

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



La enseñanza de la democracia en la educación primaria en México : estudio de caso

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

María Elena Mora Oropeza

Fecha de lectura: 18 de septiembre de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Estepa Giménez

Joan Pagès Blanch

Huelva, 2017





Universidad de Huelva

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y FILOSOFÍA

TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA EN MÉXICO.
ESTUDIO DE CASO**

Presentada por María Elena Mora Oropeza

Dirigida por:

Dr. Jesús Estepa Giménez

Dr. Joan Pagès Blanch

Huelva 2017

AGRADECIMIENTOS

Cuando se tiene que agradecer a todas las personas que durante todo este tiempo de realización de la tesis han contribuido a que esto sea posible, es difícil porque han sido tantas que es posible olvidar a alguien. Además no solo tengo que agradecer a quienes han estado conmigo en esta etapa, sino también a quienes antes de pensar siquiera en el doctorado confiaron en mí y en mi pasión por la educación.

En primer lugar quiero agradecer a mis directores, al Profesor Jesús Estepa Giménez a quien conocí como docente mientras estudiaba el máster y a quien confié mis primeras inquietudes por hacer el doctorado. Le quiero agradecer su confianza su disponibilidad permanente, su paciencia, sus consejos. Sus aportes siempre oportunos y su ayuda siempre fueron muy valiosos para mí.

También quiero agradecer al Profesor Joan Pagès Blanch, que conocí como mi profesor en el máster y de quien desde entonces pensé que me gustaría que me dirigiera la tesis. Le agradezco su confianza, el tiempo que me dedicó durante sus viajes a México, cuando aun en medio de un sin fin de actividades académicas se daba un tiempo para asesorarme.

De los dos aprendí muchísimo no solo en el plano académico sino principalmente en el humano y profesional. Les agradezco su paciencia para leer y volver a leer y corregirme los textos que les mandaba. Sé que no fue fácil dirigir a una doctoranda con un océano de por medio, que en ocasiones aparecía y en otras desaparecía. Les agradezco lo que yo llamo sus señales, aquellos sutiles mensajes que me enviaban como diciendo: *oye hace mucho que no te comunicas*. Nunca podré pagarles todo lo que me han dado, para mí es un privilegio haberlos tenido a los dos como directores de tesis.

También va mi agradecimiento a la Universidad Internacional de Andalucía, porque cuando me dieron una beca para estudiar un máster en aquellas tierras rabideñas, me abrieron las puertas a un cúmulo de experiencias de conocimientos y de relaciones humanas inimaginable entonces.

Debo agradecer también a todas aquellas personas que hicieron posible que realizara las observaciones en las escuelas, principalmente los maestros y alumnos que me permitieron compartir esta experiencia, igualmente a las maestras que me dedicaron su tiempo para responder a las entrevistas.

No puedo dejar de agradecer a mi familia, a mis padres Elvira y Salvador que aunque ya no están conmigo me dejaron sembrada la semilla del aprecio por la educación. A mi hermana Elvira porque hemos sido siempre compañeras en el camino. Y a todo el clan de maestros Mora y Oropeza, porque crecí oyéndolos hablar de educación y gracias a ellos siempre supe que quería ser maestra.

También agradezco profundamente a la maestra Coco Flores, reconozco que en mi desarrollo profesional y personal, ella ha tenido un papel muy importante. Es una de las personas que más huella han dejado en mi vida y en mi profesión. Otras dos personas que en el plano profesional, me han hecho grandes aportaciones y que además han sido mis grandes apoyos en momentos difíciles, son mis queridas amigas Milagros y Lya, muchas gracias.

Y no puedo dejar de lado a las personas que en Huelva han estado conmigo. A todos mis compañeros del *salón del doctorado*, ese espacio que la Universidad de Huelva nos brinda para trabajar a los doctorandos extranjeros y que en realidad es para mí un *lugar de encuentro* y de apoyo mutuo. No digo sus nombres porque no quisiera dejar de nombrar a alguien pero a todos los llevo en mi corazón.

A Paula y a su familia por su calidez y generosidad para conmigo. Porque recorrimos parte del camino juntas y hemos aprendido mutuamente la una de la otra en el plano académico y en el personal.

Un agradecimiento profundo a Álvaro, con el que también compartí el trayecto académico del doctorado, apoyándonos, compartiendo las dificultades y animándonos. Él que siempre que estaba en Huelva me abría las puertas de su casa desinteresadamente. Y a Adriana que también me abrió las puertas de su casa sin ningún otro interés que el de apoyarme.

A todos ustedes muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	20
--------------	----

PRIMERA PARTE. REFERENTES TEÓRICOS Y CONTEXTUALES

CAPTULO I. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	23
---	----

1.Fundamentos de la investigación	23
--	----

1.1 Justificación de la investigación	23
---------------------------------------	----

2. Contexto para plantear esta investigación	24
---	----

3. Problema de investigación	25
-------------------------------------	----

4. Preguntas de investigación	26
--------------------------------------	----

5. Objetivos de investigación	26
--------------------------------------	----

5.1 Objetivos que se propone esta investigación	27
---	----

6. Supuestos de los que parte la investigación	27
---	----

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA	30
--	----

1. Configuración histórica del concepto de ciudadanía y democracia	30
---	----

1.1 La ciudadanía a través de la historia	30
---	----

1.1.1 Etapa Clásica	30
---------------------	----

1.1.2 La Edad Media y el Renacimiento	31
---------------------------------------	----

1.1.3 Edad Moderna y contemporánea	33
1.2 La democracia	34
1.2.1 Orígenes de la democracia	35
1.2.2 Nueva era democrática	40
2. Concepto de ciudadanía	43
2.1 Diversas formas de ver la ciudadanía	43
2.2 La ciudadanía en México	48
3. Concepto de democracia	51
3.1 La democracia directa o representativa	51
3.2 Problemas que la actualidad plantea a la democracia	53
3.2.1 La democracia en el mundo y América Latina	55
3.2.2 La democracia en México	56
4. Nuestro concepto sobre ciudadanía y democracia	57
4.1 Nuestro concepto de ciudadanía	57
4.2 Nuestro concepto de democracia	60
CAPITULO III. ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRACIA	62
1. La investigación y aportaciones sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia	62

1.1 Los autores clásicos en la enseñanza de la ciudadanía y democracia	62
1.2 Informes e investigaciones sobre la Educación para la Ciudadanía y la democracia	64
1.3 La investigación sobre la ciudadanía y la democracia en Europa	66
1.3.1 Algunas aportaciones sobre educación para la ciudadanía en España	72
1.3.2 La investigación en educación para la ciudadanía en países de habla inglesa	76
1.3.3 La investigación de la Formación Cívica y la democracia en México	80
2. Nuestro posicionamiento acerca de la investigación en educación de la ciudadanía y la democracia	88
CAPÍTULO IV. LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA EN MÉXICO EN LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS Y EN LOS PROGRAMAS.	90
Introducción	90
1. La democracia en la Constitución Mexicana	91
2. La democracia en la Ley General de Educación	93
3. La Formación Cívica y Ética en el marco de las reformas educativas	95

3.1 Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica	95
3.2 Hacia la Articulación de la Educación Básica	98
3.3 La educación cívica y la enseñanza para la democracia en los programas integrados	99
3.3.1 La democracia en el Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica	99
3.3.2 Qué se enseña en México en la asignatura de Formación Cívica y Ética	101
3.3.3 Cómo están organizados los contenidos de Formación Cívica y Ética	103
3.3.4 La democracia en el currículo de Formación Cívica y Ética	104
3.3.5 El papel profesorado en el Programa	107
4. Contenidos de enseñanza	109
4.1 La importancia de los contenidos y su definición	109
4.2 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	112
5. Nuestro posicionamiento sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia	113
SEGUNDA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	116
Introducción	116
1. Contexto de la investigación	116

1.1 Dónde se realizó el trabajo de campo	118
1.2 Condiciones en que se realizó el trabajo de campo	119
1.3 Los maestros que participaron en el trabajo de campo	121
2. La ciencia y la investigación	123
2. 1 Investigación educativa	124
2.2 Paradigma Cualitativo	128
2.2.1 Los enfoques en la investigación cualitativa	129
3. Planteamiento metodológico en el que se sitúa nuestra investigación	131
3.1 Estudio de casos	132
3.2 Teoría fundamentada	133
3.3 Técnicas de investigación	137
3.3.1 La Observación	138
3.3.2 La transcripción o registros de observación	141
3.3.3 Las entrevistas	142
3.3.4 El diario y las notas de campo	144
3.3.5 La triangulación	145
4. Fases de la investigación	146
4.1 Primera fase de la investigación	146

4.2 Segunda fase de la investigación	147
4.3 Tercera fase de la investigación	148
5.- Caracterización de los indicadores del análisis	150
CAPÍTULO VI. INFORME DE INVESTIGACIÓN	152
Introducción	152
1.- Primera Fase de la Investigación	152
1.1 Codificación abierta	153
1.2 Codificación axial	155
1.2.1 Concepto de democracia	156
1.2.1.1 Democracia social	156
1.2.1.2 Democracia social y política	157
1.2.2 Conclusiones	161
1.3 Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias	162
1.3.1 Clases poco democráticas	163
1.3.2 Clases con intento de ser participativas	164
1.3.3 Clases participativas	166
1.3.4 Conclusiones	167
1.4 Enseñanza de la democracia. Contenidos	169
1.4.1 Contenidos conceptuales	170

1.4.2 Contenidos conceptuales y procedimentales	172
1.4.3 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	174
1.4.4 Conclusiones	176
1.5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia	178
1.5.1 Identificación de problemas reales	178
1.5.2 Establecimiento de acuerdos y consensos	179
1.5.3 Casos que presentan oportunidades para reflexionar sobre problemas reales	180
1.5.4 Conclusiones	182
1.6 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia	184
1.6.1. Respeto	184
1.6.2 Apego a la legalidad	186
1.6.3 Conclusiones	188
2. Segunda Fase de la Investigación	189
2.1 Concepto de democracia	190
2.1.1 Democracia política	190
2.1.2 Democracia social	192

2.1.3 Conclusiones	192
2.2 Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias.	194
2.2.1 Clases poco democráticas	194
2.2.2 Clases participativas	195
2.2.3 Conclusiones	197
2.3 Enseñanza de la democracia. Contenidos	198
2.3.1 Contenidos conceptuales	198
2.3.2 Contenidos procedimentales	199
2.3.3 Contenidos actitudinales	199
2.3.4 Conclusiones	201
2.4 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia	202
2.4.1 Identificación de problemas reales	202
2.4.2 Establecimiento de acuerdos y consensos	203
2.4.3 Procedimientos democráticos	203
2.4.4 Situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes	204
2.4.5 Conclusiones	205
2.5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia	207

2.5.1 Respeto y solidaridad	207
2.5.2 Tolerancia	208
2.5.3 Conclusiones	209
2.6 Entrevista y comparación de la información	210
2.6.1 Análisis de la entrevista BG-2015	211
2.6.2 Comparación entre el análisis de la práctica y las respuestas de la entrevista de la Profesora 1BG-2015	213
2.6.3 Conclusiones	214
3.- Tercera Fase de la investigación	214
3.1 Análisis de las entrevistas UPN-2016	215
3.2 Comparación entre el análisis de la entrevista de la Profesora 1BG-2015 y las de la Profesoras UPN 2016	218
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES	222
Introducción	222
1.- Sobre las preguntas de investigación	222
1.1 ¿Cuál es el concepto de democracia que se enseña en la educación primaria?	222
1.2 ¿Cómo se enseña la democracia en la educación primaria y qué recursos y estrategias utilizan para su enseñanza?	223

1.3 ¿Qué contenidos conceptuales, procedimentales y Actitudinales acerca de la democracia, enseñan los profesores en las clases de Formación Cívica y Ética?	224
1.4 ¿Qué finalidades orientan la enseñanza de la democracia en la práctica de los profesores observados, para propiciar actitudes democráticas?	225
2.- Sobre los supuestos de la investigación	227
3.- Sobre los alcances de los métodos e instrumentos utilizados	228
4.- Los aportes y proyecciones de la investigación	230
BIBLIOGRAFÍA	232
BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA	246
INDICE DE TABLAS	
Capítulo 2	
2.1 Tipos de ciudadanía en el siglo XXI	58
2.2 Tipos de democracia	59
Capítulo 3	
3.1 La investigación de la educación para la ciudadanía y la democracia	87
Capítulo 4	
4.1 Mapa curricular de la educación básica	100
4.2 Propósitos de la Formación Cívica y Ética	106

4.3 Contenidos en libros de texto de los alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria	108
4.4 Clasificación de los contenidos	111
4.5 Enseñanza de la ciudadanía y la democracia en la normatividad mexicana	113

Capítulo 5

5.1 Caracterización de los indicadores del análisis	149
---	-----

Capítulo 6

6.1 Codificación Abierta	15
--------------------------	----

INDICE DE GRÁFICOS

Primera Fase de la Investigación

Gráfico n° 1 Concepto de democracia	162
Gráfico n° 2 Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias	168
Gráfico n° 3 Enseñanza de la democracia. Contenidos de enseñanza	177
Gráfico n° 4 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela	183
Gráfico n° 5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia	189

Segunda Fase de la Investigación

Gráfico n° 6 Concepto de democracia	193
Gráfico n° 7 Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias	197
Gráfico n° 8 Enseñanza de la democracia. Contenidos de enseñanza	202

Gráfico n° 9 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela	206
Gráfico n° 10 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia	209

ÍNDICE DE ANEXOS EN CD

CARPETA PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Registros de clase

Barrio de Guadalupe

Reg. 1 BG 4o Grado

Reg. 2 BG 4o Grado

Reg. 3 BG 5o Grado

Reg. 4 BG 6o Grado

Reg. 5 BG 6o Grado

San Roque

Reg. 1 SR 4o Grado B

Reg. 2 SR 5o Grado A

Reg. 3 SR 5o Grado B

Reg. 4 SR 6o Grado A

Reg. 5 SR 6o Grado B

Codificación abierta. Análisis de los registros

Anexo 1 Actitudes democráticas en clase

Anexo 2 Actitudes no democráticas en clase

Anexo 3 Actividades que no dan el resultado esperado

Anexo 4 Actividades no planeadas.

Anexo 5 Cambio de la temática.

Anexo 6 Conceptos erróneos de los alumnos

Anexo 7 Conceptos erróneos de los maestros

Anexo 8 Conocimientos previos y propósitos de la clase

Anexo 9 Falta de orientación a los comentarios de los alumnos

Anexo 10 Instrucciones poco claras

Codificación axial

Anexo 1 Codificación Axial. Concepto de democracia

Anexo 2 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias para su enseñanza

Anexo 3 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos

Anexo 4 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela

Anexo 5 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia

CARPETA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Registros de clase

Barrio de Guadalupe

Reg. 1 BG- 2015

Reg. 2 BG- 2015

Reg. 3 BG- 2015

Reg. 4 BG- 2015

Codificación axial

Anexo 1- 2015 Codificación Axial. Concepto de democracia

Anexo 2- 2015 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias para su enseñanza

Anexo 3- 2015 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos

Anexo 4- 2015 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela

Anexo 5- 2015 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia

Entrevista

Anexo 1 ENTREVISTA BG-2015. Entrevista

CARPETA TERCERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

Entrevista

Anexo 1 ENTREVISTAS UPN-2016

INTRODUCCIÓN

Esta tesis aborda una temática poco estudiada en México que se ubica dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. En ella nos interesa analizar cómo se enseña la democracia en la escuela primaria, como un estudio de caso. Este es un tema que personalmente siempre me ha interesado, pero que también en las circunstancias que vive mi país, es necesario conocer a fondo.

Es urgente que en la escuela los niños tengan espacios donde vivir y aprender la democracia, que aprendan que hay formas de vivir diferentes, en las que las voces y las opiniones de todos pueden ser escuchadas y tomadas en cuenta, que es más fácil resolver los problemas si lo hacemos entre todos. Es por ello que consideramos a la escuela el espacio privilegiado donde los alumnos se puedan ir acercando a prácticas de ciudadanía democrática.

Este tema nos interesó porque nos duele nuestro país y pensamos que desde la ciudadanía y la educación para la democracia puede empezar a haber soluciones. Aunque no somos ingenuos al pensar que los resultados de esta tesis van a resolver los problemas, sí puede ser este trabajo una contribución para generar discusiones entre los maestros, académicos y personas interesadas en la temática. Tal vez de esta manera se pueda empezar a intentar mejores prácticas docentes en torno a la enseñanza de la ciudadanía y la democracia.

En México existe dentro del currículo oficial la asignatura de Formación Cívica y Ética, pero eso no es suficiente para garantizar que los alumnos estén aprendiendo a ser buenos ciudadanos ya que, como afirman García Pérez, de Alba y Navarro (2015, p.138). la educación para la ciudadanía es "una finalidad educativa explícita a nivel teórico, pero queda diluida en la práctica". Estamos convencidos de que son los maestros los que pueden encontrar la forma de mejorar su práctica para formar buenos ciudadanos y que investigaciones como esta pueden ayudarlos a conseguirlo.

Siempre fue este el tema que quisimos investigar y a medida que íbamos leyendo y sabiendo más acerca de la enseñanza de la democracia, más nos apasionaba. Luego vino la etapa del trabajo de campo, de estar en la escuela, observar las clases, hablar con los maestros y los alumnos, de observar sus prácticas y más nos convencíamos que esta era la investigación que queríamos hacer.

La investigación está basada en el análisis e interpretación de las prácticas de los maestros en la enseñanza de la democracia, dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Analizamos su práctica a partir de tres categorías: el concepto de democracia, la enseñanza de la democracia y las finalidades de la enseñanza de la

democracia. Hemos intentado aproximarnos a una realidad compleja y problemática que no es la realidad de la enseñanza en todo México. Es la realidad de un caso que puede ayudarnos a entender otras realidades.

Esta tesis doctoral la hemos estructurado en siete capítulos organizados en dos partes. La primera parte de esta tesis contiene el *capítulo I*, sobre los referentes teóricos y contextuales de la investigación, donde presentamos el problema de investigación, las preguntas y los objetivos que guiaron nuestro trabajo y los supuestos de la investigación.

En el *capítulo II* tenemos el marco teórico sobre la democracia y la ciudadanía, donde como su nombre lo indica hicimos una búsqueda en la teoría sobre los conceptos de ciudadanía y democracia a través del tiempo. Terminamos este capítulo presentando nuestro concepto de ciudadanía y democracia.

En el *capítulo III* hemos querido dar cuenta de las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia en Europa y más concretamente en España, investigaciones en lengua inglesa y en México, haciendo énfasis en los aspectos que estas investigaciones aportan a nuestra tesis. Este capítulo lo terminamos con nuestro posicionamiento sobre la educación de la ciudadanía y la democracia.

El *capítulo IV* está dedicado a analizar cómo aparece la enseñanza de la democracia en los documentos normativos en México, desde la Constitución hasta la Ley General de Educación y el Programa de Formación Cívica y Ética para la educación Primaria. También reflexionamos y revisamos la literatura sobre los contenidos de enseñanza y presentamos nuestro posicionamiento acerca de la enseñanza de la ciudadanía y la democracia en los documentos normativos.

La segunda parte de la tesis contiene el *capítulo V*, que corresponde al marco metodológico de la investigación. En este capítulo presentamos un apartado denominado *Contexto de la investigación*, donde explicamos las particularidades del caso que estamos trabajando, dos escuelas primarias suburbanas de México. También presentamos un panorama de cómo surge la investigación educativa como ciencia. Posteriormente pasamos a explicar la metodología utilizada y las técnicas de investigación que pusimos en práctica.

El *capítulo VI* contiene el informe de la investigación, realizado en tres fases, que responden a la lógica de cómo fuimos llevando a cabo el trabajo de campo. En este capítulo presentamos los análisis y las interpretaciones que fuimos haciendo de los datos y las conclusiones de cada uno de estos análisis. En él nos referimos a la carpeta de anexos, que contiene los registros de observación que realizamos y todas las tablas de análisis de los registros y de las entrevistas realizados.

El capítulo VII es el de las conclusiones, que presentamos en función de las preguntas de investigación y de los supuestos que nos planteamos al inicio de este trabajo. Presentamos un meta-análisis sobre el alcance de los métodos e instrumentos utilizados,

al mismo tiempo que expresamos también lo que significó para nosotros esta investigación. Cerramos este capítulo con los aportes y proyecciones de la investigación.

La tesis al finalizar contiene la bibliografía consultada y un CD con los anexos ya anteriormente mencionados.

CAPÍTULO I PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

I.- Fundamentos de la investigación.

Para emprender una investigación es necesario tener claridad acerca de lo que se quiere investigar, eso nos lleva a plasmar en este apartado el problema de investigación que guiará esta tesis.

1.1 Justificación de la investigación

La realización de este trabajo se puede ubicar en la línea de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el campo de lo que en México se denomina *Formación Cívica y Ética* o de lo que en Europa llaman *Educación para la Ciudadanía*. El motivo de abordar la enseñanza de la democracia está fundamentado en el interés por hacer aportaciones que contribuyan a la formación de ciudadanos más responsables y participativos conscientes de la importancia de su papel en el desarrollo de una sociedad más justa.

Además se considera relevante, en un país como México, donde la democracia es un asunto en construcción y en el que en general se limita su campo de acción a los ámbitos políticos o electorales. Aunque formalmente México es una república democrática la participación de la ciudadanía en los diversos ámbitos de la vida social es limitada. Por lo anterior, el Estado ha realizado varios cambios a los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica y de la Formación Cívica y Ética (SEP, 2011b), en un lapso de tiempo relativamente corto, intentando que desde la escuela, se contribuya a la formación ciudadana.

Woldenberg (2007) señala que debemos aceptar la democracia como una forma de vida que se aprende en la familia, en la escuela y en otros ámbitos de la vida social, como los medios de comunicación y mediante lo que el autor llama el efecto de demostración. Es necesario reconocer que en México sigue abierta una amplia agenda relacionada con la formación y el fortalecimiento de la cultura democrática, por lo cual el papel de la educación básica y de la escuela sigue siendo fundamental en este tema.

