiente escolar. Las prácticas al interior del aula confrontan a quien reflexiona, cuestionan al que indaga y le piden atienda no traicione ni oculte lo que se revela, incluso pueden exigir la reorientación de la exploración.

A continuación mostramos el instrumento y los resultados obtenidos a partir de él.

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Lee con cuidado cada una de las afirmaciones siguientes. Marca con un tache (X) la opción con la que estés de acuerdo, como en el siguiente ejemplo:

*	Ayudo en los quehaceres de la casa.	A B C D E

A	NUNCA	B	CASI NUNCA	C	ALGUNAS VECES	D	CASI SIEMPRE	E	SIEMPRE

1	Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase.	A B C D E
2	Hay castigos que se aplican a unos, pero no a otros.	A B C D E
3	Me caen mal los compañeros de religión diferente.	A B C D E
4	Para mí es importante el bienestar de los demás.	A B C D E
5	Puedo hacer solo la tarea.	A B C D E
6	Mis tareas, trabajos o ejercicios que dejan mis maestros se revisan y corrigen en clase.	A B C D E
7	En la escuela no se castigan a los *bullies*	A B C D E
8	Los güeros (as) son más guapos (as) que los morenos (as).	A B C D E
9	Mi uniforme está limpio y completo.	A B C D E
10	Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).	A B C D E
11	Cuándo tengo algún problema puedo recurrir a mis padres, tutores o maestras (os).	A B C D E
12	Acusaría a quien hace trampa.	A B C D E
13	Las niñas no son malas para los deportes.	A B C D E
14	Mi maestra(o) me hace sentir bien.	A B C D E
15	Puedo bañarme sin ayuda.	A B C D E
16	Tu maestro hace otras cosas en lugar de atender al grupo. (Por ejemplo, hablar por teléfono, leer el periódico, etcétera)	A B C D E
17	Acuso a mis amigos (as) cuando hacer trampa.	A B C D E
18	Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros.	A B C D E
19	Mis compañeros maltratan las instalaciones, el mobiliario o el equipo de la escuela.	A B C D E
20	Colaboro con gusto en las tareas de la casa.	A B C D E
21	Mis padres, tutores y maestros (as) leen.	A B C D E
22	Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías.	A B C D E
23	Cuando me enojo lastimo a los demás.	A B C D E
24	Los adultos me respetan.	A B C D E
25	Leo libros diferentes a los de la escuela.	A B C D E
26	Confío en mi maestra(o).	A B C D E
27	Si es necesario, está bien copiar en los exámenes.	A B C D E
28	Les agrado a mis maestros (as).	A B C D E
29	Salgo de vacaciones.	A B C D E
30	Hago la tarea sin que me digan.	A B C D E
31	Mis padres o tutores pelean constantemente.	A B C D E
32	Trato bien a las personas que son diferentes a mí.	A B C D E
33	Está bien tomar como mía información obtenida en internet.	A B C D E
34	Me defiendo cuando me molestan.	A B C D E
35	Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo.	A B C D E

A	NUNCA	B	CASI NUNCA	C	ALGUNAS VECES	D	CASI SIEMPRE	E	SIEMPRE

36	Mis maestros (as) son justos.	A B C D E
37	Oculto mis calificaciones a mis padres.	A B C D E
38	Me han lastimado, insultado, o se han burlado de mí.	A B C D E
39	Mis padres, tutores y maestros (as) me hacen sentir valioso (a).	A B C D E
40	Lo que pienso y decido es muy importante para mí	A B C D E
41	Mis maestras (os) tienen alumnos preferidos.	A B C D E
42	Llego a tiempo a la escuela.	A B C D E
43	Pienso que las niñas son inferiores a los niños.	A B C D E
44	Me siento orgulloso de mis calificaciones.	A B C D E
45	Hago cosas que no quiero.	A B C D E
46	Las calificaciones son injustas.	A B C D E
47	Me gusta que las cosas estén en orden.	A B C D E
48	Mis compañeros me escuchan.	A B C D E
49	Desayuno bien antes de venir a la escuela.	A B C D E
50	Yo decido qué programas de televisión ver.	A B C D E
51	Mis maestras (os) me tratan mal.	A B C D E
52	Pienso que los niños deben defenderse a golpes.	A B C D E
53	Los demás respetan mi modo de ser.	A B C D E
54	Mis padres y maestros me hablan con malas palabras.	A B C D E
55	Yo he escogido a mis amigos.	A B C D E
56	Mis padres me ignoran.	A B C D E
57	Sigo las reglas establecidas para los juegos.	A B C D E
58	Mis maestras (os) respetan mis opiniones.	A B C D E
59	Los baños de la escuela están limpios.	A B C D E
60	Decido con quién y cuándo jugar.	A B C D E
61	Mis maestros (as) sí me escuchan.	A B C D E
62	Las reglas de la escuela son justas.	A B C D E
63	Estoy en desacuerdo con quien piensa diferente.	A B C D E
64	Mi maestro (a) sabe mi nombre.	A B C D E
65	Estoy de acuerdo con las actividades que se realizan en la escuela.	A B C D E
66	Mis maestras (os) tienen buen carácter.	A B C D E
67	Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo.	A B C D E
68	Las plantas y los animales merecen respeto.	A B C D E
69	En la escuela usan feos apodos.	A B C D E
70	Recojo mis juguetes después de terminar de jugar.	A B C D E
71	Mis padres o tutores me ayudan a estudiar y a hacer las tareas.	A B C D E
72	Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo.	A B C D E
73	En esta escuela los grandes respetan a los chicos.	A B C D E
74	Tengo profesores que me molesta como me tocan.	A B C D E
75	Tiendo mi cama sin que me lo ordenen.	A B C D E

76.	**Edad:**	
77.	**Género:**	**Masculino ( ) Femenino ( )**
78.	**¿Con quién vives?**	
79.	**¿Cuántos hermanos tienes?**	
80.	**¿Vives cerca de la escuela?**	

Antes de entregar este cuestionario, por favor revisa que esté contestado totalmente.

¡MUCHAS GRACIAS!

Parte 2. Análisis estadístico y consideraciones problemáticas en torno de los resultados.

b) Cuestionario sobre la Percepción de Prácticas Escolares: Los resultados.

El Cuestionario sobre la Percepción de las Prácticas Escolares nos permitió acceder a las opiniones y las visiones de un grupo de estudiantes acerca del ejercicio de la autoridad (PA), el desarrollo de la cultura de la legalidad (CL), así como el respeto a la diferencia (RD), el fomento de la autonomía (A) y la dignidad (D) en su ambiente escolar. Se trabajó con una muestra de conveniencia de 204 estudiantes del tercero y sexto grado de educación primaria de escuela pública.

La información obtenida a partir del instrumento tuvo como intención probar la hipótesis central de nuestra investigación: el buen "uso de la autoridad" y el "respeto a las reglas y las normas" en la escuela por parte de las autoridades (docentes, administrativos, trabajadores, padres y tutores), tendrá como resultado el inicio del ejercicio de una voluntad "autónoma", del reconocimiento de la "dignidad humana" y de la "aceptación e inclusión de la diferencia" por parte del estudiantado, condiciones mínimas necesarias para la formación de una civilidad y eticidad firmes. En esta segunda parte del capítulo enumeraremos los resultados obtenidos en el análisis estadístico así como su descripción y una breve problematización de los mismos.

Las pruebas estadísticas fueron realizadas en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).[87] Presentaremos en primer lugar los cuestionamientos en los cuales dichas pruebas mostraron discrepancias según el género. En segundo lugar los resultados del análisis factorial y de confiabilidad del instrumento. Finalmente los descriptivos generales y los exámenes de correlación.

El CPPE contó con 80 ítems, de los cuales, los 5 últimos responden a las variables demográficas de edad, género, tipo de familia, número de hermanos y cercanía con la escuela. Con la intención de reconocer las diferencias de percepción de la muestra, aplicamos una *Prueba T* que comparó las medias entre los niños y las niñas, a fin de ahondar en las

[87] SPSS es un paquete estadístico orientado en principio- al ámbito de aplicación de las Ciencias Sociales y que lleva en el mercado alrededor de 25 años. No es arriesgado afirmar que, en la actualidad, es uno de los paquetes estadísticos de empleo más extendido, estando disponible en gran variedad de soportes físicos

divergencias acerca de la formación moral por género. Encontramos varianzas en sólo once cuestionamientos.

Diferencias en la formación moral por género.

Los resultados porcentuales en dichos cuestionamientos apuntan a que la población femenina posee un desarrollo moral superior.[88] Como hemos mencionado antes, el perfeccionamiento moral se centra en la determinación de la voluntad para la realización de lo justo, lo noble, lo bueno, los deberes en general. Esta orientación debe avanzar de la obligación a la convicción, es decir, de la heteronomía a la autonomía. La voluntad autónoma es la señal inequívoca de una formación moral sólida, pues por un lado se encuentra en apego a los deberes y por otro, posee la fuerza para denunciar las leyes y los hechos injustos. Asimismo, asertivamente asume sus responsabilidades y se niega a hacer aquello que vaya en contra de su dignidad o la de otros.

A este respecto, el estudiantado femenino ostenta mayor claridad sobre lo que significa una convivencia respetuosa e inclusiva. Le es más fácil armonizar con la diferencia, así también resolver los conflictos sin necesidad de la violencia. Parece tener un desarrollo empático con las minorías, las cuales identifica con cierta atinencia. Su ejercicio moral es superior respecto al lugar en el que ubica a las plantas y a los animales. Por su parte, en la comunidad masculina prevalece la idea de que deben defenderse haciendo uso de la violencia, ya sea física o verbal. Emplea con mayor frecuencia palabras despectivas para herir a otros y suelen ser menos receptivos frente a las opiniones y las visiones de mundo diferentes.

En el cuestionamiento: “Me caen mal los compañeros de religión diferente”, el 82% de las niñas contestó que nunca, es decir que siempre aceptaba a los compañeros de religión distinta, frente a un 66% de la población masculina. Respecto del ítem “Las plantas y los animales merecen respeto”, el 82% de las niñas considera que siempre merecen respeto. Una incidencia 10% mayor a la muestra masculina.

Una de las diferencias más notorias se presentó ante la interrogante: “Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros”. El 90% de las niñas contestó que *nunca* lo hace, mientras que los varones sólo el 55% no se siente tentado a hacerlo.

[88] Nótese que los resultados concuerdan con el trabajo de Bonifacio Barba y Matías Romo antes mencionado.

Especulamos que las niñas intuyen o son sensibles a lo que implica ofender al otro usando este tipo de palabras, las cuales denigran a las minorías como los homosexuales y las mujeres. Bajo este respecto, es notable que los niños se encuentran más estimulados a resolver los conflictos de maneras no dialógicas. A la pregunta: "Pienso que los niños deben defenderse a golpes", el 76% de las niñas respondió que éste no era un modo correcto, ante sólo un 52% del otro género. Esto no es de extrañarse. La carga de manifestaciones violentas en los contenidos televisivos fomenta el desprecio al débil, justifica la obtención de fines por medios violentos y crueles, generando un estado de ansiedad en el estudiante. En suma, propicia una deformación del sentido moral (Latapí, 2003).

El *Informe Nacional sobre violencia de Género en la Educación Básica en México* realizado por la SEP y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a nivel nacional, con una población de niñas y niños de sexto grado de primaria y de los tres niveles de secundaria, en su primer capítulo, en el apartado titulado "Ventajas y desventajas de cada género" respalda lo anterior. Éste muestra que la percepción de las niñas y los niños es diferenciada en los siguientes aspectos: Consideran que las niñas son menos agresivas que los niños, que sacan mejores calificaciones y que los maestros las tratan mejor. Al tiempo, se deja ver que la convivencia entre hombres es más ruda y que se perciben a sí mismos como más fuertes (Gráficas 32 y 33), (SEP/UNICEF, 2009: 63-64).

Por otro lado, las féminas trabajan más, labor ligada a una nítida percepción de la justicia o la injusticia de las evaluaciones. Al planteamiento: "Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo", ellas aluden que sólo en un 26% de las ocasiones esto ocurre, frente a un 40% de incidencia por parte de los varones. Nos permitimos pensar que el ejercicio de la responsabilidad y el deber es manifiestamente más elevado en las niñas, esta condición les permite valorar su trabajo y compararlo con la calificación obtenida por él. Esta asociación no es menor puesto que dicha claridad las dota de razones para demandar lo justo en caso de no recibirlo, apreciación menos diáfana en la población masculina.[89]

En el informe antes aludido, el capítulo titulado "Cultura de género y estereotipos", corrobora a nivel nacional lo dicho. Se les planteó el siguiente cuestionamiento: ¿quién participa más en clase? Los estudiantes contestaron que las mujeres. Un 5% más participativas en la primaria y un 10% en la secundaria. "En cuanto a la dinámica en equipos

[89] Miremos los resultados de la siguiente interrogante: "Las calificaciones son injustas". El 69% del alumnado femenino afirma que nunca, ante el 53% del masculino.

mixtos de trabajo hay una notoria diferencia, a los niños se les atribuye “echar mucho relajo y trabajar menos”. En la opinión de maestros y maestras, las alumnas tienen aportaciones muy específicas en los trabajos en equipo mixtos, como son la responsabilidad e influencia en el grupo (32.6%) y capacidades para organizar (28.6%); estas mismas características son menos aportadas por los niños, ya que presentan un 9.4 y un 8.6 por ciento, respectivamente” (SEP/UNICEF, 2009: 53-57).

Finalmente, las niñas poseen una mayor independencia de sus padres, asociamos el hecho a que reciben un mejor trato y un mayor cuidado por parte de estos últimos. El 76% de las niñas se sabe no ignorada, un 15% más en comparación con los niños. El 5% de ellas se considera lo es siempre frente a un 16% de la población masculina en la misma condición. La desatención se hizo notaria en la siguiente interrogante: “Desayuno bien antes de venir a la escuela”. El 65% de las niñas siempre lo hace, un 20% menor en el género contrario. Suele pensarse que la independencia masculina está íntimamente ligada a que las madres sobrevaloran a los varones evitándoles cualquier tarea. Nosotros nos atrevemos a señalar que su dependencia radica en que a los niños se les otorga un carácter viril y responsable sin haberlo desarrollado.

Los niños tienen menor libertad para hacer lo que desean. El papel que les toca representar socialmente los considera independientes de facto y por ende, menos necesitados de apoyo, lo cual es un error. La afirmación “Hago cosas que no quiero” reveló que el 63% de las niñas no estarían dispuestas a ir en contra de su voluntad, mientras que en los niños sólo el 46% impediría que pasen por encima de su deseos. Cobrar independencia de los padres también se muestra en la capacidad de elegir actividades distintas a las que están obligados a hacer o aquellas que les están permitidas, dota de creatividad y propia iniciativa. En el ítem: “Leo libros diferentes a los de la escuela” más de la mitad de las niñas afirma lo hace por cuenta propia, mientras que sólo un 33% de los niños realiza esta actividad. La emancipación de los padres y el desarrollo de la inventiva son el inicio del camino a la autonomía.

Los imaginarios en torno al papel de los hombres en nuestra sociedad parecen dotarlos de una fuerza e independencia que no necesariamente disfrutan. “Las ideas de ser mujer y ser hombre son ideas habituadas que nos condicionan a ciertas acciones, cosas, situaciones, etcétera. A pesar de que surgen como producto de una dinámica social determinada tienden a naturalizarse.” (Cruz, 2013) La muestra de los niños hizo manifiesta su falta como resultado

de una formación que la da por hecho y diluye la obligación de conformarla. Es muy pesada la carga de responsabilidad del género masculino y poca la educación para asumirla. Como resultado les es más difícil afrontar situaciones en las que no salen abantes, por ejemplo, las calificaciones. A continuación observemos los resultados porcentuales por pregunta.

Tabla 6. Diferencias en la formación moral por género.

ÍTEM		NIÑA %	NIÑO %
1. ME CAEN MAL LOS COMPAÑEROS DE RELIGIÓN DIFERENTE.	NUNCA	82.5	66.0
	CASI NUNCA	2.1	6.6
	ALGUNAS VECES	10.3	16.0
	CASI SIEMPRE	1.0	3.8
	SIEMPRE	4.1	7.5
2. DIGO PALABRAS COMO "MARICA", "NIÑA", "GALLINA" PARA OFENDER A OTROS.		90.8	55.7
		5.1	14.2
		2.0	15.1
		2.0	6.6
			8.5
3. PIENSO QUE LOS NIÑOS DEBEN DEFENDERSE A GOLPES.		76.5	52.8
		7.1	9.4
		7.1	15.1
		3.1	2.8
		6.1	19.8
4. LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES MERECEN RESPETO.		7.1	4.7
		2.0	5.7
		6.1	10.4
		2.0	6.6
		82.7	72.6
5. MIS COMPAÑEROS TRABAJAN MÁS QUE YO CUANDO ESTAMOS EN EQUIPO.		37.8	23.6
		13.3	15.1
		22.4	21.7
		6.1	15.1
		20.4	24.5
6. LAS CALIFICACIONES SON INJUSTAS.		69.4	53.8
		8.2	12.3
		11.2	11.3
		4.1	4.7
		7.1	17.9
7. MIS PADRES ME IGNORAN.		76.5	61.3
		5.1	4.7
		9.2	11.3
		4.1	6.6
		5.1	16.0
8. HAGO COSAS QUE NO QUIERO.		63.3	46.2
		5.1	6.6
		16.3	19.8
		5.1	9.4
		10.2	17.9
9. OCULTO MIS CALIFICACIONES A MIS PADRES		83.7	67.9
		7.1	6.6
		5.1	12.3
		1.0	7.5
		3.1	5.7
10. DESAYUNO BIEN ANTES DE VENIR A LA ESCUELA		7.1	18.9
		3.1	5.7
		13.3	18.9
		11.2	9.4
		65.3	47.2
11. LEO LIBROS DIFERENTES A LOS DE LA ESCUELA.	NUNCA	8.2	17.9
	CASI NUNCA	3.1	6.6
	ALGUNAS VECES	22.4	25.5
	CASI SIEMPRE	15.3	17.0
	SIEMPRE	51.0	33.0

Percepción de la autoridad

Tienes grande señoría;
pero tu jurisdicción
domina la inclinación,
mas no pasa al albedrío.

***Décima 99,* Sor Juana Inés de la Cruz**

La percepción de autoridad por parte del alumnado es sólida. En la mayoría de los cuestionamientos dedicados a explorarla, los resultados obtenidos apuntaron a que la confianza en el docente es alta. El ejercicio de atestación del estudiantado abarca varias dimensiones, las cuales van desde el juicio sobre el carácter de los profesores y profesoras, hasta la seguridad de que conocen los contenidos temáticos de los programas, pasando por las ponderaciones en torno a la justicia y el trato que otorgan.

Los estudiantes reconocen en el profesorado un trato digno. El 54% de la muestra afirma que en todo momento los hacen sentir bien y los escuchan (84%). Mayormente los conocen por su nombre (74%) lo cual mejora la convivencia. Al 59% le agrada su forma de ser y consideran que tienen buen carácter, dato aparejado a la percepción de fiabilidad. Por otro lado, uno de los elementos que fortalece la imagen de la autoridad en el aula es el conocimiento que los docentes ostentan. El 84% sustenta que sus maestras y maestros saben de los temas que deben exponer, asimismo el 60% piensa que los académicos son justos.

Los datos recabados nos permiten aseverar que perciben con claridad quién es la autoridad, los estudiantes inquieren quiénes están al mando, sin embargo esto contrasta con el hecho de que sólo el 34% opina que puede expresar lo que piensa frente a ellos. Esta circunstancia corre el velo sobre el lugar desde el cual se están construyendo dichas figuras: el temor forma parte de la convivencia escolar. "Los polos de la justicia no son […] la legalidad o la ilegalidad de la sentencia sino su severidad o su benevolencia. El principio determinante es la *gracia*" (Paz, 1983/2014: 469). En México los hombres y las mujeres en el poder desconocen que son la representación de las leyes, del orden, actúan como si fuesen dioses quienes por un acto de gracia conceden bienes a sus súbditos. Habiendo mencionado la importancia de la formación de la voluntad como el paso de la heteronomía a la autonomía, donde la autoridad debe ser ejercida prudentemente y como una invitación a la participación política, toda práctica desde la fuerza o la coacción impide al estudiante su llegada a la

legalidad, por el contrario, fomenta actitudes retadoras o corruptas. La represión de las opiniones y pareceres, abierta o velada, retrasa la formación cívica y moral del estudiantado.[90]

El estudiante vive siempre indignado, se siente incapaz de la acción de protestar y condenar a la autoridad. Este sentimiento manifiesta la molestia ante los modos tiránicos del poder, pero ello no se ha convertido en un *hacerse cargo* de la situación. La dignidad es la naturaleza de la libertad, la indignidad es su sentido negativo. La escuela debiese fomentar la pasión por ser digno. Al "ser [in]digno se hace inmune a las asechanzas de la irregularidad, se mantiene a salvo de los compromisos turbios. Con una paciencia que ignora sus orígenes, el hombre [in]digno se hace a la decisión de pasar la vida lo más limpiamente posible, de meterse por cauces que no lo vulneren y de evitar las explanadas que lo expongan al blanco" (Uranga, 1990: 32). Una de las carencias de la *formación cívica y ética* radica en la falta de poder político del estudiantado.

Ello manifiesta que las relaciones entre los alumnos y los maestros son dependientes, pero esta dependencia no está determinada por la naturaleza del estudiantado sino por las condiciones del aula. El docente tiene posibilidades de movimiento mientras que los estudiantes carecen de ellas. Es el profesor quien designa los lugares, las actividades y los tiempos del trabajo. Cualquier iniciativa estudiantil se ve sofocada por la constitución del salón de clases. El alumnado pronto llega a la conclusión de que *la respuesta uniforme es la respuesta correcta,* contrario al deseo de respetar la diferencia y formar una voluntad autónoma (Ornelas, 1995). Los niños y las niñas que deciden marcar su diferencia, rápidamente son considerados "rebeldes", marginados del profesor y candidatos potenciales a la reprobación por exclusión. De modo que las prácticas en el aula en vez de formar mentes críticas, reproducen la pasividad y el posterior conformismo en el ejercicio de la ciudadanía.

El mal gobierno se manifiesta también en el modo de evaluar. Difícilmente las calificaciones son el reflejo del trabajo hecho. Esto tiene como consecuencia que los estudiantes no relacionen el trabajo con el resultado obtenido.