En general, en Europa y Latinoamérica se ha venido trabajando desde hace tiempo en la educación de la ciudadanía. Pero algo sucede en países como México donde, pese a los esfuerzos que se realizan, problemas como la violencia, la discriminación, la intolerancia y la falta de participación se manifiestan cada vez más, por lo que es necesario investigar el tema para poder encontrar respuestas y soluciones a esta problemática.

Un trabajo de esta naturaleza también se considera pertinente en México porque haciendo un análisis de lo que se investiga acerca de esta temática, se encuentra que se han hecho una mayor cantidad de publicaciones sobre la enseñanza de la Historia y de otros ámbitos de las Ciencias Sociales, como por ejemplo la enseñanza de los valores (Hirsch y Yurén, 2011). Sin embargo se ha investigado menos acerca de la formación cívica y ética y de la enseñanza de la democracia en la educación básica.

Conocer sobre la enseñanza de la democracia implica algo más que conocer los cambios en los programas de estudios. Hay muchas cosas que indagar como, por ejemplo, cómo entienden la democracia los profesores, los padres de familia o los mismos alumnos, o cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se pone en práctica lo aprendido. Esta investigación se interesa por conocer cómo se enseña la democracia en la escuela primaria, ya que es en ese nivel educativo en el que los alumnos estudian Formación Cívica y Ética durante los seis grados que componen el nivel primario. De acuerdo con el programa de estudio, se espera que los alumnos *asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática.*(SEP, 2011a, pp. 47).

2. Contexto para plantear esta investigación.

Un aproximación a la temática ha sido la realización del Trabajo de Fin de Máster (Mora, 2011), en el cual se presentó una revisión bibliográfica de la producción publicada en México del 2003 al 2009 sobre trabajos de la enseñanza de la democracia en la educación básica. Este trabajo puede considerarse un primer acercamiento al conocimiento de las investigaciones que se habían hecho hasta el momento, habiendo encontrado, como ya se dijo antes, muy pocas investigaciones acerca de la enseñanza de la Formación Cívica y Ética, menos todavía de la enseñanza de la democracia y casi ninguna en el ámbito de la educación básica.

Por esta razón se tomó la decisión de revisar las producciones que tuvieran que ver con otros niveles educativos o con temáticas más generales como la enseñanza de la Formación Cívica y Ética, la formación valoral, la participación ciudadana o con los aspectos filosóficos sobre los valores democráticos. Esta situación reforzó el convencimiento de la necesidad de aportar conocimiento nuevo sobre el tema, a la vez que abrir una línea de investigación que fortalezca la acción docente en este ámbito y contribuya al enriquecimiento de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales.

Algunas de las conclusiones obtenidas de este trabajo (Mora, 2011) fueron en el sentido de que es muy pobre la producción respecto al tema, no se detectan grupos de

investigadores o cuerpos académicos que realicen y promuevan investigaciones sobre este campo. La mayoría de los trabajos encontrados son de realización individual. Aunque no se pudo saber con exactitud, por carencia de información de las fuentes, cuántos trabajos son producto de tesis doctorales, en los casos en que sí se obtuvo este dato, no se encontraron elementos de continuidad para afirmar que los nuevos doctores siguieron trabajando el tema.

Los productos revisados referidos al nivel de primaria eran fundamentalmente acerca de tópicos relacionados con la Formación Cívica y Ética sobre todo en torno a las ceremonias cívicas que se realizan en las escuelas. Sin embargo, casi ninguno de estos trabajos contempla el estudio de la práctica de los maestros en relación con la enseñanza de los contenidos escolares de formación cívica y ética o de enseñanza de la democracia o de las condiciones materiales e institucionales que influyen en la conformación de dichas prácticas.

Se encontró debilidad en la fundamentación teórica sobre la democracia. También se descubrieron carencias teóricas sobre la enseñanza de la democracia en la escuela.

Respecto a los métodos de investigación, predominaron las investigaciones basadas en metodologías cualitativas, siendo la etnografía y sus técnicas tales como la observación y el registro las que más se usaron. Se encontraron trabajos sobre representaciones sociales y el uso de técnicas de investigación como las entrevistas de diversos tipos, las narraciones biográficas, las narrativas. Solo hubo un único caso de dos trabajos de corte cuantitativo realizados por un mismo grupo de investigadores (Contreras Niño, Rodríguez Macías, y Urías Luzanilla, 2009; Rodríguez Macías, Contreras Niño, y Urías Luzanilla, 2009).

Esta situación encontrada respecto a la investigación de la enseñanza de la Formación Cívica y Ética, nos ha llevado a considerar que es urgente investigar más sobre esta temática, razón que justifica la realización de esta tesis.

3. Problema de investigación

Formular el problema de investigación, a veces suele ser complicado, para quien empieza adentrarse en la tarea investigativa. La selección del tema y la formulación del problema de investigación es la etapa inicial de la investigación, generalmente se inicia “realizándose una serie de preguntas: ¿Qué tema investigar?, ¿es socialmente relevante?, ¿se tiene capacidad para abordarlo dignamente?, ¿qué demandas sociales y/o educativas lo justifican?, ¿qué sabemos del tema?, ¿qué y a quién se ha investigado ya sobre ese tema u otros similares?” (Tojar Hurtado, 2006, pp. 182).

El planteamiento del problema, casi siempre surge del interés del investigador o de la detección de un problema socialmente relevante aunque en ocasiones el problema puede generarse a partir del interés en un escenario concreto o de un contexto o problemática del cual se tiene información no documentada ni sistematizada, pero sí detectada como relevante por el investigador. La definición del problema sirve para indicar qué se intenta lograr con el estudio; es la idea central que guía la investigación (Creswell, 2003; Schmelkes y Elizondo, 2010).

Las preguntas de investigación pueden encontrarse asociadas a lo subjetivo, a los significados individuales y colectivos sobre distintos temas. Esto provoca que el planteamiento inicial del problema pueda ser reformulado una vez que la información que se tiene se va ampliando y sistematizando, lo que permite que se vayan detectando las carencias, las demandas socioculturales y, finalmente, se logre la focalización de una temática y problemática concreta. Este tipo de investigaciones son consideradas por Tojar Hurtado (2006) y Creswell (2003) como temáticas sustantivas y son generalmente resueltas mediante metodologías cualitativas.

También el tema de investigación puede surgir en el plano teórico, para tratar de responder a alguna de las preocupaciones que se derivan de presupuestos de diversas disciplinas. Este tipo de planteamientos casi siempre se resolverán tratando de contrastar empíricamente algunas hipótesis derivadas de las teorías.

De cualquier manera, algunos de los pasos que señala Tojar Hurtado (2006) para delimitar el problema de investigación son la exploración de la cultura, la documentación inicial en el contexto de la investigación y el mapeo. Además, el problema debe ser significativo, pertinente y viable en su realización (Schmelkes y Elizondo, 2010).

Para este trabajo se realizó un primer acercamiento teórico de la democracia, se revisaron algunos estudios, principalmente españoles, sobre la democracia en la escuela y se hizo una revisión bibliográfica de las investigaciones mexicanas del 2003 al 2009, con ello se confirmó la intención de la investigación, quedando el problema planteado de la manera siguiente:

¿Cómo enseñan la democracia, en la asignatura de Formación Cívica y Ética, del área de Ciencias Sociales, los profesores de educación primaria en México?

4. Preguntas de investigación

¿Cuál es el concepto de democracia que se enseña en la educación primaria?

¿Cómo se enseña la democracia en la educación primaria y qué recursos y estrategias didácticas utilizan para su enseñanza?

¿Qué contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de la democracia, enseñan los profesores, en las clases de Formación Cívica y Ética para determinar si la práctica docente favorece la enseñanza de la democracia?

¿Qué finalidades orientan la enseñanza de la democracia en la práctica de los profesores observados, para propiciar actitudes democráticas?

5. Objetivos de investigación.

La función de los objetivos de investigación es que contribuyen a guiar y focalizar el problema. Los objetivos explican específicamente aquello que el estudio intenta aprender o comprender, es decir, lo delimitan. Sautu, Boniolo, Dalle y Ebert (2005) señalan que en su definición y redacción hay que considerar los propósitos de la investigación, determinar con claridad por qué y para qué se está realizando. Otra forma de redactar los objetivos es realizando un estado de conocimiento, ya que conocer las investigaciones realizadas respecto al tema de estudio puede contribuir a delimitar el objeto de estudio.

En proyectos que utilizan métodos cualitativos, las preguntas y los objetivos “no deben ser formuladas en detalle hasta que los propósitos y el contexto (y en algunos casos los aspectos generales del muestreo y de la recolección de datos) del diseño sean clarificados”. (Sautu, Boniolo, Dalle y Ebert, 2005, pp.78). Estos elementos pueden ir sufriendo modificaciones a medida que avanza la recogida y el análisis de los datos, ya que los planteamientos iniciales que surgen de los intereses, las primeras experiencias y el conocimiento teórico del investigador, pueden necesitar replantearse para que se dé una concordancia entre estos y los resultados que se van obteniendo (Best, 1982)

Nuestra investigación está basada en una conceptualización de la democracia como un ámbito de participación en la vida social que se puede vivenciar desde la infancia, por lo que se considera importante averiguar cómo se vive la participación, en las diversas actividades del aula y si se crea un clima democrático en la realización de las actividades que programa señala.

5.1 Objetivos que se propone esta investigación.

Los objetivos de esta investigación son:

- a) *Describir y analizar ¿cuál es el concepto de democracia que se enseña en la educación primaria?*

- b) Analizar ¿cómo se enseña la democracia en la educación primaria y qué recursos y estrategias se utilizan para su enseñanza?*
- c) Analizar qué enseñan los profesores y cómo en relación con los contenidos referentes a la democracia?*
- d) Analizar e interpretar ¿qué finalidades orientan la enseñanza de la democracia y cómo se concretan en la práctica de los profesores observados, para propiciar actitudes democráticas?*

6.- Supuestos de los que parte la investigación:

Los supuestos de investigación son respuestas tentativas que se hacen al problema de investigación. Generalmente el investigador propone una predicción acerca del resultado que espera encontrar en el estudio, a esto se le suele llamar propósito o hipótesis de la investigación (Creswell, 2003).

Las metodologías cuantitativas y cualitativas utilizan conceptos e ideas, como hipótesis, que en las metodología cuantitativas se convierten en variables, generalmente son respuestas tentativas al problema de investigación derivadas de una teoría y son medibles; en tanto que en las cualitativas son afirmaciones generales que se refieren a los asuntos que se plantean en el problema de investigación (Sautu, Boniolo, Dalle y Ebert, 2005),

Supuestos de investigación:

- *Los profesores enseñan un concepto, principalmente, de democracia política.*
- *Las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores en sus prácticas son poco participativas*
- *Los profesores trabajan las temáticas sobre democracia usando una estrategia basada fundamentalmente en los contenidos conceptuales.*
- *Las finalidades que orientan la enseñanza de la democracia en la práctica de los profesores está basada principalmente en el Programa de Estudio.*

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA

1. Configuración histórica del concepto de ciudadanía y democracia.

Cuando se busca explorar el concepto de ciudadanía se puede remontar hasta la antigua Grecia e ir repasando cómo a través de los diferentes momentos históricos, se fue dando la relación entre los habitantes de un lugar y el Estado y entre ellos mismos, así como los derechos que tenían o los deberes que adquirirían y cómo se fue construyendo este concepto. En este apartado se presentará una mirada a esas etapas de la historia, para enmarcar el concepto moderno de ciudadanía que es el que realmente interesa entender, para con ello y su relación con la democracia y con la educación, poder desprender algunas categorías que sean útiles para analizar qué se enseña de la democracia y cómo se enseña en la escuela primaria en México.

1.1 La ciudadanía a través de la historia

Algunos autores que estudian la ciudadanía comienzan a referirse a ella a partir de su aparición con los griegos, Heater (2007) desarrolla una propuesta histórica de la ciudadanía que comienza en Esparta y en Atenas y de ahí a través de las etapas históricas tradicionales va reconstruyendo cómo era la relación entre los habitantes de un lugar en una época determinada, cómo actuaban en la toma de decisiones o cómo se relacionaban con los grupos de poder, llámense señores feudales, amos, príncipes y otros. En el análisis de estas etapas históricas no siempre es posible encontrar que las personas gozaban de derechos y deberes o que estos se encontraban definidos formalmente. Se considera que luego de los griegos y tal vez de Roma, no se puede volver a hacer referencia a una verdadera ciudadanía hasta que movimientos como la Monarquía Parlamentaria de Inglaterra, la Independencia de Estados Unidos o la Revolución Francesa vuelven a poner en la discusión los derechos de los ciudadanos, así que se presentará una breve descripción de los momentos históricos más importantes para el tema, a modo de contexto.

1.1.1 Etapa Clásica

Entre los griegos, principalmente los atenienses, la ciudadanía estaba estrechamente vinculada a la democracia, es decir, a la posibilidad de participar y decidir en los asuntos de la polis. En Atenas se tenía perfectamente definido quien era considerado ciudadano y cuáles eran sus derechos y cuáles sus obligaciones. En este lugar la ciudadanía no estaba asociada a jerarquías económicas o a la territorialidad, es decir, la pertenencia a la *deme* o célula básica de la participación política era hereditaria, independientemente de dónde residieran los ciudadanos. Esto se encontraba

determinado por una constitución y de acuerdo con Sánchez León (2000) la participación de los ciudadanos estaba motivada por el bien común que daba sentido a las actividades políticas de sus ciudadanos y que se caracterizaba por una empatía generalizada y por la unidad de acción, estas eran las dos características de la participación democrática en Atenas.

1.1.2 La Edad Media y el Renacimiento

La Edad Media, es una etapa histórica que por su duración y su localización territorial extensa resulta imposible de generalizar, sin embargo se pueden encontrar algunos rasgos de organización política en Europa que nos pueden ayudar a entender cuál era la situación de la población, que no de la ciudadanía, frente al poder, en la toma de decisiones y en la relación entre ellos mismos, así como en la organización de sus entidades socio-políticas.

En el feudalismo medieval la dimensión política otorgaba reconocimiento a organizaciones parentales, clientelares y de afinidades basadas en la lealtad personal, lo cual permite, a decir de Sánchez León (2000), que prevaleciera el poder de las aristocracias, aunque donde existía un orden político principesco, generalmente, se incorporaba a todos los habitantes, lo que les permitía, mediante una constitución, tener representación a través de corporaciones colectivas. Así, el príncipe era quien daba unidad a toda esta red de organizaciones corporativas al ser él la cabeza, en el caso de los feudos eran los señores quienes representaban a sus vasallos y a la sociedad política en su conjunto.

En las monarquías de esta época, la posibilidad de participación de las comunidades era realmente escasa. Los habitantes de las ciudades agrupados en corporaciones *gozaban* de reconocimiento jurídico y capacidad política y en los territorios se definían espacios para la organización y participación en foros cortesanos, cortes o parlamentos, aunque esto tampoco facilitaba procesos participativos generalizados.

Cuando se producían conflictos entre la nobleza con los productores que no eran privilegiados por el gobierno urbano, se dificultaba la viabilidad de las asambleas vecinales, que a decir de Schugurensky (2009) al referirse al asambleísmo y la participación vecinal, rara vez tienen la oportunidad de ser consideradas sus propuestas por los gobernantes por la separación que existe entre estas y quienes toman las decisiones, ya que carecen de mecanismos para traducir esa participación en beneficios para la comunidad. De manera que lo que se propiciaba, desde el poder, era una cooptación de la participación, al no ser posible la concertación de las corporaciones y por lo tanto el fortalecimiento de los gremios, convirtiéndose estos en prebendas hereditarias para privilegiar a algunos y limitar la participación colectiva.

En la Edad Media y durante el Renacimiento, también existieron otro tipo de organizaciones políticas que se denominaron repúblicas medievales o ciudades-estado, que se gobernaban a partir de un compromiso juramentado de los habitantes o una identificación colectiva voluntariamente expresada y ajena a la voluntad de un príncipe o señor. Estas ciudades se caracterizaron por mantenerse independientes de otros poderes políticos o religiosos, como los imperios o el papado. En una participación política amplia aunque segmentada entre el campo y la ciudad, se buscó eliminar los privilegios y la existencia de corporaciones aristocráticas y se trató de limitar el poder despótico y personalizado. Aunque el hecho de que el centro de su actividad fuera la economía, principalmente el comercio, favoreció la aparición de oligarquías que se disputaban el control del Estado.

Se puede decir que estas entidades no fueron modelos de participación, pero este *civilismo renacentista* logró generar un espacio de ciudadanía, que pudiera ser considerado el origen de las ciudades-estado modernas, ya que el “escenario de la lógica política contemporánea se encuentra ya en este embrión de las ciudades-estado: el mercado en la sociedad civil y el Estado como esfera de la política” (Sánchez León, 2000, p. 60). Estas organizaciones sobre todo dejaron construido un discurso acerca la responsabilidad cívica y el debate político, así como del enriquecimiento de la vida pública, que es propio del republicanismo. Se reconoce al ciudadano, se tiene una concepción del bien común como producto del autogobierno, se acepta la igualdad política de las personas y se reivindica la justicia como eje de un equilibrio entre derechos y deberes.

Estas características que se han mencionado son importantes, pero aun así, no se puede considerar la existencia de una ciudadanía plena porque, a pesar de sus virtudes, no es posible identificar las instituciones sociales de este sistema que favorecieron la aparición de ciudadanos identificados con lo público. Para Heater (2007) y Vogel y Moran (1991) de acuerdo con la conceptualización moderna de ciudadanía, este republicanismo no existió como tal en las llamadas repúblicas medievales o inclusive las ciudades-estado del renacimiento.

En el siglo XVI se pueden identificar otras formas históricas de ciudadanía, como lo serían los sistemas monárquicos que fundamentalmente serían los absolutistas y las tiranías, que fueron formas de gobierno autoritarias, centradas en el poder de un individuo y en las que se espera una lealtad, involucramiento y obediencia plena y total en torno a quién ejerce el poder. A este respecto diferimos sobre que éstas puedan ser consideradas modos de ciudadanía, dado que lo que se encuentra es una anulación del individuo, de su voluntad y de su posibilidad de participar y menos aún de decidir; así como la negación de que las personas sean sujetos de derechos. Seguramente algunos

individuos, en estas etapas, encontraban espacios para hacer valer en la práctica sus formas de pensar, pero desde el Estado se les negaba cualquier posibilidad de participación.

1.1.3 Edad Moderna y Contemporánea.

Marshall (1998) en su ya clásico *Ciudadanía y clase social* refiere que los regímenes nacionales de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que se caracterizaron porque las gentes se identificaban con la nación, reconocen su condición de miembros que comparten una cultura, se identifican con el país o su territorialidad, es decir, su relación con el poder es colectiva o de grupo, no de personas individuales. En este caso lo que se considera como ciudadanía sería una relación no de tipo individual o de grupo, sino de los ciudadanos con la idea de Estado.

Es a partir de entonces que se empieza a usar el lenguaje de los derechos, se comienza a cambiar la idea de nación hacia el concepto de país o patria y a ser usada para designar a sus habitantes y también comienza a cambiar la noción de ciudadanía acercándola cada vez más al Estado, es así como surge la discusión entre dos ideas de ciudadanía: la cívica republicana y la liberal, esta última se reforzará en el siglo XX.

Inicialmente en el siglo pasado podemos identificar dos tipos de ciudadanía, la cívica o comunitarista más asociada a la participación comunitaria para la búsqueda del bien común a través de una participación asamblearia, que defiende que las decisiones y la identidad se construyen desde lo social y no desde el Estado y donde sus ciudadanos elijan a sus gobernantes para ejecutar las decisiones tomadas por la colectividad.

La liberal, centrada en la actividad económica, que busca la maximización del beneficio individual y pugnando por el fortalecimiento de un individuo soberano y autoconsciente; que concibe un Estado mínimo frente a un inmenso poder de la libertad de los individuos, en el cual la democracia es sólo un mecanismo para la elección de gobernantes *débiles* (Sartori, 1991).

Los importantes acontecimientos de finales del siglo XX, tales como la caída del socialismo, el fortalecimiento del neoliberalismo, la globalización y la consiguiente reducción de los derechos sociales y el aumento de la desigualdad, la tercera ola de la democracia y las nuevas migraciones masivas originan el surgimiento de algunas propuestas alternativas y la visión de este siglo, llamado por Huntington (1994, 1997) el siglo de la democracia, porque en él se universaliza el voto en occidente, y se reconoce el derecho al voto de las mujeres.

A finales de los años setenta, del siglo XX, se revitalizó la discusión de las dos corrientes acerca de si en la idea de ciudadanía, lo principal debe de ser el individuo o la comunidad. De esta discusión ha emergido una tercera propuesta, la de Hanna Arendt (1993), en ella se defiende un republicanismo, al estilo griego, en el que sólo la democracia directa puede garantizar que cada ciudadano ejerza realmente sus capacidades de discusión y decisión y en el que anula la democracia representativa. Para Arendt la ciudadanía es vista como un proceso de deliberación activa que tiene la posibilidad de establecer formas de identidad colectiva.

Actualmente la mayoría de los autores contemporáneos reconocen tres formas de ciudadanía en la primera mitad del siglo XX: liberal, comunitarista, y republicana. Las tres asociadas directamente con diferentes ideas de democracia.

Otro asunto que ha propiciado la reflexión es la crisis de participación democrática, que se ha presentado, en algunos países de Europa y América Latina, que de acuerdo con Izquierdo Martín (2000) proviene de “la centralidad que la representación del ciudadano utilitarista ha venido adquiriendo en nuestras maneras de reconocernos colectivamente” (p. 67). Hoy en día existe una gran preocupación por la legitimidad de nuestros procedimientos representativos y por el desencanto que producen las democracias actuales, lo que ha puesto en la discusión, como una primera instancia, la búsqueda del republicanismo.

Para Olvera (2016) y Morrone (2015) se debe de construir otro tipo de ciudadanía, que no se relacione únicamente con el ejercicio de derechos políticos, sino que comprenda los ámbitos social y civil y así poder trascender esa idea de ciudadanía útil solo para la relación con el Estado y la elección de autoridades. Se trata de una ciudadanía integral que no se centra sólo en que el Estado respete sus derechos y deberes, sino que lucha por ellos, colabora con el Estado, le pide cuentas, utiliza los espacios públicos para dar a conocer sus opiniones y propuestas y se organiza con otros ciudadanos para buscar un proyecto democrático participativo. Esta sería una cuarta posibilidad, surgida a partir del fortalecimiento de la sociedad civil y una alternativa entre la democracia representativa y la participativa.

1.2 La democracia.

Referirse a la democracia, actualmente, es hablar de un tema importante en muchos países del mundo, sobre el que se discute, se está en acuerdo o en desacuerdo y que generalmente se refiere a asuntos de gobierno y sobre todo a cuestiones electorales; se habla de los beneficios que trae a los países en donde se practica o de los inconvenientes o problemas de su aplicación, también se debate su relación con la pobreza, con la justicia, con la igualdad, con los derechos humanos. En este apartado se presenta la

configuración histórica de la democracia haciendo una búsqueda en los clásicos y en la teoría moderna y contemporánea.

Para iniciar el acercamiento a la noción de democracia es necesario abordarla desde sus orígenes, como forma de gobierno con sus mecanismos de participación. Iniciaremos refiriéndonos a la antigüedad en Grecia, a su forma de vivirla en Atenas y a las críticas que algunos contemporáneos hicieron de ella. Se revisarán las propuestas de algunos autores clásicos modernos como Rousseau, Hamilton, Madison y Jay que en el siglo XVIII presentaron ideas que confluyen, pero que en algunos otros aspectos son contradictorias. También se recurrirá al pensamiento de teóricos contemporáneos como Amartya Sen, Norberto Bobbio, o Boaventura de Sousa Santos y otros, con la finalidad de construir una idea de democracia que incluya no sólo la vida política, sino la participación en todos los ámbitos de la vida de las personas. Esta reflexión nos permitirá establecer un marco teórico que contribuya a fundamentar las categorías de análisis de nuestra investigación sobre la práctica de los maestros de primaria en torno al tema.

1.2.1 Orígenes de la democracia

La democracia tiene su origen en Grecia hace más de dos mil años y aunque se conocen algunos otros intentos de su práctica, al ser poco sistemáticos o poco estudiados, se acepta a la antigua Grecia, y principalmente a Atenas, como el lugar donde toma forma y se pone en práctica por primera vez esta forma de gobierno.

El término democracia proviene de la palabra *demokratía* cuyas raíces etimológicas son *demos*, pueblo y *kratos*, gobierno, por lo que etimológicamente significa una forma de gobierno, en la que al contrario de las monarquías y las aristocracias, el pueblo toma decisiones sobre el Estado, es decir, es el gobierno del pueblo. Sin embargo, de acuerdo con Held (2009), la historia de la idea de democracia es compleja y a veces hasta contradictoria o diferente de lo que hoy entendemos o practicamos de ella. En este trabajo se hace una revisión de cómo funcionó en la antigüedad. La intención de conocer su origen es facilitar la comprensión de su conformación en épocas posteriores y de las fuertes discusiones que se han dado, a través del tiempo en torno al tema.

En el siglo V a. C. Atenas surge como la polis en la que se practicaba la democracia, pero antes de esta época hubo en esta y otras ciudades griegas diversas formas de gobierno, ya que entre los años 800 a 500 a. C. se empiezan a conformar en el mundo griego los patrones de una civilización urbana que darán origen a nuevas formas de organización. Las primeras ciudades griegas fueron gobernadas por monarquías locales, pero con el paso del tiempo las que estaban situadas en la costa, gracias al desarrollo de su economía, tuvieron un crecimiento sostenido. A la par del desarrollo surgen los

tiranos o autócratas que representaban principalmente los intereses de aquellos que habían acumulado riquezas, lo que dio origen a regímenes tiránicos, pero al ser la riqueza la causa del poder de los tiranos, la estabilidad de esta forma de gobierno se veía debilitada por los continuos cambios en las alianzas y coaliciones entre los poderosos.

El principal problema de la tiranía fue que el enriquecimiento de unos pocos no propició la mejora de las condiciones de vida de las clases más pobres, lo que generó una constante presión sobre los privilegiados y un periodo de luchas incesantes. Esto obligó a los grupos poderosos a hacer una serie de concesiones en la vida política de las ciudades, que especialmente en Atenas reforzaron la autonomía económica de los pequeños y medianos agricultores, dando lugar a una comunidad de pequeños propietarios que fueron mejorando su estatus debido a que también se produjeron transformaciones en la organización militar, lo que los convirtió en piezas centrales de la defensa de las comunidades. Fue este cambio el que influiría en la conformación de la futura estructura política de las ciudades-estado y de la práctica de la democracia en Atenas.

Al mismo tiempo se fueron dando cambios en las constituciones de las ciudades-estado y parece ser que fue a mediados del siglo sexto cuando surge en Quíos el primer gobierno democrático, extendiéndose esta nueva cultura política por toda la civilización griega concediendo nuevos derechos a todos los ciudadanos libres. De la democracia en Quíos y de cómo se dio en otras ciudades-estado poco se sabe, de lo que si hay referencias es de que fue en Atenas donde floreció.

Se cree que en algunas ciudades-estado se desarrolló un determinado tipo de democracia, gracias al surgimiento de una ciudadanía a la vez económica y militarmente independiente en el contexto de comunidades relativamente pequeñas y compactas (Mann, 1991). Otra característica de estas comunidades es que la comunicación era relativamente fácil, las noticias circulaban con rapidez y los impactos de la vida social se evidenciaban prácticamente de inmediato.

En el mundo griego y especialmente en Atenas, un factor de suma importancia fue la expansión de la esclavitud, lo que permitió que un gran número de ciudadanos independientes experimentaran un aumento creciente del ámbito de sus actividades y de su tiempo libre sin perjuicio de sus ingresos y de su riqueza. Se desarrolló una economía basada en la esclavitud que permitió un rápido florecimiento de la civilización que propició que las comunidades griegas adquirieran un sentimiento creciente de identidad y solidaridad. Se estableció una clara línea divisoria entre los ciudadanos y los esclavos, los ciudadanos de dentro y los esclavos considerados de fuera de la comunidad, lo que incluía a otras personas como los extranjeros y las mujeres.

Por lo anterior podemos decir que la democracia en Atenas, comparada con las democracias modernas, era una democracia exclusivista, surgida de manera contradictoria por el reforzamiento de la esclavitud. La polis clásica se caracterizaba por su unidad, solidaridad y participación, pero también por contar con una ciudadanía sumamente restrictiva. El Estado llegaba a la vida de todos los ciudadanos pero abarcaba sólo una pequeña parte de la población.

La cultura política ateniense era fundamentalmente una cultura masculina adulta. Sólo los varones mayores de veinte años podían optar por la ciudadanía, se puede considerar que era una democracia de patriarcas, en la que las mujeres no tenían derechos políticos y sus derechos civiles estaban severamente limitados.

Otro gran número de residentes de Atenas tampoco tenían derecho a participar de los procedimientos democráticos, tales como los inmigrantes, aunque sus familias hubieran vivido en Atenas desde varias generaciones atrás. Pero la categoría más amplia de marginados políticos era la de los esclavos, que en la época de Pericles se calculaban en tres por cada dos ciudadanos libres, que no gozaban tampoco de ningún derecho en el gobierno de la ciudad. De acuerdo con Held (2009), la democracia y la esclavitud ateniense parecen haber sido inseparables, por lo cual algunos la definen como una tiranía de los ciudadanos.

Pese a todas las críticas hechas a este sistema de gobierno, no se puede dejar de reconocer que la democracia ateniense ha sido una fuente importante de inspiración para el pensamiento político de todos los tiempos. Sus ideales de igualdad entre ciudadanos, libertad, respeto a la ley y la justicia han modelado, según Held, el pensamiento político de occidente. Sin embargo esto no ha impedido que algunos grandes pensadores griegos le hayan hecho críticas muy fuertes. Jenofonte, Platón y Aristóteles han sido algunos de sus críticos más reconocidos, posteriormente se presentarán algunas de sus ideas.

Para conocer qué pensaban los atenienses y cómo expresaban los ideales y objetivos de la democracia es imprescindible recurrir a la famosa oración fúnebre atribuida a Pericles, de la cual se retomarán algunos párrafos, ya que se dice que en ella está extraordinariamente expuesta su experiencia sobre la democracia.

El discurso fúnebre de Pericles pronunciado en el año 431 a. C. se considera uno de los más altos testimonios de cultura y civismo que nos haya legado la antigüedad. Para la finalidad de este trabajo es mucho más que un mero discurso fúnebre, ya que las exequias de las víctimas del primer año de la guerra contra Esparta, en la guerra del Peloponeso, le brindan a Pericles la oportunidad de definir el espíritu profundo de la democracia ateniense.

Disfrutamos de un régimen político que no imita las leyes de los vecinos; más que imitadores de otros, en efecto, nosotros mismos servimos de modelo para algunos. En cuanto al nombre, puesto que la administración se ejerce en favor de la mayoría y no de unos pocos, a este régimen se lo ha llamado democracia; respecto a las leyes, todos gozan de iguales derechos en la defensa de sus intereses particulares; en lo relativo a los honores, cualquiera que se distingue en algún aspecto puede acceder a los cargos públicos, pues se lo elige más por sus méritos que por su categoría social; y tampoco al que es pobre, por su parte, su oscura posición le impide prestar sus servicios a la patria, si es que tiene la posibilidad de hacerlo.

Tenemos por norma respetar la libertad, tanto en los asuntos públicos como en las rivalidades diarias de unos con otros, sin enojarnos con nuestro vecino cuando él actúa espontáneamente, ni exteriorizar nuestra molestia, pues esta, aunque inocua, es ingrata de presenciar. Si bien en los asuntos privados somos indulgentes, en los públicos, en cambio, ante todo por un respetuoso temor, jamás obramos ilegalmente, sino que obedecemos a quienes les toca el turno de mandar, y acatamos las leyes, en particular las dictadas en favor de los que son víctimas de una injusticia y de las que, aunque no estén escritas, todos consideran vergonzoso infringir.

Los individuos pueden ellos mismos ocuparse simultáneamente de sus asuntos privados y de los públicos; no por el hecho de que cada uno esté entregado a lo suyo, su conocimiento de las materias políticas es insuficiente. Somos los únicos que tenemos más por inútil que por tranquila a la persona que no participa en las tareas de la comunidad. Somos nosotros mismos los que deliberamos y decidimos conforme a derecho sobre la cosa pública, pues no creemos que lo que perjudica a la acción sea el debate, sino precisamente el no dejarse instruir por la discusión antes de llevar a cabo lo que hay que hacer. (Tucídides, 1989: 150,151).

En el texto anterior lo que Pericles describe es una comunidad en la que todos los ciudadanos pueden y deben participar en la determinación de la vida en común. Formalmente los ciudadanos no se enfrentaban a ningún obstáculo basado en el rango o en la riqueza para participar en los asuntos públicos, ante el estado todos eran iguales. El *demos* era el poder soberano. El concepto ateniense de ciudadano implicaba tomar parte en estas funciones, participando directamente en los asuntos del Estado, viéndose mal a los que no participaban.

La democracia ateniense se caracterizaba por un compromiso generalizado con el principio de lo que ellos consideraban virtud cívica: la dedicación a la ciudad-estado republicana y la subordinación de la vida privada a los asuntos públicos y el bien general.

En Atenas, todos los ciudadanos se reunían para debatir, decidir y hacer efectiva la ley. El principio del gobierno era la participación directa. El proceso del gobierno mismo estaba basado en lo que Pericles llama la disertación libre y sin limitaciones, garantizada por la *isegoría*, es decir, el derecho de todos por igual a hablar en la asamblea soberana.

La disertación implicaba una preparación de los asuntos que se iban a discutir y de la forma en que se iba a hacer, lo que convertía a las antiguas ciudades democráticas en espacios de capacitación de los hombres, de diversos orígenes y características, para expresarse y mejorar su comprensión del bien público mediante la participación política (Held, 2009 y Dahl, 1999).

La crítica que Aristóteles (1970) hace de la democracia se desprende de la noción de igualdad. En su obra la *Política*, destaca el hecho de que la idea democrática de igualdad implicaba dos cosas, igualdad de condición y de resultado. La discusión de Aristóteles sobre estos dos tipos de igualdad es una de las primeras manifestaciones de esta distinción. Hace ver que en la democracia los pobres son mayoría y toman decisiones sobre los asuntos de los ricos, por lo tanto no hay una igualdad de condición y se pregunta cómo hacer para que la misma proporción de unos y de otros se vayan turnando los puestos de gobierno y realmente haya igualdad; así como tampoco es posible que haya igualdad de resultados porque los pobres, siendo mayoría, decidirán a su favor en detrimento de la minoría.

El otro planteamiento que hace Aristoteles en la *Política*, es que en la democracia otro componente además de la igualdad es la libertad y considera que es muy difícil ejercerla sin límites, si no se quiere que la libertad de un ciudadano interfiera injustamente en la libertad de otro.

Jenofonte (1994), en su *Historia*, pone de manifiesto que la vida política ateniense era extraordinariamente intensa y competitiva y la participación dependía en gran medida de las habilidades oratorias de los participantes; da cuenta de que había enfrentamientos entre grupos rivales, existían redes informales de comunicación e intriga y se daba la existencia de facciones abiertamente opuestas, dispuestas a presionar para obtener sus objetivos. Para Jenofonte la asamblea tenía una alta dosis de vulnerabilidad y de inestabilidad, además de que en la realidad la asamblea y el consejo generalmente estuvieron dominados por ciudadanos de alta cuna o rango que por su condición tenían tiempo para cultivar sus contactos y buscar sus intereses.

Otro crítico importante de la democracia fue Platón (2012), quien no aceptaba la igualdad de derechos de todos los ciudadanos a participar en la asamblea y a acceder a cargos públicos y a ser escuchados en ella. Cuestionaba principalmente que las decisiones de la mayoría fueran morales y justas y pensaba que en un estado el control

político debía residir en manos de una minoría. Definió a la democracia como un tipo de gobierno en el que “reina una mezcla encantadora y una igualdad perfecta, lo mismo entre las cosas desiguales que entre las iguales” (Platón, 2012: 262), lo que garantiza que todo ciudadano es libre de hacer lo que quiera sin considerar el perjuicio a los otros.

Para Platón no puede existir en la democracia un liderazgo correcto porque los líderes dependen del favor popular y actuarán consecuentemente para conservar su popularidad y posición. Plantea que las demandas de libertad e igualdad son incompatibles con el mantenimiento de la autoridad, el orden y la estabilidad.

Hoy, en día se reconocen algunas limitantes a la democracia ateniense, entre las cuales identificamos, el que no haya sido universal, ya que sólo tenían derecho de participar en la asamblea o ekklesia los ciudadanos, cuando no todos los adultos en la sociedad ateniense eran considerados ciudadanos. Otra limitante era que al ser una democracia participativa o directa, la decisión sobre los asuntos de la ciudad se tenía que realizar con la presencia física de la mayoría, que no siempre podía acudir a las reuniones en el ágora para participar. Sin embargo, también en la actualidad se reconoce su valor como una propuesta de gobierno que se basa en la participación y en la que debiera ser necesaria la convivencia.

Las democracias antiguas, como la de Atenas, fueron bastante atípicas en la historia política de la época que les precedió. Dice Held (2009: 57) que "la idea de que los seres humanos pueden ser ciudadanos activos del orden político, ciudadanos de su estado, y no meros súbditos sumisos de un soberano, tuvo pocos abogados desde las primeras asociaciones humanas hasta principios del renacimiento y la caída del absolutismo". El autor habla de una larga etapa en la que se eclipsó el ideal del ciudadano activo y señala al cristianismo como el factor que trasladó la fuente de autoridad y sabiduría del ciudadano a otros representantes mundanos.

1.2.2 Nueva era democrática

En la Edad Media, el cristianismo sustituyó la concepción griega del hombre concebido para ser ciudadano, por la del hombre ocupado por la manera en que los humanos podían vivir en comunión con Dios. En esta época estuvo ausente la reflexión sobre la naturaleza de la comunidad política y a pesar de que hubo importantes innovaciones políticas en Europa, ninguna cristalizó en un nuevo sistema democrático.

Desde entonces hasta ahora han tenido que suceder muchas cosas y la humanidad ha tenido que transitar gradualmente por acontecimientos tales como la firma de la Carta Magna en 1215, en Inglaterra, donde se acotaba el poder del rey por medio de un parlamento o asamblea; la Revolución Francesa y la Independencia de las Colonias

Norteamericanas a finales del siglo XVIII, donde se reconocen los derechos del hombre; hasta lograr la universalización del sufragio en Europa y Estados Unidos, a partir de lo cual se impulsa la idea de que la democracia es necesaria como sistema general.

Amartya Sen (1999:11), sin embargo, afirma que “sólo en el siglo XX llegó a establecerse como la forma *normal* de gobierno a la que tiene derecho cualquier nación, sea en Europa, América, Asia o África”. Cuando los teóricos admiten que se puede cambiar la pregunta de si un país ya está preparado para la democracia por la de si ya está preparado mediante la democracia, se está otorgando el alcance potencial de la democracia a miles de personas sin importar su historia, su cultura o su nivel económico.

En la revisión de la literatura se encontró que los teóricos hacen evidentes algunos debates y propuestas sobre el tema, que son importantes de considerar por cuanto pueden contribuir a orientar este trabajo.

Tal vez el debate más clásico y más antiguo sea el de lo que Bobbio (2008) denomina los modos de la democracia y que está relacionado con la vieja discusión de si la democracia debe ser directa o indirecta o representativa, de ello surge la necesidad de revisar las dos propuestas clásicas al respecto.

Esta discusión hoy en día continua siendo muy actual, al haber una demanda social de mayor participación democrática manifestada en la petición de que la democracia representativa sea acompañada o incluso sustituida por la democracia directa.

Conocer las ideas de Rousseau y de Hamilton, Madison y Jay nos ayuda a entender las formas de existencia de los dos regímenes democráticos en la actualidad. La llamada democracia directa defendida por Rousseau y la democracia indirecta o representativa defendida por Hamilton, Madison y Jay.

Rousseau, un autor clásico llamado por Bobbio *el padre de la democracia moderna*, hace referencia a la democracia ateniense y defiende la participación directa de la ciudadanía en la determinación de todos los asuntos de la ciudad o del estado, cuando dice en el *Contrato Social* “que la soberanía no puede ser representada por la misma razón de ser inalienable; consiste esencialmente en la voluntad general y la voluntad general no se representa: es una o es otra” (Rousseau, 2008: 91).

Al mismo tiempo que hacía una defensa de la democracia directa, estaba convencido de que la verdadera democracia no es posible o es muy difícil de lograr porque para ello se requieren las condiciones que tenían Atenas o tal vez su natal Ginebra y señala “...no ha existido ni existirá jamás verdadera democracia. Es contra el orden natural que el

mayor número gobierne y los menos sean gobernados. No es concebible que el pueblo permanezca incesantemente reunido para ocuparse de los negocios públicos, siendo fácil comprender que no podría delegar tal función sin que la forma de administración cambie”. (Rousseau, 2008: 66).

Para vivir, la república, afirmaba, debería de ser un estado muy pequeño en donde el pueblo se pudiera reunir y donde todos los ciudadanos se pudieran conocer sin dificultad. Otro requisito indispensable sería la sencillez de costumbres que propiciara la igualdad y la ausencia de lujos o riqueza ya que consideraba que estas corrompían tanto al rico como al pobre. En el libro III, capítulo IV, De la democracia, del Contrato Social, concluye diciendo que la democracia es un gobierno tan perfecto que no conviene a los hombres y que si hubiera un pueblo de dioses ellos sí se gobernarían democráticamente (Rousseau, 2008).

Interpretando lo anterior, si por democracia directa se entiende la participación de todos los ciudadanos en todas las decisiones que les atañen, es materialmente imposible que todos decidan todo, especialmente en sociedades tan complejas como las actuales.

Ante la imposibilidad de llevar a la práctica la democracia directa, actualmente se proponen mayores niveles de participación o en su defecto la democracia indirecta o representativa. Son Hamilton, Madison y Jay (1998) quienes, en 1787, formularon una propuesta en defensa del sistema representativo de la Constitución Norteamericana, una teoría democrática que intentaba evitar los abusos del poder de la mayoría y, por eso, sugerían el gobierno como necesariamente despegado del pueblo. Defendían la forma de gobierno republicano representativo como una manera de adaptar el gobierno a las nuevas realidades políticas y de aplicar un correctivo necesariamente deseable para los profundos defectos intrínsecos de la política del pequeño régimen popular y una manera de proteger la vida, la libertad y la propiedad de la tiranía de las mayorías locales.

Otro concepto diferente entre estos teóricos revisados es su idea de república. Rousseau dice lo siguiente sobre las formas de gobierno en el Contrato Social:

La idea de los representantes es moderna; nos viene del gobierno feudal, bajo cuyo sistema la especie humana se degrada, y el hombre se deshonorra. En las antiguas repúblicas, e incluso en las monarquías, jamás tuvo el pueblo representantes; no se conocía esa palabra. Es muy singular que en Roma, donde los tribunos eran tan sagrados, no se les pasara ni siquiera por la imaginación que pudieran usurpar las funciones del pueblo, y que, en medio de una multitud tan grande, no hubieran jamás intentado prescindir de un solo plebiscito (Rousseau, 2008: 91-92).

En cambio Hamilton, Madison y Jay (1998), en El Federalista, señalan que la mejor forma republicana de permitir que el conflicto exista, siendo canalizado para la grandeza de la república, es instituir un sistema representativo. Por medio de la representación, los conflictos salen de las calles y se van a parar a los parlamentos, donde pueden ser negociados. Además, al ser representados los intereses del pueblo, éste se divide y deja de ser una fuente única e ilimitada de poder.

Sin embargo las posiciones de Rousseau y de Hamilton, Madison y Jay no están del todo alejadas ya que ambos tenían como finalidad, dice Singer (2002), la búsqueda de una soberanía que naciera del propio pueblo y no que descendiera sobre él a partir de alguna autoridad exógena. También ambos intentaban combatir el *secuestro de la soberanía*, uno a través de la participación y los otros mediante la representación.