---

[90] De acuerdo con Carlos Ornelas, el autoritarismo es lo más extendido en el SEM. Para él abarca desde el periodo de la educación laica y las reformas de Vasconcelos, pasando por el periodo socialista y las propuestas de Bassols, las reformas de Torres Bodet y el gobierno de Luis Echeverría, siendo nuestro tiempo el depositario de toda esta herencia y el responsable de avanzar a una educación democrática y equitativa (Ornelas, 1995).

Otro punto débil del profesorado evidenciado por el CPPE es el siguiente: los docentes sólo en un 23% de las situaciones no tienen preferencias por algún estudiante. La incidencia con la que incurren en muestras diferenciadas de reconocimiento deteriora la naturalidad con la que el alumnado manifiesta lo que es.[91] Ellos captan la autoridad ligada a un mensaje de represión y a un modo discrecional de ejercer el poder. La escuela es un régimen patrimonial en el que profesor establece relaciones de lealtad con algunos, a los cuales privilegia y a partir de los cuales extiende su gobierno a los lejanos.[92]

En suma, para el alumnado la imagen de las autoridades es fuerte. Su figura ha sido construida heterónomamente, apelando a la obligación, a la exclusión y al castigo antes que a la convicción, a la aceptación y el entendimiento de las reglas y normas en beneficio de una convivencia mejor. La solidez de la figura de autoridad es indispensable en la formación del estudiante, de mayor trascendencia aún el lugar desde donde se edifica, dado que las autoridades son imitadas en sus prácticas por el discipulado en constitución.

El CPPE nos permitió acceder a la concepción del estudiantado y mostrar la recurrencia de acciones contrarias a la determinación autónoma de la voluntad, lo cual nos permitirá hacer un diagnóstico de los asuntos pendientes al respecto.

---

[91] Para observar la dimensión por género de esta problemática puede verse el apartado "Trato diferenciado por sexo" del *Informe Nacional sobre violencia de Género en la Educación Básica en México.* Éste enfatiza que el trato a las mujeres es mejor por parte de los docentes (SEP/UNICEF, 2009: 69).

[92] Véase Anexo 6 el cual incluye los datos porcentuales de las preguntas señaladas.

Ejercicio diferenciado de la moral

La formación moral tiene una naturaleza práctica y debe gestarse en libertad. El estudiante debe ser compelido a considerar a los otros igualmente libres, para ello debe aprender a usar su voluntad y convivir con la de los otros en subordinación a las reglas y leyes. Entendemos por educación práctica el hacer consciente al estudiante de su dignidad y de lo que va en contra de la misma. La formación moral crea el deseo de ser digno como un deber para sí y para la alteridad. Es a través de la educación que el hombre cobra conciencia de la dignidad humana y su ejercicio, el cual radica en la no contradicción entre lo que se piensa bueno, justo, deseable, noble y lo que hace (Cruz, 2011).

El deber para con los demás es el respeto al derecho de los hombres y las mujeres puesto en práctica. No se trata de una compasión excesiva o un deseo de socorrer al otro por encima de nosotros mismos, no es ni meritorio ni está lleno de sentimentalismos. La formación moral puede lograrse si se establecen principios justos que no cambien según las circunstancias (Cruz, 2011).

Lograr que el estudiantado formule sus propios principios y sea consecuente con ellos es una tarea formativa muy complicada pero insostenible su evasión. La visión ética ilustrada pugna por ello. En México ha habido varios intentos por arraigar estas ideas, parece que éstos no sobrepasaron la predilección de algunos intelectuales criollos, del gran revuelo en la República restaurada (1867), y de las pinceladas constantes en los proyectos educativos, sin sustento en las prácticas escolares y en las relaciones político-sociales. La Ilustración como el conjunto de aspiraciones educativas (por ende, sociales y políticas), parece no hallar tierra fértil en nuestro país, aun cuando sus conceptos centrales sean ampliamente difundidos y populares en los discursos pedagógicos. Por ejemplo, en 1867 Gabino Barreda pronunciaba las siguientes palabras:

> Que en lo sucesivo una plena libertad de conciencia, una absoluta libertad de exposición y de discusión, dando espacio a todas las ideas y campo a todas las inspiraciones, deje esparcir la luz por todas partes y haga innecesaria e imposible toda conmoción que no sea puramente espiritual, toda revolución que no sea meramente intelectual. Que el orden material, conservado a todo trance por los gobernantes y respetado por los gobernados, sea el garante cierto y el modo seguro de caminar siempre por el sendero florido del progreso y de la civilización (Barreda, 16 de septiembre del año de 1867).

en México las máximas ilustradas corren la suerte de la muy conocida fórmula *Obedézcase pero no se cumpla* (Mañé, 1955/1982).

Entonces, ¿por qué plantearla como guía de esta investigación? Porque la Ilustración-educación es y será siempre una salida, una posibilidad. Pensarla así nos permitirá dejar atrás la descalificación constante de la que hemos sido sujetos. Dotará a la escuela de la fuerza para contribuir a la liberación del estudiantado, el desenvolvimiento de sus facultades, la crítica de su cotidianidad, a fin de abolirse como un espacio de sujeción y obligación. El estudiante mexicano está sediento de libertad pero no puede vivirla porque no sabe cómo estar sujeto a las leyes en autonomía.

También porque la persecución de la libertad es propia del ser humano y los estudiantes mexicanos también están ansiosos de ejercerla, sin embargo, la educación escolar parece no ha colaborado con esta tarea. El impulso por lograrlo ha sido leído en más de un momento histórico. Samuel Ramos escribía en 1934:

> El actual florecimiento de los estudios sobre lo mexicano… es el síntoma de una auténtica inquietud de nuestra conciencia provocada por motivos externos e internos. Los motivos externos pueden encontrarse en la crisis de la revolución de 1910. En cuanto a los motivos internos, están constituidos por la maduración del espíritu mexicano que llega a la mayoría de edad y siente desarrollarse su individualidad propia (Ramos, 1934/1993: 89).

Consideramos no hemos alcanzada tal maduración. Reflexionar en torno a las prácticas en la escuela sigue siendo una labor que nos compete a todos, a fin de construir este "espíritu" autónomo que tanta falta hace en nuestra Nación.

En la aplicación del instrumento hallamos un dato que puede dar cuenta del porque no avanzamos hacia el espíritu autónomo: el trato por parte de los profesores es patrimonial y vertical, de gobernante a súbdito, diferenciado, práctica que se replica en el estudiantado. El CPPE planteó los siguientes cuestionamientos:

1. "Acusaría a quien hace trampa"
2. "Acuso a mis amigos (as) cuando hacen trampa"

Los resultados fueron contrastantes. En el primer ítem las niñas y los niños afirmaron que en un 52% de los casos acusarían a quien hace trampa. Frente al segundo planteamiento sólo un 25% lo haría y un 21% no estaría dispuesto a hacerlo nunca. El mal entendimiento del sentido de la amistad que la convierte en compadrazgo, consiste en una tendencia a

favorecer a los cercanos aun cuando esa acción dañe a otros. Las niñas y los niños, participantes en este estudio, enfatizaron que sus juicios morales se realizan desde la valoración de la amistad como el mayor bien aún sobre lo justo y lo correcto. Mediar esta percepción es tarea de la escuela y puntualmente de la educación ética.

Es función de la educación cívica y ética lograr que paulatinamente el estudiantado deje de hacer excepciones consigo mismo. Hacer excepción de sí en el cumplimiento de una regla, sólo puede hacerse secretamente, contemplamos con claridad que hacer públicas nuestras intenciones reflejaría que mi interés atenta contra del interés de los demás y como consecuencia, la comunidad estaría en contra mía. La formación cívica está obligada a formar una conducta pública. La muestra señala que el estudiantado guía sus acciones centrado en *su adorada persona procurando hacer girar todo en torno a sí* (Kant, 1764), lo cual puede convertirse en un peligro si no distingue cuándo esa persecución lastima a otros. Formar el juicio moral es una tarea urgente, más urgente aún, erradicar las actitudes de favoritismo por parte de las autoridades escolares, tales prácticas deben ser identificadas, reflexionadas y anuladas.

Veamos las cifras:

Tabla 7. Acusaría a quien hace trampa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	8.3	8.3	8.3
	Casi Nunca	11	5.4	5.4	13.7
	Algunas Veces	39	19.1	19.1	32.8
	Casi Siempre	30	14.7	14.7	47.5
	Siempre	107	52.5	52.5	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Tabla 8. Acuso a mis amigos (as) cuando hacen trampa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	43	21.1	21.1	21.1
Casi Nunca	16	7.8	7.8	28.9
Algunas Veces	58	28.4	28.4	57.4
Casi Siempre	35	17.2	17.2	74.5
Siempre	52	25.5	25.5	100.0
Total	204	100.0	100.0	

Cuando los estudiantes leyeron ambos ítems consideraron que les estábamos preguntando lo mismo. En realidad, esto debiera ser así, tener claro que "hacer trampa" no es éticamente correcto sin importar si son los amigos o los no amigos quienes realizan tal acción. La intención de los cuestionamientos fue mostrar que las percepciones y las experiencias del estudiantado no son lo mismo. Es decir, en general, la muestra estaría dispuesta a sostener que hacer trampa es socialmente inaceptable, sin embargo, cuando esta acción tiene que ver consigo mismos, no son las percepciones las que operan sino las creencias y las prácticas. Es notorio que los informantes entran en contradicción con los valores declarados en el primer reactivo.[93]

Educarse, lo cual incluye al profesorado y al alumnado, consiste en convertirse en un "bienpensante". Éste es capaz de situar su entendimiento en el lugar del otro (la mentalidad extendida). Realiza acciones en consecuencia de su dignidad (Arendt, 2012). Es menester primero, formar en un sentido comunitario. En segundo lugar, juzgar las prácticas de la escuela y exhibir aquellas que nos impiden conformarnos como libres pensadores, ello evitaría toda práctica que fomente la incongruencia moral.

En un primer acercamiento a las cifras notamos que la *formación cívica y ética* en el estudiantado no es homogénea, ella está marcada por los roles de género. Las mujeres ostentan un desarrollo moral mayor. Para ambos sexos el ejercicio de la autoridad es claro,

[93] Véase en el tomo "La corrupción en México: percepción, prácticas y sentido ético" de la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales,* donde se abordan las dificultades de medir los índices de la corrupción. Una de esas dificultades es justo la contradicción entre los valores que se afirman y las prácticas. En este caso, cuando se pregunta directamente a la muestra sobre si ha o no participado en acciones corruptas se sabe incriminado, respecto a cómo juzga la corrupción en otros. (Marván, et. al., 2015)

sin embargo, éste está construido desde el temor y la obligación no desde la participación y la convicción. Notamos que el ejercicio diferenciado del poder es causa directa de prácticas no éticas en el estudiantado. Veamos ahora los resultados del análisis factorial.

c) Análisis factorial (AF) y confiabilidad del instrumento

Este apartado tiene como intención mostrar los resultados obtenidos después del Análisis Factorial, técnica estadística de interdependencia útil en el análisis de investigaciones con variantes múltiples. El AF contribuye a la interpretación de las covarianzas o correlaciones entre un grupo de variables. Se parte de que tales correlaciones existen y se deben a la presencia de factores comunes: indicadores. El objetivo de este tipo de análisis es identificar y cuantificar dichos factores.

Antes de empezar es menester atender a la siguiente consideración: la construcción de instrumentos de medición sigue a las hipótesis y a las concepciones del investigador, es él o ella quien plantean aquello que desea observar y mensurar en una población determinada; hasta antes de obtener resultados de su trabajo de campo, la visión de la muestra es sólo teórica. Las construcciones del observador pueden no hallar lugar o no ser equivalentes a las concepciones del colectivo a analizar, es decir, sus definiciones pueden ser significadas de manera distinta a las de la población elegida. El AF contribuye a percibir estas diferencias. El conjunto de técnicas estadísticas que lo conforman indagan las distintas relaciones entre un número determinado de variables y sus alcances (factores), asimismo permite condensar la información contenida en un grupo amplio de variables reduciéndolas a un mínimo confiable para la medición.

Sus tareas son a) reducir el número de variables a medir, b) seleccionar las variables de mayor a menor basándose en la correlación más alta, (la incidencia con la que la muestra refiere a un grupo de prácticas). c) Crear un grupo de factores que puedan trabajarse de manera independiente, d) validar una escala y e) establecer qué ítems del instrumento creado miden con fiabilidad.

Los pasos que seguimos fueron:

- Cálculo y examen de la matriz de correlaciones entre las variables a analizar.

- Extracción de los factores necesarios para representar los datos.
- Rotación de los factores.
- Representación gráfica de los mismos.

El análisis factorial comprende un ejercicio exploratorio y otro confirmatorio. El exploratorio busca descubrir la estructura subyaciente a un amplio grupo de variables. El programa para aplicar pruebas exploratorias desconoce qué asociaciones hizo el examinador, trabaja como si ningún indicador estuviera asociado a ningún factor, dando como resultado un conjunto de correspondencias (muestra qué indicadores están relacionados con qué factores) allende a las pretensiones del observador. Por su parte, el análisis confirmatorio busca determinar si las hipótesis se sustentan a partir de los resultados.

Corrimos las pruebas *Kaiser_Meyer-Olkin* (KMO) de idoneidad de la muestra, y la esfericidad de *Bartlett.* Ambas tienen como tarea expresar la correlación de ciertas respuestas de la muestra con algún factor del análisis. La correlación es alta cuánto más cerca se esté del 1. Si KMO es ≥ 0.8 es muy bueno; notable ≥ 0.7; mediano ≥ 0.6; y bajo para KMO < 0.5. Por su parte, la prueba de esfericidad de *Bartlett* evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo se sustenta cuando se acepta la hipótesis nula, H0.

Tabla 9. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.627
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	617.706
	gl	253
	Sig.	.000

De acuerdo con los resultados, la idoneidad de nuestra muestra es mediana y el estudio aplicable dada la hipótesis nula.

La mayor parte del análisis estadístico está basado en el indicador *Alfa de Cronbach* (1951). Éste es utilizado para observar la consistencia interna de las escalas, valora la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. También se puede concebir como la medida en la cual algún constructo, concepto o factor mensurado está presente en cada ítem. Generalmente, cuando un grupo de cuestionamientos explora un factor común ello se muestra con un elevado valor de *Alfa de Cronbach*.

El valor aceptable para este coeficiente en toma de decisiones es de 0,60 a 0,50 (Nunnally, 1970), por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90, por encima de este valor se considera que hay redundancia o duplicación. En este contexto, la confiabilidad se define como el grado en que un instrumento de varios ítems mide sólidamente una muestra de la población (libre de errores). Existen tres formas básicas de medir la confiabilidad, la Prueba-reprueba (Test-retest), la sensibilidad al cambio (considerada, igualmente, como parte de la validez) y la consistencia interna (Oviedo *et. al.,* 2005). En el caso del CPPE se revisó únicamente su consistencia interna puesto que éste fue aplicado una sola vez.

Resultados por variable

Los objetivos de este trabajo consisten, por un lado, en teorizar en torno a la educación cívica y ética y hacer un planteamiento para la misma guiada en dos conceptos fundamentales: la autonomía y la dignidad. Para ello, decidimos acercarnos a las concepciones del estudiantado en torno a estas nociones. Establecimos una interdependencia entre el modo en que se ejerce la autoridad escolar, paternal y tutorial, y el modo en que cumplen y hacen cumplir las leyes como las formas en que el estudiante puede aprender a respetar a la diferencia, reconocer la propia dignidad y la de los demás y finalmente, construir una voluntad autónoma. A fin de establecer qué tan cercana está la escuela de una formación que genere civilidad y eticidad. A continuación mostramos los resultados obtenidos en torno a las variables ya mencionadas.

Dignidad

El reconocimiento de la propia dignidad y la de los demás no es una tarea sencilla. Conlleva la identificación y atestación de nuestras facultades, de reconocer la capacidad del hombre de tomar el rumbo de su propia existencia. Ello no sólo respecto a uno mismo, sino también a los otros, es decir, dignificarse implica la declaración de que los otros están igualmente facultados para hacerlo. El mantenimiento de lo *digno* en el hombre se gesta en la persecución de sus fines individuales, y también, en el no atropellar los fines de los otros. La escuela puede o no favorecer la clarificación de esta condición de lo humano, que pese a ser lo más inmediato en él, parece ser lo más lejano en el orden de lo epistemológico.

El AF demostró que la conceptualización de la dignidad por parte del alumnado está en ciernes. Dicha variable fue asociada con todas las restantes sin manifestarse como un bloque definitivo. Ninguna de las pruebas la hizo claramente identificable. El análisis asoció 6 interrogantes a la misma. En conjunto no obtuvieron en el *Alfa de Cronbach* un valor por arriba de 0,5 lo cual denunció la inconsistencia del factor.

Veamos la tabla:

Tabla 10. Estadísticos de fiabilidad. Dignidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.431	6

Tabla 11. Estadísticos de la escala. Dignidad.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
23.3971/ 3.8995	15.275	3.90833	6

Los ítems relacionados con esta variable fueron: 4, 24, 39, 44, 64, 69.

- "Para mí es importante el bienestar de los demás"
- "Los adultos me respetan"
- "Mis padres, tutores y maestros (as) me hacen sentir valioso (a)"
- "Me siento orgulloso de mis calificaciones"
- "Mi maestro (a) sabe mi nombre"
- "En la escuela usan apodos feos"

Cuando afirmamos que la conceptualización de la dignidad está en ciernes, ello no significa que el alumnado no distinga un acto digno de aquel que no lo es, sino que su teorización no es tan clara. Sabe qué es la dignidad cuando no se lo preguntan, pero desconoce qué es cuando se le interroga acerca de ella.[94] Esto no quiere decir que el desarrollo moral de las niñas y los niños esté menguado en este aspecto.

[94] Paráfrasis de la disertación de San Agustín sobre el tiempo en el libro XII de las *Confesiones.*

De acuerdo con los datos obtenidos, la muestra dotó al concepto dignidad de las siguientes notas: bienestar común, respeto, afecto, reconocimiento y valía, así como el rechazo a los estereotipos. Ello en concordancia con los ítems antes mencionados. Para el estudiante es importante que su maestro (a) le conozca por nombre, pues ello implica que hay otro que le reconoce. Como habíamos mencionado antes, la eticidad compromete, es la *vida extendida,* de ahí que una vida digna implique existir para otros como valioso, querido y respetado. En oposición a cualquier tipificación despectiva que sustituya el nombre por el apodo, por ejemplo.

El trato indigno no sólo aletarga el reconocimiento de sí como racional y valioso, sino que contribuye al deterioro de las relaciones familiares y sociales. Abona a la desigualdad y fomenta la exclusión.[95]

Así, aun cuando la dignidad es *a priori,* sólo puede conocerse *a posteriori.* Deducimos que la educación y en particular, las prácticas en la escuela, debiesen convertirse en el camino para el reconocimiento de dicha condición.

Percepción de la Autoridad

La variable más nítida para el alumnado fue la de Autoridad. De acuerdo con los datos obtenidos de la muestra, las figuras de autoridad cobran una relevancia trascendental en la vida de tales estudiantes. Lo problemático de las mismas, fue el lugar desde el cual estaban siendo construidas, a saber, desde un ejercicio patrimonial. A esta variable le fueron asociados siete ítems. Su fiabilidad fue alta.

Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad. PA.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.605	5

[95] Véase el Cuadro 1: Ámbitos, factores de exclusión, ejes de desigualdad social. El cual contempla la exclusión relacional antes expuesta (Bautista Godínez, et. al., 2015:34).

Tabla 13. Estadísticos de la escala. PA.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
29.33/4.19	20.501	4.528	5

Los ítems relacionados fueron: 1, 21, 26, 36, 61.

- "Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase"
- "Mis padres, tutores y maestros (as) leen"
- "Confío en mi maestra(o)"
- "Mis maestros (as) son justos"
- "Mis maestros (as) sí me escuchan".

De acuerdo con éstos, los estudiantes reconocen a autoridades que inspiren confianza y tengan oídos prestos para escucharlos, que sean capaces de tomar decisiones justas, conozcan aquello de lo que hablan y estén dispuestos a seguir aprendiendo. Es importante resaltar que de los 15 cuestionamientos relacionados con la Percepción de la Autoridad, los estudiantes opinaron que la lectura es de vital importancia en la construcción de un ejercicio saludable de la misma. Ello reitera que una buena pedagogía debe estar sustentada en el conocimiento y para obtenerlo lo mejor es estudiar. En resumen, la buena disposición de los adultos con las niñas y los niños, así como la actitud abierta al conocimiento, conforman las notas esenciales de la edificación de la autoridad, ambas excluyen el temor, la obligación, el castigo y la diferenciación en el trato. Cuando alguna de las dos falta, es necesario recurrir a estas últimas como muletas.

El ejercicio tiránico de la autoridad obstaculiza la constitución del gobernado, en este caso el estudiante, como libre (*Supra,* 53). Dificulta la conducción de su voluntad a la propia determinación, de ahí que las posibilidades para que los estudiantes se conviertan en autodidactas, autorregulados y autónomos se alejen.

En suma, el modo de ser de las autoridades favorece o aletarga el desarrollo autónomo de las niñas y los niños. Hemos definido este ejercicio como la facultad de regirse a sí mismo, de cumplir las normas y hacer nuestros deberes sin la intervención de los demás. Las

autoridades patrimonialistas evitan al gobernado independizarse y cultivar una voluntad libre y autónoma. Por el contrario, una práctica saludable de la autoridad la favorece.

Autonomía

La educación para la autonomía consiste en formar a la voluntad para perseguir sus fines en apego a los deberes, de tal suerte, que en algún momento coincidan tanto el querer como el deber. A este respecto, el alumnado de la muestra posee bastante claridad, identifica la variable, por un lado, con sus facultades, capacidades y libertades y, por otro lado, relacionada con el impacto de sus acciones en los demás.

En cuanto a las pruebas estadísticas, nos vimos en la necesidad de correr la prueba llamada *Matriz de componentes rotados,*[96] a fin de hacer notorias estas dos percepciones.

Tabla 14. Estadísticos de fiabilidad. Autonomía

Alfa de Cronbach	N de elementos
.638	13

Tabla 15. Estadísticos de la escala. Autonomía.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
51.0196 /3.92	55.487	7.44898	13

Los ítems referidos en la variable de A fueron los siguientes: 5, 10, 15, 20, 35, 40, 45,50, 55, 60, 70, 75). En la primera clasificación tenemos:

- “Puedo hacer solo la tarea”
- “Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os)”
- “Puedo bañarme sin ayuda”
- “Colaboro con gusto en las tareas de la casa”
- “Hago cosas que no quiero”

[96] La matriz factorial rotada nos ayuda a identificar cada una de las dimensiones latentes extraídas. Este análisis se efectúa eligiendo para cada factor las variables iniciales que tengan unas correlaciones con el factor que sean las más elevadas.