Singer (2002:55), al referirse a las semejanzas entre los autores señala “que tanto uno como otros ven a la soberanía como immanente y no trascendente. Esto es, la soberanía está en las leyes aprobadas por el pueblo y no en cualquier otro lugar externo al mismo, como el rey o la nobleza”. Y afirma que la verdadera diferencia no es tanto, respecto a la participación y a la representación, sino en el valor que cada uno de ellos le da al potencial democrático de los pequeños grupos.

Ubicar la democracia desde sus orígenes es importante pero creemos que más importante aún es plantear la importancia que tiene actualmente la formación democrática de la ciudadanía y qué se entiende hoy por esta formación.

2. Concepto de ciudadanía

Conocer cómo hoy en día se conceptualiza la ciudadanía en un mundo tan diverso y tan cambiante es necesario para comprender un poco más al mundo, a México y a lo local. En la enseñanza de la Formación Cívica y Ética nos interesa entender qué concepto de democracia y participación permea la idea de ciudadanía, en la enseñanza y en los programas de estudio.

2.1 Diversas formas de ver la ciudadanía

El concepto de ciudadanía es complejo por todo lo que entraña en términos del reconocimiento de derechos que se han ido determinando a través de la historia y que han sido aceptados o reclamados socialmente y en algunos casos convertidos en instrumentos legales. La complejidad está dada porque en cada sociedad, la ciudadanía, se ha ido construyendo de manera particular (Olvera, 2003) además de que su conceptualización y práctica sigue en constante cambio. De acuerdo con el autor estudiar la ciudadanía tiene dos dimensiones, una teórica y otra práctica ya que no sólo

es importante construir teoría al respecto, sino que se vuelve fundamental para conocerla el análisis de su expresión histórica en la sociedad.

La importancia que este concepto y su práctica han tenido a través de diversos momentos históricos ha sido variable, en algunas épocas ha gozado de gran importancia y en otras pareciera que se ha adormecido, por ejemplo, como ya se mencionó, fue de suma importancia en la antigua Grecia o durante la Independencia de Estados Unidos o la Revolución Francesa y luego al parecer el interés fue decreciendo, hasta que en el siglo XX el tema de la ciudadanía vuelve a adquirir centralidad y genera un debate internacional, por lo menos en occidente, especialmente a partir de la caída de socialismo. Al respecto Heater (2004) señala que el concepto de ciudadanía, en la segunda mitad del siglo XX y especialmente a partir de los 90s, se ha convertido en un tema que resuena en todos los ámbitos políticos de occidente.

En algunos casos el tema de la ciudadanía se ha visto asociado a asuntos económicos, especialmente cuando se plantea el bienestar y la justicia social como derechos de los ciudadanos. Marshall en un ensayo publicado en 1950, que se ha convertido ya en un clásico, estudia el tema de la ciudadanía, y se preocupa por la desigualdad social desde el punto de vista de la economía y reflexiona acerca de los planteamientos que se hacían a mediados del siglo XX sobre que *hay ciertos límites que la mejora de las condiciones de la clase trabajadora no puede traspasar* (Marshall, 1998).

El autor se plantea que lo característico de la actividad de la clase trabajadora eran las tareas pesadas y excesivas que creía que podrían reducirse mediante el uso de los avances técnicos y la repartición de las tareas, dejándoles la oportunidad para que los trabajadores pudieran darle mayor importancia a la educación y al tiempo libre que al aumento de salarios y a las comodidades materiales. Al mismo tiempo hacía cálculos económicos para demostrar que se podía esperar que la productividad mundial proveyera lo suficiente para garantizar el costo de la educación universal y la eliminación del trabajo pesado y excesivo. Esto pensaba el autor, les daría la posibilidad de ir desarrollando una mayor independencia y respeto, que desembocaría en la aceptación cada vez mayor de los deberes públicos y privados de los ciudadanos y una conciencia cada vez mayor de ser hombres y no máquinas de producir.

Marshall afirmaba que para lograr esos propósitos el Estado debería intervenir usando su capacidad coercitiva para, por ejemplo, obligar a los niños a asistir a la escuela y adquirir la educación que les era tan necesaria. La posición de Marshall fue y sigue siendo cuestionada pero abrió el debate sobre la ciudadanía en el siglo XX.

Respecto del trabajo del autor en cuestión, Bottomore (Bottomore, 1998) señala que la valoración que Marshall hace sobre los niveles de vida de los trabajadores es más de

tipo cualitativo que cuantitativo. Y aunque aceptaba como justa la desigualdad cuantitativa del nivel de vida de las clases trabajadoras no aprobaba la desigualdad en el nivel de vida, que existía, por su trabajo, entre un hombre y un *caballero*, y señala que se podría interpretar el término caballero por el de civilizado. Reclamar esto para los trabajadores significa reclamar para ellos ser miembros de pleno derecho de la sociedad y por lo tanto, ciudadanos.

Para Marshall, la ciudadanía consistía en alcanzar una igualdad humana básica, era más un asunto de deberes que el ciudadano iba adquiriendo en ese proceso de irse haciendo civilizado, al aprender a valorar el proceso de su conversión, reconociendo que el único derecho legal que tenían los ciudadanos era el de la educación. Así mismo no aceptaba que fuera el Estado el que tuviera que garantizar esa ciudadanía sino que tenía que ser un proceso interno, un estilo de vida que se cultivaba dentro de la persona. Heater (2007) ve en la propuesta de Marshall la identificación de tres tipos de ciudadanía, una civil que tiene que ver con esa igualdad ante la ley que proponía, una política asociada al voto y una social por su preocupación de que las personas alcanzaran el estado de bienestar que les permitiera llegar a ser civilizados.

Acerca de los planteamientos de Marshall (1998) se puede decir que la noción de ciudadanía social, tal y como la formuló a mediados del siglo pasado, lamentablemente se encuentra en una situación de crisis cuya señal más evidente es el impacto de las políticas privatizadoras iniciadas por los gobiernos neoliberales en la década de los ochentas (Olvera, 2003). El neoliberalismo ha provocado cada vez, en más países, una pérdida del nivel de vida de los ciudadanos y una mayor inequidad en la distribución de la riqueza por lo que el ideal del estado de bienestar va quedando en el olvido.

Horrach, en el análisis que hace de la ciudadanía afirma que esta surge de la interdependencia e interrelaciones que se dan en el medio social y que plantean un nivel de conflictividad que debe que ser resuelto por lo que es necesario que se establezcan medios para que las tensiones no se profundicen y afirma que en este sentido la democracia es el proceso que mejor resuelve las diferencias.

También asocia a la ciudadanía los derechos que históricamente se han ido vinculando con este concepto, elegir a los gobernantes, que los derechos estén reconocidos en la ley, y que se han ido ampliando y pasando de pequeñas élites hasta llegar a ser propios, incluso, de una ciudadanía universal, que trasciende las diferencias nacionales, religiosas o culturales o lo que Kymlicka (2003) llama ciudadanía multicultural, que plantea la defensa de los derechos de las minorías. Se ha ido pasando de sociedades identitarias y excluyentes, en las democracias occidentales, a sociedades plurales y multiculturales; se ha pasado de una ciudadanía vertical a una horizontal, en el que “las

identidades no se heredan automáticamente, sino que se articulan individualmente de un modo reflexivo” (Horrach, 2009,1).

Consideramos que la idea de ciudadanía de Horrach, es positiva y muy deseable pero las problemáticas actuales generadas por las migraciones masivas y las respuestas de la mayoría los países europeos y de Estados Unidos han sido más bien excluyentes y al parecer no existe la intención de reconocer derechos de ciudadanía a personas no nacidas en sus territorios.

En la visión de Horrach, tanto la ciudadanía como la democracia son construcciones sociales que no se mantienen por sí mismas, sino que se requiere del esfuerzo y voluntad de los ciudadanos por sostenerlas, aunque existen otras ideas que pugnan porque la ciudadanía es una cuestión de derechos y deberes determinados por la ley y que los ciudadanos deben aceptar y cumplir. Como se puede ver, a partir de estas visiones diversas, el concepto de ciudadanía ha estado siempre sujeto a tensión entre las expectativas normativas que se asocian al ciudadano, lo que sucede realmente en la *ciudad* y la forma como se le idealiza (Rivero, 2001).

Algunas dificultades que se presentan al intentar esclarecer el término es que en ciertos casos se reduce la ciudadanía a la relación del Estado con las personas, bajo la lógica del interés privado o de ciertos grupos de interés; en tanto que antiguamente los límites territoriales limitaban el derecho a ser ciudadano, ahora con el fenómeno de la globalización, estos límites se difuminan y abren nuevas discusiones. En parecer de Rivero, el concepto se vuelve cada vez más abstracto, llegándose a preguntar si todavía resulta útil hablar de ciudadanía.

Otra forma de definir la ciudadanía es como identidad sociopolítica y para Heater (2007) es la forma dominante hoy en día. El autor al referirse a ella habla de cuatro dilemas que se presentan, el primero estaría en cómo equilibrar la balanza entre los derechos y los deberes, encontrando que en las concepciones liberales de ciudadanía toman más fuerza los derechos en tanto que la atención a los deberes parece haber desaparecido. Es necesario buscar que los derechos otorgados a la ciudadanía no sean invalidados y que los deberes no sean menospreciados, para lo cual lo que habría que hacer es encontrar un equilibrio entre unos y otros. En la actualidad es frecuente ver cómo los ciudadanos han sido desposeídos de derechos ya conquistados y que generalmente atentan contra la libertad y la democracia.

El segundo dilema propuesto se refiere a cómo compatibilizar la ciudadanía civil y política con la social, en casi todas las sociedades se reconocen los derechos civiles y políticos pero se duda respecto de los sociales, que en algunos casos más que ser reconocidos como derechos son otorgados como dádivas o concesiones. Sobre esto

creemos que los derechos que corresponden a cada una de estas formas de ciudadanía, no deberían de presentarse como sujetos de problemáticas entre ellos, sino que tendrían que ser parte de un solo conjunto de derechos que corresponden a todos los ciudadanos. El problema se encuentra en que en la práctica no se considera que sea un derecho la garantía al bienestar social. Es importante pugnar porque no se hable de ciudadanías por separado, sino que se vea como un concepto holístico que contenga las tres dimensiones, es decir una ciudadanía integral.

El tercer dilema se refiere a la conveniencia de los niveles de participación y abstinencia, se valora la existencia de una ciudadanía activa y participativa, pero hay quienes afirman que participar demasiado puede generar efectos adversos porque se puede llegar a una falta de control social. También existe una gran desilusión por la apatía y falta de participación de algunas sociedades o sectores de ellas, que incluso se considera peligroso. Para Heater, la cuestión está en cómo alentar la participación ciudadana sin coaccionar a la sociedad.

En el sentido de la participación vale la pena reflexionar sobre un aspecto que puede resultar muy importante para algunos países como México, y que se refiere a si esa participación ha de ser individual o será más efectiva si se hace por medio de una sociedad organizada, o como plantea Schugurensky (2009), a través de una democracia participativa, entendida como un proceso de deliberación y toma de decisiones que requiere la participación ciudadana que necesariamente tendrá que ser organizada. Es probable que las sociedades neoliberales actuales y sus gobiernos prefieran una participación individual y acotada fundamentalmente a la participación política, porque una sociedad organizada puede ser considerada peligrosa para los intereses de los grupos de poder.

El cuarto dilema se refiere al cada vez mayor interés por el tema de la ciudadanía y por la condición del ciudadano, al mismo tiempo que se estuviera produciendo una desintegración de la ciudadanía como concepto coherente, en el siglo XXI (Heater 2007).

Así encontramos que desde finales del siglo XX se ha venido produciendo una revaloración de la democracia como forma de gobierno y cada vez más países la adoptan y nunca como hasta ahora ha habido más personas que gozan del estatus de ciudadano, éstos conscientes de sus derechos en todos los ámbitos de la vida social dejan de asociar sus garantías al Estado y creen que pueden hacerlos valer en cualquier parte y ante quien sea; a esto contribuye fuertemente la globalización del mundo actual. Para algunos autores como este fenómeno significa una desintegración del concepto de

ciudadanía, ya que al no estar asociado al Estado pierde su coherencia o tal vez estemos ante la construcción de una nueva propuesta de ciudadanía (Olvera, 2016).

Delgado Algarra (2014:68-69) en su tesis doctoral, aborda la temática de cuáles características debe tener el buen ciudadano y señala que es aquel “capaz de analizar críticamente las interacciones que se dan en su entorno, que estará informado de cuáles son sus derechos y deberes, que será capaz de actuar en consecuencia, de una manera competente y dentro de un marco ético, con objeto de llevar a cabo acciones en el terreno social, político, económico y cultural”. Sin duda es una conceptualización valiosa, sin embargo consideramos que en el concepto de ciudadanía del siglo XXI deberá estar considerada la participación organizada, ya que sólo de esa manera se podrán resolver los graves problemas sociales que existen en muchos países.

2.2 La ciudadanía en México

El tema es muy amplio y así como las condiciones sociales, económicas y políticas, en el mundo, siguen cambiando y generando cuestionamientos a las formas de construir ciudadanía, también las discusiones teóricas siguen enriqueciendo este campo de conocimiento.

Buscando entender un poco más el contexto de México, en donde se desarrolla esta investigación, se presentarán algunos de los problemas relacionados con la ciudadanía. México, es un país formalmente democrático que actualmente está pasando una fuerte crisis de derechos y humanitaria.

Uno de sus grandes problemas ciudadanos es el de los indígenas, que teniendo los mismos derechos que todos los ciudadanos, no tiene respuesta a sus necesidades reales, de acuerdo a sus usos y costumbres. Conforman uno de los grupos de población con mayor nivel de marginación, para ellos sería necesario aplicar una política de reconocimiento de ciudadanía multicultural como la planteada por Kymlicka (2003) y Sartori. (2001)

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015, en México hay 7,382,785 personas de 3 años y más, de edad, que hablan alguna lengua indígena, cifra que representa 6.5% de la población total nacional; de las cuales 51.3% son mujeres y 48.7% hombres. De la población que habla lengua indígena, 13 de cada 100 son monolingües, es decir, solo puede expresarse en su lengua materna (INEGI a, 2016), lo que genera exclusión y desigualdad.

Cáceres (2006) afirman respecto a los indígenas, que estos requieren que se les otorguen espacios de autonomía para organizarse como ancestralmente lo han acostumbrado, en

tanto que la ley los obliga a integrarse a las unidades político-administrativas del Estado-nación, que en general los ignora como sujetos individuales y colectivos.

La ciudadanía multicultural o diferenciada propone que para garantizar los derechos de estos grupos poblacionales debería de existir un conjunto de políticas públicas orientadas a compensar las desventajas que viven en el acceso a los derechos. En México, el tema de los indígenas, desde el levantamiento Zapatista en 1994, se ha puesto en el centro de la discusión sin que se hayan logrado grandes avances. La diversidad sexual, el género y otros asuntos, que tienen que ver con la diversidad y la multiculturalidad, apenas empiezan a aparecer en la agenda nacional.

Otro ámbito en donde se manifiestan los problemas de ciudadanía es el provocado por la delincuencia. Actualmente se vive una situación de enorme inseguridad que afecta a todos, pero principalmente a los más pobres.

Existe una gran cantidad de personas muertas con violencia y/o desaparecidas, El gobierno federal tiene un registro total de 27 mil 659 desaparecidos, desde 2007 hasta el 31 de diciembre de 2015 (RNPED, 2016), oficialmente no se han resuelto muchas de estas desapariciones, lo que ha llevado a grupos de familiares de las víctimas y a organizaciones de la sociedad civil a emprender la búsqueda de estas personas. Respecto a los homicidios, las estadísticas reportan que en 2015 se registraron 20 mil 525 muertes violentas en México. Es decir, una proporción de 17 homicidios por cada 100 mil habitantes a nivel nacional (INEGI, 2016). También existe una gran cantidad de personas que están en las cárceles y no tienen el debido proceso.

La migración es otro problema relacionado con la ciudadanía, el Estado no garantiza un trabajo digno y un nivel del bienestar aceptable, por lo cual las personas tienen que emigrar buscando mejores niveles de vida. Por una parte están los 12.4 millones de mexicanos que en el 2015 habitaban en Estados Unidos, que en su gran mayoría carecen de derechos, aunque constituyen una parte importante de la población de ese país. En este cálculo no están contabilizados todos los inmigrantes, ya que no están considerados los trabajadores ilegales que permanecen en Estados Unidos sin estatuto de ciudadanía. A la vez que sucede lo mismo con los migrantes centroamericanos, que intentando llegar a la Unión Americana, cruzan por nuestro país y en ocasiones al resultarles imposible cruzar la frontera, se quedan en México sin regularizar su situación migratoria y, por lo tanto, sin gozar del estatuto jurídico de la ciudadanía.

En el ámbito político de la ciudadanía, en México se han vivido largos periodos de anulación de los derechos políticos, mediante la existencia de un régimen de partido autoritario, que limitó o anuló directamente los derechos políticos, mediante el fraude

electoral y el control de las elecciones por parte del gobierno. En nuestro país se sigue aprendiendo a vivir la democracia electoral en libertad y con respeto.

Finalmente, nos referiremos al asunto de la pobreza, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014) en 2014 en el país existían 53.3 millones de pobres, de los cuales 41.8 sufren pobreza moderada y 11.4 millones de personas se encuentran en pobreza extrema o pobreza alimentaria, como la denomina el Banco Mundial. Esta situación evidencia que no hay garantía de los derechos sociales de la población, que los lleve a alcanzar una sobrevivencia digna o el deseado estado de bienestar.

Las situaciones descritas anteriormente nos confirman que un discurso de la ciudadanía, no implica que los derechos hoy día aceptados universalmente sean en efecto aplicados a toda la población. “Los derechos constituyen el corazón de la ciudadanía pero se siguen aplicando de manera segmentada parcial” (Olvera, 2016 p. 40). Al respecto Thede (2006) confirma que en las sociedades, algunos grupos de la población, han logrado sus derechos se reconozcan e institucionalicen por los sistemas jurídicos de sus países, pero que en la práctica no necesariamente se aplican.

En el caso de México, lo que podemos observar es que los derechos no guardan la misma importancia y reconocimiento. Los civiles están mejor y más claramente establecidos desde el punto de vista conceptual y legal, incluyen los principios de libertad y seguridad, las garantías de respeto y defensa frente otras personas y frente al estado, aunque su deterioro en la práctica, en los últimos años ha sido creciente. Los derechos políticos son claros en la teoría y son precarios en la práctica. Los derechos sociales no están fundamentados teórica y legalmente y su aplicación, por las presiones de los grupos de poder, cada vez se invisibilizan más.

Si consideramos que el estatus legal y la práctica de los derechos se encuentra, alejada una de la otra, la propuesta de ciudadanía de Janoski (1998), nos ayuda a comprender lo que sucede. El autor se refiere a que en las sociedades hay derechos y obligaciones pasivos y activos. Los derechos pasivos se refieren aquellos que están en la ley y cuya aplicación opera como una concesión que el estado hace a la población. Los derechos activos son aquellos que implican la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, por ejemplo el voto, es decir, un concepto de ciudadanía basado en el estatuto legal y otro en las prácticas reales.

Aceptar esta posición de dos formas de ciudadanía una formal y otra real, implica que una puede anular a la otra. Los derechos formales son fundamentales y necesarios, mientras que la práctica real permite entender los verdaderos alcances sociales y políticos de estas normas o leyes.

3. Concepto de democracia

La democracia es un régimen de gobierno y una forma de vida posible. Algunos han llegado a idealizarla a tal grado que pareciera imposible y otros, que han analizado su puesta en práctica, tratando de volverla accesible, la han simplificado. Lo que sí no podemos es dejar de estudiarla, ya que como dice Silva-Herzog Márquez, (2016 p. 12) “tomar en serio la democracia es tomar en serio al ciudadano, la vida cotidiana del protagonista de la democracia; tomar en serio la ley, el pluralismo, el debate”.

3.1 La democracia directa o representativa.

Hablar de la democracia implica referirse a los procesos electorales libres, periódicos, participativos y deseablemente imparciales, aunque creemos que la democracia no es sólo esto, se debe de desplegar en múltiples espacios de la vida cotidiana de los ciudadanos.

Uno de los principales puntos de discusión sobre la democracia tiene que ver sobre cómo se ha de aplicar, si de manera directa como lo propone Rousseau o de manera indirecta, es decir, por medio de representantes, como lo plantean Hamilton, Madison y Jay. Aunque en la actualidad surgen propuestas como la de Arendt (1993), quien afirma que la única forma de vivir la democracia, efectivamente, es participando directamente. La autora tiene en mente una especie de ágora, el espacio público, donde los individuos debaten sobre sus distintas versiones de lo correcto y de lo justo al mismo tiempo que van construyendo una identidad colectiva. Para ella sólo la democracia directa puede garantizar que cada ciudadano ejerza realmente esas capacidades de discusión y decisión, al mismo tiempo que considera a los sistemas representativos como negativos (Olvera, 2016).

En cambio, para Bobbio (2008), la democracia propuesta por Rousseau es imposible de practicarse, ya que no requiere de la puesta en juego de un hombre total sino de un *ciudadano total*, que sea capaz de reducir todos los intereses humanos a los intereses de la polis y convertir al hombre en ciudadano reduciendo la esfera de su vida privada a la esfera pública.

La democracia directa o participativa requiere que el ciudadano participe en primera persona en las deliberaciones que le atañen y que, entre el que delibera y la deliberación no haya ningún intermediario. Ante esto, Bobbio (2008: 61) afirma que “las instituciones de la democracia directa son dos: la asamblea de los ciudadanos y el referéndum, y ningún estado moderno puede funcionar solamente con este régimen”, la dimensión y la complejidad de los Estados modernos no lo permitiría.

La alternativa que nos queda, es la llamada democracia indirecta o representativa. Esta se puede describir como el sistema en el que las deliberaciones colectivas, no son tomadas directamente por la ciudadanía, sino por personas elegidas, por ellos, para ese fin. Al aceptar que esta es una forma posible de gobierno, se tiene que entrar a la discusión de asuntos como los poderes con los que cuenta o debe contar el representante, además del contenido de la representación. En términos más coloquiales sería preguntarse cómo o hasta dónde el representante representa al grupo social y la otra gran pregunta sería en qué asuntos o para qué los representa, y qué tanta capacidad para tomar decisiones en nombre de los otros tiene derecho a ejercer.