- “Recojo mis juguetes después de terminar de jugar”
- “Tiendo mi cama sin que me lo ordenen”.

El segundo tipo reunió estos elementos:

- “Leo libros diferentes a los de la escuela”
- “Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo”
- “Lo que pienso y decido es muy importante para mí”
- “Yo decido qué programas de televisión ver”
- “Yo he escogido a mis amigos”
- “Decido con quién y cuándo jugar”.

La visión práctica del estudiantado muestra a la Autonomía como un conjunto de facultades tanto físicas, sociales e intelectuales que van desde el aseo personal, pasando por la suficiencia para hacer la tarea, la contribución con los quehaceres de la casa, hasta la capacidad de decir lo que se piensa frente a las autoridades. Conforme las niñas y los niños ganan edad también conquistan potencialidades y por ende libertades. En este tenor deducimos que su primera conceptualización refiere a la facultad de saber qué se puede hacer y qué no. Por otro lado, siendo que las libertades están ligadas a la alteridad, incluso nosotros mismos como otros, todo ejercicio de autonomía conlleva para el alumnado el respeto a las decisiones de los demás aun cuando no esté de acuerdo, así como la defensa de sus posturas, intereses y gustos sin agraviar a nadie. Su segunda definición de autonomía consiste en la libertad de actuar sin lastimar o lastimarse. Por ello, una de las actitudes que la acompañan es el Respeto a la Diferencia.

Respeto a la Diferencia

Entendemos por respeto a la diferencia *el reconocimiento de nuestra persona y la de los demás como fines en sí mismos y no como medios* (*supra,* 50). Comprende la aceptación de que cada individuo posee percepciones y modos de habitar la realidad diversos, las cuales pueden o no coincidir con las personales. El respeto a la diferencia no pretende hacer homogéneo lo humano, sino preservar una pluralidad que lo dignifique.

La fiabilidad del CPPE respecto a esta variable fue alta.

Estadísticos:

Tabla 16. Estadísticos de fiabilidad. Respeto a la diferencia

Alfa de Cronbach	N de elementos
.589	12

Tabla 17. Estadísticos de la escala. Respeto a la diferencia

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
24.7030 /2.0585	46.110	6.79046	12

De acuerdo con los resultados obtenidos, el estudiantado de la muestra escudriña al diferente como cualquier otro que no sea como él. En la mayoría de los casos tratan con consideración a aquellos con creencias diferentes y modos de ser distintos. La gama de la alteridad va desde el otro sexo, la religión, las opiniones y los modos de ser, hasta la vida de las plantas y los animales.

Los ítems relacionados con este factor fueron los siguientes:

- "Me caen mal los compañeros de religión diferente"
- "Las niñas no son malas para los deportes"
- "Digo palabras como "marica", "niña", "gallina" para ofender a otros"
- "Cuando me enojo lastimo a los demás"
- "Les agrado a mis maestros (as)"
- "Trato bien a las personas que son diferentes a mí"
- "Pienso que las niñas son inferiores"

De acuerdo con los juicios de sí del estudiantado, sólo incurren en maneras irrespetuosas un 30% de las veces. Mientras que el profesorado parece ser menos cauteloso al respecto. El ítem "Le agrado a mis maestros" revela que los estudiantes sienten aceptación del profesorado sólo en un 41% de las ocasiones y un 11% de las veces considera que ello no ocurre nunca.

El estudiantado no ha tipificado la diferencia como lo hacen sus libros de texto, marcando al indígena o a la persona con sobrepeso o al flojo como el diferente. De la paleta de acciones que se pusieron a consideración para interpretar cómo los estudiantes viven y entienden el respeto a la diferencia, una de ella salta a la vista: la persistencia en la creencia de la inferioridad de las niñas frente a los niños. En un 50% de las ocasiones la muestra piensa

que es así. Es menester analizar y actuar en consecuencia para diluir y eventualmente desaparecer el arraigo de este imaginario social y sus prácticas.

Tabla 18. "Pienso que las niñas son inferiores a los niños"

Niño	N	Válidos	106
		Perdidos	0
	Media		2.45
	Mediana		2.00
Niña	N	Válidos	98
		Perdidos	0
	Media		2.26
	Mediana		1.00

Véase que tanto niñas como niños poseen consideraciones similares. Al desagregar la muestra por género, asumí que en este ítem las varianzas serían notorias, sin embargo, la prueba estadística (*Prueba T*) mostró que pese a los esfuerzos e intenciones abiertas de la escuela por erradicar la discriminación por cuestiones de género, éstas prevalecen en los imaginarios y en las prácticas cotidianas.

Cultura de la Legalidad[97]

Cómo se vive la legalidad en la escuela podría sintetizar lo anteriormente dicho. El estudiantado tiene una tendencia a romper las normas, las cumple siempre y cuando ello le beneficie. No posee una idea clara de comunidad y la visión de la alteridad está mediada por la obtención de su provecho. En un 70% de las ocasiones los miembros de la muestra juzgan que trabajan menos que sus compañeros, consideran que no está mal copiar, hacer trampa en los exámenes, ocultar las calificaciones a sus padres y tomar sin permiso cosas que no son suyas (30%). Al mismo tiempo, en un 38% de las veces rompe las reglas de los juegos para ganar, lo cual contrasta con su deseo de que todo esté en orden (73%).

En *El perfil del hombre y la cultura en México* Samuel Ramos explicaba este fenómeno diciendo que el mexicano sufre un gran complejo de inferioridad. El sentimiento de inferioridad del mexicano se manifiesta de dos formas diferentes y antitéticas. Por un lado tenemos al "[…] vanidoso, despreciativo, altanero, [con una] falsa valentía [y por otro lado,] el apocamiento o la timidez. [Ambas revelan un deseo por] afirmar la propia individualidad a costa de los demás". El estudiante mexicano, diría, tiene una obsesión de sí mismo, lo cual se deja ver en "una falta correlativa de interés por los demás, una incomprensión por la vida de los prójimos. En una palabra, las reacciones del carácter frente al sentimiento de inferioridad conducen todas al individualismo y lesionan en mayor o menor grado los sentimientos hacia la comunidad" (Ramos, 1993: 112). Para Ramos, el alumno, como la

97

Tabla 19. Estadísticos de fiabilidad. Cultura de la legalidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.526	10

Tabla 20. Estadísticos de la escala. Cultura de la legalidad.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
40.9020/ 4.0902	31.724	5.63244	10

sociedad en su conjunto, está alejado de toda noción comunitaria y vive en un constante menoscabo de la solidaridad social. Por ende, remediar esto es uno de los objetivos principales de la escuela.

El alumnado no ha logrado ni conceptualizar ni vivenciar que el orden social está ligado a la legalidad, le parecen contingentes sus acciones ilícitas pero trascendentales las de los demás. "Acusaría a quien hace trampa" el 52% de las ocasiones, pero cuando le dan dinero de más, en el 48% de estos eventos se lo queda. Reglas tan simples, como cumplir con el horario escolar resultan problemáticas para el estudiantado y por ende para sus padres, el 50% de las ocasiones llega tarde a clase. La incidencia con la que recurre a juicios diferenciados del deber es alarmante. La aspiración del alumnado a la vida ordenada y pacífica disiente con su facilidad para quebrantar las reglas en su beneficio.

Esto de acuerdo con los siguientes elementos 12, 22, 27, 37, 42, 47, 52, 57, 67, 72 del CPPE:

- "Acusaría a quien hace trampa"
- "Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías"
- "Si es necesario, está bien copiar en los exámenes"
- "Oculto mis calificaciones a mis padres"
- "Llego a tiempo a la escuela"
- "Me gusta que las cosas estén en orden"
- "Pienso que los niños deben defenderse a golpes"
- "Sigo las reglas establecidas para los juegos"
- "Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo"
- "Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo"

El estudiante es una analogía del ciudadano. Lo que se vive en la escuela también ocurre en el país:

> La larga tradición negociadora del sistema corporativo y clientelar ha permeado profundamente en la cultura política: pactar, ceder, negociar, incluir, y repartir espacios de poder —todos ellos mecanismos de control del sistema político— se han trasladado al campo de la legalidad y obediencia de la ley. La pervivencia de redes clientelares y estructuras corporativas impide que la organización colectiva de la sociedad establezca los parámetros de un cambio cultural y la conformación de un contexto ciudadano. La mayoría de los mexicanos (66%) considera que la ley se respeta poco o nada. Esto resulta preocupante, ya

> que el cumplimiento de la ley es el indicador más claro de contar con un Estado de derecho eficaz. Además, el respeto a la ley también está ligado a la percepción que los ciudadanos tienen del sistema de justicia. Sin confianza en el correcto cumplimiento de la ley, tampoco puede haberla en la autoridad y las instituciones; y por lo tanto no puede haber un Estado de derecho consolidado (INE, 2104: 42/278).

Por ello, tanto el ser estudiante como el ser ciudadano se vive desde la debilidad de los sistemas legales y su falta de efectividad. La ineficacia de las autoridades, de las instituciones judiciales y de la seguridad produce laxitud respecto al cumplimiento de las normas. La mayoría de los mexicanos percibimos un trato desigual ante la ley, dando como resultado un alto índice de victimización. La ineficacia de la policía y la poca confianza en las instituciones encargadas de la impartición de la justicia obstaculizan el ejercicio de la ciudadanía. No tenemos acceso a las instituciones cuando las necesitamos o el trato tiránico de sus dependientes disuade al ciudadano de la denuncia, por ejemplo.[98]

En suma, el quebranto de las reglas en favor propio como una práctica recurrente en la escuela, nos da la pauta para considerar que el estudiantado no ha formado una voluntad autónoma, por el contrario, la insistencia en la ilegalidad evidencia su heterónoma formación, al tiempo da cuenta de las autoridades que lo guían. Insistimos, el ejercicio de la autoridad está íntimamente ligado con el desarrollo o atraso de la constitución autónoma del estudiantado. Ambas relacionadas por la forma en que se aproximan al cumplimiento de las reglas, normas y leyes. El camino de la *formación cívica y moral* del estudiantado debe lograr que éste conceptualice y viva dicha relación.

El análisis factorial redujo el número de ítems por variable. A continuación mostramos qué ítems fueron asignados a cada una y cuál es el instrumento final.

[98] De acuerdo con el INE, sólo 3.3% confían mucho en los jueces y 4.4% en la policía y sólo un 60% de las víctimas denuncia un hecho ilícito (INE, 2014).

Tabla 21. Clasificación por variable de los ítems contenidos en la versión final del CPPE

Percepción de la Autoridad
Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase
Mis padres, tutores y maestros (as) leen
Confío en mi maestra(o)
Mis maestros (as) son justos
Mis maestros (as) sí me escuchan
Mis maestras (os) tienen buen carácter
Mis padres o tutores me ayudan a estudiar y a hacer las tareas
Autonomía
Puedo hacer solo la tarea
Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os)
Puedo bañarme sin ayuda
Colaboro con gusto en las tareas de la casa
Hago cosas que no quiero
Recojo mis juguetes después de terminar de jugar
Tiendo mi cama sin que me lo ordenen
Leo libros diferentes a los de la escuela
Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo
Lo que pienso y decido es muy importante para mí
Yo decido qué programas de televisión ver
Yo he escogido a mis amigos
Decido con quién y cuándo jugar
Respeto a la diferencia
Me caen mal los compañeros de religión diferente
Las niñas no son malas para los deportes
Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros”
Cuando me enojo lastimo a los demás
Les agrado a mis maestros (as)
Trato bien a las personas que son diferentes a mí
Pienso que las niñas son inferiores
Cultura de la Legalidad
Acusaría a quien hace trampa

Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías

Si es necesario, está bien copiar en los exámenes

Oculto mis calificaciones a mis padres

Llego a tiempo a la escuela

Me gusta que las cosas estén en orden

Pienso que los niños deben defenderse a golpes”

Sigo las reglas establecidas para los juegos

Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo

Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo

Ésta es la versión última del CPPE.

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Lee con cuidado cada una de las afirmaciones siguientes. Marca con un tache (X) la opción con la que estés de acuerdo, como en el siguiente ejemplo:

*	Ayudo en los quehaceres de la casa.	A B ~~C~~ D E

A	NUNCA	B	CASI NUNCA	C	ALGUNAS VECES	D	CASI SIEMPRE	E	SIEMPRE

1	Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase.	A B C D E
2	Me caen mal los compañeros de religión diferente.	A B C D E
3	Puedo hacer solo la tarea.	A B C D E
4	Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).	A B C D E
5	Acusaría a quien hace trampa.	A B C D E
6	Las niñas son malas para los deportes.	A B C D E
7	Puedo bañarme sin ayuda.	A B C D E
8	Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros.	A B C D E
9	Colaboro con gusto en las tareas de la casa.	A B C D E
10	Mis padres, tutores y maestros (as) leen.	A B C D E
11	Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías.	A B C D E
12	Cuando me enojo lastimo a los demás.	A B C D E
13	Leo libros diferentes a los de la escuela.	A B C D E
14	Confío en mi maestra(o).	A B C D E
15	Si es necesario, está bien copiar en los exámenes.	A B C D E
16	Les agrado a mis maestros (as).	A B C D E
17	Hago la tarea sin que me digan.	A B C D E
18	Trato bien a las personas que son diferentes a mí.	A B C D E
19	Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo.	A B C D E
20	Mis maestros (as) son justos.	A B C D E

21	Oculto mis calificaciones a mis padres.	A B C D E
22	Me han lastimado, insultado, o se han burlado de mí.	A B C D E
23	Lo que pienso y decido es muy importante para mí	A B C D E
24	Llego a tiempo a la escuela.	A B C D E
25	Pienso que las niñas son inferiores a los niños.	A B C D E
26	Me gusta que las cosas estén en orden.	A B C D E
27	Mis compañeros me escuchan.	A B C D E
28	Desayuno bien antes de venir a la escuela.	A B C D E
29	Pienso que los niños deben defenderse a golpes.	A B C D E
30	Los demás respetan mi modo de ser.	A B C D E
31	Yo he escogido a mis amigos.	A B C D E
32	Sigo las reglas establecidas para los juegos.	A B C D E
33	Mis maestras (os) respetan mis opiniones.	A B C D E
34	Decido con quién y cuándo jugar.	A B C D E
35	Mis maestros (as) sí me escuchan.	A B C D E
36	Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo.	A B C D E
37	Las plantas y los animales merecen respeto.	A B C D E
38	Recojo mis juguetes después de terminar de jugar.	A B C D E
38	Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo.	A B C D E
40	Tiendo mi cama sin que me lo ordenen.	A B C D E

Antes de entregar este cuestionario, por favor revisa que esté contestado totalmente.

¡MUCHAS GRACIAS!

d) Algunas consideraciones finales en torno de los resultados

El Cuestionario de Percepción de las Prácticas Escolares (CPPE) tuvo como intención acercarse a la forma en que un grupo de estudiantes vive la autoridad, la cultura de la legalidad, el respeto a la diferencia, la autonomía y la dignidad, ello en relación con la educación cívica y ética como un modo de mostrar el estado de la escuela en general. La educación escolarizada mexicana se define a sí misma como el *medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura,* tiene como objetivos el desarrollo de las facultades del estudiantado, su crecimiento individual y la transformación social. Asimismo, se compromete a fomentar el amor a la patria y el respeto de los derechos humanos (*supra,* 63).

De manera puntual, indica que las labores de la *formación cívica y ética* consisten en el perfeccionamiento integral del individuo, la guía en el uso responsable de sus capacidades y la valoración de las tradiciones a las que pertenece. Por otro lado, es la encargada de infundir el conocimiento de la práctica democrática y establecerla como el modo de organización en los diferentes espacios públicos. Ello incluye la concepción de la justicia y la observancia de la ley (cultura de la legalidad y el respeto por los derechos humanos) (Art. 7º. LGE, Fracciones V-VI). En este sentido, la conceptualización de la FCyE en nuestro país prioriza valores como la solidaridad, la dignidad, el cooperativismo, la transparencia y el acceso a la información (Art. 7º. LGE, Fracciones X-XIII).

Por su parte, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética asume esta responsabilidad y pretende formar en valores cívicos y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad y la práctica de los derechos humanos. Espera que el alumnado ejerza una vida cívica en lo futuro, sustentada en el conocimiento cabal de sus derechos y obligaciones, así como en una convivencia democrática. Su objetivo es que cada estudiante alcance la formulación de juicios éticos que lo lleven a tomar mejores determinaciones, de manera racional y autónoma (SEP, Acuerdo 438, 2008).

Las mediciones nacionales en torno a la *formación cívica y ética*, tanto ENLACE de la SEP como EXCALE del INEE muestran niveles de logro básicos y por debajo del básico en tales competencias en casi el 80% de la población estudiantil. Los resultados de estas mediciones se obtienen por agregación, es decir, no muestran las individualidades. De ahí la

pertinencia de los trabajos realizados en torno a comunidades particulares. Aun cuando toda muestra representativa posee sesgos, es importante hacer acercamientos más puntuales y con técnicas variadas a distintos fragmentos de la realidad. De ahí la pertinencia del CPPE.

Las preguntas planteadas por este instrumento, así como sus resultados, exhiben que la agenda sobre la educación es amplia y urgente; obligada a crear metodologías que distingan la percepción de la experiencia, dado que las creencias y los valores del estudiantado no necesariamente compaginan con sus prácticas. Teniendo como reto hacer interpretaciones apropiadas y con suerte incidir en las políticas públicas. Es decir, no hay mediciones únicas sino diferentes aproximaciones al complejo fenómeno de la educación. La intención de este breve apartado es la de replantear algunos resultados del CPPE como problemáticos.

Literacy o de las habilidades lectoras[99]

Literacy refiere a "la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal, y participar en la sociedad" (OECD, 2013). Esta competencia incluye distintas dimensiones, a) los tipos de textos, b) el grado de comprensión del lector (estrategias: los estudiantes deben ser capaces de acceder al texto, recuperar información, integrarla, interpretarla, reflexionarla y evaluarla). c) La identificación de los propósitos de las lecturas. El promedio porcentual de los estudiantes de los países miembros de la OCDE a este respecto va del 1.3 al 4.8, México tiene un promedio de 2.6.

---

[99] *Literacy* es un indicador del estado de la educación del Índice de Desarrollo Humano (IDH) a nivel mundial. Éste se mensura a partir de las pruebas estandarizadas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su programa Programme for International Student Assessment (PISA). Las cuales tienen como propósito principal "determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, que están por concluir o han concluido su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y las habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad actual" (INEE, 2013b: 11). México , país miembro, no ha obtenido el mejor de los lugares posibles en las categorías evaluadas, a saber: matemáticas, *literacy (*capacidad del estudiantado de aplicar lo aprendido, es decir, la facultad de extrapolar los conocimientos) y ciencias.
En matemáticas el 55% del estudiantado no alcanza las competencias básicas. Respecto a las habilidades lectoras y las ciencias el 41% y el 47.5% respectivamente, no demuestra las competencias mínimas. De 34 países, 32 tienen al 90% de sus jóvenes (hasta los 15 años 3 meses) en sistema escolarizado. Mientras que México no se arriba ni al 70%. Es decir, no hay cobertura universal para el total de la educación básica en nuestro país, y si la hubiera no existirían las condiciones materiales para que los estudiantes permanecieran en la escuela y llevaran a buen término sus estudios. De modo que esta variable del IDH indica que el desarrollo humano en nuestra nación, en lo que respecta a la educación está minado, ello sin considerar que somos el país con el peor ingreso de la OCDE.

El primer grupo de estudiantes mexicanos (41%) se encuentra por debajo del nivel 2. Tiene la habilidad de localizar ideas en fragmentos de lectura, pero pocas veces pueden reconocer la relación de dichos conceptos con los párrafos siguientes. Con dificultad pueden relacionar tales nociones con otras lecturas o problemáticas fuera del texto asignado. Cotejar, diferenciar o clasificar conceptos son tareas complicadas. Si los párrafos presentan ideas contrarias o diferentes a su punto de vista, la labor le parece aún más compleja. En suma, este grupo de alumnos no sabe leer entre líneas. Otro grupo de estudiantes (51%) se ubica en un nivel medio. Es capaz de hallar la idea principal del texto, entender sus partes y hacer algunas inferencias, catalogadas por la OCDE de bajo nivel. Este grupo tiene la facultad de relacionar la información de los libros con sus vivencias personales. Y el porcentaje restante se encuentra en nivel intermedio (INEE, 2013b).

Existen seis entidades con una media significativamente mayor a la nacional: Querétaro, la ciudad de México, Aguascalientes, Chihuahua, Nuevo León y Colima. Mientras que una media estadísticamente inferior se encuentra en los estados de Tabasco, Chiapas y Guerrero. El Estado de México se ubica en el nivel 2 de la media nacional (INEE, 2013b: 65).

Cuando aplicamos el CPPE no sabíamos con exactitud qué significaban estas cifras, por su referencia conocíamos que las capacidades lectoras del estudiantado mexicano no estaban del todo desarrolladas. En atención a esta condición, elegimos la población que en teoría lee con facilidad, la del tercer grado al sexto de primaria. Como expusimos con anterioridad, el alumnado tuvo múltiples complicaciones para acceder a los reactivos del instrumento, lo que evidenció que desconocíamos el hecho en su contexto. Por otro lado, aun cuando es opinión generalizada que la educación en México no es buena, ignoramos qué tan mala es en este respecto. Ello conlleva primero, que la suma de habilidades del estudiantado es sólo un indicador pero no necesariamente el termómetro más afinado. Segundo, que nuestras opiniones no están ligadas a nuestra experiencia, de ahí la sazón que esta investigación otorga.

Entonces, ¿qué significa pertenecer al *mundo de lectores* y qué consecuencias se siguen de ser incluido o excluido de él? Partamos de que leer no sólo constituye la capacidad de reproducir las palabras en un texto, sino la posibilidad de hacer un *uso público de la razón.*

Leer contiene un conjunto de facultades que van más allá de los escritos mismos. La capacidad interpretativa, el poder de hallar las ideas implícitas y llevarlas fuera del texto, por mencionar algunas, viabiliza a un lector como crítico de las nociones inmersas en los libros en contraste con su realidad. La deficiencia de las habilidades lectoras denuncia un estudiantado mexicano lejos de pasar de la obediencia al razonamiento, de la resignación a la crítica y de la rebeldía a la revolución. Pertenecer al *mundo de los lectores* refiere primeramente, a la facultad de hombres y mujeres de expresarse de manera libre y responsable. Y en segundo lugar designa la visión analítica y crítica del contexto del lector. Saber leer y escribir son el principio de la *misión de comunicar al público nuestras ideas, cuidadosamente examinadas y bien intencionadas acerca de los defectos de la sociedad y de los colectivos que habitamos* (Kant, 1784/2004).

Negarle al estudiante esta posibilidad es condenarlo a un tipo de ceguera que perjudica a la sociedad en su conjunto, de modo que encontramos estudiantes y ciudadanos capaces de reconocer que el colectivo en el que viven no es apto sin poder decir por qué. Los resultados obtenidos por la Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad, realizada por el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM en 2015 respalda esta visión. Dicho trabajo evidencia como un factor importante el nivel de escolaridad del encuestado, éste influye en la percepción clara o no clara de los problemas en el país (Gráfica 3) (Marván, *et. al.* 2015: 70). No saber leer aletarga el crecimiento personal, la construcción de posturas propias, *la facultad de hablar a nombre propio*, al tiempo, perpetua los mandatos ajenos. *Dilatar la adquisición de esta habilidad significa violar y pisotear los derechos de los niños y las niñas* (Kant, 1784/2004).

Es tarea de la escuela trabajar con determinación en la promoción de todas las facultades del estudiantado, a fin de que éste pueda *bien y con seguridad hacer uso de su propio entendimiento, sin acudir a la guía de otros,* sobre todo en lo que respecta a su conciencia moral y su avance a la conciencia política (Kant, 1784/2004). La labor de la educación escolarizada consiste en plantar en cada estudiante la semilla del *libre pensamiento,* éste, gradualmente, dará como resultado mejores ciudadanos, lúcidos en el entendimiento de los principios de un buen gobierno conforme a la dignidad del hombre.

La deficiencia en el indicador *literacy* de los estudiantes de educación básica en nuestro país enzarza una inquisición por la inobservancia de los derechos de la infancia. El Estado mexicano está obligado a "garantizar al niño [las] condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño" (ONU, 1990: Artículo 12).[100] Impedir al estudiante pertenecer al *mundo de los lectores* es por consecuencia, interrumpir la formación de su propio juicio y entorpecer la expresión de sus opiniones.

Descubrimos que no sólo la capacidad lectora está minada en la población muestra, hallamos también dos estudiantes que no saben leer.[101] ¿Cómo medir el analfabetismo en un lugar donde se supone debe estar erradicado? Hemos criticado ya las normas de evaluación que permiten a un estudiante arribar al tercer grado de primaria sin las competencias mínimas: leer y escribir. La llave para acceder al conocimiento le está negada, ¿cómo entonces se pretende que alcance el desarrollo ulterior? Es alarmante pensar que este fenómeno se repita en cada escuela del país.

El examen o de la evaluación tortuosa

En la educación mexicana conviven dos visiones de hacer escuela, por un lado, tenemos aquella que tiene como pretensión que el estudiantado esté altamente capacitado para el trabajo y se adhiera a los valores de la empresa y, por otro lado, tenemos la escuela que fomenta los valores democráticos y sociales en el alumnado. Estas posturas no han terminado por congeniar en nuestra nación, no sólo porque se dirigen por diferentes caminos, sino porque no hay una verdadera aproximación a las condiciones materiales de las escuelas mexicanas para concretar su realización.

La primera visión ha imbuido a ésta en una evaluación exhaustiva tanto de los docentes como de los estudiantes. Esta tendencia considera que la constante examinación

---

[100] *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

[101] De acuerdo con el censo del 2010 del INEGI, en México hay un 6.9% de la población que es analfabeta. De ese porcentaje, las mujeres conforman 62.4%, el 51% pertenece a comunidades rurales en contraste con el 7.6% de la población no indígena. Los estados con mayor analfabetismo en el país son Chiapas, Guerreo y Oaxaca (INEA, 2010).

dará como resultado una educación de calidad (LGE, 2013: Art. 2º). Cuando hablamos de los docentes por ejemplo, ambiciona una enseñanza en la que el profesorado cubra las siguientes competencias divididas en cinco dimensiones:

Dimensión 1**.** El docente debe ser capaz de describir puntualmente cuáles son las características, procesos y modos de aprender del estudiantado como base para el desenvolvimiento de su práctica docente. Debe tener una visión analítica de los propósitos y los enfoques didácticos múltiples de la educación primaria, al tiempo, está obligado a realizar un ejercicio crítico en torno al currículo vigente como marco para su práctica docente (SEP, 2015).

Dimensión 2. El docente crea estrategias didácticas de intervención que permiten al estudiante aprender todos los contenidos incluidos en los programas. *Evalúa con fines de mejora.* Aspectos que le permiten construir ambientes mejores para la educación (SEP, 2015).

Dimensión 3. El docente enriquece su práctica docente desde la *reflexión sistemática* de la misma, desde la capacitación y el estudio (SEP, 2015).

Dimensión 4.

> Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente. Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente. Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela en su práctica docente. Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos (SEP, 2015: 32).

Dimensión 5. "Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos. Propicia la colaboración de los padres de familia y distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela. Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela" (SEP, 2015: 33).

En suma, la *docencia efectiva* es aquella en el profesor sabe cómo aprenden sus estudiantes y cuáles son los conocimientos mínimos que deben tener. Realiza intervenciones didácticas pertinentes. Es un profesional en constante desarrollo que *asume sus responsabilidades legales y éticas,* respecto de sí y del estudiantado. Asimismo, participa

activamente en el desarrollo de su institución educativa. La SEP y el INEE se han dado a la tarea de evaluar dichas competencias en el profesorado, para ello han elaborado un conjunto de exámenes. Se han criticado fuertemente las verdaderas intenciones de los mismos, incluso se ha señalado que los intereses acerca de la calidad de la educación no son genuinos y únicamente designan intereses políticos:

> En realidad, la dimensión educativa de la evaluación ha sido irrelevante desde que se procesó la legislación; de ahí la ingenuidad del congreso al pensar que podía evaluar a cuatro millones de maestros en solo cuatro años. La intención ha sido siempre evaluar a los maestros para poder correrlos. Aunque formalmente se hable de la calidad de un buen docente, en realidad el tema central es que la evaluación habilita al gobierno para despedir profesores. […] El propio INEE reconoció en julio de 2014 que la práctica docente es compleja y no puede evaluarse solo a través de exámenes. Entonces, ¿Por qué no promovió ante el Congreso un cambio en la legislación, donde se establezca que cuatro años es un periodo muy corto para evaluar a tantos docentes? Por su parte, la SEP está hablando hoy de "aplicación de exámenes" y no de evaluación. Desde mi punto de vista, es mucho más decente plantearlo así debido a la implicación conceptual que tiene. (Ángel Díaz-Barriga, http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157 29 de mayo de 2015)

Los docentes en el país no han recibido con agrado estos procesos evaluativos. Observan con atinencia las discordancias entre el instrumento de medición (el examen) y los objetivos de la evaluación, a saber: valorar el desempeño de los maestros, conocer cuál es su nivel de suficiencia en la función que desempeñan. E identificar las necesidades de los docentes en el ámbito académico y técnico, a fin de fortalecer formación continua y la tutoría.[102] Si esta *evaluación* no alcanza a contemplar todas las dimensiones de la labor docente y, el profesorado reconoce la parcialidad de los mismos ¿por qué entonces el estudiantado a su cargo tendría que ser examinado de igual manera?

Las examinaciones continuas y tormentosas, así como los contenidos excesivos no necesariamente contribuyen a la mejora de la calidad educativa, pero sí son una forma de ejercer el poder en la que los poderosos son menos visibles. En la *evaluación docente* quienes cobran relevancia son los examinados, en este caso los profesores. Sobre ellos recae el centro de atención mientras que la responsabilidad del examinador se diluye. El profesorado es

[102] La mayor oposición se ha expresado principalmente a través de la Sección 22, de Oaxaca, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), conocida como Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), así también en Guerrero, Michoacán y Chiapas. Para ahondar en el asunto véase el artículo "La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación" de Eduardo Backhoff Escudero y Gilberto Guevara Niebla, publicado el 17 de junio de 2015 por NEXOS. Disponible en: http://www.nexos.com.mx/?p=25277

colocado en la lente de la opinión pública ya sea que rechace o acepte tal política, que repruebe o apruebe el examen. En sus hombros descansa todo el peso de la responsabilidad del SEN. Examinar es pasar revista. El examen es la manifestación del poder del que gobierna, un despliegue de los efectos de éste, "invade [a los examinados], pasa por ellos y a través de ellos; se apoya sobre ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas que ejerce sobre ellos" (Foucault, 2008: 34). Esta verticalidad acontece también en el aula.

La constante examinación del alumnado instituye su vigilancia, su homogeneización y su objetivación. Los registros evaluativos se convierten en la marca del estudiantado, así se le identifica, señaliza y describe. El examen hace del individuo un objeto analizable, con rasgos específicos que permiten su comparación con otros a nivel local o global volviéndolo accesible para los estudios de caso. Ello contraria los compromisos de la escuela mexicana de respetar a la diferencia, con el fomento de la dignidad y la autonomía.

Cuando aplicamos el CPPE, los estudiantes se mostraron claramente nerviosos ante la supuesta examinación. Lo primero que preguntaron fue si ésta tendría una calificación; en general cuestionaron su impacto sobre la evaluación final. Pero no sólo ellos estuvieron ansiosos, también el profesorado. Los docentes nos interrogaron acerca de quiénes nos habían enviado. En suma, las autoridades educativas parecen desconocer o haber olvidado que evaluar y examinar no es lo mismo. Para evaluar es menester prestar atención a las particularidades, atender a las necesidades y resolver las carencias de las diferentes poblaciones escolares, antes de juzgarlas con el mismo racero.

Diferencias por género: sobre el uso de la violencia

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación del CPPE, asumimos que la población femenina tiene un desarrollo moral mayor. Llegamos a esta conclusión por el modo en que se relaciona con la diferencia y su atinencia en la identificación de las minorías. También pudimos leer que su comportamiento al interior del aula es más ordenado. Respecto a las labores escolares, las niñas son más responsables, participan de manera más asidua en clase y obtienen mejores calificaciones. Otro aspecto de importancia es que las estudiantes hacen menor uso de la fuerza para resolver asuntos diversos al interior de la escuela. Siendo característico de la población masculina violentar a los demás ya sea física o verbalmente

como una forma de solucionar conflictos. El estudiantado masculino se describe a sí mismo como tendiente a la violencia, de ahí que se perfile más agresivo y menos respetuoso de la diferencia. Estas características se extienden a la población estudiantil a nivel nacional (SEP/UNICEP, 2009).

En el *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México* de la SEP y la UNICEF, en su capítulo "Convivencia escolar entre niños y niñas, espacios físicos y violencia escolar", se hace una descripción de los modos en que se ocupan los espacios comunes en la escuela. Su instrumento revela que son los niños quienes en un porcentaje mayor hacen uso de ellos. Las canchas o los lugares asignados para la actividad física también están monopolizados por el estudiantado masculino, mientras que las niñas están relegadas a actividades pasivas en lugares como los pasillos y algunos sectores del patio.

El estudio visibiliza que el uso de estos espacios está mediado por la violencia:

> El 21.1 por ciento de los niños y niñas de sexto de primaria menciona que son "los agresivos" quienes toman los mejores espacios, lo que fue manifestado por el 14.3 por ciento de las alumnas y alumnos de secundaria. Lo anterior podría indicar que existe una relación entre edad/grado escolar y capacidades de negociación-intimidación, esto es, que entre mayores sean los niños y niñas tienen más posibilidades y habilidades para llegar a acuerdos y menos de prestarse a la intimidación. Además una quinta parte de los niños y niñas, tanto de sexto de primaria como de secundaria, señaló que el grupo que llega primero gana las canchas (SEP/UNICEF, 2009: 88)

Es una práctica constante que la fuerza sea el medio para ganarse las áreas en la escuela. Costumbre casi exclusiva de los varones. A los niños les es permitido dar muestra de su virilidad a través de la violencia, mientras que a las niñas se les ha negado tal poder. En este sentido, el supuesto desarrollo moral mayor en el estudiantado femenino consiste más en una condición obligada que elegida, al menos en lo que refiere a este respecto. Hacer uso de las facultades, entre ellas la fuerza física, es necesario en una educación ilustrada. Esta última aspira a que cada educando utilice sus capacidades de manera racional, autorregulada y autónoma. La construcción de lo femenino en la sociedad mexicana, ha impedido que las mujeres ocupen su fuerza física, la cual comprende una gama amplísima, que va desde no dejarse amedrentar hasta ejercer sus habilidades para el deporte, por ejemplo. Los datos obtenidos revelan un desarrollo moral aparentemente mayor, que en realidad es un indicador

de un desenvolvimiento minado en ambos géneros, en uno por los excesos cometidos en el uso de la fuerza y en el otro por sus deficiencias.

El uso equilibrado de la fuerza entre los géneros abonaría a la construcción de una convivencia inclusiva. En el caso expuesto, si sólo los "agresivos" o sólo los "fuertes" usan los espacios comunes, implica que los no tan fuertes y las mujeres están condenados a habitar la escuela de maneras proscritas. No estoy afirmando que las niñas debieran pelear por un lugar de manera física, es nuestra intención enfatizar la obligación moral de educar en la certeza de que tanto mujeres como hombres estamos facultados espiritual, intelectual y físicamente de igual manera. Siendo el compromiso de todos que tales capacidades se desenvuelvan. Los directivos y docentes por su parte, deben mediar y fortalecer modos comunitarios de vivir los espacios escolares, no pueden asumir como "normales" acciones que dificultan la convivencia inclusiva y acentúan la marginación.

Los resultados obtenidos a través del ítem: "Pienso que las niñas son inferiores a los niños" dan cuenta de que en teoría hombres y mujeres somos iguales pero en la práctica no. Es decir, aun cuando las estudiantes estuvieran seguras de su igualdad de derechos frente al otro género, los modos de convivir y sus experiencias, les dictarían lo contrario. Por ello no es de extrañarse que la muestra perciba que en un 50% de las circunstancias las mujeres están por debajo del progreso de los hombres. Apreciación similar en niños y niñas. Los *esquemas de pensamiento* continúan marcando a las diferencias naturales inscritas en la objetividad del cuerpo como sistemas de diferencias que determinan la existencia de las mujeres, y constituyen el modo de ser de las relaciones sociales justificando la dominación masculina (Bourdieu, 2013). Esta situación de vulnerabilidad hace que las niñas se consideren inferiores sin serlo, y al tiempo, les permite identificar más puntualmente la injusticia como hemos aludido en la primera parte del capítulo.

Uno de los datos que llamó más nuestra atención, fue el hecho de que el estudiantado femenino dio pauta para hacernos pensar que es más independiente que el masculino. Relacionamos esta circunstancia con los modos diferenciados en que éstos son tratados. En el caso de los varones, sus padres o tutores asumen una independencia de facto, mientras que en las niñas esto no ocurre. En los ítems del CPPE referidos a los cuidados, los resultados apuntan a que son las féminas quienes están más protegidas. Podría pensarse que son los

niños quienes ostentan mayor libertad y, por ende, están emancipados, sin embargo, notamos que la "libertad" que gozan es aparente, pues en realidad es descuido. Esto último obliga a los niños a afrontar sus compromisos con menos armas. Otra dimensión problemática de lo anterior es que la independencia ganada por las niñas se pierde con el tiempo.

Si queremos otorgar una salida a este tipo de circunstancias, lo primero que debemos tener presente es que sexo y género no son lo mismo:

> El género es el significado cultural que el cuerpo sexuado asume, entonces no puede decirse que un género sea la consecuencia de un sexo en ningún caso. […] la distinción sexo/género sugiere una discontinuidad radical entre los cuerpos sexuados y los géneros construidos. […] La presunción de la existencia de un sistema de géneros binario en su morfología hace perdurar implícitamente la creencia en la relación mimética del género con el sexo de donde se sigue que el género refleja al sexo o por otra parte, es restringido por él (Butler, 1997:9).

Como afirmaba Simone de Beauvoir "mujer no nace, se hace" (Beauvoir, 1978), desligando que un cuerpo sexuado, por naturaleza, tuviera que sujetarse a ciertas maneras de hacer, de pensar, etcétera, también podríamos afirmar que *hombre no nace, se hace.* Ambos, niños y niñas, están siendo moldeados por una construcción cultural del sexo que se denomina género y hace aparecer a éste como íntimamente ligado al primero. Las prácticas en la escuela ejemplifican las consecuencias y los daños que se siguen de confundirlos. Tal falta de claridad contribuye a que el estudiantado piense que algunas actividades y espacios son privativos de los varones y otros de las féminas. A las mujeres parecen corresponderles los espacios privados o de recogimiento y a los hombres los espacios públicos. Por ejemplo: la vida doméstica y la vida laboral, las canchas y los pasillos. Pero nada de esto es natural sino cultural.

Las formas en que se siguen construyendo los géneros y sus diferencias insisten en la marginación de ambos sexos. La creencia de nuestra población estudiantil acerca de que las niñas son inferiores en al menos la mitad de las circunstancias es alarmante y reflejo de cómo se libra la convivencia en las aulas. "Pacíficas criaturas no osan dar un solo paso fuera de las andaderas en que están metidas, les mostraron el riesgo que las amenaza si intentaran marchar solas. Lo cierto es que ese riesgo no es tan grande […]" (Kant, 1784/2004: 33). Es deber de las instituciones educativas regresarle al alumnado en su conjunto, la confianza en el uso de su propio entendimiento y permitirle a lo largo de todos los cursos escolares hacer el mayor ensayo de sus facultades sin que el género funja como un pretexto para impedirlo.

Ejercicio de la autoridad y de la ciudadanía

Los resultados perfilaron a las autoridades escolares como claramente identificables, y al mismo tiempo, patrimonialistas. Ejercen el poder de formas excluyentes y selectivas. Existen los alumnos y las alumnas "preferidos y preferidas" a través de quienes fluyen las órdenes a los demás (23%). El aula es una sociedad clasista en la que algunos estudiantes son visibles para el docente y otros no. Esta situación crea una atmósfera de desconfianza entre el estudiantado que le impide expresarse y actuar con naturalidad. Como hemos mencionado, más de la mitad del estudiantado afirma que no puede decir lo que piensa frente a sus profesores (66%). Una de las razones esbozadas es que éstos no son respetuosos con sus comentarios. Si casi un 70% de la población estudiantil de la muestra se siente impedido a decir aquello que piensa por el temor de ser reprimido o de que se burlen de sus opiniones, ¿cómo entonces se pretende abatir la posterior *apatía política* de la ciudadanía?

La participación en clase es un símil de la participación política. La escuela en tanto espacio público debe guiar al alumnado a hacer uso de su entendimiento y de sus capacidades como hemos enfatizado en varias ocasiones. Negarle la posibilidad de intervenir en los asuntos del aula, ya estén relacionados con el conocimiento o las regulaciones en ella, puede convertirse en la causa de una nula vida civil. A la pregunta ¿quiénes tienen que hacer frente a los problemas del país? es respuesta generalizada decir que las autoridades (IIJ/UNAM, 2015). Carecemos de experiencias cívicas que nos lleven a apropiarnos de los espacios públicos y ser partícipes de su mejora. Asimismo, nos cuesta trabajo reconocer que somos corresponsables de las maneras en que nos gobiernan.

La *apatía política* es un síntoma de nuestra carencia como ciudadanos y, en consecuencia, de nuestra irresponsabilidad política. Si el estudiante no puede habitar su propia escuela ejerciendo sus derechos, ¿cómo podrá entonces vivir la civilidad en su país? El abuso de la autoridad nos ha hecho caminar con andaderas en la ciudadanía, al tiempo nos ha dado pretextos para escudarnos por nuestra falta de participación, lo que es aún peor, nos ha impedido ver que lo que nos parece despreciable en otros connacionales puede estar también en nosotros.

El estudiantado de la muestra se piensa un ser ético, sin embargo, sus creencias entran en contradicción con sus prácticas. Justifica hacer trampa en los juegos, copiar en los

exámenes, mentir a sus padres respecto a las calificaciones, encubrir a algún amigo o amiga en actos opuestos a la normatividad, etcétera. Cuando se le pregunta si "acusaría a quien hace trampa", más del 50% afirma que así lo haría, mientras que no ocurre lo mismo cuando el que comente tal acción es cercano a él o ella (21%). Esto no sólo sucede con la muestra, el trabajo *Los mexicanos vistos por sí mismos* (UNAM), presenta como hallazgo una situación similar. En dicho estudio, se deja ver que los mexicanos piensan que la corrupción es un problema ajeno, que no les atañe de manera directa ya que no son ellos, los encuestados, quienes caen en conductas corruptas o corruptoras. El 47.6% de su muestreo opina que es la autoridad quien realiza con mayor incidencia actos de corrupción (IIJ/UNAM, 2015: 99-100). Si bien las acciones que estamos comparando no tienen la misma naturaleza, si podríamos pensar que unas llevan a las otras; desde pequeños estamos inmersos en colectivos donde las leyes, las normas y las reglas se perciben como corruptibles. En otras palabras, se considera que la ley está sujeta a nuestro parecer y albedrío.

Las autoridades escolares contribuyen con esta percepción. Son ellas quienes establecen reglas que rompen apelando incluso a su propia piedad. Si el estudiante ruega o implora lo suficiente, podrá lograr que lo establecido por las autoridades no se cumpla, mientras que el profesorado se percibe a sí mismo como flexible y noble. La falsa piedad de los gobiernos, es un ocultamiento de sus tiranías, que no sólo fomenta la impunidad sino también perpetúa la exclusión, dado que sólo algunos pueden acceder a esta piedad.

Otro punto de suma importancia es que las autoridades encargadas de regular los espacios escolares carecen de claridad en torno a la naturaleza de las faltas y, por ende, tienen poca atinencia en la designación de los castigos, en algunos casos la severidad de los mismos no corresponde a la acción cometida, de modo que no pueden servir de aprendizaje para el estudiantado. Esto genera un círculo vicioso en el que el estudiante ruega para evitar tales penitencias.