De acuerdo con Bobbio (2008), para poder responder a esto se vuelve fundamental contar con un conjunto de reglas o procedimientos aceptados por la mayoría de los miembros de la comunidad, que ordenen estos asuntos. Luego, “el representante debe tener el poder de actuar, con un margen de libertad, en nombre y por cuenta de los representados, ya que goza de su confianza y puede interpretar los intereses de ellos” (p. 55). Respecto a la pregunta referida al contenido de la representación, la respuesta es que tiene que representar los intereses generales y no los particulares.

En un régimen democrático representativo, el que toma esa función goza de la confianza de los electores o del órgano electoral y una vez elegido deja de representar los intereses de sus electores y pasa a representar los intereses generales de la ciudadanía. Por lo mismo, deja de ser responsable directamente frente a sus electores porque su tarea será cuidar los intereses de la sociedad civil en general.

En este contexto, se hace imprescindible la consideración acerca de las minorías que pierden las elecciones, que debe ser analizada desde el punto de vista de los ganadores, que no pueden olvidar que han de gobernar para todos y no para intereses particulares y de partidos políticos; así como los perdedores deberán tener presente que en algún momento pueden llegar a ser ellos la mayoría gobernante. En tanto que los que pierden deberán tener la capacidad de aceptar el nuevo gobierno como suyo y exigir que se busque el bien común.

A decir de Silva-Herzog Márquez (2016), en un Estado moderno el acto electoral es fundamental para determinar que existe un régimen democrático, pero la democracia va más allá del voto, no podemos creer que ésa sea la única dimensión del proceso democrático.

Las fronteras de la democracia van más allá del *quién gobierna*, como simplistamente se describe. Lo verdaderamente importante en un régimen democrático es la cuestión del *ejercicio* del poder: cómo gobierna ese poder, de qué manera se toman las decisiones, cómo se conocen sus actos, cuál es la estructura interna de ese poder, cuál es el espacio

político del ciudadano. Por lo cual, en la democracia es necesario considerar tres aspectos: primero al ciudadano que es el protagonista, segundo a las normas que garantizan los derechos de los ciudadanos y establecen las reglas del juego, que sostienen el principio de ciudadanía y que aseguran el control democrático, y tercero a la incertidumbre (Silva-Herzog Márquez 2016). La dinámica del proceso democrático siempre es incierta, ya que la distribución de los poderes y las reglas de imparcialidad llevan a que ninguno de los actores tenga la capacidad de definir por sí mismo los resultados democráticos.

Para concluir la presentación de este debate sobre la democracia, hacemos propia la tesis de Bobbio (2008: 61) en el sentido de que “ambas formas, la directa y la participativa, son extremas, que entre esos dos polos hay una buena cantidad de formas intermedias” y que un sistema de *democracia integral* las puede abarcar a las dos. Para esto hay que romper con el prejuicio de que son sistemas alternativos y aceptar que pueden llegar a ser complementarios, ya que ninguno de los dos es suficiente. Así pues, la solución para los países democráticos a su demanda de mayor democracia, no es el paso de la democracia representativa a la directa, sino el paso de la democracia política a la democracia social, es decir, al campo de la sociedad civil, que participa en diversos espacios públicos, por lo cual el voto deja de ser el único medio de participación que tiene la sociedad.

3.2 Problemas que la actualidad plantea a la democracia

El mundo actual y su complejidad plantean una serie de interrogantes a la democracia, más allá de si se practica de una forma o de otra. Amartya Sen (2010) ha trabajado ampliamente algunas cuestiones que el mundo contemporáneo plantea a la democracia a partir de problemas como la pobreza y la desigualdad. Argumentan quienes niegan el valor de la democracia, que la pobreza y la lucha por la sobrevivencia, llevan a los hombres a despreciar o a pasar a segundo plano su interés por un gobierno democrático, preocupados como están, más por comer que por cómo gobernarse.

Al respecto también Bobbio (2008) reflexiona sobre esa idea de que en las sociedades democráticas no se da, o es más difícil lograr, el desarrollo económico, mientras que en las sociedades con gobiernos autoritarios o totalitarios el desarrollo económico se potencia, y como ejemplo de ello pone a países como Singapur, Taiwán, Hong Kong o China. Es decir, que habría que preguntar al ciudadano “decídase: ¿quiere democracia o más bien desarrollo?” (Sen, 2010, p. 377) o hacerles otra pregunta “¿Les preocupan a los pobres la democracia y los derechos políticos?” (Sen, 2000, p. 189).

Ambos autores, Bobbio y Sen, defienden el papel de la democracia argumentando primero, que no se puede generalizar y que las experiencias de algunos países pobres en

donde los procesos democráticos no se valoran o no se aspira a ellos, es porque no los conocen y no los han experimentado; ya que el *valor instrumental y constructivo* que produce la democracia, según Sen (2000), es potenciar la capacidad de los ciudadanos de participar para resolver sus problemas, de realizar discusiones públicas sobre los mismos y de exigir a quienes los gobiernan y, por lo tanto, a los que los representan, que velen por los intereses de todos. Por ello, a través de la democracia las sociedades se convierten en más capaces de mejorar sus niveles de vida.

En cuanto a los países que se dice que han alcanzado un rápido desarrollo, hay que prestar mucha atención a qué es lo que llaman desarrollo y a la interpretación que en estas naciones se hace de la democracia, ya que la evaluación del desarrollo no puede separarse de la forma cómo viven las personas y de las libertades de que pueden disfrutar. Por lo cual, tampoco se puede generalizar aquello de que el desarrollo económico sólo se da en países con regímenes autoritarios.

Si el desarrollo se entiende de manera amplia, con énfasis en lo humano, entonces se percibe claramente que la relación entre democracia y desarrollo, tiene que reflejarse en una vida más digna para los habitantes de una nación. Aunque también se corre el riesgo de exagerar su eficacia, la democracia no es una varita mágica que resuelva los problemas de una sociedad, ya que los derechos humanos y las libertades políticas que garantizaría un régimen democrático, implican ventajas permisivas y por lo tanto su eficacia depende de cómo las ejerzan los ciudadanos.

Por otra parte Bobbio (2008) y Estepa (2007) señalan otras limitaciones de la democracia, como el no haber podido derrotar totalmente al poder oligárquico y no haber conseguido ocupar todos los espacios en los que se ejerce un poder que toma decisiones en beneficio de la ciudadanía. Argumentan que cuando se quiere saber si en un país ha crecido la democracia no se debe de revisar únicamente si se incrementó el número de votos, sino si fueron ocupados los espacios en los que se puede ejercer ese derecho.

Otra limitante es el poder invisible, que se presenta en aquellas sociedades donde existen grupos de poder fuera de la legalidad, que paradójicamente a veces son extremadamente visibles y que ejercen un gobierno sobre la sociedad, pero cuyas acciones no son públicas y en ocasiones ni siquiera legales. También señala como un peligro para el éxito de la democracia el que no haya una adecuada educación de la ciudadanía o lo que también se denomina cultura política, en términos de que la sociedad no esté preparada para identificar sus derechos y ejercerlos y se deje ganar por la apatía o por el clientelismo, sin aceptar que su participación tiene que ver con el beneficio general de la ciudadanía.

El otro tema a tratar es el la democracia en sociedades desiguales o multiculturales, para esto hay que partir de que la diversidad es una característica propia de las culturas y de que en las sociedades democráticas esta diversidad debe ser reconocida y aceptada. En ellas hay que preocuparse a la vez por el gobierno de la mayoría y por los derechos de las minorías, para lo cual hay que entender la democracia, no sólo desde el punto de vista de las elecciones, sino desde un entendimiento más amplio, como razonamiento público. En este sentido, aparte de la elección de autoridades, se puede atender a los derechos de las minorías y en ello la educación en la tolerancia es de suma importancia. El que la democracia pueda evitar la violencia comunitaria o sectaria, depende en la tesis de Sen (2010), de la habilidad y efectividad de los procesos incluyentes e interactivos para controlar el fanatismo que provoca divisiones.

3.2.1 La democracia en el mundo y América Latina

En cuanto a la práctica de la democracia en algunos países del mundo, de Sousa Santos (2004) presenta los resultados de un proyecto de investigación multinacional sobre cómo se practica la democracia en diversos países de la tierra. En él, mediante estudios de caso, da a conocer la experiencia en algunos países como Brasil, Colombia, India, Mozambique y Portugal, que han buscado alternativas más justas con modelos que se pueden llamar intermedios o emergentes, en vez de los modelos clásicos de democracia representativa o liberal.

Singer (2002), al referirse a América Latina hace ver que en estos países se ha hablado de democracia demasiado tarde en relación con Europa y que, a pesar de ello, ya se ha producido una desilusión. Menciona que en estos países la democracia llegó tan rápido que casi no se tuvo oportunidad de *conmemorar* su instalación. Por lo cual hoy, al igual que en los países avanzados, se tiene que enfrentar la desilusión, pero también los problemas propios de la consolidación democrática, duplicándose de este modo la dificultad.

De América Latina, se puede decir que de hecho se ha logrado la consolidación de la democracia electoral en casi toda la región, no siempre de manera impecable, sino con altibajos y con diversos grados de precariedad institucional. Al mismo tiempo, se ha extendido en toda la región una profunda insatisfacción con los resultados de esas democracias en términos de justicia social, eficacia gubernamental e inclusión política (Olvera, 2003).

El nivel de decepción se puede conocer a través del informe realizado por O'Donnell y otros (2004) para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en él se puede apreciar que el índice de apoyo a la democracia es bajo en toda la

región, debido a la insatisfacción con la pobreza y la percepción de ineficiencia y corrupción de los gobiernos.

3.2.2 La democracia en México

En el caso de México, Dagnino, Olvera y Panfichi (2006, p. 20) consideran que “al concebir la democracia como mero ejercicio de representación política (electoralmente autorizada) en el campo del Estado, se reproduce y se afirma una separación conceptual entre la sociedad civil y la sociedad política” en concreto se da un desplazamiento de la sociedad civil, que impide que la democratización sea percibida como un proceso que se origina y transforma a la sociedad misma.

En 2015, el Instituto Nacional Electoral (INE) en colaboración con el Colegio de México, dio a conocer el llamado Informe País sobre la Calidad de la ciudadanía en México, su finalidad es tener elementos que puedan servir como punto de partida para la definición y la generación de proyectos para desarrollar las habilidades y competencias ciudadanas que permitan a los ciudadanos asumirse como sujetos de derechos y participar de manera informada en la vida pública del país.

El Informe concluye que México “se encuentra en un complejo proceso de construcción de ciudadanía que se caracteriza, en términos generales, por una desconfianza en el prójimo y en la autoridad, especialmente en las instituciones encargadas de la procuración de justicia” (INE, 2015). No hay una participación social más allá de la familia, los vecinos y algunas asociaciones religiosas, los ciudadanos no participan en redes y en general existe un desencanto por los resultados que ha tenido la democracia.

El INE consideran que construir una democracia de calidad es una tarea compartida que requiere los esfuerzos de todos. Es necesario que la ciudadanía aprenda a organizarse, que denuncien abusos y desvíos, que llamen a cuentas a los gobernantes, que propongan e implementen soluciones a sus problemas y se conviertan en un contrapeso al Estado. Por otra parte, la consolidación de la democracia requiere instituciones que generen confianza e incrementen la responsabilidad del gobierno frente a los ciudadanos. El estudio afirma que esto sólo podrán hacerlo los gobiernos si responden con prontitud y eficacia al interés y necesidades públicas, eliminan las prácticas corruptas y protegen las libertades ciudadanas.

Con estos comentarios se da término a la revisión teórica, acerca de la democracia aunque la temática es tan amplia que estamos conscientes de que se han dejado autores y temas que abordar, pero que por el momento se escapan de la intención de este trabajo.

Concluimos diciendo que “El éxito de la democracia no consiste únicamente en disponer de la más perfecta estructura institucional imaginable. Depende ineludiblemente de nuestros patrones reales de conducta y del funcionamiento de las interacciones políticas y sociales” Sen (2010:386).

La responsabilidad de que la democracia funcione está en manos de las personas que la practican, la viven y la valoran, y que en esto la educación para la ciudadanía juega un papel protagónico, entendiendo ésta como el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y deberes en la sociedad.

Es necesario reiterar la necesidad y la responsabilidad que tiene la sociedad de que la escuela asuma la formación de una ciudadanía democrática que pueda poner en práctica esos valores Pagès (2011).

La democracia debe entenderse, como dice Woldenberg (2007), como una forma de vida que se aprende en familia, en la escuela, en las organizaciones sociales de toda índole, en los medios de comunicación o sencillamente a través del efecto demostración. Esta consideración, nos plantea un reto enorme en la escuela, respecto al desarrollo y fortalecimiento de la educación para la ciudadanía. Consideramos tan importante esta relación entre ciudadanía y democracia que esta temática se analizará con profundidad en otro capítulo.

4. Nuestro concepto sobre ciudadanía y democracia

La conceptualización de estos términos se torna muy compleja, en cada sociedad y a cada momento, tanto la ciudadanía como la democracia se están construyendo y deconstruyendo permanentemente. Las situaciones reales que van viviendo las diversas sociedades en la actualidad son muy cambiantes, por lo cual intentaremos hacer un ejercicio de síntesis que nos ayude a reconocer estos conceptos y a posicionarnos.

4.1 Nuestro concepto de ciudadanía.

En este apartado mostramos una tabla, que contiene en primer lugar cuatro tipos que nos parecen más bien teóricos que prácticos. De los dos primeros, el cívico-comunitarista y el liberal, derivaron los modelos actuales de democracia. En tanto que el republicanismo es una propuesta utópica para las condiciones de las sociedades actuales, ya que simplemente por la cantidad de habitantes de los Estados modernos sería imposible poner en práctica la democracia directa. El tipo de ciudadanía multicultural, a nuestro

TIPOS DE CIUDADANÍA EN EL SIGLO XXI				
	Relación con el Estado	Participación ciudadana	Finalidades	Formas de ejercer la democracia
Política	Determinada por la economía. Bien definida en la ley. Precaria en la práctica. Prevalencia de los derechos sobre los deberes. Se identifica con la territorialidad.	Individual Ciudadano fuerte Estado débil	Elección de gobernantes Ejercicio del voto	Representativa
Civil	Igualdad ante la ley. Derechos definidos en la ley. Igualdad de derechos y deberes. Se identifica con la territorialidad.	Individual y comunitaria	Reconocimiento de derechos ciudadanos Elección de gobernantes Ejercicio del voto Bien común	Representativa
Social	Igualdad ante la ley. Derechos definidos en la ley. Igualdad de derechos y deberes. Se identifica con la territorialidad.	Individual y comunitaria	Reconocimiento de derechos ciudadanos Elección de gobernantes Ejercicio del voto Bien común. Derecho a un estado de bienestar	Representativa
Multicultural	Igualdad ante la ley Derechos no reconocidos en la ley. Reconocimiento de la diversidad. No depende de la territorialidad.	Individual y comunitaria	Derecho a una ciudadanía universal. Reconocimiento de los derechos de las minorías.	Representativa
Integral	Igualdad ante la ley Derechos definidos en la ley. El Estado garantiza los derechos y deberes de todos los ciudadanos. Los ciudadanos luchan y participan por sus derechos y su bienestar. No depende de la territorialidad.	Individual Comunitaria Asamblearia	Fortalecimiento de la sociedad civil. Reconocimiento de derechos políticos, cívicos y sociales. Derecho al bienestar.	Mixta: representativa y participativa.

Tabla 2.1 Elaboración propia

modo de ver, es altamente deseable y necesario, al mismo tiempo que muy difícil de implementar por los intereses y prejuicios que prevalecen en muchas sociedades. Lo que se tendrá que hacer será mejorarlos y delimitar los niveles de representatividad, y participar cada vez con mayor intensidad y calidad, de manera comunitaria para mejorar, otros ámbitos de la vida social.

Los tres tipos, últimos, que señalamos como los que se han llevado a la práctica, son presentados así para poderlos identificar y estudiar, pero reconocemos que en ninguna sociedad se aplican de manera pura. En todas las sociedades encontramos que alguno predomina pero coexisten en él rasgos de los otros. (Ver tabla 2.1)

TIPOS DE DEMOCRACIA	
Denominación	Características
Directa	Practicada con la participación directa de la ciudadanía en la determinación de todos los asuntos del Estado. Participando y opinado, cada ciudadano, en la toma de todas las decisiones que involucran a la sociedad. Considera que la soberanía no puede ser representada. Las instituciones de este tipo de democracia son dos: la asamblea de ciudadanos y el referéndum. Requiere de un ciudadano total que sobreponga a sus intereses personales los de la comunidad.
Práctica	
Indirecta o Representativa	El sistema en el que las deliberaciones son tomadas por personas elegidas por la ciudadanía, como representantes, para ese fin. En este tipo de democracia las reglas tienen que ser muy claras respecto a asuntos como los poderes con los que debe de contar el representante, el contenido de la representación, en qué asuntos o para qué representa a la ciudadanía y qué tanta capacidad tiene para tomar decisiones en nombre de los otros. En este tipo de democracia siempre existe la mayoría ciudadana, que logró que su candidato fuera el representante y la minoría que no lo logró. El representante una vez electo, dejará de representar a sus electores para pasar a representar los intereses de toda la ciudadanía. La mayoría ganadora deberá aceptar que el representante ganador, una vez electo los representa a todos. La minoría debe aceptar ser representada por el ganador y estar consciente de que en otro momento puede dejar de ser minoría y pasar a ser mayoría. En la práctica en algunos estados, con democracias representativas, y para asuntos muy puntuales se utiliza el referéndum como una forma de tomar decisiones.

Tabla 2.2 Elaboración propia

Finalmente expresamos nuestra opinión en el sentido de que nos decantamos por el modelo de ciudadanía integral, ya que consideramos que la ciudadanía debería funcionar integrando los tres ámbitos, el político, el civil y el social. Para de esta manera poder consolidar esos tan discutidos y escatimados bienestar social y justicia social, a los que tenemos derecho todos los ciudadanos.

4.2 Nuestro concepto de democracia

La democracia es un concepto que aunque parece más simple de definir, porque de manera general, sólo encontramos dos formas de democracia, la directa y la representativa, sucede lo mismo que con la ciudadanía, que en la práctica la democracia representativa ha tomado múltiples formas de funcionamiento en los diversos países en donde se practica. Para este concepto también presentaremos una tabla que nos permita ver con mayor claridad las características de ambas. (Ver tabla 2.2)

Con respecto a la democracia, el concepto por el que optamos no puede ser otro que la representativa, ya que estamos conscientes que, como forma de gobierno de un Estado, la democracia directa no sería posible, en las sociedades actuales.

En lo que sí ponemos un matiz, es en que consideramos que en la vida en común de las personas no solo se toman decisiones para elegir gobiernos. De manera que la democracia no se debe de ver solamente como una forma de gobierno, sino como un sistema de vida que contribuya a la toma de decisiones para el bien común. Así pues, se trata de dar el paso de la democracia política a la democracia social, es decir, al campo de la sociedad civil, que participa en diversos espacios públicos, por lo cual el voto deja de ser el único medio de participación que tiene la sociedad. Consideramos que esto es especialmente significativo y que es necesario entenderlo así en procesos de educación para la ciudadanía.

CAPÍTULO III INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

1. La investigación y aportaciones sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia.

En la actualidad México está experimentando importantes cambios y se viven grandes problemáticas sociales, políticas y económicas. Esta situación hace que sea necesario fortalecer el área de la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia tanto a nivel de toda la sociedad como, principalmente, en la escuela.

En este apartado haremos una breve presentación de las aportaciones que ha hecho la investigación educativa respecto a la formación de ciudadanos y a la enseñanza de la democracia.

Analizaremos primeramente la aportación que nos hacen investigadores que consideramos ya clásicos en esta temática, posteriormente haremos un recorrido por la producción en Europa, principalmente en España y, en Estados Unidos, para terminar dando cuenta del estado que guarda la investigación en este campo en México.

1.1 Los autores clásicos en la enseñanza de la ciudadanía y la democracia.

Una investigación que debe ser considerada como clásica por sus aportaciones al campo del conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por la amplitud de la muestra estudiada y su metodología, es la publicada por Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Hans Oswald y Wolfram Schulz. La investigación titulada *La educación cívica y ciudadanía. Proyecto de educación cívica de la IEA*, es iniciada en plena *tercera ola de la democracia*, movimiento caracterizado porque a finales de los años ochentas se producen en el mundo una serie de iniciativas hacia la reforma democrática; se lucha por el restablecimiento de la democracia en países no democráticos (Huntington, 1994). Durante este periodo comienza a surgir la inquietud sobre la necesidad de hacer cambios en la educación cívica, tanto la formal como la informal, para preparar a los jóvenes para este nuevo orden mundial.

Es en esta coyuntura cuando la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), diseña el estudio mencionado, con la finalidad de proporcionar información rigurosa a esta nueva problemática que se presentaba y a la necesidad de hacer aportaciones a las políticas y las prácticas educativas (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999). El propósito de este estudio es identificar y analizar, en un marco comparativo, la forma como se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos en las democracias. En 1971 la IEA ya había realizado un estudio que empleó muestras representativas de jóvenes de tres grupos de edades de los siguientes

países: República Federal de Alemania, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos. En él participaron aproximadamente 30.000 estudiantes (Torney-Purta, Oppenheim y Farnen, 1975).

En 1994 se plantean hacer un nuevo estudio, y veintiocho países aceptan la invitación de la IEA. Se realizó un estudio masivo, que es relevante en dos aspectos, el de la cobertura del material identificado en la primera fase, así como por el número de personas que respondieron los instrumentos de recogida de información, que fueron aproximadamente noventa mil, entre profesores y estudiantes de catorce años.

Algunas de las cosas más interesantes que se dieron a conocer con esta investigación fueron que la mayoría de los estudiantes participantes demostraron conocimiento de los ideales y procesos democráticos fundamentales y presentaron una habilidad moderada para interpretar materiales políticos. Por otra parte, también se encontró que su comprensión, sobre los aspectos mencionados, era con frecuencia superficial o desligada de la vida. Otro descubrimiento en la enseñanza de la ciudadanía fue que las prácticas educativas juegan un papel determinante. De tal forma que los centros escolares que tienen un funcionamiento democrático y participativo, que fomentan un clima de discusión en el aula e invitan a los estudiantes a participar en la organización de la escuela, contribuyen mucho más a promover las prácticas democráticas.