En suma, obstaculizar al estudiantado la posibilidad de expresar lo que piensa incluye no sólo no poder participar a los demás de sus opiniones y con ello, ejercer su razón de manera pública, sino también se le imposibilita para señalar al profesorado cuando se equivoca o cuando está en desacuerdo con él. En casi un 80% de las ocasiones se siente inhabilitado para hablar, ¿cómo pretender entonces que el estudiante después ciudadano

denuncie actos de abuso de autoridad? De ahí que se geste un descontento y resentimiento hacia las figuras de autoridad y, al mismo tiempo se les tema. La represión es una práctica cotidiana en la escuela que obstruye la civilidad. El estudiante ni ejercita con suficiencia la razón pública, ni la participación política ni la denuncia. En consecuencia, se le está criando para quedarse callado.

La educación es un proceso humanizador mediante el cual el educando percibe, comprende y ejerce su condición de ser racional. La historia de la misma deber manifestar la tarea del hombre por alcanzar el perfeccionamiento de sus facultades. Su formación debe convertirse en un *desarrollo proporcionado y orientado a un fin,* a saber, el de *usar el propio entendimiento* y alcanzar el gobierno de sí. Por ello, debe favorecer la identificación de las inclinaciones del estudiantado y lograr que las convierta en intereses que guíen su proyecto de vida.

Educar es un compromiso que inicia en el individuo e impacta lo colectivo. Consiste en un transcurso que va desde lo ético-espiritual hasta lo social, lo institucional y lo político. Abarca tanto la esfera privada como la pública y pone de manifiesto la necesidad de hacer una reflexión en torno a los modos en que somos regidos en los distintos espacios. Lo que se debe esperar es que un individuo educado cuestione la legitimidad de los poderes a los que está sujeto. Tanto más avanza en el gobierno de sí mismo, tanto menos necesita de regulaciones externas. Los rasgos característicos de una buena educación son el fortalecimiento de la autorregulación y de la autonomía que evitan la tentación de desentenderse de los deberes cívicos y morales.

La escuela por su parte, está obligada a colaborar con tal aspiración. Ella debe constituirse como la *reunión de las voluntades individuales de sus miembros, más allá de la fuerza, del temor y de los medios físicos del poder; comunidad que se obliga a construir de manera recíproca bienes conjuntos.* En las aulas es necesario que prevalezca la civilidad como el fundamento para la construcción de una vida ética. Las instituciones educativas deben fomentar caminos diversos para que los alumnos lleguen a ser felices por medio de su constante ennoblecimiento. Por ello, deben formarlos en la certeza de su dignidad interior, estimulando su valía a lo largo de todos los procesos educativos y así hacer respetar sus derechos y los de los demás.

La propuesta de esta investigación ha insistido en una formación que priorice la dignidad del estudiantado como un modo de acceder a la autonomía tanto académica como moral. Los resultados de la muestra apuntan a que la dignidad no es una concepción clara, sin embargo, son muy precisas sus consideraciones sobre el buen trato y cómo desean convivir con los demás. A esta población le agradan los espacios ordenados y con claridad en sus normas, donde sea perceptible el bien para la mayoría. Demanda afecto y respeto a su persona y desprecia todos aquellos motes que le estereotipen o reduzcan su personalidad a una sola característica. Para el estudiantado es evidente que cuando el profesorado los tacha con algún mote se rompe la relación de dignidad, aun cuando no puedan expresarlo de esta manera.

La dignidad implica la posibilidad de una vida buena extendida, donde el reconocimiento mutuo permita mejores modos de relacionarse. Para ello es necesario que las autoridades afirmen la valía del estudiantado, *fomenten el uso del su entendimiento, el contento personal y la bondad en el buen humor*.

Al tiempo, asienten principios justos, comprensibles y deseables. Lo que hemos llamado la *escuela inteligible,* arquetipo de la escuela que vivimos. En ella, la claridad de sus reglas y normas, así como la aplicación de las sanciones la hace transitable y entendible, quien la habita reconoce los beneficios de acatarlas. Mientras el ejercicio de la autoridad y la legalidad no sean nítidos, la educación cívica y ética no podrá pasar de la opinión (percepción) a la acción (prácticas).

e) Pruebas de hipótesis: aportes de la investigación para la conformación de la *escuela inteligible*

Esta investigación constituye una propuesta de aplicación del pensamiento kantiano a la interpretación de las finalidades de la escuela. Sustenta a la educación como un compromiso moral que debe colaborar con la realización de lo humano en cada estudiante. Plantea, justifica y demuestra que educar cívica y éticamente es posible si tal formación está cimentada en un buen ejercicio de la autoridad, en leyes justas y en el cumplimiento igualitario de la mismas. Evidencia que los principios comprensibles y deseables fomentan en la escuela la convivencia respetuosa e incluyente y, favorecen la captación de la valía del estudiantado. Entiende que la educación escolarizada debe avanzar a la construcción de la *escuela inteligible* como un trabajo constante fincado en el trato digno y el progreso en la determinación autónoma de la voluntad del alumnado, tanto a nivel académico, como civil (ciudadano) y personal (moral).

La hipótesis que sustentó fue la siguiente: el buen "uso de la autoridad" y el "respeto a las reglas y las normas" en la escuela por parte de las autoridades (docentes, administrativos, trabajadores, padres y tutores), tendrá como resultado el inicio del ejercicio de una voluntad "autónoma", del reconocimiento de la "dignidad humana" y de la "aceptación e inclusión de la diferencia" por parte del estudiantado. Después del trabajo estadístico y como resultado de la técnica de correlación podemos afirmar que el supuesto sostenido por esta investigación se verifica dado que se obtuvieron correlaciones significativas.

Dicho planteamiento está desglosado en cuatro hipótesis que exponen cómo se relacionan las variables antes aludidas. A continuación mostramos la tabla de correlaciones que indica la dependencia positiva o negativa entre ellas y su explicitación.

Tabla 22. Pruebas de hipótesis (correlaciones)[103]

DIMENSIONES	PA	CL	A	RD
PERCEPCIÓN DE LA AUTORIDAD (PA)	____	.32**	**.37****	**-.37****
CULTURA DE LA LEGALIDAD (CL)	**.32****	____	**.37****	**-.54****
AUTONOMÍA (A)	**.37****	**.37****	____	**-.37****
RESPETO A LA DIFERENCIA (RD)	**-.37****	**-.54****	**-.37****	____

****La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).**

1. **H1. PA c+ A** (Hipótesis 1. La Percepción de la Autoridad correlaciona de manera positiva con la Autonomía)

La educación escolar debe lograr *la conformación de un alumnado y un profesorado que actúen desde el reconocimiento mutuo para la edificación de una escuela inteligible* (*supra,* 35). En este sentido, el camino para lograrlo depende de qué tan congruente sea la educación disciplinar, el cultivo de lo espiritual, el avance en el gobierno de sí y la constitución del estudiantado como seres éticos. Todo este proceso está a cargo de las autoridades escolares, son ellas las primeras responsables de guiar a los alumnos en dicho avance. Por ende, la forma en que asumen y ejercen su autoridad configura el modo de ser de la escuela y encamina la manera de ser de los estudiantes.

[103] El coeficiente de correlación mide el vínculo entre las variables, su valor cuantitativo puede variar desde -1.00 hasta 1.00. La correlación de proporcionalidad directa o positiva se establece con los valores +1.00 y de proporcionalidad inversa o negativa, con -1.00. No existe relación entre las variables cuando el coeficiente es de 0.00. Siendo su fuerza de relación de la siguiente manera:

Valor de r	**Fuerza de relación**
-1,0 A -0,5 o 1,0 a 0,5	Fuerte
-0,5 A -0,3 o 0,3 a 0,5	Moderada
-0,3 A -0,1 o 0,1 a 0,3	Débil
-0,1 A 0,1	Ninguna o muy débil

Esta investigación ha manifestado que educar para la autonomía y la dignidad resolvería muchas de las deficiencias de la educación cívica y ética como asignatura. Facultar al estudiantado para regirse a sí mismo es una tarea indispensable, menester que la escuela lo ayude a determinar su voluntad y lo haga consciente de que la persecución de todos sus deseos no sólo es un camino de fracasos sino también una vía interminable en la que los demás pueden salir lastimados. Contener la voluntad del alumnado sin que ello produzca su descontento o desánimo es una de las labores de la formación. Ello no sólo depende de los contenidos de los programas de FCyE sino de la manera en que se ejerce la autoridad en las aulas, las escuelas y la casa.

Si una niña o un niño está rodeado de autoridades que le guían, le explican las reglas y dialogan respecto a todos los ámbitos que le convienen, es decir, valoran su entendimiento; con certeza los infantes replicarán tales acciones. Las autoridades justas, claras y afables son confiables. La percepción de una autoridad como tal, hace que el cumplimiento del deber sea sencillo y las reglas se conviertan en principios deseables. Es por ello, que estas dos variables correlacionan de manera positiva: a una buena autoridad le corresponde un gobernado autónomo.

2. **H2. PA c- RD** (Hipótesis2. La Percepción de la Autoridad correlaciona de manera negativa con el Respeto a la Diferencia)

Si una autoridad justa, clara y afable contribuye a la determinación autónoma de la voluntad del gobernado, ¿qué ocurre cuando el ejercicio de la autoridad es tiránico y represor? El gobernado aprende que puede pasar por encima del otro, atropellarlo en sus fines y oprimir su voz.

La población estudiantil dio muestras claras de lo anterior. Reveló al profesorado como autoritario, poco abierto al diálogo, en muchos casos excluyente y en otros indiferente. Los resultados evidenciaron que la fuerza de la autoridad no radica en la claridad con la que establecen las reglas o estructuran el aula, sino que ésta está basada en el papel que les toca en la configuración de la escuela. Son autoridades dado el lugar que les ha asignado la institución, pero no necesariamente por el buen ejercicio de su responsabilidad ante los niños y las niñas.

La muestra reconoció con claridad que estas prácticas son deleznables, sin embargo, las replica. La forma patrimonialista del poder es emulada por los estudiantes, la repiten con compañeros más débiles. Por otro lado, los docentes suelen hacer excepciones en el trato con los estudiantes "consentidos", estas diferenciaciones pueden ir desde colocarles en un lugar de superioridad frente a los otros o modificar las reglas en su favor. Ello produce actitudes similares entre las niñas y los niños, se propicia el uso discrecional de las reglas en juegos, tareas, trabajos en equipo, así también, la población juzga a sus amigos y a sí mismos, con mayor laxitud que a aquellos que no lo son.

El ejercicio tergiversado de la autoridad equivale a justificar el trato indigno e irrespetuoso a los demás. Una autoridad tiránica tiene garantizados atropellos, sublevaciones, inconformidades e injusticias. De ahí que el mal uso de la autoridad sea inverso al respeto a la diferencia.

3. **H3. CL c+ A** (Hipótesis 3. La Cultura de la Legalidad correlaciona de manera positiva con la Autonomía)

El modo de gobierno y la aplicación de las leyes están unidos (*supra,* 55). La diligencia igualitaria de las reglas y normas favorece la creación de entornos diáfanos. La claridad en la organización de los espacios públicos, entre ellos la escuela, contribuye a que el estudiantado entienda la relación entre la ley, la regla, la norma y el orden, por ende, también con su cumplimiento, todo ello necesario para alcanzar sus fines y metas.

La escuela debe configurarse a través de leyes justas y mínimas, es decir, evitar sobre regular las aulas. Si los estudiantes son educados en libertad sabrán conservar este beneficio, y caminarán de la heteronomía a la autonomía. De ahí, que la claridad en la aplicación de las normas correlacione de manera directa con la autonomía.

4. **H4. CL c- RA** (Hipótesis 4. La Cultura de la Legalidad correlaciona de manera negativa con el Respeto a la Diferencia)

Lo contrario ocurrió con los estudiantes de nuestra población. Las regulaciones en el aula son aplicadas de manera discrecional, esto incentiva al alumno a prácticas corruptas. Entre amigos usan las reglas de formas relajadas y con los no amigos de maneras estrictas.

Hacen trampa y mienten en varios aspectos de su vida cotidiana, como en los juegos o en la asunción de su responsabilidad en las tareas en equipos. Mienten a sus padres respecto a

las calificaciones y las asignaciones escolares y no ven mal el copiar. Los profesores por su parte, usan las regulaciones a su favor, se posicionan como aquellos que tienen en sus manos la estancia en la escuela del otro, en este caso del alumno, no son los primeros en respetar y vigilar el cumplimiento de las mismas. Situación que impide que el estudiante distinga entre leyes benéficas y las maleficentes. Si no puede juzgar sobre su viabilidad, conveniencia y pertinencia, con dificultad estará dispuesto a seguirlas. Así también será incapaz de denunciar aquellas contrarias a su dignidad.

Aunado a lo anterior, se le impide participar en la construcción de las regulaciones áulicas. No sólo no colabora en la conformación del espacio que habita, sino que las reglas que lo constituyen no le son explicadas sino impuestas, las percibe mayormente como castigos, de ahí que el estudiantado esté dispuesto a romperlas.

En este sentido, la aplicación discrecional de las reglas al interior de la escuela tiene como resultado poca claridad en el estudiantado sobre la naturaleza y la importancia de éstas para mantener el espacio ordenado, aun cuando aspira a ello, la convivencia escolar le incapacita para ver que la respuesta está en regularse a sí mismo e impedir que otros pasen por encima de su dignidad. La investigación probó que el planteamiento kantiano de la autonomía como principio de la vida cívica y ética es vigente en el contexto mexicano.

Es importante señalar al aula como un microcosmos que nos ayuda a interpretar el modo de ser del macrocosmos: nuestra Nación. Sin la pretensión de hacer generalizaciones injustificadas podemos decir que los males del aula son, en algún sentido, los males de la nación en su conjunto. Tenemos autoridades tiránicas y patrimonialistas, que aplican las leyes de manera discrecional, beneficiando a sus cercanos y pasando por encima de todos los demás. Una población indignada, pero al tiempo, poco facultada para exigir sus derechos. Oprimida, inexperta en la participación política y casi incompetente para la denuncia. En una sociedad como la nuestra, con el tiempo toda semilla de crítica en el estudiante-ciudadano es erradicada y el resultado confundido con el desinterés político. Éste último es una decisión, la muerte de la crítica, un atropello.

La ciudadanía es un eufemismo, un modo de designar, pero no una práctica. Así como el estudiante no ha conquistado el aula, el ciudadano no ha conquistado la vida pública. La inversión en las maneras en que se ejerce la autoridad y la aplicación igualitaria de reglas

justas podría lograr que el estudiante-ciudadano entienda la importancia de la civilidad y ello le permita formarse como un ser ético. La educación sigue siendo el camino.

Esta investigación aporta un planteamiento del fenómeno educativo diferente; puesto que pretende mostrar en qué sentido la educación es la vía para el progreso de la humanidad hacia lo mejor. Ella debe manifestarse como un continuo perfeccionamiento del hombre, por lo tanto, una salida de algún estado anterior. Debe tomar al educando como un ser moldeable, quien debe cambiar a través del proceso educativo y convertirse en alguien mejor.

Este trabajo observó puntualmente tres aspectos. En primer lugar, conforma un ejercicio *rememorativo* del fenómeno educativo mexicano, ya que describe cómo se ha gestado la FCyE en nuestro país y juzga si dicho proceso es o no una historia de perfectibilidad. En segundo lugar, muestra cuáles han sido sus contribuciones y analiza su suficiencia; apunta sus fallas y carencias respecto a las necesidades intelectuales, sociales, morales de nuestra época presente (trabajo *demostrativo*). Y finalmente, anuncia qué cursos debiera tomar la formación cívica y ética y, denuncia las prácticas contrarias a la misma (labor *predictiva*), las cuales debiesen ser erradicadas.[104]

Contribuye a trazar el camino hacia lo que ella misma ha llamado la *escuela inteligible.* Bosqueja la necesidad de esta escuela arquetípica en contraposición a las prácticas actuales, evidenciando que el desarrollo teórico colabora con la comprensión de la realidad. Entiende a la *escuela inteligible* como un espacio en el que el estudiantado y las autoridades escolares fincan su convivencia en normas y reglas justas que se cumplen a cabalidad. En ella, el alumnado otorga la *obediencia debida* porque ha comprendido que la normatividad es un modo deseable para convivir en paz y alcanzar sus fines al interior de la misma. Por otro lado, las autoridades escolares hacen uso de su poder en beneficio de los estudiantes, pugnado porque éstos alcancen el gobierno de sí mismos y, en consecuencia, cada vez sea menos necesaria la participación de los mandos.

[104] Nuestra indagación conforma un ejercicio rememorativo, demostrativo y predictivo de la formación cívica y ética en la educación básica escolarizada (nivel primario) en nuestro país, dado que hicimos un recorrido que va desde las concepciones de ésta en el artículo Tercero constitucional y su explicitación en la Ley General de Educación, así también en el PIFCyE, mostrando su estado actual a partir de las evaluaciones realizadas por la SEP y el INEE, hasta un estudio de caso, en el cual evidenciamos las consecuencias de no cumplir los objetivos propuestos para esta formación.

En la *escuela inteligible* el estudiantado puede y debe hacer uso de su propio entendimiento y juzgar los distintos aspectos de la misma. Su participación en la constitución de este lugar es permanente; expresa sus opiniones en torno a la escuela sin ser excluido por ello. Se forma como un libre pensador y un libre legislador, con ello alcanza la madurez intelectual y moral, la *mayoría de edad*. Dejar atrás la *minoría de edad* es el propósito de la escuela, el cual se logra en el ejercicio pleno de las facultades de cada alumno, el conocimiento de sí mismo, el reconocimiento de sus intereses, la persecución de éstos y su conversión en una vocación de vida.

Ello muestra a la escuela como un semillero de múltiples frutos, es decir, no pretende homogenizar al estudiantado sino resaltar y guiar la construcción armónica de su pluralidad. Los docentes de la *escuela inteligible* saben que el alumnado está facultado en muy diversas formas y que es su labor orientarlas no opacarlas. La diversidad es uno de los elementos distintivos de esta visión escolar. La guía y el descubrimiento de las capacidades individuales sólo es posible en una exposición no opresora del conocimiento. El profesor da cabida a diversas didácticas y metodologías de enseñanza, así también privilegia en el conocimiento el proceso, no sólo el resultado.

La *escuela inteligible* educa con sus prácticas. Sus miembros se encuentran en constante reflexión sobre su hacer. Es decir, lo que forma, antes de los planes y programas, son los modos de convivencia. Cómo se ejerce la autoridad, cómo se cumplen las reglas y normas son los principios de la sociabilidad. El establecimiento claro de ambas hará de la coexistencia, comunidad.

Coda:

La amistad como excelsitud ética y principio de una vida autónoma

Sólo la imaginación nos permite ver las cosas con su verdadero aspecto, poner aquello que está demasiado cerca a una distancia de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad ni prejuicio, colmar el abismo que nos separa de aquello que está demasiado lejos y verlo como si nos fuera familiar. Esta <<distanciación>> de algunas cosas, y este tender puentes hacia otras, forma parte del diálogo establecido para la comprensión con ellas.

Hannah Arendt, 1953

¿Qué es educar? Es la respuesta a la apasionada disyuntiva entre callar, hablar y hacer.
Sólo aquel que esencialmente sabe callar, puede esencialmente hablar,
sólo aquel que esencialmente sabe hablar, puede esencialmente actuar.
El silencio es interioridad, el principio de la educación;
que me permite saber cuándo callar, cuándo hablar y cuándo hacer.[105]

[105] Frase inspirada en las reflexiones de Kierkegaard expuestas en su texto *La época presente.* (Kierkegaard, 2012: 75)

Esta investigación se ha centrado en los educandos. Hemos intentado ver a través de ellos cómo se relacionan los demás elementos que constituyen al SEN. Más puntualmente ha sido nuestra intención revisar si la *formación cívica y ética* planteada en los términos del PIFCyE cumple con sus objetivos. Para lograr dicha aproximación, definimos qué entendíamos por FCyE, accedimos a las mediciones realizadas por la SEP y el INEE al respecto, corroboramos si los resultados obtenidos por estas dos instancias eran realmente tan desalentadores. En esta intención, nos aproximamos a las percepciones de un grupo de estudiantes del Estado de México, las cuales nos ayudaron a hacer una interpretación posible sobre las fallas en la educación cívica y ética. A partir de los resultados que hemos presentado consideramos los siguientes puntos:

1. La promesa de la educación escolarizada mexicana a su estudiantado no se cumple a cabalidad. Ésta no consigue desarrollar armónicamente las facultades del alumnado en los ámbitos epistémicos, artísticos y deportivos. Por otro lado, la escuela está lejana de constituirse en el lugar donde se fomenta el respeto al patrimonio cultural y se genere una conciencia nacional. Asimismo, su labor de formar alumnos que ejerzan plena y responsablemente sus capacidades en un ambiente democrático, justo, legal y pacífico, constantemente se ve desmentida por los índices de violencia y discriminación que se viven al interior de las aulas. Ello sin mencionar el poco conocimiento y la nimia experiencia que posee el estudiantado en torno a la vida cívica.
2. El SEN está lleno de indicios de que algo bueno o incluso extraordinario está por ocurrir. Reformas, revisiones, evaluaciones, modificaciones curriculares, son algunos ejemplos de las inventivas de las autoridades educativas que nos hacen creer que acontecerán verdaderos cambios. Sin embargo, antes de llevar a buen término alguno de ellos, parece que la pasión enérgica con la que iniciaron se agota. Después de tanta creatividad, el SEN está plagado de grandes sueños que descansan sobre una completa indolencia.
3. Respecto a la educación escolarizada parece haber la tarea *diplomática de dilatar las cosas, de modo que siempre se impida que algo suceda, y sin embargo, parezca que siempre sucede algo* (Kierkegaard, 2012). El SEN no sólo plantea qué hacer y cómo, sino que también realiza sus propias estimaciones del impacto de sus quehaceres,

contiene su propia crítica: publica las evaluaciones de sus políticas y programas, se estremece por los pocos resultados y suma soluciones que no llegan a las causas del malestar escolar. De ahí, que parezca que está en movimiento, pero de fondo no tenga intenciones reales de cambio.

4. En este contexto, tomar el riesgo de hacer una revolución educativa parece ahora una intención obsoleta.
5. La vida escolar luce más como un trámite que un verdadero ejercicio de interioridad.

Así, si la educación no se compromete con el desarrollo de la interioridad del estudiantado, ¿cómo podrá éste último resistir hacer el mal o no cometer injusticias más allá de las prohibiciones de la normatividad? ¿Cómo podrá asir los conocimientos más allá del examen? En suma, el cuestionamiento hacia una educación que no aspira a la transformación del alumnado, es si este último logrará al final de día ser capaz de aprender y de educarse moralmente, de distinguir entre lo mejor y lo peor y tomar buenas decisiones. El compromiso de la educación consiste en hacer de los niños y las niñas personas excelentes. La intención es que alcancen el óptimo ejercicio de sus facultades y se conduzcan de maneras respetuosas en el reconocimiento de la diferencia. Asimismo, sean partícipes de los espacios que habitan y constituyan un elemento para su dignificación. Las escuelas parecen conservar, en teoría, los deseos de alcanzar la excelencia, pero en una actitud ambigua la descartan.

En consecuencia, tendremos una ciudadanía futura a la que le irrite su gobierno, pero no pueda transformarlo y se convierta en no más que un espectador de lo que ocurre en su colectivo y nación. Un “ciudadano” que persiga únicamente sus fines individuales y, por ende, haya roto todos los vínculos con los demás. Represente a la ciudadanía, pero no la viva. Delegue su responsabilidad cívica a otros y con el tiempo encomiende su responsabilidad ética a los demás también.

La aspiración y el empeño por alcanzar la excelencia académica y moral deben ser la guía de la educación escolarizada. Tareas por medio de las cuales el estudiantado alcance un crecimiento de su interioridad a fin de que madure hasta la toma de mejores decisiones. Para ello se requiere de un *ímpetus* educativo que saque a flote la benignidad del alumnado. Uno de los resultados que no mencionamos antes, pero debe ser expuesto, es que la población estudiantil identificó el hacer amigos y conservarlos como un modo de ser autónomos.

Afirmamos que la amistad puede convertirse en ese ímpetu educativo que puede guiar la formación escolarizada.

Entendemos por amistad un ejercicio voluntario que se sustenta en la condición hospitalaria del hombre. Para hablar de ella es necesario confiar en que es propio de lo humano estar facultado para recibir y acoger al otro, para ser recibido y acogido. Siendo la actitud contraria la hostilidad, la cual deviene de intereses personales, de perspectivas individuales o colectivas, de intenciones ocultas, de prejuicios, etcétera (Kant, 1795/2001). En otras palabras, sólo el civilizado es capaz de tener conductas inhospitalarias. Los conflictos entre los hombres son resultado de la diversidad de conceptualizaciones y búsquedas de lo bueno y lo deseable. Ello no descarta que lo originario de lo humano sea ser amistoso. De ahí que el alumno apunte a la amistad como el principio. En este sentido, el panorama antes expresado deja de parecer tan desalentador y empieza a otorgarnos una respuesta.

Favorecer los lazos amistosos entre el estudiantado constituye la forma más clara de arribar a la *vida extendida* y de alcanzar la excelsitud ética kantiana. La amistad y la hospitalidad obligan al hombre a tomar en consideración a los demás. Ninguno, de manera consciente, estaría dispuesto a lastimar al amigo. Por ello, es una fuerza reguladora que va más allá de la normatividad pero que no puede gestarse si ésta no se cumple a cabalmente. Espacios donde las normas de cortesía, las reglas y las legislaciones se corrompen, hacen casi imposible la convivencia y fomentan la desconfianza en el cercano. Desconfiar del otro aún sin conocerlo es lo contrario a la hospitalidad.

La escuela, por ende, debe ser un lugar amistoso. Si ésta produce más enemistades que amistades, o propicia hostilidades en vez de amabilidades, está creando no a un conjunto de futuros ciudadanos sino, como diría Kant, a una *estirpe de demonios* (Kant, 1795/2001). Este *pueblo o raza de demonios* no implica individuos que deseen el mal por sí mismo, pues esto tendría como consecuencia su propia destrucción, sino que estos malvados lo son porque están dispuestos a excusarse o hacer excepción de sí mismos en cuestiones éticas. Los estudiantes de la muestra dieron cuenta de ello, juzgaban con severidad las acciones no éticas de los demás, pero cuando éstas son cometidas por ellos hacen una suspensión de juicios, se excusan o abiertamente consideran que no aplica la imputación moral. En la amistad está

prohibida la deshonestidad. De modo que ninguno que sea amigo puede excusarse cuando ha hecho mal.

Una escuela que fomente la amistad de sus miembros alcanzaría una transformación completa de los mismos. Cada uno asumiría que no sólo es medio sino fin del proyecto escolar, por ende, sabría que sus acciones posibilitan o dilatan la aparición de los objetivos comunes, que son sus actos los que viabilizan o impiden el desarrollo del todo desde su posición y función. En este sentido, es por medio de las relaciones amistosas que se puede fundar una escuela como una comunidad académico-política y fomentar el pacto político del que hablamos antes (*supra,* 33-34).

La amistad como respuesta y principio para la construcción de este tipo de comunidad es viable puesto que conjunta dos aspectos fundamentales: la sensibilidad y el intelecto. Tener amigos, implica reconocer en el otro virtudes, allegarnos a ellas y conservar la relación con inteligencia. Estudiar requiere de un ejercicio parecido, identificar ideas, hacerlas propias y usarlas de manera racional.

La amistad como guía para la construcción de los espacios escolares permitiría al estudiantado acceder de manera más sencilla y originaria a la diferenciación de lo bueno y lo malo. La relación amistosa y hospitalaria con el otro, cultiva una sensibilidad que aleja de nosotros pensamientos maleficentes. No solemos desear males a quienes amamos, por el contrario, les deseamos bienes y nos alegramos de que éstos lleguen. Las relaciones amistosas tienen mucho de desinteresadas, así, si no todos los modos de actuar del hombre están guiados por la idea de conseguir un beneficio propio, podemos afirmar que educar en ambientes amistosos da como resultado convivencias mejores. De modo que el mundo ético es un mundo para el cual está hecho el hombre.

Cabe aclarar, que es poco probable que en una comunidad todos sean amigos, en este sentido, lo que debe evitarse son aquellas situaciones que produzcan hostilidades al interior de los colectivos, lo cual se logra por medio de regulaciones *amistosas*. Las autoridades escolares, quienes no sólo interpretan las normatividades del SEN, sino que también proponen otras normas para la vida escolar cotidiana, deben considerar en su construcción si ellos mismos podrían someterse a tales reglas. La *Evaluación de Desempeño Docente,* por ejemplo, ha sido una política que ha suscitado múltiples debates. Nosotros aludimos a una de

sus dimensiones problemáticas en el capítulo tercero, a saber, la no correspondencia entre la prueba y lo que se desea evaluar. Si el profesorado no está de acuerdo con estas inconsistencias, nos preguntamos ¿por qué tendría que padecer la misma circunstancia el alumnado? Es decir, si no está dispuesto a someter su voluntad a tales políticas no debiese proponer otras similares para el estudiantado.

Formular regulaciones para la escuela tiene que convertirse en un *obrar de tal modo que la intención de las autoridades escolares pueda ser el principio de una ley generalizada a la cual ellas mismas puedan sujetarse* (Kant, 1785/2007). En otras palabras, las autoridades de la escuela, los padres y los tutores no pueden entrar en contradicción consigo mismos en el ámbito regulatorio del estudiantado, ello no sólo es una falta lógica sino también una falta ética.

La amistad como principio regulatorio posibilitaría el constante uso de la razón de manera pública. Nuestra población nos dejó ver que se siente coartada en su capacidad de decir lo que piensa. Afirma que esto se debe a que mayormente es estigmatizada, o sujeto de burlas a causa de sus posturas, comentarios o dudas. En un ambiente hospitalario, la comunicación, base del examen libre y público de la razón, se facilita. "La razón no está hecha para adaptarse al aislamiento, sino a la comunicación" (Kant, 1900). Ser amigo es comunicarse con otro, aprender a guardar silencio y a escuchar, así también nos permite ser escuchados y nos hace receptivos al examen. La amistad podría en este sentido, conformarse como un camino para el *pensamiento extensivo,* el cual nos ayuda a identificar en nuestros juicios aquellos elementos que son personales y aquellos que nos aproximan a saberes generales, a fin de consolidar nuestras propias posturas (Arendt, 2012). Por lo anterior, la amistad engloba tanto el ámbito privado como el público facultando al estudiantado para la vida cívica.

Finalmente, la amistad es una fuente reguladora y un modo de mantener la paz, con la ventaja de no ser una ley. Mientras que las normas tienen un carácter obligatorio, a nadie se le puede exigir apreciar a otro o ser su amigo. La amistad opera bajo la lógica de la sobreabundancia, mientras que las leyes bajo la lógica de las equivalencias. Las normas tipifican las acciones y los castigos esperando un equilibrio entre ambos. La amistad va más allá de la mutualidad, *de una canasta que va y otra que viene*. La amistad rebosa (Ricoeur, 2009). Por ello, adoptar leyes amistosas y propiciar espacios públicos hospitalarios ayudaría

al estudiantado a aproximarse a sus deberes no como una carga o sólo en el marco de la obligatoriedad, sino en el entendimiento de que sus acciones dan forma a los objetivos colectivos. Ello sería una expresión nítida de que éste, el alumnado, ejerce su razón tanto de manera privada como pública. La amistad supera las regulaciones, pero las supone. En los espacios en los que la convivencia es amistosa, debemos presumir que sus regulaciones son medianamente justas.

La justicia es el medio necesario para la amistad, pero si ella no caracteriza a los espacios públicos como la escuela, entonces tendremos que fomentar los lazos amistosos como un ejercicio crítico de la injusticia. "Diríamos que la incorporación tenaz, paso a paso, de un grado de compasión y de generosidad [en nuestras escuelas] constituye una tarea perfectamente razonable aunque difícil y sin término" (Ricoeur, 2009: 44). *Es un deber y al mismo tiempo una esperanza, el que contribuyamos todos a realizar una mejor educación escolarizada, aunque sólo sea en aproximación progresiva, acercándonos con la mayor rapidez al fin apetecido* (Kant, 1795/2001: 283).

Anexos

Anexo 1. Definición de los Niveles de Logro del Programa de Formación Cívica y Ética en la secundaria. Presentados por el INEE en 2013.

Niveles de logro
Avanzado Los alumnos que se ubican en este nivel son capaces de valorarse como personas con derechos y responsabilidades. Reflexionan acerca de los riesgos de las adicciones y de la importancia del ejercicio de una sexualidad responsable. Demuestran comprensión y reflexión de la responsabilidad que su actuar tiene para consigo mismo y para con su entorno social (ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario). También son capaces de plantear soluciones a partir de la elaboración de un proyecto de vida personal que dé respuesta a las problemáticas detectadas en su entorno familiar, escolar y social, en el marco del Estado de derecho.
Medio Los alumnos ubicados en este nivel identifican acciones propias de las organizaciones sociales democráticas, así como la influencia de la participación ciudadana en asuntos públicos y el ejercicio del poder democrático. Reconocen la división de poderes como una condición indispensable de un Estado democrático, así como los derechos y obligaciones de la ciudadanía y establecen relaciones entre las garantías constitucionales y los derechos humanos. Identifican los valores para el establecimiento de relaciones democráticas (diálogo, respeto, tolerancia, libertad, entre otros) en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad. Son capaces de reconocer la dimensión afectiva y la dignidad de las otras personas en el ejercicio de la sexualidad, así como la importancia de la superación de los estereotipos de género. Asimismo, comprenden que una vida sana implica un equilibrio entre el bienestar físico, mental y social.
Básico Los alumnos que se sitúan en este nivel son capaces de identificarse como personas libres, responsables de sí mismas (en cuanto a su sexualidad, salud, higiene, recreación, proyecto de vida, etc) y creativas. Se reconocen como parte de una familia y construyen diversas relaciones interpersonales, fundamentales para la convivencia social. Asimismo, son capaces de comprender que las distintas problemáticas sociales (adicciones, violencia, inequidad de género, entre otras) inciden directamente en el ámbito personal y en la convivencia social. Comprenden el valor del estudio y del trabajo como medio de realización personal y social. Asimismo, identifican los derechos, las obligaciones y las responsabilidades de un ciudadano mexicano, sustentados en la Carta Magna. Reconocen la importancia de la Constitución Política como ley suprema de la nación e identifican algunos valores contenidos en ésta para la convivencia democrática y la transformación social. Finalmente, los alumnos de este nivel reconocen la responsabilidad individual y del Estado en la protección del medio ambiente, la salud, la educación y la seguridad de sus ciudadanos en todos los aspectos, y diferencian entre los atributos, responsabilidades y limitaciones de la autoridad gubernamental.

Anexo 2.

Resultados de la prueba ENLACE 2006-2013. Estado de México.
a) Porcentaje de Alumnos

ENLACE 2006 - 2013
PORCENTAJE DE ALUMNOS POR NIVELES DE LOGRO PARA CADA MODALIDAD Y ENTIDAD

PRIMARIA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

PRIMARIA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA			MODALIDAD																									GLOBAL				
			CONAFE					GENERAL					INDIGENA					PARTICULAR														
			NIVEL DE LOGRO																													
GRADO	ENTIDAD	AÑO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS
3º	ESTADO DE MÉXICO	2013	33.1	33.3	31.6	2.0	544	29.1	28.3	38.3	4.4	267,856	27.0	27.0	42.1	3.9	2,971	13.2	18.2	53.5	15.1	25,150	27.7	27.4	39.6	5.3	296,523
4º	ESTADO DE MÉXICO	2013	35.5	44.4	19.1	1.0	577	27.3	37.1	32.1	3.5	278,074	31.1	39.9	27.4	1.6	3,088	12.7	25.6	50.9	10.8	24,046	28.2	38.2	33.5	4.1	304,682
5º	ESTADO DE MÉXICO	2013	29.8	42.7	27.5		487	24.2	33.8	39.1	2.9	279,560	29.3	33.4	34.3	3.0	2,962	10.3	20.1	59.8	9.8	24,845	23.1	32.7	40.7	3.5	307,844
6º	ESTADO DE MÉXICO	2013	27.7	42.8	29.1	0.8	537	18.8	34.7	44.2	2.5	280,381	24.3	38.9	35.5	1.4	2,977	7.4	21.7	63.4	7.5	24,479	17.8	33.7	45.6	2.9	308,354
GLOBAL	ESTADO DE MÉXICO	2013	31.7	40.7	26.7	0.9	2,145	24.8	33.5	38.4	3.3	1,103,843	28.0	34.8	34.8	2.5	11,998	10.9	21.4	56.9	10.8	99,419	23.7	32.5	39.9	3.9	1,217,405

SECUNDARIA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

SECUNDARIA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA			MODALIDAD																									GLOBAL				
			GENERAL					PARTICULAR					TECNICA					TELESECUNDARIA														
			NIVEL DE LOGRO																													
GRADO	ENTIDAD	AÑO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS
2º	ESTADO DE MÉXICO	2013	8.5	35.8	49.7	6.0	155,751	5.4	20.8	55.1	18.9	19,270	7.8	34.4	51.3	6.7	57,343	10.7	40.5	44.7	4.2	29,143	8.3	34.9	49.9	6.9	261,507
3º	ESTADO DE MÉXICO	2013	9.9	29.1	57.0	4.1	148,350	7.5	17.9	61.9	12.8	17,938	8.9	27.5	59.1	4.6	53,212	13.3	33.3	51.2	2.2	26,939	9.9	28.4	57.2	4.6	244,439
GLOBAL	ESTADO DE MÉXICO	2013	9.1	32.6	53.2	5.1	302,101	6.4	19.3	58.3	16.0	37,208	8.2	31.1	55.0	5.7	110,555	11.9	37.0	47.8	3.2	56,082	9.1	31.8	53.4	5.8	505,946

b) Medias

ENLACE 2013
MEDIAS ENTIDAD Y MODALIDAD
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
PRIMARIA Y SECUNDARIA

GRADO	ENTIDAD	AÑO	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA					ALUMNOS
			MODALIDAD				GLOBAL	
			CONAFE	GENERAL	INDÍGENA	PARTICULAR		
3°	ESTADO DE MÉXICO	2013	472.8	491.7	496.2	554.2	497.0	296,523
4°	ESTADO DE MÉXICO	2013	457.7	489.1	475.5	547.3	493.6	304,682
5°	ESTADO DE MÉXICO	2013	464.4	491.7	481.2	553.8	496.6	307,844
6°	ESTADO DE MÉXICO	2013	459.8	495.1	473.4	552.5	499.4	308,354
GLOBAL	ESTADO DE MÉXICO	2013	463.6	491.9	481.5	551.9	496.6	1,217,403

GRADO	ENTIDAD	AÑO	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA					ALUMNOS
			MODALIDAD				GLOBAL	
			GENERAL	PARTICULAR	TÉCNICA	TELESECUNDARIA		
2°	ESTADO DE MÉXICO	2013	499.6	548.2	504.6	484.6	502.6	261,507
3°	ESTADO DE MÉXICO	2013	503.4	544.2	509.3	485.4	505.7	244,439
GLOBAL	ESTADO DE MÉXICO	2013	501.4	546.3	506.8	485.0	504.1	505,946

Anexo 3. CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Lee con cuidado cada una de las afirmaciones siguientes. Marca con un tache (X) la opción con la que estés de acuerdo, como en el siguiente ejemplo:

*	Ayudo en los quehaceres de la casa.	A B C D E

A	**NUNCA**	**B**	**CASI NUNCA**	**C**	**ALGUNAS VECES**	**D**	**CASI SIEMPRE**	**E**	**SIEMPRE**

1	Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase.	A B C D E
2	Hay castigos que se aplican a unos, pero no a otros.	A B C D E
3	Me caen mal los compañeros de religión diferente.	A B C D E
4	Para mí es importante el bienestar de los demás.	A B C D E
5	Puedo hacer solo la tarea.	A B C D E
6	Mis tareas, trabajos o ejercicios que dejan mis maestros se revisan y corrigen en clase.	A B C D E
7	En la escuela no se castigan a los *bullies*	A B C D E
8	Los güeros (as) son más guapos (as) que los morenos (as).	A B C D E
9	Mi uniforme está limpio y completo.	A B C D E
10	Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).	A B C D E
11	Cuándo tengo algún problema puedo recurrir a mis padres, tutores o maestras (os).	A B C D E
12	Acusaría a quien hace trampa.	A B C D E
13	Las niñas no son malas para los deportes.	A B C D E
14	Mi maestra(o) me hace sentir bien.	A B C D E
15	Puedo bañarme sin ayuda.	A B C D E
16	Tu maestro hace otras cosas en lugar de atender al grupo. (Por ejemplo, hablar por teléfono, leer el periódico, etcétera)	A B C D E
17	Acuso a mis amigos (as) cuando hacer trampa.	A B C D E
18	Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros.	A B C D E
19	Mis compañeros maltratan las instalaciones, el mobiliario o el equipo de la escuela.	A B C D E
20	Colaboro con gusto en las tareas de la casa.	A B C D E
21	Mis padres, tutores y maestros (as) leen.	A B C D E
22	Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías.	A B C D E
23	Cuando me enojo lastimo a los demás.	A B C D E
24	Los adultos me respetan.	A B C D E
25	Leo libros diferentes a los de la escuela.	A B C D E
26	Confío en mi maestra(o).	A B C D E
27	Si es necesario, está bien copiar en los exámenes.	A B C D E
28	Les agrado a mis maestros (as).	A B C D E
29	Salgo de vacaciones.	A B C D E
30	Hago la tarea sin que me digan.	A B C D E
31	Mis padres o tutores pelean constantemente.	A B C D E
32	Trato bien a las personas que son diferentes a mí.	A B C D E
33	Está bien tomar como mía información obtenida en internet.	A B C D E
34	Me defiendo cuando me molestan.	A B C D E
35	Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo.	A B C D E

A	NUNCA	B	CASI NUNCA	C	ALGUNAS VECES	D	CASI SIEMPRE	E	SIEMPRE

36	Mis maestros (as) son justos.	A B C D E
37	Oculto mis calificaciones a mis padres.	A B C D E
38	Me han lastimado, insultado, o se han burlado de mí.	A B C D E
39	Mis padres, tutores y maestros (as) me hacen sentir valioso (a).	A B C D E
40	Lo que pienso y decido es muy importante para mí	A B C D E
41	Mis maestras (os) tienen alumnos preferidos.	A B C D E
42	Llego a tiempo a la escuela.	A B C D E
43	Pienso que las niñas son inferiores a los niños.	A B C D E
44	Me siento orgulloso de mis calificaciones.	A B C D E
45	Hago cosas que no quiero.	A B C D E
46	Las calificaciones son injustas.	A B C D E
47	Me gusta que las cosas estén en orden.	A B C D E
48	Mis compañeros me escuchan.	A B C D E
49	Desayuno bien antes de venir a la escuela.	A B C D E
50	Yo decido qué programas de televisión ver.	A B C D E
51	Mis maestras (os) me tratan mal.	A B C D E
52	Pienso que los niños deben defenderse a golpes.	A B C D E
53	Los demás respetan mi modo de ser.	A B C D E
54	Mis padres y maestros me hablan con malas palabras.	A B C D E
55	Yo he escogido a mis amigos.	A B C D E
56	Mis padres me ignoran.	A B C D E
57	Sigo las reglas establecidas para los juegos.	A B C D E
58	Mis maestras (os) respetan mis opiniones.	A B C D E
59	Los baños de la escuela están limpios.	A B C D E
60	Decido con quién y cuándo jugar.	A B C D E
61	Mis maestros (as) sí me escuchan.	A B C D E
62	Las reglas de la escuela son justas.	A B C D E
63	Estoy en desacuerdo con quien piensa diferente.	A B C D E
64	Mi maestro (a) sabe mi nombre.	A B C D E
65	Estoy de acuerdo con las actividades que se realizan en la escuela.	A B C D E
66	Mis maestras (os) tienen buen carácter.	A B C D E
67	Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo.	A B C D E
68	Las plantas y los animales merecen respeto.	A B C D E
69	En la escuela usan feos apodos.	A B C D E
70	Recojo mis juguetes después de terminar de jugar.	A B C D E
71	Mis padres o tutores me ayudan a estudiar y a hacer las tareas.	A B C D E
72	Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo.	A B C D E
73	En esta escuela los grandes respetan a los chicos.	A B C D E
74	Tengo profesores que me molesta como me tocan.	A B C D E
75	Tiendo mi cama sin que me lo ordenen.	A B C D E

76.	**Edad:**	
77.	**Género:**	**Masculino ( ) Femenino ( )**
78.	**¿Con quién vives?**	
79.	**¿Cuántos hermanos tienes?**	
80.	**¿Vives cerca de la escuela?**	

Antes de entregar este cuestionario, por favor revisa que esté contestado totalmente.