El estudio ayudó a conocer cómo se aprende la educación cívica en los veintiocho países investigados, cuál es el contenido cívico que se estudia, las habilidades para la comunicación política, el compromiso cívico, y las actitudes de confianza y tolerancia. El estudiante promedio en la mayoría de los países participantes, tiene una base de conocimiento y actitudes positivas sobre las cuales se puede desarrollar un ciudadano democrático. Se encontró que los profesores piensan que en el nivel de edad en el que se encuentran los jóvenes, la educación cívica es valiosa tanto para su desarrollo como para el de la sociedad. Como un aspecto para mejorar se descubrió que en muchos países no cuentan con los materiales adecuados, ni se capacita a los profesores en la didáctica de la asignatura y tampoco se da tiempo suficiente para su enseñanza.

Algunas otras conclusiones importantes de esta investigación fueron que se identificó que los estudiantes generalmente se quedan con un conocimiento conceptual y no práctico para la vida. A la vez que el papel de los profesores y la forma de gestionar el centro escolar es de suma importancia para aprender la participación democrática. El informe completo, con los resultados de veinticuatro países fue publicado en 2001 (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 2001)

En el campo de la investigación en ciencias sociales otro autor que ha realizado aportaciones sobre todo en el campo de la metodología de la investigación así como por

la importancia y novedad de la temática es Ronald W. Evans. El autor realizó tres investigaciones consideradas estudios exploratorios, un primero realizado en 1988, otro más en 1989 y otro en 1990. Con ellos identificó las concepciones que tiene los profesores sobre el significado de la historia, la relación entre las concepciones históricas de los docentes y su estilo de enseñanza y los factores ambientales que pueden influir en dichas concepciones.

Evans (1989) indagó cómo se construyen las concepciones del profesorado, y el impacto que estas tienen en las ideas que van aprendiendo sus estudiantes sobre los significados de la historia. Para desarrollar su investigación definió el sentido de la historia considerando cuatro perspectivas: 1) el propósito que los profesores y estudiantes asignan al estudio de la historia; 2) las concepciones del modelo de historia, y las ideas acerca del progreso y la decadencia; 3) el grado de generalización con el que los informadores están cómodos; y la 4) relevancia de la historia, y las relaciones del pasado con el presente. Inicialmente se aplicó un cuestionario que fue enviado a ciento sesenta profesores. La información obtenida a través de este cuestionario le permitió establecer cinco tipologías de docentes: narrador de historias, historiador científico, relativista reformador, filósofo cósmico y ecléctico, (Evans, 1989, 1990). Con sus estudios el autor contribuyó de manera importante al desarrollo de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales.

1.2 Informes e investigaciones de la Educación para la Ciudadanía y la democracia.

En las dos últimas décadas del siglo XX, se genera en Europa y América Latina una fuerte inquietud en relación a la Educación para la Ciudadanía, que responde a los acontecimientos político-sociales que acontecieron en ese periodo, lo que da lugar a que se comiencen a producir investigaciones respecto al estado de la enseñanza de esa disciplina, como, por ejemplo, el ya mencionado Informe de la IEA, (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999), el estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Espínola, 2005) y posteriormente se han realizado los informes EURYDICE de 2006, la investigación de Mark Evans (2006) y el informe EURYDICE 2012.

En 2005 el BID emprende la realización del trabajo denominado *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, coordinado por Espínola (2005). Es un estudio desarrollado a solicitud de los países miembros de la Red de Educación del Diálogo Regional de Política, ya que en esa época la democracia fue considerada un tema de importancia mundial, por lo cual la educación de la ciudadanía pasa a ser considerada como “...un vehículo válido y efectivo para fomentar y permitir la participación cívica de la población estudiantil en el proceso democrático de los países de la Región” (Espínola, 2005, p. 5).

Una parte del estudio está realizado en América Latina y el Caribe, en el se analizan las tensiones que surgen en la educación ciudadana en la región, por motivos como lo global y lo local, tocando diversas temáticas, por ejemplo, qué se piensa sobre la democracia y la ciudadanía, el perfil de los jóvenes en Latinoamérica, la participación como práctica de la ciudadanía, la violencia juvenil y las estrategias para fortalecer el comportamiento cívico a través de la educación para la ciudadanía. Por otra parte, también presenta un estudio de la implementación de reformas a las políticas y programas de Educación para la Ciudadanía y la Democracia en Chile, Colombia y México.

En el caso de los países, que la autora llama industrializados, refiriéndose a los europeos, estudia la manera cómo en ellos se ha trabajado la educación de la ciudadanía, qué se ha hecho en esta región y las prácticas de calidad que pudieran ser aplicadas en el contexto de Latinoamérica y el Caribe. Finalmente, se hace una comparación entre los resultados de la educación ciudadana de los estudiantes de Europa y los de algunos países de Latinoamérica. Una de la conclusiones fue la necesidad de renovar los currículos escolares de los países de América Latina y el Caribe, con el objetivo de fortalecer la comprensión de la democracia y la necesidad de su práctica.

Un informe que aportó conocimiento al tema de la educación para la ciudadanía fue el de EURYDICE (2006), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. De sus resultados se pudo conocer que las actividades educativas que se desarrollaron en las escuelas europeas para fortalecer la formación de la ciudadanía iban en constante aumento, dando cuenta que los programas europeos sobre dicho tema fueron instrumentos cada vez más importantes para que los ciudadanos tomaran conciencia de sus derechos y responsabilidades.

Así mismo la investigación de Evans (2006) realizó importantes aportaciones, sobre las prácticas de la educación para la ciudadanía, utilizando metodología cualitativa. En ella se analizaban los rasgos que caracterizan la enseñanza de la educación para la ciudadanía del profesorado de secundaria de Inglaterra y Canadá. Es a partir de sus resultados que se comenzó a conocer realmente cómo sucede en la práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina escolar.

El trabajo se inició en 2001 y terminó en 2004, se efectuó con una muestra de maestros de secundaria de educación ciudadana, siguiendo los programas formales de la escuela. Algunos hallazgos fueron acerca de que los objetivos de aprendizaje reflejaban las tendencias republicanas liberales cívicas presentes en las concepciones vigentes en la época sobre la educación ciudadana. Los objetivos que plantea el profesorado se caracterizan por ser excesivamente amplios, de gran profundidad y ambiguos en su

formulación. Además, se detectaron incongruencias entre la teoría y la práctica. Los profesores aplican una variedad de actividades, la mayoría escritas, que no saben fundamentar dentro del conjunto de su práctica. En sus clases se refuerzan las normas de control dejando de lado acciones que fomenten la participación democrática y sus prácticas docentes son de carácter transmisivo. Una conclusión importante es que se hizo evidente la separación entre lo que indican los programas de estudio y lo que hacen los profesores en el aula.

En el informe EURYDICE (2012), se han abordado aspectos no estudiados en otros estudios. Está compuesto por cinco capítulos, cada uno de los cuales trata un aspecto diferente de la educación para la ciudadanía en los centros educativos en Europa. Primeramente se ofrece un panorama de la situación de la educación para la ciudadanía basado en los currículos y en las directrices centrales, y se analiza qué enfoques metodológicos son los más recomendables para esta materia. Se plantean las oportunidades que tienen los alumnos y los padres de participar en el gobierno de los centros escolares como apoyo para desarrollar conocimientos y destrezas relacionados con la ciudadanía y se hace un estudio de las buenas prácticas existentes.

El informe presenta un debate acerca del modo en que los alumnos experimentan la ciudadanía activa y democrática, tanto dentro del contexto escolar como fuera del mismo. Se analiza si los países europeos promueven la acción cívica y los valores cívico-democráticos entre el alumnado a través de la vida y la cultura escolar. Se hace una valoración de la oferta educativa y de los resultados de la educación para la ciudadanía. Se analiza el apoyo que recibe el profesorado en el momento de la evaluación a los alumnos y de las herramientas utilizadas para facilitar la evaluación de la participación activa de los alumnos en la vida del centro y en la sociedad. Finalmente, se analiza la cualificación y los apoyos a dos grupos, considerados clave en la educación para la ciudadanía, los profesores y los directores de las escuelas.

1.3 La investigación de la ciudadanía y la democracia en Europa.

Una revisión de la abundante literatura existente sobre el campo nos permite conocer la importancia que en Europa se ha dado a la educación para la ciudadanía desde hace ya algunas décadas.

Gómez (2005) nos muestra un análisis de las tendencias de la educación ciudadana, principalmente de cómo se ha presentado esta materia escolar en los currículos europeos. Afirma que desde 1997 el Consejo de Europa comenzó a desarrollar su proyecto de *Educación para la Ciudadanía Democrática*, pero las condiciones cambiantes del siglo XXI han obligado a replantearse las concepciones tradicionales de ciudadanía y la forma de trabajarlas en la escuela. Algunas de las cosas que el autor

reporta, son la imposibilidad de lograr un currículo común europeo porque al analizar la posibilidad se evidenciaron las discrepancias existentes entre los diversos países. También hubo diferencias en cuanto a la forma de insertar la educación para la ciudadanía en los programas escolares, la extensión y la profundidad con que se habían de incluir los temas; lo que dio lugar a que cada país hiciera su propia propuesta de educación ciudadana y esta terminara planteándose de muy diversas maneras en los currículos de cada uno.

Al respecto Landrum (2000) había señalado que sería difícil saber cómo se propondría el tema de la ciudadanía en el siglo que empezaba aunque consideraba que lo que no sería posible es que los cursos de esta disciplina surgieran en torno a las estructuras de gobierno y que la conceptualización de ciudadanía fuera la de estas estructuras. Creemos que su visión fue temeraria, porque aunque en el contexto en que fue planteada fuera lógica, en la práctica no ha sido así. El siglo XXI ha traído avances y retrocesos en el tema de la educación para la ciudadanía, la democracia, la justicia social y los derechos humanos en Europa, y como se verá más adelante, en algunos países sí ha sido manejada en torno a los intereses ideológicos de los gobiernos en turno.

Gómez (2005) afirma que en general todos los países se han inclinado porque la evaluación de la educación ciudadana vaya más allá de lo teórico, hacia una evaluación de la adquisición de conocimientos, aunque hasta ese momento casi no se habían desarrollado experiencias para identificar nuevos procedimientos. Otro aspecto interesante de resaltar es que en varios países en donde se implementaron programas de educación ciudadana, las escuelas y los profesores se resistieron a democratizar sus prácticas impidiendo sobre todo la participación del alumnado. También hubo resistencia a incluir temas controvertidos socialmente, esto pone de manifiesto el reto de la formación y actualización de profesores.

En otro documento realizado posteriormente, Gómez (2008) hace una revisión de la literatura existente hasta este momento y realiza una comparación entre los currículos de diversos países, encontrando que se pueden establecer, en Europa, dos enfoques para la enseñanza de la educación cívica. En el primero, tal vez impulsado por la todavía cercana creación de la Comunidad Económica Europea, se buscaba resaltar la *dimensión europea* y se centraban en aspectos comunes de la historia, la geografía y la identidad. El segundo, centrado en las propuestas de Audigier (2000) sobre el desarrollo y adquisición de competencias, que apunta hacia un marco más global se estructura en tres categorías: cognitivas, afectivas y sociales. Posteriormente Audigier (2000) hace una propuesta basada en Ruud Veldhuis con cuatro dimensiones de la ciudadanía centradas en un análisis de la vida en sociedad. Las presenta como elementos de apoyo, y para precisar las competencias para una educación para la ciudadanía:

- a) La dimensión política y jurídica, que abarca derechos y obligaciones con respecto al sistema político y la ley. Requiere conocimiento acerca de la ley y el sistema político, las actitudes democráticas y la capacidad de participación, para ejercer responsabilidades en todos los niveles de la vida pública.
- b) La dimensión social, que comprende las relaciones entre las personas, para lo que hay que identificar en qué se basan estas relaciones y cómo funcionan en la sociedad. Implica competencias para la acción y la puesta en práctica de valores como la tolerancia.
- c) La dimensión económica, se refiere al mundo de la producción y el consumo de bienes y servicios. Es necesario conocer el trabajo y su organización, los frutos del trabajo y su distribución, para desarrollar competencias económicas sobre cómo funciona el mundo económico, incluido el mundo del trabajo.
- d) La dimensión cultural, que comprende las representaciones e imaginaciones colectivas y los valores compartidos. Esta dimensión implica la competencia histórica, el reconocimiento de un patrimonio común con sus variados componentes, y un patrimonio móvil, es decir, un patrimonio para intercambiar con otros. Dentro de estas competencias culturales se encuentra también la capacidad de moverse en un universo lingüístico y adquirir otros. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, además de aprender otros idiomas hay que desarrollar la capacidad de adquirir nuevos lenguajes.

En esta propuesta se pone énfasis en la importancia de construir una conciencia social crítica, es decir, una conciencia de pertenencia al mundo, una ciudadanía que implica asumir responsabilidades de manera cotidiana, pero también requiere una dimensión más amplia, que vaya más allá de las preocupaciones inmediatas y locales. Esta conciencia social, también debe ser histórica y geográfica e implica el desarrollo de una capacidad de reconocerse a sí mismo en el pasado, así como la preparación para el debate.

La entrada del siglo XXI causó muchas inquietudes respecto a cómo tendría que ser el ciudadano del nuevo siglo y cómo se tendría que abordar la formación de la ciudadanía democrática en la educación básica y en el desarrollo profesional del profesorado. El informe EURYDICE (2012) da cuenta de algunos hallazgos sobre cómo aparece la Educación para la ciudadanía en los currículos europeos, encontrando que hay una gran diversidad de contenidos y de maneras de proponerlos.

En general, se pueden encontrar algunas coincidencias al fijar objetivos similares para los centros escolares en relación con la preparación de los futuros ciudadanos de Europa. En la práctica, el panorama es más diverso en lo que se refiere a los enfoques

de enseñanza-aprendizaje que contienen los diversos currículos. Tres son los principales enfoques bajo los que se imparte la educación para la ciudadanía: la primera como asignatura diferenciada; la segunda integrada en otras asignaturas (Ciencias Sociales, Historia, idiomas, etc.), y la tercera como área de carácter transversal, es decir, incluida en todas las materias que se imparten en el centro o en las que sea pertinente. La mayoría de los países combina más de uno de estos enfoques, bien dentro de una misma etapa educativa o bien en diferentes etapas.

Para ejemplificar un poco la situación descrita presentaremos el ejemplo de cómo se implementó la educación para la ciudadanía en algunos países europeos.

Brusa (2010) hace un análisis del intento de los gobiernos de la derecha en Italia, para orientar la formación cívica hacia la desactivación de las innovaciones educativas que se habían implementado en la escuela italiana a partir del 1968, estigmatizándolas como pedagogía de izquierda. En su lugar presentaron una propuesta para las escuelas primarias y secundarias, caracterizada por el orden y la disciplina y recortando drásticamente las horas de clase para las Ciencias Sociales.

La propuesta presentada no se pudo poner en práctica, a decir de Brusa, por falta de claridad acerca de cómo se podía concretar. Se propuso una asignatura titulada Ciudadanía y Constitución, que tampoco se implementó. Finalmente, lo que se hizo fue convocar a los centros escolares a un concurso de proyectos sobre la asignatura. Sin tener un estudio preciso de cuántos centros participaron, se refiere a que hubo un gran interés por participar. Se impartieron una gran cantidad de cursos de actualización, se incrementó la publicación en revistas y sitios web y se editaron varios manuales de educación cívica, todo esto al margen del gobierno. De esta manera se definieron las formas de situar la materia en el plan de estudios y de seleccionar las temáticas a enseñar, optando finalmente por establecer una asignatura para la formación para la ciudadanía. La opinión del autor es que “No se atreven a superar la rigidez de las materias escolares y se mantienen ancladas a su relevancia y a sus ritos” (2010, p. 45), perpetuando esos conjuntos disciplinares obsoletos, por lo que el autor plantea como necesaria una renovación integral del contenido curricular.

Por otra parte Tonucci (2009) afirma que la escuela debe ser un espacio donde los alumnos puedan experimentar la democracia y la ciudadanía. El autor toca además uno de los puntos neurálgicos de la educación para la participación, el que se refiere al derecho de los niños a practicar la democracia desde pequeños, afirmando que no tienen que esperar a ser adultos, ya que pueden empezar a hacerlo en los espacios en donde realizan sus actividades cotidianas, participando y tomando decisiones.

Considerando las dificultades de los países europeos para determinar qué debe contener y cómo debe de ser aplicado el currículo de educación para la ciudadanía, como en este caso de Italia, Audigier (2006) nos recuerda que el currículo formal es, ante todo, un texto de carácter administrativo y político, cuyo sentido es orientar y dirigir la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que, en la mayoría de los casos no dice nada al profesorado sobre las divergencias y las dificultades que se han tenido durante su concreción.

¿Cómo puede orientarse la educación ciudadana hacia la responsabilidad y las habilidades de discernimiento para las nuevas generaciones? con esta pregunta Heimberg (2010) inicia una exposición de cómo se enseña la educación para la ciudadanía en Suiza y particularmente en Ginebra. El autor afirma que la elección de temas para la educación ciudadana, es más eficaz si se conecta con temas de actualidad. Señala que en su país las condiciones políticas configuran su enseñanza, ya que la democracia semidirecta helvética, en la que se realizan constantemente votaciones, para tomar decisiones acerca de los problemas de la población, proporcionan las temáticas de análisis en las clases en la educación secundaria. Ante el análisis y la discusión de situaciones reales en las clases, el autor se pregunta sobre la neutralidad de los profesores, en el tratamiento de los temas, reconociendo que el profesor es un ciudadano más, a lo que surge el cuestionamiento de cómo debe actuar.

Finalmente concluye que la neutralidad del profesor no es posible y por ello nos propone la necesidad de optar por la ciudadanía del discernimiento y la acción para el presente y para el futuro. Nos alerta contra “la tendencia perniciosa a la falsa neutralidad del profesorado con posturas arraigadas y moralizantes que se conforman con prescribir a los estudiantes esta o aquella visión concreta del mundo” (Heimberg, 2010 p. 56), dejando de lado la posibilidad de problematizar las situaciones que se analizan y así formar un pensamiento crítico.

En el caso de Francia la Educación para la Ciudadanía es una asignatura diferenciada tanto en primaria como en secundaria. Es uno de los países de Europa en los que en la educación básica obligatoria la asignatura se imparte durante un largo período, ya que se enseña durante los doce cursos de escolaridad que abarca la educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior (EURYDICE, 2012).

En este país la *competencia social y ciudadana* especifica los conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos deben adquirir a lo largo de su educación obligatoria y a diferencia de otros países, está señalado que se deben de adquirir en la escuela dentro de las asignaturas dedicadas a la educación para la ciudadanía.

Francia es uno de los países que marca formalmente el número de horas de clase

recomendadas para la Educación para la Ciudadanía, estas se asignan a etapas concretas, concentrándose principalmente en primaria y secundaria inferior. En primaria concretamente la asignación es de 30 horas, convirtiéndose en el país de Europa que más horas dedica a este nivel y donde la ciudadanía se enseña de forma continuada a partir de los 6 años.

En cuanto a los contenidos, el estudio anterior de EURYDICE (2005) destacaba tres categorías principales de objetivos de la educación para la ciudadanía. En el siguiente Informe los objetivos se han desglosado aún más, resultando cuatro categorías principales:

- Desarrollar la cultura política (conocimiento de los hechos fundamentales y comprensión de los conceptos clave);
- Adquirir un pensamiento crítico y la capacidad de análisis;
- Desarrollar ciertos valores, actitudes y conductas (sentido del respeto, tolerancia, solidaridad, etc.).
- Promover la participación activa y la implicación tanto con el centro como con la sociedad. (EURYDICE, 2012, p. 26)

Estas cuatro categorías están incluidas en los currículos de todos los niveles de la educación básica en Francia. También están incluidos en toda la educación básica los diez temas de educación para la ciudadanía recomendados para los currículos nacionales: sistema socio político del país, derechos humanos, valores democráticos, equidad y justicia, diversidad cultural, tolerancia y discriminación, desarrollo sostenible, identidad y sentido de pertenencia nacional, identidad y sentido de pertenencia europea, historia, cultura y literatura europeas.

El currículo francés incluye en todos sus niveles de educación básica las destrezas recomendadas por EURYDICE (2012) para los currículos nacionales: destrezas cívicas, habilidades sociales, habilidades comunicativas y destrezas interculturales.

Dentro del grupo de los países europeos, Francia se destaca por la importancia que atribuye a la asignatura de educación para la ciudadanía.

En lo que respecta a España, luego de la Estrategia de Lisboa, en 2006 se estableció, en el currículo, la asignatura de *Ciudadanía y Derechos Humanos*, cuando a decir de Prats (2012) en Europa ya había una tendencia hacia el enfoque transversal por competencias. En 2012, se inician una serie de cambios para quitar del currículo la asignatura vigente, y cambiarla por una materia llamada *Educación Cívica y Constitucional*, con la que se

pretende dejar fuera temas controvertidos y adoctrinamiento ideológico. Se cambió el estudio de los derechos humanos por el estudio de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución, vistos desde la perspectiva de valores, se incorporó el tema de los conflictos en el mundo, como el terrorismo, el nacionalismo desunificador y el fanatismo.

Para Pagès y Santisteban (2009) la desaparición de la Educación para la Ciudadanía como asignatura, es un problema mayor. Otras medidas que contribuyen a aumentar la crisis son la fragmentación del conocimiento cívico-político en aras de la transversalidad, el debilitamiento de la enseñanza de las ciencias sociales y la poca implicación política del profesorado.

En España desde hace mucho tiempo se ha tenido una tradición de producción del conocimiento de las ciencias sociales primero y de la educación de la ciudadanía después, que se ha venido incrementando y no ha decrecido ni con el cambio de la asignatura, antes bien ha servido para que muchos investigadores e intelectuales refuercen la importancia de la educación de la ciudadanía.