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 4. Primera versión del CPPE. 26 de agosto de 2014.

Antes de empezar a contestar el cuestionario, completa la siguiente información[106].

Edad:	
Género:	**Femenino: ( ) Masculino: ( )**
¿Con quién vives?	
¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?	
¿Vives cerca de la escuela?	

Instrucciones:

Lee con cuidado cada una de las afirmaciones siguientes. Marca con un tache (X) la opción con la que estés de acuerdo, como en el siguiente ejemplo:

	S	CS	AV	CN	N
Ayudo con los quehaceres de la casa.		X			

S= Siempre CS= Casi siempre AV= A veces CN= Casi Nunca N= Nunca

	S	CS	AV	CN	N
1. Mis maestras (os) comentan las reglas conmigo y me explican las consecuencias de no cumplirlas.	**4,6,2,3[107]**				
2. Mis padres, tutores y maestros (as) me hacen sentir valioso (a).	**4, 5**				
3. Los demás respetan mis pertenencias.	**5, 3**				
4. Cuando me enojo lastimo a los demás.	**4**				
5. Platico con mi familia de lo que aprendo en la escuela. *[108]	**6, 2**				

[106] La primera observación hecha al cuestionario fue la de colocar los cuestionamientos sobre datos geográficos al final, a fin de que la sospecha por ser identificado disminuya. Evitando así que las respuestas otorgadas sean poco confiables.

[107] Al Comité revisor del instrumento, conformado por el Dr. Herman Littlewood Zimmerman, el Dr. Rafael García García, el estudiante de maestría en Pedagogía Lic. Miguel Ángel Herrera Gallo de la FES Acatlán y la estudiante de sexto de primaria Diana Paola Malda Cruz, después de una breve explicación, se les pidió identificaran los ítems con alguna de ellas, a fin de confirmar que el reactivo medía lo que medía. Los números que aparecen a lado de cada reactivo indican dicho proceso.

[108] El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación aplicó en 2009 un instrumento de medición (cuestionario) a nivel nacional, a fin de mostrar el nivel de logro del Programa Integral de Formación Cívica y

6. Mis padres y maestras (os) cumplen las reglas.	**3, 1**				
7. Cuando me molestan, no me defiendo (me dejo).	**5**				
8. Visito museos.	**5, 6, ¿?**				
9. Les agrado a mis maestros (as).	**1,4,4**				
10. Me han lastimado, insultado, o se han burlado de mí. *	**5,4,4,5**				
11. Mis padres o tutores me ayudan a estudiar y a hacer las tareas. *	**2,2 ¿?**				
12. Trato bien a las personas que son diferentes a mí.	**4,4,4**				
13. Puedo hacer sólo la tarea (investigar temas de la tarea yo solo). *	**6,6,6**				
14. Pienso que las niñas son inferiores a los niños.	**4,4,4,**				
15. Mis padres o tutores discuten constantemente (pelean).*	**3,1,1**				
16. Tus maestras (os) piden tu opinión sobre lo visto en clase.	**2,2,4,4**				
17. Los adultos respetan mis derechos.	**4,3,1**				
18. Mis padres o tutores tienen problemas de dinero.[109]	**¿?, ¿?, 5**	**cuestionable**			
19. Las reglas de la escuela son justas.	**3,3,3,**				
20. Puedo consultar internet en mi casa.*	**3,6,5**				
21. Conozco las reglas de mi clase.	**4,3,3**				
22. Salgo de vacaciones.	**5,5,5,6**				
23. Mis padres o tutores están al pendiente de los materiales que necesito para la escuela.*	**5,1,2**				
24. Mis padres o tutores participan de las actividades de la escuela.	**2,2,2**				
25. Los adultos me respetan (físicamente).	**5,5,1**				

Ética. Éste fue publicado en 2013. Las aseveraciones con asterisco son una reinterpretación de algunas preguntas de dicho instrumento. En seguida la relación:

Número de aseveración en este instrumento.	**Número de pregunta en el instrumento del INEE.**
5	21
10	74 y 75
11	20
13	95
15	14
20	27
23	19
27	70
28	81
35	98
36	88
41	92

[109] Los ítems sombreados fueron retirados del cuestionario, dado que no fueron identificados con ninguna de las variables a medir.

26. Cuando nadie me observa también cumplo las reglas.	**1,3,6**				
27. Mis compañeros maltratan las instalaciones, el mobiliario o el equipo de la escuela.*	**2,5,5**				
28. Confío en mi maestra(o).*	**1,1,1**				
29. Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).	**6,2,6**				
30. Sigo las reglas establecidas para los juegos.	**¿,3,3,6**				
31. Puedo bañarme (tomar un baño todos los días).	**6,6,5**				
32. Mis compañeros me escuchan.	**4,4,4,**				
33. Mis padres, tutores y maestros (as) leen.	**1,1,1**				
34. Me preparo mi *lunch*.	**5,6,6**				
35. Mi maestra(o) me hace sentir bien (y que entiendo).*	**5,5,5**				
36. Tu maestro hace otras cosas en lugar de atender al grupo. (Por ejemplo, hablar por teléfono, leer el periódico, etcétera)*	**1,1,1**				
37. Pienso que los niños deben defenderse a golpes.	**3,3,3**				
38. Mis padres y tutores tienen problemas de dinero.	**¿???**				
39. Cuándo tengo algún problema puedo recurrir a mis padres, tutores o maestras (os).	**1,1,2**				
40. Colaboro con las tareas de la casa.	**6,6,6,5**				
41. Mis tareas, trabajos o ejercicios que dejan mis maestros se revisan y corrigen en clase.*	**6,1,1**				
42. Los demás respetan mi modo de ser.	**4,4,4**				
43. Me gusta que las cosas estén en orden.	**6,3,3**				
44. Estoy de acuerdo con las actividades que se realizan en la escuela.	**2,3,2**				
45. Me gusta estar en la escuela.	**¿??**				
46. Mis maestras (os) saben de los temas de la clase	**1,1,1**				
47. Mis maestras (os) respetan mis opiniones.	**4,4,4,5**				
48. Leo libros diferentes a los de la escuela.	**6,6,6**				
49. No estoy de acuerdo (Convivo con dificultad) con quien piensa diferente.	**4,4,4**				
50. Tengo tiempo para jugar.	**6,5,6**				
51. Llego a tiempo a la escuela.	**¿,3,3**				
52. Mi uniforme está limpio y completo.	**5,5,5**				
53. Veo la televisión.	**6,6,6**				
54. Las plantas y los animales merecen respeto.	**4,4,4**				
55. Hago la tarea.	**6,6,6,**				

Variables analizadas:

1. Percepción de la autoridad
2. Participación en las decisiones de la comunidad escolar
3. Cultura de la legalidad
4. Respeto a la diferencia
5. Dignidad
6. Autonomía

Anexo 5. Segunda versión del CPPE. 2 de septiembre de 2014.

Percepción de la autoridad (PA)

PA1. Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase

PA2. Mis tareas, trabajos o ejercicios que dejan mis maestros se revisan y corrigen en clase.*[110]

PA3. Cuándo tengo algún problema puedo recurrir a mis padres, tutores o maestras (os).

PA4. Tu maestro hace otras cosas en lugar de atender al grupo. (Por ejemplo, hablar por teléfono, leer el periódico, etcétera)*

PA5. Mis padres, tutores y maestros (as) leen.

PA6. Confío en mi maestra(o).*

PA7. Mis padres o tutores pelean constantemente.*

PA8. Mis maestros (as) son justos.

PA9. Mis maestras (os) tienen alumnos preferidos.

PA10. Las calificaciones son injustas.

PA11. Mis maestras (os) me tratan mal.

PA12. Mis padres no me escuchan.

PA13. Mis maestros (as) sí me escuchan.

PA14. Mis maestras (os) tienen buen carácter.

PA15. Mis padres o tutores me ayudan a estudiar y a hacer las tareas. *

Cultura de la legalidad (CL)

CL1. Hay castigos que se aplican a unos, pero no a otros.

CL2. En la escuela no se castigan a los bullies

110

Ítems (CPPE)	INEE (2013)
PA2	92
PA4	88
PA6	81
PA7	14
RD10	74 y 75
D3	98
D4	70
A1	95

CL3. Acusaría a quien hace trampa. **[111]

CL4. A un amigo (a) no se le acusa de hacer trampa. **

CL5. Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías. ***[112]

CL6. Si es necesario. Está bien copiar en los exámenes.

CL7. Está bien tomar como mía información obtenida en internet. ****[113]

CL8. Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo.

CL9. Oculto mis calificaciones a mis padres.

CL10. Llego a tiempo a la escuela.

CL11. Me gusta que las cosas estén en orden.

CL12. Pienso que los niños deben defenderse a golpes.

CL13. Sigo las reglas establecidas para los juegos.

CL14. Las reglas de la escuela son justas.

CL15. Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo.**

Respeto a la diferencia (RD)

RD1. No me caen bien los compañeros de religión diferente

RD2. Los güeros (as) son más guapos (as).

RD3. Las niñas no son buenas para los deportes.

RD4. Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros.

RD5. Cuando me enojo lastimo a los demás.

---

[111] Los ítems con dos asteriscos a lado, fueron inspirados en los resultados obtenidos por Miranda y Freire de la Universidad de Minho, en Braga, Portugal. Quienes midieron la deshonestidad académica de los estudiantes no graduados de licenciatura. Los resultados obtenidos muestran que hay una normalización en las prácticas deshonestas en el estudiantado, quienes puntualmente, consideran que copiar, plagiar, trabajar menos en las labores colaborativas, no es deshonesto (Miranda y Freire, 2011).

[112] Los ítems que aparecen con tres asteriscos siguen al estudio realizado por el *Health and Social Care Advisory Service* de Londres, por sus iniciales HASCAS, en torno a la dignidad y las acciones que se siguen de una concepción clara de la misma respecto al trato de adultos vulnerables. Se justifica la utilización de este instrumento (HASCAS, 2010) debido a que en México un grupo vulnerable es el conformado por los niños (ENADIS, 2011).
La redacción original de los ítems considerados es la siguiente:
Privacy. “You always ask permission from people before touching their personal belongings”.
Respect. “You respect the individual habits and values of people in your care” (HASCAS, 2010: 3, 4).

[113] Este ítem fue sugerido después de la lectura de la investigación realizada por Etters, Cramer y Finn en 2006. La cual muestra el incremento de la tendencia de los estudiantes norteamericanos a copiar y plagiar información obtenida de la red (Etters, Cramer y Finn, 2006).

RD6. Les agrado a mis maestros (as).

RD7. Trato bien a las personas que son diferentes a mí.

RD8. Me han lastimado, insultado, o se han burlado de mí. *

RD9. Pienso que las niñas son inferiores a los niños.

RD10. Mis compañeros me escuchan.

RD11. Los demás respetan mi modo de ser.

RD12. Mis maestras (os) respetan mis opiniones.

RD13. No estoy de acuerdo con quien piensa diferente.

RD14. Las plantas y los animales merecen respeto.

RD15. En esta escuela los grandes respetan a los chicos.

Dignidad (D)

D1. Para mí es importante el bienestar de los demás. (EQP)[114]

D2. Mi uniforme está limpio y completo.

D3. Mi maestra(o) me hace sentir bien.*

D4. Mis compañeros maltratan las instalaciones, el mobiliario o el equipo de la escuela.*

D5. Los adultos me respetan.

D6. Salgo de vacaciones.

D7. Cuando me molestan, no me defiendo.

D8. Mis padres, tutores y maestros (as) me hacen sentir valioso (a).

D9. Me siento orgulloso de mis calificaciones.

D10. Desayuno bien antes de venir a la escuela.

D11. Mis padres y maestros me hablan con malas palabras.

D12. Los baños de la escuela están limpios.

D13. Mi maestro sabe mi nombre.

D14. En la escuela usan feos apodos

D15. Tengo profesores que me molesta como me tocan.

---

[114] EPQ. Ethics Position Questionnaire (Forsyth, 2010). Disponible en: http://donforsyth.wordpress.com/ethics/ethics-position-questionnaire/ Consultado en septiembre de 2014.

Autonomía (A)

A1. Puedo hacer solo la tarea. *

A2. Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).

A3. Puedo bañarme sin ayuda.

A4. Colaboro con gusto en las tareas de la casa.

A5. Leo libros diferentes a los de la escuela.

A6. Hago la tarea sin que me digan.

A7. Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo. ***

A8. Lo que pienso y decido es muy importante para mí. *****[115]

A9. Hago cosas que no quiero. *****

A10. Yo decido qué programas de televisión ver.

A11. Yo he escogido a mis amigos.

A12. Decido con quién y cuándo jugar.

A13. Estoy de acuerdo con las actividades que se realizan en la escuela.

A14. Recojo mis juguetes después de terminar de jugar.

A15. Tiendo mi cama sin que me lo ordenen.

[115] Los ítems A8 y A9, son una interpretación del instrumento utilizado por Weinstein, Przybylsky y Ryan en el 2012 para medir la autonomía en adultos, bajo las siguientes dimensiones: "Autocongruencia", "susceptibilidad a ser controlado]", y "reflexión de sí" (Weinstein, Przybylsky y Ryan, 2012: 401).

Anexo 6.

Datos porcentuales. Ítems relacionados con la autoridad y cultura de la legalidad.

Mi maestra(o) me hace sentir bien.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	15	7.4	7.4	7.4
	Casi Nunca	14	6.9	6.9	14.2
	Algunas Veces	35	17.2	17.2	31.4
	Casi Siempre	29	14.2	14.2	45.6
	Siempre	111	54.4	54.4	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Mis maestros (as) sí me escuchan.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	16	7.8	7.8	7.8
	Casi Nunca	8	3.9	3.9	11.8
	Algunas Veces	23	11.3	11.3	23.0
	Casi Siempre	26	12.7	12.7	35.8
	Siempre	131	64.2	64.2	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Mis maestras (os) tienen buen carácter

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	8.3	8.3	8.3
	Casi Nunca	7	3.4	3.4	11.8
	Algunas Veces	32	15.7	15.7	27.5
	Casi Siempre	26	12.7	12.7	40.2
	Siempre	122	59.8	59.8	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Confío en mi maestra(o).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	24	11.8	11.8	11.8
	Casi Nunca	7	3.4	3.4	15.2
	Algunas Veces	23	11.3	11.3	26.5
	Casi Siempre	28	13.7	13.7	40.2
	Siempre	122	59.8	59.8	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi Nunca	2	1.0	1.0	1.0
	Algunas Veces	14	6.9	6.9	7.8
	Casi Siempre	15	7.4	7.4	15.2
	Siempre	173	84.8	84.8	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Mis maestros (as) son justos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	N	11	5.4	5.4	5.4
	CN	8	3.9	3.9	9.3
	AV	26	12.7	12.7	22.1
	CS	35	17.2	17.2	39.2
	Siempre	124	60.8	60.8	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	33	16.2	16.2	16.2
	Casi Nunca	16	7.8	7.8	24.0
	Algunas Veces	50	24.5	24.5	48.5
	Casi Siempre	34	16.7	16.7	65.2
	Siempre	71	34.8	34.8	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Mis maestras (os) tienen alumnos preferidos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	48	23.5	23.5	23.5
	Casi Nunca	19	9.3	9.3	32.8
	Algunas Veces	50	24.5	24.5	57.4
	Casi Siempre	20	9.8	9.8	67.2
	Siempre	67	32.8	32.8	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Estadísticos de la variable Cultura de la Legalidad

Acusaría a quien hace trampa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	8.3	8.3	8.3
	Casi Nunca	11	5.4	5.4	13.7
	Algunas Veces	39	19.1	19.1	32.8
	Casi Siempre	30	14.7	14.7	47.5
	Siempre	107	52.5	52.5	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	6.4	6.4	6.4
	Casi Nunca	5	2.5	2.5	8.8
	Algunas Veces	9	4.4	4.4	13.2
	Casi Siempre	24	11.8	11.8	25.0
	Siempre	153	75.0	75.0	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Llego a tiempo a la escuela.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	4.4	4.4	4.4
	Casi Nunca	9	4.4	4.4	8.8
	Algunas Veces	37	18.1	18.1	27.0
	Casi Siempre	45	22.1	22.1	49.0
	Siempre	104	51.0	51.0	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Me gusta que las cosas estén en orden

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	2.9	2.9	2.9
	Casi Nunca	2	1.0	1.0	3.9
	Algunas Veces	18	8.8	8.8	12.7
	Casi Siempre	29	14.2	14.2	27.0
	Siempre	149	73.0	73.0	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Sigo las reglas establecidas para los juegos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	23	11.3	11.3	11.3
	Casi Nunca	7	3.4	3.4	14.7
	Algunas Veces	23	11.3	11.3	26.0
	Casi Siempre	24	11.8	11.8	37.7
	Siempre	127	62.3	62.3	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Los cuestionamientos que siguen tienen los valores invertidos: 1=siempre, 2=casi siempre, 3= algunas veces, 4=casi nunca y 5=nunca. Esta variación se debe a que los ítems fueron redactados en forma negativa.

p37CLr

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	9	4.4	4.4	4.4
	2.00	9	4.4	4.4	8.8
	3.00	18	8.8	8.8	17.6
	4.00	14	6.9	6.9	24.5
	5.00	154	75.5	75.5	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

p72CLr

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	35	17.2	17.2	17.2
	2.00	13	6.4	6.4	23.5
	3.00	31	15.2	15.2	38.7
	4.00	19	9.3	9.3	48.0
	5.00	106	52.0	52.0	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

p27CLr

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	19	9.3	9.3	9.3
	2.00	8	3.9	3.9	13.2
	3.00	17	8.3	8.3	21.6
	4.00	13	6.4	6.4	27.9
	5.00	147	72.1	72.1	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

p67CLr

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	46	22.5	22.5	22.5
	2.00	22	10.8	10.8	33.3
	3.00	45	22.1	22.1	55.4
	4.00	29	14.2	14.2	69.6
	5.00	62	30.4	30.4	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

p52CLr

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	27	13.2	13.2	13.2
	2.00	6	2.9	2.9	16.2
	3.00	23	11.3	11.3	27.5
	4.00	17	8.3	8.3	35.8
	5.00	131	64.2	64.2	100.0
	Total	204	100.0	100.0	

Anexo 7. CPPE versión final

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Lee con cuidado cada una de las afirmaciones siguientes. Marca con un tache (X) la opción con la que estés de acuerdo, como en el siguiente ejemplo:

*	Ayudo en los quehaceres de la casa.	A B ~~C~~ D E

A	**NUNCA**	**B**	**CASI NUNCA**	**C**	**ALGUNAS VECES**	**D**	**CASI SIEMPRE**	**E**	**SIEMPRE**

1	Mi maestra (os) sabe de los temas de la clase.	A B C D E
2	Me caen mal los compañeros de religión diferente.	A B C D E
3	Puedo hacer solo la tarea.	A B C D E
4	Puedo decir lo que pienso frente a mis padres, tutores y maestras (os).	A B C D E
5	Acusaría a quien hace trampa.	A B C D E
6	Las niñas no malas para los deportes.	A B C D E
7	Puedo bañarme sin ayuda.	A B C D E
8	Digo palabras como “marica”, “niña”, “gallina” para ofender a otros.	A B C D E
9	Colaboro con gusto en las tareas de la casa.	A B C D E
10	Mis padres, tutores y maestros (as) leen.	A B C D E
11	Pido permiso para tomar las cosas que nos son mías.	A B C D E
12	Cuando me enojo lastimo a los demás.	A B C D E
13	Leo libros diferentes a los de la escuela.	A B C D E
14	Confío en mi maestra(o).	A B C D E
15	Si es necesario, está bien copiar en los exámenes.	A B C D E
16	Les agrado a mis maestros (as).	A B C D E
17	Hago la tarea sin que me digan.	A B C D E
18	Trato bien a las personas que son diferentes a mí.	A B C D E

19	Respeto las decisiones de mis compañeros, aunque no esté de acuerdo.	A B C D E

20	Mis maestros (as) son justos.	A B C D E
21	Oculto mis calificaciones a mis padres.	A B C D E
22	Me han lastimado, insultado, o se han burlado de mí.	A B C D E
23	Lo que pienso y decido es muy importante para mí	A B C D E
24	Llego a tiempo a la escuela.	A B C D E
25	Pienso que las niñas son inferiores a los niños.	A B C D E
26	Me gusta que las cosas estén en orden.	A B C D E
27	Mis compañeros me escuchan.	A B C D E
28	Desayuno bien antes de venir a la escuela.	A B C D E
29	Pienso que los niños deben defenderse a golpes.	A B C D E
30	Los demás respetan mi modo de ser.	A B C D E
31	Yo he escogido a mis amigos.	A B C D E
32	Sigo las reglas establecidas para los juegos.	A B C D E
33	Mis maestras (os) respetan mis opiniones.	A B C D E
34	Decido con quién y cuándo jugar.	A B C D E
35	Mis maestros (as) sí me escuchan.	A B C D E
36	Mis compañeros trabajan más que yo cuando estamos en equipo.	A B C D E
37	Las plantas y los animales merecen respeto.	A B C D E
38	Recojo mis juguetes después de terminar de jugar.	A B C D E
38	Si me dan más dinero de cambio, me lo quedo.	A B C D E
40	Tiendo mi cama sin que me lo ordenen.	A B C D E

Antes de entregar este cuestionario, por favor revisa que esté contestado totalmente.

¡MUCHAS GRACIAS!

Fuentes de consulta

Introducción

Hirsch y Yurén, (coordinadoras). (2013): *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011.* Colección *Estados del conocimiento.* México: ANUIES.

INEE, (2014): *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014.* México: Autor.

Kant, E. (1781/2009): *Crítica de la Razón Pura.* México: Taurus.

Kant, E. (1900): *Ak. o edición de la Academia de Ciencias de Berlín.* Berlín: ACB.

Kierkegaard, S. (1995): *El concepto de la angustia.* Colección Austral. México. Espasa-Calpe mexicana.

Molina, A. y Heredia, E. (coordinadoras del capítulo 4) (2013): "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos" en *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011.* Coordinadoras generales Ana Hirsh y Teresa Yurén. Colección *Estados del Conocimiento.* México: ANUIES.

Ricoeur, P. (2004): *Caminos de reconocimiento. Tres estudios.* México: FCE.

Capítulo I.

Arendt, H. (2012): *Conferencias sobre la filosofía política de Kant.* Barcelona: Paidós Básica.

Biblia, (1909): Versión *Reina-Valera.* México: La Biblioteca México del Hogar, A.C.

Cassirer, E. (2013): *Filosofía de la Ilustración.* México: FCE.

Cassirer, E. (2014): *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces.* Breviarios. No. 561. México: FCE.

Condorcet, (1971): *Esquisse.* Paris: Éditions Sociales.

Cruz, P. (2011): *Prácticas didácticas para la motivación de pensamiento crítico y la formación de autonomía en los estudiantes.* Disponible en: http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0673666/Index.html Consultada el 11 de octubre de 2014.

Díaz-Polanco, H. (2005): "Kant y la diversidad" en *Elogio de la diversidad.* México: Siglo XXI Editores.

Durkheim, E. (1990): *El suicidio*. México: Premia.

Durkheim, E. (2002): *Montesquieu y Rousseau, precursores de la sociología*. Madrid: Tecnós.

Durkheim, E. (2011): *La Educación Moral.* México: Editorial Colofón.

Febvre, L. (1980): *Martín Lutero: Un destino.* Breviarios. No. 113. México: FCE.

Foucault, M. (1978/1995): "¿Qué es la Crítica?" en *Revista de Filosofía, ULA,* no. 8.

Foucault, M. (1984/abril 1993): "¿Qué es la Ilustración?" en *Magazine Littéraire,* no. 309.

Foucault, M. (1984b/1990): *La vida de los hombres infames.* Colección "Genealogía del Poder". No. 18. Madrid: Ediciones Piqueta.

Foucault, M. (2008): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2009): *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1982/2011): *El gobierno de sí y de los otros.* México: FCE.

Gandhi, M. (2010): *Política de la no violencia.* México: Diario Público.

Gallegos, E., *et. al.* (coordinadores). (2014): *Tras las huellas de Rousseau. (Filosofía, política, estética y religión).* México: DCSH UAMC.

Granja, D. (2010): *Lecciones de Kant para hoy.* España: Editorial Antropos/UAM.

Hobbes, T. (1994): *Leviatán.* México: FCE.

Juan Pablo II, (2005): *Memoria e Identidad.* Madrid: Esfera de los Libros.

Kant, E. (1764/2004): *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime.* México: FCE-UNAM.

Kant, E. (1781/2009): *Crítica de la Razón Pura.* México: Taurus.

Kant, E. (1784/2004): *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Buenos Aires: Editorial Caronte.

Kant, E. (1784/1941): *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* México: Colmex.

Kant, E. (1784b/2004): *Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita.* Buenos Aires: Editorial Caronte.

Kant, E. (1785/2007): *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres.* México: Editorial Porrúa.

Kant, E. (1795/2001): *Opúsculo a la Paz Perpetua.* México: Editorial Porrúa.

Kant, E. (1795b/2004): *El fin de todas las cosas.* Buenos Aires: Editorial Caronte.

Kant, E. (1797/1952): *Methaphysic of Morals.* En la Encyclopaedia Britannica. Colección: Great Books of the Western World. Editor en jefe, Maynard Robert. Chicago: University of Chicago.

Kant, E. (1798/2004): *El conflicto de las Facultades.* Buenos Aires: Editorial Losada.

Kant, E. (1803/2013): *Pedagogía.* Madrid: Akal.

Kant, E. (1900): *Ak. o edición de la Academia de Ciencias de Berlín.* Berlín: ACB.

Kanz, H. "Immanuel Kant" en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n° 3/4, 1993, págs. 837-854. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001.

Kymlicka, W. "Estados multiculturales y ciudadanos interculturales", texto elaborado para la presentación en el *V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe,* en *Realidad multilingüe y desafío multicultural,* editado por Nila Vigil y Roberto Zariquiey. (Lima, Perú, agosto 2002)

Lema-Hincapié, A. (2006): *Kant y la Biblia. Principios kantianos de exégesis bíblica.* España: Antropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

Marx, C., Weber, M., Durkheim, E. (2007): *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos.* Madrid: Ediciones Morata.

Montesquieu, S. (2007): *Del Espíritu de las Leyes.* México: Editorial Porrúa.

Odero, J. (1992): *La fe en Kant.* Navarra: EUNSA.

Ricoeur, P. (2004): *Caminos de reconocimiento. Tres estudios.* México: FCE.

Rivera Castro, F. (2014): *Virtud, felicidad y religión en la filosofía moral de Kant.* Colección Filosofía Moderna. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Rousseau, J. (1976): *Emilio o la Educación.* Barcelona: Editorial Bruguera.

Rousseau, J. (2006): *Sobre la desigualdad entre los hombres.* Buenos Aires: Editorial Claridad.

Rousseau, J. (2014): *El Contrato Social.* México: Época.

Schneewind, J.B. (2009): *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna.* México: FCE.

Schopenhauer, A. (2010): *El mundo como voluntad y representación.* Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.

Todorov, T. (2008): *El espíritu de la Ilustración.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Turgot, (1998): *Cuadro filosófico de los progresos sucesivos del espíritu humano.* México:FCE.

Voltaire, (2002): *Tratado de Metafísica.* Santiago, España: Universidad de Santiago.

Weber, M. (2009): *Ética protestante y el espíritu del capitalismo.* México: Grupo Editorial Éxodo.

Zizek, S. (2009): *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Capítulo II.

Barba, B. (1998): "La formación de valores y participación social" en *Un siglo de educación en México.* Tomo I. México: FCE.

Barba, B. (2011): "Principales mecanismos de la FCyE en las escuelas del tipo básico de la educación mexicana: currículo, transversalidad, gestión y ambiente escolar, vinculación con la comunidad" en *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de una sociedad globalizada.* Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México: Gobierno Federal/SEP.

Barrera O. y Peón, M. (2013): "El aprendizaje de Formación Cívica y Ética" en *El aprendizaje en Tercero de Secundaria en México. Español, Matemáticas, Biología y Formación Cívica y Ética.* México: INEE.

Castoriadis, C. (2013): *La institución imaginaria de la sociedad.* México: Tusquets Editores.

Chávez, M. (2009): *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros.* México: INEE.

Diario Oficial de la Federación. Disponible en:

http://www.dof.gob.mx/

Foucault, M. (2011): *La arqueología del saber.* México: Siglo Veintiuno Editores.

González., L. (1989): *Todo es historia.* México: Cal y Arena.

Guevara, G. (1992): *La catástrofe silenciosa.* México: FCE.

IIJ-UNAM, (2105): "Encuesta Nacional de Derechos Humanos, en *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales.* México: Área de Investigación Aplicada y Opinión, Autor.

INEE, (2013): *El aprendizaje en sexto de primaria en México*. México: Autor.

INEE, (2015): *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje* (ECEA) 2014. México: Autor.

Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/ecea2015/Primer-reporte-diciembre2015.pdf

INEGI. Boletín de prensa núm. 391/13, 2 de octubre de 2013 Aguascalientes.

Kant, I. (1793/2008): *Teoría y praxis.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Latapí, P. (coordinador) (1998): *Un siglo de educación en México.* Tomo I. México: FCE.

Latapí, P. (coordinador) (1998): *Un siglo de educación en México.* Tomo II. México: FCE.

Latapí, P. (2003): *El debate sobre los valores en la escuela mexicana.* México: FCE.

Larroyo, F. (1976): *Historia de la Pedagogía.* México: Porrúa.

Meza, A. (1998): "Los libros de texto", en *Un siglo de educación el México.* Tomo II. México: FCE.

Ornelas, C. (1995): *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo.* México: CIDE/Nacional Financiera/FCE.

Ornelas, C. (1998): "La cobertura de la educación básica", en *Un siglo de educación en México.* Tomo II. México: FCE.

Ornelas, C. (2012): "La educación mexicana y la cohesión social" en *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo,* México: Siglo Veintiuno Editores.

Ricoeur, P. (2004): *Caminos de reconocimiento. Tres estudios.* México: FCE.

Sampieri, (1997): *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

SEP. (2013): *COMPARA 2006-2009. FCyE.* México: Autor.

SEP. (2013): *ENLACE primaria, 3er., 4to., 5to. y 6to. Grado.* México: Autor.

Sierra, J. (2010): *Juárez su obra y su tiempo.* México: Porrúa.

Torres Barreto, A. (2008): *"Identidad nacional e historia escolar"* en *Senderos identitarios: horizonte multidisciplinario.* México: UNAM, Casa Juan Pablos.

Torres Bodet, J. (1948): *Educación y concordancia internacional. Discursos y Mensajes (1941-1947)* México: Colegio de México.

Torres Bodet, J. (1965): *Discursos 1941-1964.* México: Porrúa.

Torres Bodet, J. (1987): *Discursos de la UNESCO.* México: SEP/Comisión Nacional de México para la UNESCO.

Vasconcelos, J. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* II, No. 50: 864

Vasconcelos, J. (1957-1961): *"Estética"* en *Obras completa.* México: Libreros mexicanos unidos, S.A.

Vera y Cuspiniera, M. (1979): *El pensamiento filosófico de Vasconcelos.* Colección Latinoamericana no. 8. México: Editorial Extemporáneos.

Fuentes virtuales:

Modificaciones a la LGE de 1993 a la fecha. Disponibles en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/LEYFED_sumario_ref.pdf
Artículo Tercero Constitucional, 1824. Disponible en:
http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1671/35.pdfna

Pensamiento del Dr. José María Luis Mora. Disponible en:
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/laicismo/3.html

Constitución de 1857. Disponible en:

http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/327/6.pdf o en

http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf

Modificación a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1856. Disponible en:

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.1.htm o en:
http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/070627193933-Los-2.html

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Disponible en:

www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf

Programa Integral de Formación Cívica y Ética. Disponible en:

www.basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/XII_1_Sub_PIFCyE.pdf

Leyes de Reforma. Disponibles en:

http://www.derecho.uady.mx/tohil/rev25/leyesreforma.pdf

Modificación a la Ley Orgánica de Instrucción Pública en 1874. Disponible en:
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.1.htm

Palabras de Porfirio Díaz en torno a las reformas hechas en instrucción pública en 1879. Disponibles en:
http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1879_166/Discurso_de_Porfirio_D_az_al_inaugurar_el_segundo__363.shtml)

Constitución de 1917. Disponible en:
www.juridicas.unam.mx

Acuerdo 438, marzo 2008. Disponible en:
www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/normatividad/Acuedo438.pdf
Reformas hechas al tercero constitucional desde 1934 a la fecha. Disponibles en:
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm
Reforma hecha al tercero constitucional en 1980. Disponible en:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_092_09jun80_ima.pdf
Reforma hecha al tercero constitucional en 1992. Disponible en:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_121_28ene92_ima.pdf
Reforma a la LGE en 2009. Disponible en:
www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

De la Madrid, M. (1984): *Informe presidencial.* Disponible en:

info4.juridicas.unam.mx/jusbiblio/juslib/23/v09/

Salinas, C. (1995): *Plan de desarrollo.* Disponible en:

www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/

SEP. (1992 y 2006): *Programas de Formación Cívica y Ética.* Disponibles en:

basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/

Barrera, O. y Peón, M. (2009): "El aprendizaje de Formación Cívica y Ética" en *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética.* Disponible en:

http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2008/01/INEE-20080162-excale09-11.pdf

Poy, L. (2015): "Sin habilidades mínimas, uno de cada cinco estudiantes: OCDE". Disponible en:
http://m.jornada.com.mx/index.php?articulo=003n1pol&seccion=politica&amd=20150119
Organización Mundial de la Salud. *Definición de salud.* Disponible en:

www.who.int/es

Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED):

http://www.inifed.gob.mx/

Poy Solano, L. "Sin carencias, sólo 10% de escuelas de educación básica". Disponible en:

http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/08/18/menos-del-10-de-escuelas-cumplen-requisitos-de-infraestructura-fisica-5824.html

Capítulo III.

Alba, A. (2011): "Ética y ciudadanía: un panorama de las bases filosófico-políticas de la formación cívica y ética" en *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de una sociedad globalizada*. Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México: Gobierno Federal/SEP.

Alfaro, N. (1998): "El profesor-sujeto en la investigación acción: una experiencia" en *Estudios de Lingüística Aplicada.* Vol. XIII, núms. 30-31, pp. 53-62.

Artículo Tercero Constitucional. Disponible en:

http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm Consultado en mayo de 2014.

Backhoff Escudero y Guevara Niebla, (2015): "La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación" en la revista NEXOS. Disponible en: http://www.nexos.com.mx/?p=25277

Barba, B. (1992): "Una educación para el ser humano. Los Derechos Humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (México), Vol. XXII, N. 1, 39-54

Barba, B. (2005): "Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia" en RMIE, ene-mar, vol. 10, núm. 24, Pp. 9-14

Barba, B. (2006): "La educación moral como asunto público", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Madrid, España. Disponible en: www.rinace.net/arts/vol4num1/art7_htm.htm (Consultada 29 de agosto de 2014)

Barreda, G. (16/09/1867): *Oración Cívica.* Disponible en: www.librodot.com

Barrera O. y Peón, M. (2013): "El aprendizaje de Formación Cívica y Ética" en *El aprendizaje en Tercero de Secundaria en México. Español, Matemáticas, Biología y Formación Cívica y Ética*. México: INEE.

Bautista Godínez, et. al. (2015): "Educación. Las paradojas de un sistema excluyente", en la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales.* México: UNAM.

Bourdieu, P. (2013): *La dominación masculina.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Butler, J. “Sujetos de sexo/género/deseo” en *Feminaria,* año X, no. 19, Buenos Aires, 1997, p. 1-20.

Chávez, M. (2009): *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros.* México: INEE.

Delegación General de la Secretaria de la Educación Pública y Universidad Autónoma de Aguascalientes, (1990): *La educación básica en México: Diagnóstico de la educación básica en Aguascalientes, 1983.* México: Conalte.

Conde, S. (2011): “El perfil del docente de Formación Cívica y Ética: la formulación de estándares para la formación y evaluación de sus competencias” en *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de una sociedad globalizada*. Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México: Gobierno Federal/SEP.

Cruz, P. (2011): *Prácticas didácticas para la motivación de pensamiento crítico y la formación de autonomía en los estudiantes.* Disponible en: http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0673666/Index.html Consultada el 11 de octubre de 2014.

Cruz, P. (2013): “¿Qué es el imaginario femenino mexicano? Una aproximación a la idea de mujer a través de la violencia de género.” En *La configuración de la Nación mexicana: Un proyecto de inclusión exclusión.* Coordinador Mauricio Pilatowsky. México: UNAM/FES Acatlán.

Foucault, M. (2008): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo veintiuno Editores.

INE, (2014): *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México.* Disponible en:

http://www.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/informePais/

INEE, (2013b): *México en PISA 2012.* México: Autor.

INEE, (2014): *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014.* México: Autor. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf

INEE, (2014b): *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.* México: Autor.

INEGI, (2005): *Censos de Población y II Conteo 2005*. México: Autor.

INEGI, (2008): *Los hombres y las mujeres en las actividades económicas.* México: Autor. Disponible en: http://buscador.inegi.org.mx/search?tx=municipio+de+naucalpan&q=municipio+de+naucalpan&site=sitioINEGI_collection&client=INEGI_Default&proxystylesheet=INEGI_Default

&getfields=*&entsp=a__inegi_politica&Proxyreload=1&lr=lang_es%257Clang_en&lr=lang_es%257Clang_en&filter=1
Consultado el 29 de octubre de 2014.

Hartley, J. (2013): "Some thoughts on Likert types scales", publicado en el International Journal of Clinical and Health Psychology. No. 13, pp. 83-86.

Hirsch y Yurén, (coordinadoras). (2013): *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011.* Colección *Estados del conocimiento.* México: ANUIES.

Hobbes, T. (1994): *El Leviatán.* México: FCE.

Kant, I. (1781/2001): *Crítica de la Razón Pura.* México: Taurus.

Kant, I. (1784/2004): *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* México: Editorial Caronte.

Kant, I. (1785/2007): *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres.* México: Editorial Porrúa.

Kant, I. (1795/2001): *Opúsculo a la Paz Perpetua.* México: Editorial Porrúa.

Landeros, L. (2011): "Catálogo comentado de publicaciones recientes sobre formación cívica y ética" en *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de una sociedad globalizada*. Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México: Gobierno Federal/SEP.

Lema-Hincapié, A. (2006): *Kant y la Biblia. Principios kantianos de exégesis bíblica.* Barcelona: Antropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

Lessa, D. (1997): "La investigación acción: una alternativa para estudiar en el salón de clase de L2/LE" en *Estudios de Lingüística Aplicada.* No. 5, pp. 45-58.

Ley General de Desarrollo Social. Disponible en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf

Ley General de Educación de 1993 a la fecha. Disponibles en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/LEYFED_sumario_ref.pdf
Consultada en marzo de 2014.

López Calva, J. (coordinador del capítulo 6) (2013): "Las aportaciones filosóficas y conceptuales y el análisis de las políticas educativas relativas a los valores en la educación" en *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011.* Coordinadoras generales Ana Hirsh y Teresa Yurén. Colección *Estados del Conocimiento.* México: ANUIES.

Luna, M. (2011): "De la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la "aldea global"" en *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el*

contexto de una sociedad globalizada. Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México: Gobierno Federal/SEP.

Maggi, R. (coord.) (2003). "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela", en Bertely, M. (coord.), Educación, derechos sociales y equidad, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación Pública/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, vol. 3, núm. III, pp. 967-986. Maggi, R.; Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, M. T. (2003). "Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos", en Bertely, M. (coord.), Educación, derechos sociales y equidad, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación Pública/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, vol. 3, núm. III, pp. 923-941.

Mañé, I. (1955/1982): *Introducción al estudio de los virreyes de Nueva España, 1535-1746.*

Tomo I: *Orígenes, jurisdicciones y dinámica social.* FCE: México.

Marván, Navarro, et. al. (2015): "La corrupción en México: percepción, prácticas y sentido ético" en *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales.* México: Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM.

Molina, A. y Heredia, E. (coordinadoras del capítulo 4) (2013): "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos" en *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011.* Coordinadoras generales Ana Hirsh y Teresa Yurén. Colección *Estados del Conocimiento.* México: ANUIES.

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995): *Teoría Psicométrica*. México: McGraw Hill.

OECD, (2013): *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. París: OECD Publishing.

ONU, (1990): *Convención sobre los Derechos del Niño.* Disponible en:

http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx Consultada Febrero 2016.

Ornelas, C. (1995/2013): *El Sistema Educativo Mexicano. La transición del fin de siglo.* México: CIDE/Nacional Financiera/FCE.

Oviedo H., Campo-Arias A., *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV / No. 4 / 2005.

Paz, O. (1983/2014): *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe.* Obras Completas, Tomo III. FCE: México.

Platón, (2001): *La República.* México: Editorial Edaf.

Ramos, Samuel (1993): *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Espasa Calpe.

Reina-Valera (versión). (1960): *Biblia.* México:

Rest, James (1990): *DIT manual*, Minneapolis: University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development.

Rivas, L. (1995): "Manifestaciones expresas y ocultas de la identidad en el quehacer docente" en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación en América Latina.* No. 5, pp. 38-43.

Sampieri, (1997): *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Schmelkes, S. (2011): "Tendencias generales de las temáticas abordadas en la Formación Cívica y Ética" en *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de una sociedad globalizada.* Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. México: Gobierno Federal/SEP.

SEP/UNICEF. (2009): *Informe Nacional sobre violencia de Género en la Educación Básica en México.* México: SEP.

SEP, (2013): *Acuerdo 648.* México: Autor. Disponible en:

http://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrBTzGMHFVUGrwAPnLD8Qt.;_ylu=X3oDMTEzZzJydmVuBHNlYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2JmMQR2dGlkA01YQzAwMV8x/RV=2/RE=1414892812/RO=10/RU=http%3a%2f%2fusebeq.edu.mx%2fweb%2fAcuerdo%2520648%2520Secundaria.pdf/RK=0/RS=dPKQG7Q4j7Vj30ilimypc0fdMsE- Consultado noviembre de 2014.

SEP, (2015): *Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo Escolar 2015-2016 PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES.* México: Autor. Disponible en:

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf Consultado en febrero 2016.

Torres, R. (2003): "Procesos y prácticas curriculares" en *La investigación educativa en México. La década de los noventa.* Coord. Ángel Díaz Barriga. México: COMIE.

Uranga, E., (1990): *Análisis del ser del mexicano*. México: Gobierno del estado de Guanajuato.

Yurén, T. y Andrade, S. (coordinadoras del capítulo 3) (2013): "Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad" en *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011.* Coordinadoras generales Ana Hirsh y Teresa Yurén. Colección *Estados del Conocimiento.* México: ANUIES.

Weber, M. (2009): *Ética protestante y el espíritu del capitalismo.* México: Grupo Editorial Éxodo.

Yurén, M. T. (coord.) (2003). "El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)", en Bertely, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación Pública/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, vol. 3, núm. III, pp. 943-966.

Zizek, S. (2009): *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Artículos e instrumentos utilizados para la construcción del CPPE:

CONAPRED, (2010): *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis.* México: Autor.

Cramer, *et. al.* "Origins of Academic Dishonesty: Ethical Orientations and Personality Factors Associated with Attitudes about Cheating with Information Technology" en *Journal of Research of Technology in Education,* 39 (2), pp. 133-155.

Forsyth, D. (2010): "Ethycal Position Questionnaire". Disponible en: http://donforsyth.wordpress.com/ethics/ethics-position-questionnaire/ Consultado en septiembre de 2014.

Freire, C., *et. al.,* (2011): *Academic dishonesty-Understanding how undergraduate students think and act.* Braga: University of Minho, Portugal.

HASCAS, (2010): *Dignity Through Action. (Vulnerable Adults)* Londres: Autor.

INEE, (2013): EXCALE 2008-2009. México: Autor. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-06-ciclo-2008-2009 Consultado agosto de 2014.

Coda.

Arendt, H. (2012): *Conferencias sobre la filosofía política de Kant.* Barcelona: Paidós Básica.

Bautista, Gómez, *et. al.* (2015): "Educación. Las paradojas de un sistema excluyente" en *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales.* México: IIJ/UNAM.

Kant, I. (1785/2007): *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. México: Editorial Porrúa.

Kant, I. (1795/2001): *Opúsculo a la Paz Perpetua. México:* Editorial Porrúa.

Kant, E. (1900): *Ak. o edición de la Academia de Ciencias de Berlín.* Berlín: ACB.

Kierkegaard, S. (2012): *La época presente.* Madrid: Mínima Trotta.

Ricoeur, P. (2012): *Amor y justicia.* México: Siglo Veintiuno Editores.