1.3.1 Algunas aportaciones sobre educación para la ciudadanía en España.

A continuación haremos un recorrido breve de las aportaciones más significativas de la investigación de la educación de la ciudadanía en España. En este país, como ya dijimos, existe una fuerte tradición de investigaciones y aportaciones acerca de esta temática desde hace ya varios años, aquí daremos cuenta de algunas sobre todo de las Universidades de Huelva, Autónoma de Barcelona y Sevilla.

Consideraremos principalmente las aportaciones que se refieren a la educación para la ciudadanía, la democracia y la participación. Existen múltiples formas de conceptualizar la educación para la ciudadanía, por ejemplo como un “conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y para que se preparen para asumir sus roles y sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad libre, plural y tolerante” (Pagès y Santisteban, 2008, p. 3). En este caso se deja claro que se educa a la ciudadanía para poder participar en las sociedades democráticas.

Otros autores también asocian directamente esta disciplina escolar con la democracia. Benito (2006) afirma que las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos que sean capaces de participar, de opinar y que sean conscientes de sus derechos y deberes.

Para De Alba (2007), la ciudadanía y la democracia sostienen una relación simbiótica, que se debe profundizar para desarrollar procesos de participación ciudadana activa y

capaz de transformar la realidad social.

Para formar alumnos para el siglo XXI, Estepa (2007) señala que se tiene que educar para la democracia y en la democracia, en donde se aprenda el consenso y también el conflicto y el antagonismo y se reconozca la diversidad y la multiculturalidad.

Santisteban y Pagès (2007); Santisteban (2008) y Pagès (2012), plantean que las tres razones principales para que la educación ciudadana se considere fundamental hoy en día son: a) la necesidad de fomentar la convivencia democrática; b) la necesidad de participación de los jóvenes en política y; c) por el incremento de la violencia escolar. Consideramos que las tres son importantes pero la última es urgente atenderla en México, ya que la violencia está afectando no solo el desarrollo ciudadano de niños y jóvenes, sino que podríamos decir que el desarrollo de la sociedad en general.

Así mismo Pineda Alfonso (2015, p. 53) también señala que “no podemos educar para la ciudadanía democrática sin participación, pero tampoco es posible la participación sin las mínimas condiciones y actitudes de ciudadanía”. Si consideramos que la democracia implica todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos tendremos, que lograr que en la escuela se creen las condiciones necesarias para el desarrollo de la vida democrática. Otro aspecto fundamental es considerar la democracia como un sistema de vida que sea posible en todas las edades y en todos los ámbitos en los que intervienen las personas.

Tomando en cuenta estas ideas, consideramos que las Ciencias Sociales en la escuela deberán ser un espacio donde el alumnado no solo estudie lo que es la participación, sino que aprenda el valor de la misma contribuyendo en la gestión del centro escolar y del aula. Se debe crear un ambiente donde se puedan emitir opiniones, ser escuchadas y debatidas y donde se garanticen las libertades necesarias para ejercer la democracia y valorarla, para ir logrando el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Sin embargo, reconocemos que las escuelas tradicionales, que conforman la mayoría de nuestros sistemas educativos, no están preparadas para responder a este reto (Mora y Estepa, 2016).

Esa dificultad para romper con la tradición es un reflejo de la resistencia de los sistemas educativos y de las escuelas a transformarse. Por un lado, existe una tradición disciplinar en la que las experiencias en las cuales los alumnos asumen el rol de ciudadanos participativos es mínima (García Pérez y De Alba, 2008); por otro lado, la lógica establecida por la disciplina dificulta la comprensión de los problemas sociales y ciudadanos en toda su complejidad.

Algunos centros escolares se esfuerzan por ofrecer modalidades de participación en las escuelas, pero no logran ofrecer posibilidades reales de tomar decisiones y estas,

además, no logran ser significativas para los alumnos. De ahí que el papel del profesor en la promoción de la participación en el aula sea fundamental. Actualmente, en España, se ha asumido la formación para la participación como uno de los elementos principales en la formación del profesorado con la intención de lograr la construcción de culturas escolares y profesionales realmente participativas (Pineda Alfonso 2015; Sant Obiols, 2013).

Un tema importante es la formación de los maestros en la cultura democrática ya que se trata de educar ciudadanos implicados con la mejora social, que a su vez van a educar a los nuevos ciudadanos (Estepa, 1998, 2007, 2009 y García Pérez, 2000). Generalmente los profesores no cuentan con una preparación específica, que los habilite para una verdadera educación para la ciudadanía, suponiéndoles incluso “un cuestionamiento de su propio saber y de su identidad profesional como docente, ya que se requiere especialmente que asuma su función como educador, constituyéndose en modelo de adulto de referencia para el alumnado” (Estepa y Delgado Algarra, 2015, pp. 127).

García Pérez, De Alba y Navarro Medina (2015) proponen una educación para la ciudadanía activa, es decir, una educación para ponerse en práctica, para participar. A nivel teórico, dicen los autores, esto es muy poco claro, pero en la práctica se diluye. Y se preguntan si realmente el profesorado de primaria y secundaria está formado para educar en una ciudadanía activa y participativa. Los autores consideran que la preparación profesional de los docentes en este campo no es la deseable porque los modelos de formación universitaria generalmente están llenos de contenidos y basados en transmisión de saberes fragmentados. Mantener una clara separación entre la teoría y la práctica no contribuye a preparar a los nuevos profesores para educar a sus futuros alumnos como ciudadanos comprometidos con su sociedad.

A este respecto, consideramos que educar en el diálogo y la participación requiere que el profesorado asuma su función como educador, que se haya formado en este tipo de contenidos y que haya vivenciado de manera personal y cercana la experiencia de la participación (Estepa, 2012). Esto también se puede trasladar al aprendizaje de los alumnos de educación básica, si en el aula no se vive un ambiente participativo y no se dialoga, los contenidos referidos a este tema no ayudarán mucho a aprender la participación.

García Pérez, Moreno y Rodríguez (2015) afirman que para educar para una ciudadanía planetaria y local como lo demanda la realidad actual, los educadores de una comunidad y un contexto determinado deberán propiciar que los estudiantes aprendan juntos potenciando la participación, el diálogo y el compromiso mediante el análisis y resolución de problemas reales, problemas que son, en muchos casos globales y locales

a la vez.

La educación para la ciudadanía implica muchos ámbitos de la formación de la persona, uno de ellos es el desarrollo de la conciencia ciudadana, que para Pagès y Santisteban (2011) y Pagès (2012) significa que los estudiantes aprendan a participar de la vida democrática de sus sociedades, aprendan a tomar partido ante los problemas sociales y participen en la construcción y mejora de su sociedad y el mundo. En la participación ciudadana está implícita la mejora de la sociedad y la búsqueda de la justicia social. Para ello, de acuerdo con Pagès (2009a), es necesario desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos y así lograr una habilidad para la decodificación y uso de la información sobre cuestiones sociales, económicas y políticas que permita participar como un mejor ciudadano en las sociedades democráticas.

Sixtina Pinochet (2015), en su tesis, citando a Pagès (2009b), puntualiza la importancia del pensamiento histórico, que es descrito como “un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece” (p. 394).

López Facal (2010) afirma que la educación cívica, o para la ciudadanía, debe permear toda la educación formal. El principal objetivo del sistema educativo debería ser formar a personas que se sientan parte de una sociedad y que participen de manera crítica en ella. En definitiva, que ejerzan sus derechos y asuman sus deberes. Al respecto Pagès y Oller (2007), señalan que lo habitual ha sido incluir este tipo de estudios, tanto a nivel nacional como internacional, dentro de la investigación en educación para la ciudadanía, aunque tal vez sea importante emprender estudios acerca de lo que sucede con la educación para la ciudadanía en la educación básica, en general.

Mora y Estepa (2014), retomando a Pagès (2009b), señalan que quienes gestionan los currículos oficiales de ciencias sociales generalmente proponen una enseñanza centrada en conocimientos casi siempre obsoletos, basados en métodos rutinarios en los que los alumnos no le encuentran sentido a lo que aprenden. También afirma Pagès (2009c) que se produce en los profesores una presión por terminar los programas que les impide profundizar en la complejidad de los saberes que propondrán a sus alumnos y así dejarlos ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Como conclusión, se puede decir que hoy en día, en España, existen una gran cantidad de investigaciones y estudios sobre educación para la ciudadanía, de los cuales aquí solo se ha tomado una pequeña muestra. Y que a decir de algunos participantes en el XXVIII Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, realizado en la ciudad de

Córdoba, en abril de 2017, el campo de educación para la ciudadanía ya no es un campo en construcción. La mayoría considera que es un campo consolidado, en el que se tienen que explorar nuevas temáticas relacionadas con los nuevos contextos en los que se desarrolla la ciudadanía. También se tienen que estudiar las mejores opciones para la formación de los nuevos profesores para este campo de estudio y se tienen que encontrar caminos para que las escuelas se democraticen.

1.3.2 La educación para la ciudadanía en países de habla inglesa.

En países de lengua inglesa también se ha realizado un fuerte trabajo de investigación acerca de educación para la ciudadanía principalmente en Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña. Una fuente importante de información al respecto han sido los Handbooks que se han ido generando con el tema de la ciudadanía y de educación para la ciudadanía.

Isin, E. F., y Turner, B.S. (2002) se refieren al Handbook of citizenship studies, como la guía más autorizada y completa basada en la riqueza de los conocimientos interdisciplinarios realizados por los principales investigadores de la época. En este libro la temática que más interés causó fue la inclusión de temas como los derechos de las mujeres, los derechos civiles y los derechos sexuales de los gays y lesbianas, los derechos de las personas con discapacidad y los derechos lingüísticos.

También se refieren a las reivindicaciones acerca de la inclusión realizadas en algunos países de occidente, como el movimiento de los zapatistas en México, los nacionalistas chechenos y el de los kurdos. Estos grupos han emprendido movimientos sociales y políticos basados en el reclamo de sus derechos y el reconocimiento de su existencia y de su ciudadanía.

En este Handbook se reconoce que la ciudadanía se ha convertido en un eje cada vez más importante en la enseñanza de las ciencias sociales. Los científicos sociales han estado repensando el papel del ciudadano como agente o sujeto político. No solo se redefinen los derechos y obligaciones, sino también lo que significa ser ciudadano. que se ha convertido en un tema de preocupación central. Se percibe que el fenómeno de globalización está generando múltiples movimientos de población. Es de esperarse que cada vez se produzcan relaciones más complejas entre los grupos de población que emigran y las sociedades de acogida, lo que lleva a problematizar el concepto tradicional de ciudadanía asociado al de patria o de estado- nación. Por lo tanto, en la práctica, se producen tensiones en términos de cómo se manejan en los diferentes países las diferencias culturales y los conflictos que surgen de esto, lo que está obligando a modificar los criterios mediante los cuales se asigna la ciudadanía, lo que se puede generar diversos tipos de ciudadanía.

Estos fenómenos que se ya vislumbraban en 2002, se han ido acrecentando y agudizando en nuestros días, hasta producir verdaderos problemas sociales en todo el mundo. En el Handbooks de 2002 no se estudiaba precisamente la educación para la ciudadanía, sino mas bien el fenómeno de la ciudadanía en general.

Democracia, ciudadanía y educación para la democracia, son temas complejos, dinámicos y controvertidos. Son fenómenos internacionales altamente significativos a través de los cuales importantes ideas y prácticas son caracterizados por los investigadores que trabajan sobre estos temas. En el Handbook, (Arthur, Davies y Hahn, 2008) se reúnen trabajos de educación para la ciudadanía, considerando la democracia, ciudadanía, derechos humanos, globalización y equidad como temas directamente relacionados. Contiene también la perspectiva sobre la educación ciudadana con discusiones acerca de áreas clave como el desarrollo sostenible, el anti-racismo y el género. También incluyen una visión de las diferentes caracterizaciones de la educación para la ciudadanía con casos de escuelas democráticas, de educación para la paz y los conflictos, educación global y educación en derechos humanos.

Entre las investigaciones que presenta este libro se encuentra un trabajo titulado *Reinventig Freire: Exeptional cases of citizeship education in Brazil*, de Schugurensky y Madjidi (2008), donde dan a conocer una experiencia realizada en Brasil usando las propuestas de Freire para promover la educación para la democracia. También se presentan otros casos de la India, de Paquistán, de Palestina y del propio Estados Unidos.

Trafford (2008), en su trabajo *Democratic schools: Towards a definition* , se pregunta si una escuela puede ser democrática y apunta que muchos creen que no, ya que en general, las escuelas operan dentro de una estructura familiar de mando rígido. El autor señala que en muchos casos lo que se puede observar es que por encima de los directores existe una estructura jerárquica de gobierno que inevitablemente impone una línea tradicional de autoridad y de responsabilidad, que impide que las escuelas se democraticen. Lo que se dice de la falta de democracia escolar es algo profundamente arraigado e identificado en investigaciones en el Reino Unido, pero también en Europa, lo que obliga a intentar encontrar respuestas. Propone que se revisen los programas de estudios para resolver esta situación y señala que la escuela democrática está en la agenda global porque implica el desarrollo de sociedades democráticas. Trafford afirma que las escuelas en las que los alumnos no participan y en las que no se crean ambientes adecuados y tolerantes no podrá aprenderse la democracia y hace un análisis del desarrollo de la educación democrática en el Reino Unido.

A lo largo de tres años Tupper, Cappello, y Sevigny (2010) exploran la comprensión y

las experiencias de ciudadanía, de los estudiantes de dos escuelas secundarias en Regina, Saskatchewan. Los autores consideran la posibilidad de que la ubicación social de los alumnos medie el grado en el que el currículo oficial consiga formar a los estudiantes como *buenos* ciudadanos. El análisis de las respuestas de las encuestas de los estudiantes y las conversaciones de los grupos focales sugiere la importancia de la clase social en la comprensión y las relaciones de los estudiantes con el discurso oficialmente sancionado de la *buena* ciudadanía.

Otra investigación, que consideramos valiosa, es la que realizó Castro (2013), de la University of Missouri. Este estudio cualitativo utiliza un marco de ciudadanía crítica y multicultural. Se busca conocer cómo maestros de preescolar definían la ciudadanía ideal, cómo estas definiciones influyen en la habilidad cívica que más valoraban y cómo pensaban enseñar esta habilidad en su aula. Un primer resultado fue que los participantes adoptaban una concepción de ciudadanía conservadora o una ciudadanía más consciente. Los enfoques basados en los valores conservadores relacionaron la ciudadanía ideal con varios rasgos de carácter y *buenas* costumbres. Los enfoques, que el autor llama más conscientes, se centran en que el ciudadano conozca los problemas de la comunidad para poder cambiarla. Los datos revelaron que los participantes tenían visiones del mundo diferentes, que fueron la motivación primaria subyacente a sus creencias sobre la educación cívica. Los hallazgos sugieren que los educadores de maestros deben trabajar para aumentar la competencia cívica entre los maestros de preescolar para fomentar una ciudadanía más crítica y multicultural.

En la conceptualización de la ciudadanía, los trabajos de Westheimer y Kahne (2000, 2002, 2004 a, y 2004 b) son muy enriquecedores. En Westheimer y Kahne (2004) los autores tratan de aclarar lo que, en diversos programas educativos, significa ser un buen ciudadano y lo que hacen los buenos ciudadanos. Concluyen que existen una gran cantidad de ideas respecto a esto, que en el caso de programas influidos por ideas conservadoras de ciudadanía y educación para la democracia, reflejan más bien opciones políticas que tienen consecuencias en este mismo ámbito. En la investigación entrevistaron a políticos, profesores y alumnos y al parecer todos concluyen que la escuela es importante para la democracia, pero a la hora de aclarar cómo se educaría para la democracia y cómo se debe ejercer la democracia, se encuentran puntos de vista muy variados. De toda esa cantidad de indagaciones los autores encontraron tres tipos de ciudadanos en relación con la formación que han recibido en sus escuelas:

El ciudadano *personalmente responsable* actúa de manera responsable en su comunidad, pero implica una concepción individualista de la ciudadanía. Las escuelas que forman desde esta concepción buscan forjar el carácter y la responsabilidad personal a la vez que enaltecen valores como la honestidad, integridad, autodisciplina y

el trabajo. También esperan desarrollar la compasión para lograr que las personas participen en proyectos de voluntariado.

El *ciudadano participativo* es aquel que participa, a nivel personal, de manera activa en los asuntos de la comunidad a escala local, estatal y nacional. En los programas educativos donde se forma este tipo de estudiantes, se les enseña el funcionamiento del gobierno y de las instituciones. Además de la importancia que tiene organizarse y participar en acciones para ayudar a quienes lo necesitan.

El *ciudadano orientado a la justicia* es aquel que aspira a lograr metas para alcanzar la justicia social. Evalúa de manera crítica las situaciones sociales “para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidos cuando éstos reproducen patrones de injusticia en el tiempo” (Westheimer y Kahne, 2004. pp. 52).

De acuerdo con los autores consultados, en la educación para la ciudadanía no solo debemos considerar su importancia como disciplina escolar, más allá de eso debemos preguntarnos cuáles son los valores que permean esta enseñanza, qué intereses políticos e ideológicos se encuentran detrás de los diferentes conceptos de ciudadanía. Consideramos que es necesario educar para una ciudadanía democrática y participativa, que prepare a los estudiantes para la justicia social.

Finalmente, referiremos el trabajo de Schugurensky (2009), quien tiene una amplia experiencia en democracia participativa y ha investigado y puesto en práctica proyectos sociales y escolares con esta modalidad de educación para la ciudadanía. En el texto, el autor nos plantea la insatisfacción que provocan las instituciones democráticas en la ciudadanía. En muchos lugares del mundo las personas no se sienten representados por sus gobiernos, no creen que las elecciones en sus países sean libres y justas y no confían en los políticos. Frente a esta panorama desencantador, está surgiendo la democracia participativa, es decir, el crecimiento de la participación ciudadana en pequeñas comunidades, esto revitaliza la vida comunitaria y fortalece el capital social.

En este texto Schugurensky nos presenta una gama de formas de participación encontradas en la práctica de estas comunidades. Por ejemplo, la desconcentración, el asambleísmo, la participación simbólica, y otras. También da cuenta de una serie de modalidades y posibilidades de ejercer con éxito la participación democrática.

Podemos concluir de todas estas investigaciones, que la formación para la ciudadanía es fundamental en las sociedades democráticas y para desarrollar actitudes que contribuyan a la convivencia de los ciudadanos, tales como la participación, la tolerancia, la búsqueda del bien común y la búsqueda de la justicia social. También es importante

reconocer que la vida en las sociedades actuales ha cambiado, que hoy son sociedades multiculturales, globales, planetarias y, por lo tanto, las formas de ser ciudadano se tienen que ir transformado de acuerdo con los nuevos tiempos.

1.3.3 La investigación de la Formación Cívica y la democracia en México.

En México el término educación para la ciudadanía no es de uso muy común. En este país la materia escolar sobre la temática es la Formación Cívica y Ética. En este apartado reportaremos algunos trabajos de investigación que en los últimos años se han producido acerca de la Formación Cívica y Ética en la escuela primaria en México, y más concretamente, de la enseñanza de la democracia.

A partir de un estado de la cuestión que abarcó la producción del 2003 a 2009 (Mora, 2010 y 2011), detectamos que la investigación de lo que aquí llamaremos educación para la ciudadanía es un campo en construcción, se producen pocos trabajos de este tema en comparación con la cantidad de investigaciones publicadas en otros campos de conocimiento.

En México, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), cada diez años, realiza un trabajo de investigación bibliográfico acerca del estado que guarda la producción investigativa nacional, del que se generan unos reportes denominados Estado del Conocimiento.

En el país, la formación para la ciudadanía y los derechos humanos, no eran temas del campo de la investigación educativa hasta hace relativamente poco. Hace tres décadas cuando se inició formalmente la exploración del estado que guardaba la producción investigativa nacional, existía un área denominada *Educación y valores* que contenía solo estudios referentes a la educación moral y de los derechos humanos (Molina y Heredia 2013). Es hasta el período de 1992-2001 cuando se encuentran, investigaciones de educación para la ciudadanía y formación cívica, que se reportan en el volumen titulado *Educación, derechos sociales y equidad*, coordinado por Maggi, Hirsch, Tapia, y Yurén, (2003). En la siguiente década, en el trabajo titulado *La investigación en México en el campo Educación y Valores. 2002- 2011*, coordinado por Yurén y Hirsch (2013) aparecen algunos trabajos de investigación de la temática, aunque consideramos que sigue siendo un campo en construcción.

Un espacio importante para conocer las investigaciones que se realizan de esta temática las encontramos en las Memorias de los Congresos de Investigación Educativa del COMIE. En este Congreso participan investigadores de todo el país, desde los que cuentan con un gran reconocimiento hasta quienes se encuentran en proceso de

formación. Ahí se presentan trabajos realizados en las universidades públicas y privadas y en los institutos de Investigación de México.

Otro ámbito para la producción de trabajos acerca de ciudadanía y democracia fue el extinto Instituto Nacional Electoral y ahora el Instituto Nacional Electoral que continua promoviendo la realización de investigaciones de ciudadanía y democracia. Una de las aportaciones más valiosas que se han hecho acerca de educación para la ciudadanía y formación cívica y ética en México, ha sido la convocatoria que hizo el Instituto Federal electoral en el año 2000, para presentar investigaciones y propuestas que quedaron plasmadas en documento titulado *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. Como resultado de esta convocatoria, el documento que se editó hasta la fecha sigue siendo referencia para quienes les interesa la formación para la ciudadanía sobre el que comentaremos algunos trabajos de las áreas temáticas tituladas *De la familia y comunidad en la educación para la democracia* y en *Estrategias, metodología y técnicas para la educación cívica en el espacio escolar*.

En el área *De la familia y comunidad en la educación para la democracia* nos pareció interesante el trabajo de Cano del Cid (2000) en el que destaca el tema de la educación cívica el seno de la familia y la comunidad, para la formación de sujetos democratizadores.

El planteamiento que se hace es cómo la familia y la comunidad pueden contribuir u obstaculizar la educación para la democracia, concluyendo que la familia se convierte en una reproductora de prácticas sociales e ideológicas, cuando en ella no se comparten relaciones equitativas ni posibilidades de dialogar y opinar. El autor considera que el espacio familiar debe de ser la base para la formación de sujetos democratizadores y que tanto el sistema educativo nacional como la educación que se genera en la familia deben enfocar sus esfuerzos para formar sujetos con ideales y valores que se traduzcan en relaciones y comportamientos democráticos.

En el área de *Estrategias, metodología y técnicas para la educación cívica en el espacio escolar* destacan las aportaciones de Suzán Reed, Luna Elizarrás, Rico Galeana, Conde Flores y Winocur.

Suzán Reed (2000) hace un análisis de los factores que resultan necesarios para lograr el impulso a la formación ciudadana desde la escuela, que nuestro país requiere. Afirmar que lejos de tener una situación de idoneidad, se tiene un fuerte problema en la enseñanza de la educación cívica. A partir de este diagnóstico el autor plantea algunos puntos que considera necesarios para conseguir una buena enseñanza de la educación cívica en la escuela. Primero, sostiene que es necesario lograr la inclusión del tema dentro de la agenda de prioridades educativas del país, así como la consolidación de

unos programas de estudio que pongan el énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas y no en la transmisión de conocimientos.

Otro aspecto que le parece necesario, es hacer un uso adecuado de las técnicas pedagógicas idóneas a partir de: a) delimitar los conocimientos básicos que los alumnos deben adquirir; b) determinar los valores cívicos fundamentales que se espera que predominen; c) trabajar sobre cuáles son las destrezas o habilidades específicas que se busca desarrollar; d) involucrar a los alumnos en el diseño y aplicación de normas para regir su comportamiento en el salón de clases y el escuela y; e) aprovechar los recursos externos a la escuela, trayendo a los miembros de la comunidad, servidores públicos y personas que puedan contribuir a la tarea de formar ciudadanos.

El autor detecta que hace falta una intensa capacitación a maestros en servicio, porque “necesitamos maestros que vean a la política y a la vida pública ya no como dominio de unos cuantos, sino como espacio abierto a la participación, ya no como fenómeno que condenar, sino como espacio en el que hay que participar” (2000, pp. 224). Considera que los materiales educativos para la enseñanza de la educación cívica están ausentes en la escuela, lo único que se tiene son los libros de texto. Entre otras cosas, propone implementar prácticas novedosas para el trabajo fuera del salón clases para que los alumnos conozcan sus comunidades, sus problemas, sus valores y se puedan identificar con ellos y participar. Propone generar nuevas formas de evaluación que no tomen en cuenta solo el conocimiento conceptual que adquieren los alumnos. Finalmente, cree que la mejor manera de resolver estos problemas de la escuela tiene que ver con la retroalimentación que se puede dar entre los mismos maestros a partir de trabajo académico colaborativo y compartido y fortalecer la investigación educativa en este campo.

Luna Elizarrás (2000) afirma que cuando se habla de la democracia en escuela primaria se hace sobre todo en el terreno curricular y didáctico. La autora encuentra que en el momento en que hace su investigación, existía en México un acuerdo generalizado acerca de la necesidad de que la escuela contribuyera al desarrollo de la cultura democrática lo cual implicaba una condición indispensable, el establecimiento de relaciones de este mismo tipo al interior de la comunidad escolar. Afirma que sin una profunda transformación de la función educativa es imposible hablar de democracia en la escuela. También es necesario pensar en el papel que realmente se le tiene que asignar a la escuela en la formación de una cultura democrática, y así poder definir los retos y alternativas requeridos. Otro factor detectado es el hecho de que en la escuela primaria se aborda el tema de la democracia como una interpretación formal y restringida y no existen oportunidades para que los alumnos se aproximen a ella de forma más vivencial y práctica.

Para Luna Elizarrás existen algunas condiciones fundamentales para lograr establecer una adecuada enseñanza de la democracia, como son las relaciones de convivencia dentro de la escuela, que deberán ofrecer un conjunto de oportunidades de participación y toma de decisiones, lo cual representa un reto complejo al interior del salón de clase y del centro escolar.

Modificar el papel establecido entre maestros y alumnos donde generalmente prevalece el autoritarismo, superar la asimetría existente en la relación entre el profesorado y los alumnos y lograr que los maestros compartan con los alumnos decisiones sobre asuntos que los afectan, los contenidos a tratar y las formas de abordarlos, son algunas de las propuestas de Rico Galeana (2000).

Conde Flores (2000) en un estudio de caso en el que investigó experiencias acerca de cómo dos escuelas primarias ponen en práctica experiencias democráticas, identifica que las estructuras organizativas de las escuelas así como los rasgos de la gestión directiva y del trabajo docente pueden propiciar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, en el establecimiento de reglas, en el manejo de los conflictos y en la organización del trabajo, comparando lo que sucede en los dos centros. Concluye que las escuela deben de tener como finalidad la formación de los niños y adolescentes que en su presente ejerzan sus derechos, participen en las decisiones que los afectan y resuelvan de manera democrática los conflictos en los que están involucrados.

La autora reconoce que existen dos espacios de formación ciudadana, uno es el formal de las escuelas y el currículo de formación cívica y el otro es el cotidiano, que ella llama currículum implícito. Considera que es muy importante que la formación cívica no se circunscriba a una asignatura, sino que la escuela debe funcionar como un espacio democrático en el cual los alumnos, maestros, directivos y padres de familia vivan cotidianamente experiencias que fortalezcan sus acciones democráticas. También que les ofrezcan elementos para valorar la democracia como una opción en la toma de decisiones.

Winocur (2000) en una investigación sobre los valores de la democracia según los niños mexicanos, en la que toma como base la evaluación del impacto de las campañas de educación cívica del Instituto Federal Electoral, recupera las representaciones que tienen los alumnos de primaria de la democracia, la pluralidad o el pluralismo, la tolerancia, la participación de la ciudadanía, la legalidad, el diálogo y la libertad. El concepto de democracia lo asoció con dos referentes significativos para los niños: uno derivado de lo que aprenden en las clases de civismo, y otro vinculado a la posibilidad de elegir representantes sin ser coaccionados. En el primer caso, las respuestas fueron

en el sentido que las personas tienen que votar para elegir a sus gobernantes. En el segundo, más cercano a ellos, “se refiere a sujetos y prácticas concretas, por una parte, su percepción como ejercicio democrático disminuye considerablemente y, por otra, aparecen representaciones autoritarias en el sentido de que se asocia la democracia con *orden*, y falta de democracia con *desorden*” (Winocur, pp. 369).

Para concluir, podemos decir que este Foro significó una oportunidad de dar a conocer sus investigaciones a quienes en ese momento estaban haciendo investigaciones acerca de la democracia, y dio un impulso a la investigación en este campo, además de influir en la reformulación de los planes y programas de estudio oficiales.

Del papel de la escuela en la formación de la ciudadanía y la democracia, Fernández (2001) señala que la ciudadanía es un proceso de construcción social en el que las personas requieren ser formadas como ciudadanos y para ello deberán experimentar procesos educativos formales y no formales, y experiencias de ciudadanía que contribuyan a ese aprendizaje. Para Fernández la formación de ciudadanos es impartida por diversos agentes socializadores principalmente la escuela.

Conde Flores (2004) reconoce a la escuela como uno de los principales agentes educadores en la formación de la ciudadanía, pero afirma que no cualquier enfoque educativo sirve a la consolidación de la democracia. Ella hace una propuesta para la educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas que promuevan “el desarrollo autónomo y consciente del potencial, del conocimiento y de las competencias sociales en favor del fortalecimiento de una ciudadanía constructora de su realidad social y política” (p. 49). Aunque no niega el importante papel de la escuela en la formación de la ciudadanía, Conde Flores también reconoce que existen diversas opciones políticas y sociales, y actores sociales, organizaciones civiles, universidades y algunas instituciones públicas que han generado iniciativas de educación ciudadana, como es el caso del IFE.

En la escuela, la autora se decanta por la enseñanza por competencias cívicas, entendiendo estas como “el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros, así como en su actuación sobre el entorno social y político” (Conde Flores, 2004, p. 76). Señala que en el caso de la ciudadanía democrática, las competencias además de ser cívicas son éticas ya que requieren estar fundadas en un código ético, que los alumnos construirán de manera personal en base a los principios y valores de la ciudadanía democrática.

Además del impulso dado por el IFE a la investigación acerca de la ciudadanía y la democracia, en los Estados del Conocimiento correspondientes al período 1992--2002 (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003) encontraron un incremento de la investigación en

estas temáticas debido a que la asignatura llamada Civismo, que se impartía en la educación básica, se cambió por la de Formación Cívica y Ética. Esta modificación provocó un interés por ver los resultados que se producían con la introducción de la nueva asignatura (Yurén, Saenger y Rojas, 2014).

En el Estado del Conocimiento, Educación y valores en México 2002-2011 se encuentran un capítulo referente a trabajos sobre educación y valores, formación ciudadana y derechos humanos (Molina y Heredia, 2013). En este capítulo se analiza el tipo de publicaciones en la década, las entidades federativas e instituciones donde se ha generado la producción del conocimiento analizado, la constancia y consistencia en el campo temático, la construcción del conocimiento en el campo de la formación ciudadana, las delimitaciones temáticas y sus perspectivas de análisis, los niveles educativos, las aproximaciones metodológicas al campo de la formación ciudadana y los tipos de aportes que reflejan las producciones revisadas.

Algunos aspectos que se pueden mencionar, de acuerdo con Mora (2010), son que la mayor parte de los productos encontrados, en el periodo mencionado, corresponden a los niveles escolares de primaria y secundaria, al parecer asociados a los grados en los que se imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética. En cuanto al objeto de estudio de los trabajos reportados la mayoría son investigaciones centradas en el profesor o en los programas de estudio, se encontraron menos referentes a procesos relacionados con los alumnos y la mayoría realizados con metodologías cualitativas.

En México el gobierno inició, a partir del 2006, un combate al crimen organizado, con el apoyo de las Fuerzas Armadas, cuyo resultado ha producido decenas de miles de muertos, miles de desaparecidos y desplazados, y un aumento de los casos de tortura y tratos crueles. Esta situación ha provocado un cambio en las temáticas de investigación, en los últimos años, que seguramente se verá reflejada en los próximos Estados de Conocimiento. Se han incrementado notablemente las investigaciones que tienen que ver con la influencia de la violencia en la formación de la ciudadanía, en el funcionamiento de las escuelas y en los comportamientos de los alumnos y la convivencia escolar.

Nosotros pensamos que es necesario estudiar este fenómeno y sus consecuencias pero no debemos dejar de lado la investigación sobre la formación de ciudadanía, pensando en seguir impulsando centros educativos más democráticos, en mayor generación de experiencias de participación, de vivencia de valores democráticos, que puedan ofrecer una esperanza a las nuevas generaciones. De los trabajos relacionados con la violencia y las escuelas, referiremos dos aportaciones de Silvia Conde.

La primera a la que haremos alusión, es una investigación realizada por Conde Flores (2011) en el estado de Chihuahua, en cuatro escuelas secundarias públicas. Se utiliza un modelo analítico propuesto por Rossana Reguillo, que analiza la violencia desde tres ámbitos: el político, el estructural y lo el cultural. Los escenarios de violencia que se describen en este trabajo son la guerra del crimen organizado, la violencia intrafamiliar, el acoso escolar, la disrupción en las aulas y el vandalismo en la escuela. Entre otras cosas este trabajo presenta los sentimientos de espanto y miedo que viven alumnos y maestros en las escuelas pero también la manera como en esas situaciones surge la ternura, la esperanza y el compromiso incansable de maestros y directivos que han hecho propuestas didácticas consistentes, y en los que la autora encuentra resultados alentadores.

En otro trabajo cualitativo, realizado en diez escuelas de cinco ciudades con altos índices de criminalidad y violencia, por medio de narrativas de los protagonistas, Conde Flores (2014) nos muestra las consecuencias de la violencia en las posibilidades de educar para ciudadanía. Expone cómo crece la incredulidad, la falta de explicaciones y la desesperanza, a la vez que los sentimientos de inseguridad, el malestar de los profesores al ver que sus esfuerzos, por grandes que sean, no son suficientes y sobre todo cómo se va generando la ingobernabilidad en las escuelas.

Se presentan las perspectivas de quienes pese a esta dramática situación han encontrado mecanismos para “resistir con inteligencia y claves para convertir los desafíos derivados de la violencia tanto en oportunidades formativas como en condiciones para la acción ciudadana desde la perspectiva de la gestión ética de la escuela” (Conde Flores, 2014, p. 1). La autora nos hace patente lo que ella llama *cicatrices de la violencia en la escuela*, de cómo se ha naturalizado la violencia en la comunidad que rodea a las escuelas. Describe cómo la *cultura de la calle*, ha convertido lo que la escuela representa en motivo de burla y desprecio. La violencia causa efectos en las personas y en los procesos educativos, que afectan al alumnado en el desarrollo de su identidad, en la construcción de explicaciones sobre el mundo social y en la conciencia de las personas acerca de sus derechos. También nos da a conocer las buenas prácticas. La autora nos muestra algunas de las respuestas de las escuelas ante estas situaciones y las sistematiza en tres ámbitos prevención, atención y estrategias a debate. Entre las estrategias de prevención se encuentran visibilizar el problema, fortalecer el contrato social, vincular a la escuela con la comunidad, organización democrática de la escuela, fortalecimiento del pensamiento crítico y un aspecto socio afectivo, con la ternura como paradigma. En relación con la atención al problema se sugiere la autoprotección solidaria para fortalecer el sentimiento de seguridad. Y para lo que denomina estrategias a debate,

proponen la transferencia de alumnos a otros centros educativos y la política de la mano dura.

Respecto al tema de ciudadanía y participación, Ochoa Cervantes (2016) refiere que la formación de la ciudadana y la transformación de la sociedad solo se pueden llevar a cabo por medio de la participación y este es uno de los componentes más importantes de la democracia. A partir de estas ideas, la autora realizó una encuesta con 110 estudiantes de primaria, y a 127 de secundaria. Resultando que los alumnos tienen un conocimiento limitado de sus derechos, principalmente en relación con el derecho a la participación, que ellos limitan a la expresión de una opinión. De este estudio podemos concluir que esta situación puede representar un problema en el reconocimiento y exigencia de los derechos.

A partir de estas investigaciones mexicanas reforzamos la idea de que las escuelas deben cambiar sus estructuras para volverse más democráticas y permitir la participación de niños y jóvenes. La gestión del Sistema Educativo también debe dejar de ser rígida, vertical y autoritaria, y flexibilizarse para permitir los cambios tan necesarios al interior de las escuelas.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRACIA	
Ámbitos a considerar en la educación para la ciudadanía	La participación como factor principal de la democracia. La tolerancia, el respeto y la no violencia. El reconocimiento de los derechos humanos. El reconocimiento y aceptación de la diversidad y la multiculturalidad Reconocimiento de varios ámbitos de la ciudadanía: activa, participativa, democrática, nacional, planetaria
Papel de la escuela y los maestros	Todos los investigadores consultados coinciden en que la escuela para educar para la ciudadanía debe proveer a los alumnos de espacios de participación y toma de decisiones. Los sistemas educativos y los centros de trabajo se debe de democratizar transformar su gestión en una más democrática, para permitir al alumnado participar del gobierno y la gestión del centro
Formación de maestros	De la misma manera se tiene que transformar la formación de maestros para que tengan experiencias de participación que les permitan enseñarlas a sus alumnos;
Programas de estudio	Los programas de estudio deberán romper con esa inercia academicista que lleva a enseñar teoría sobre la ciudadanía y la democracia, para vivirla en el aula y en la escuela. Los programas de estudio deberán de ser flexibles para permitir que los temas de estudio sean los que a los alumnos les interesan y necesitan

Tabla 3.1 Elaboración Propia

Por último, ante los problemas tan graves que viven hoy los centros de trabajo derivados de la violencia, los maestros se vuelven parte fundamental en la creación de un ambiente pacífico al interior de las escuelas. Es necesario que fomenten actitudes como la participación, la solidaridad y la autoayuda y colaboración que contribuyan a reducir el miedo y sus efectos.

2. Nuestro posicionamiento acerca de la investigación en educación de la ciudadanía y la democracia

En este capítulo presentamos lo que llamaríamos estado del arte o estado de la cuestión, donde damos cuenta de algunas de las investigaciones que se han realizado en los últimos años, acerca de la educación para la ciudadanía y la democracia, sobre todo pensando en tener elementos para poder fundamentar, explicar o entender la investigación que estamos realizando.

Luego de enfrentarnos a este cúmulo de conocimiento producido a través del arduo trabajo de la investigación y de recibir toda esa información que compone el campo de la investigación para la ciudadanía, pretendemos, no hacer una síntesis porque sería una tarea sumamente ambiciosa en la que podríamos dejar fuera muchos descubrimientos valiosos de lado.

Concretaremos la idea que tenemos a través de una tabla en donde presentaremos los aspectos que nos parecieron más importantes y más útiles para nuestra investigación, divididos en cuatro apartados. (Ver tabla 3.1)

Consideramos que sin la información que nos brinda las indagaciones consultadas poco podríamos hacer con la investigación que nos proponemos. En la literatura que hemos consultado existe una riqueza de descubrimientos y aportaciones que nos ayudan a entender y situar nuestro tema de investigación.

CAPÍTULO IV LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA EN MÉXICO EN LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS Y EN LOS PROGRAMAS.

Introducción

La enseñanza de la democracia es una temática relevante en México, ya que este país tiene muchos años de ser formalmente democrático y cuenta con leyes que pueden garantizar su ejercicio aunque en la práctica y en su ejecución sigue presentando grandes problemáticas. Por ello, la mayoría de la población limita su campo de acción a los temas de política, de partidos y asuntos electorales. Estas prácticas por lo demás están tan devaluadas y desgastadas que lo que han provocado es un gran desencanto y desinterés por participar en la vida política democrática.

No obstante la problemática planteada, es innegable que la vida política mexicana ha vivido, en las últimas décadas, un cambio de enormes proporciones.

México fue capaz de desmontar un sistema de gobierno autoritario y construir otro de carácter democrático. En la historia del régimen político mexicano, los esfuerzos democratizadores se centraron esencialmente en hacer valer el voto ciudadano y en crear reglas e instituciones electorales que fueran capaces de representar y reproducir la pluralidad real y potencial de una sociedad en proceso de modernización y crecimiento. (Woldemberg, 2007, pp. 19-20)

El siguiente paso fue, por una parte, consolidar los procesos democráticos y, por la otra, desarrollar un proyecto de educación para la ciudadanía que contribuyera al fortalecimiento de lo logrado hasta ahora.

En el país algunos problemas sociales como la violencia, la falta de solidaridad y otros que están estrechamente relacionados con la convivencia y la participación, se han venido agravando en los últimos años, pese al avance político logrado. Ante esta situación la Secretaría de Educación Pública (SEP) con las aportaciones del Instituto Federal Electoral (IFE) detectó carencias en la formación cívica de los escolares de educación básica y dada la importancia del asunto emprendió una reformulación de planes y programas de estudio, que dio como resultado los programas de Formación Cívica y Ética para primaria y secundaria.

Woldemberg (2007) pone de relieve la necesidad de un verdadero proceso de renovación de la cultura política y de la creación de ciudadanía, que pase por aprender a aceptar los derechos de los que piensan diferente y por ir logrando, poco a poco, la adhesión a los valores de la tolerancia y a una creciente aceptación del pluralismo. El desarrollo de la cultura democrática requiere información y discusión sistemáticas y

permanentes acerca de los principios y valores de la democracia y de sus formas de realización institucionales. Se trata de lograr la formación de ciudadanos participativos, capaces de asumir un papel activo en la sociedad.

El objetivo de este capítulo es hacer una revisión de los documentos normativos más relevantes en relación con la democracia en la educación básica y revisar la forma en que plantean el concepto. Para ello se revisó en la Constitución Mexicana el Artículo 3º que es donde se define la orientación que deberá tener la educación nacional. Para focalizar el tema de la democracia en el ámbito educativo, se analiza la Ley General de Educación. Posteriormente, se presenta un análisis de cómo ha ido apareciendo y modificándose en los Programas de Educación Básica, la enseñanza de la educación cívica y ética, en general y de la democracia en particular.

1. La democracia en la Constitución Mexicana.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Constitución Mexicana), vigente actualmente, fue promulgada en 1917, desde entonces se le han hecho una gran cantidad de modificaciones, añadiendo, derogando o cambiando algunas de sus partes, pero no se ha convocado un congreso constituyente que elabore una nueva Carta Magna, por lo cual esta sigue sancionando la legalidad del país.

Sobre la forma en que el país está conformado como democrático, en el Título Segundo, Capítulo I, De la Soberanía Nacional y de la Forma de Gobierno (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010, p. 29), se expresa que la soberanía nacional reside en el pueblo, todo poder público dimana del pueblo y es para su beneficio y apunta que el pueblo tiene todo el tiempo el derecho inalienable de alterar o modificar la forma de gobierno. Y cuando define la forma de gobierno, dice: “Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una República representativa, *democrática*, federal, compuesta de Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior; pero unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010, p. 29).

La Constitución Mexicana señala que el pueblo ejerce su soberanía a través de los Poderes de la Unión para las competencias federales y de los Estados en lo que corresponde a su régimen interior, pero que en ningún caso se puede contravenir el pacto federal. Y confirma su vocación democrática al señalar que la renovación de los poderes legislativo y judicial se hará mediante elecciones libres, auténticas y periódicas.

De los partidos políticos dice que:

... tienen como fin promover la participación del pueblo en la vida democrática, contribuir a la integración de la representación nacional, y como

organizaciones de ciudadanos, hacer posible el acceso de éstos al ejercicio del poder público, de acuerdo con los programas, principios e ideas que postulan y mediante el sufragio universal, libre, secreto y directo. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010, p. 30)

La actual Constitución Mexicana hace referencia a la democracia y al definir la forma de gobierno, lo hace en torno a los asuntos de organización política y no aparece en la parte revisada, ninguna referencia a la vida democrática como ámbito de participación en todos los espacios de la vida social. También es cierto que el término democracia se emplea lo mismo para denominar la forma de gobierno de un pueblo en el terreno político y jurídico, que al ideal filosófico-político al que deben tender las sociedades civilizadas, como expresión del mejor régimen político. En este sentido, la Constitución expresa el ideal esperado y la normativa para llevarlo a la práctica, pero aunque considera que no es posible separar a la democracia de la acción de la sociedad, fuera de la posibilidad de votar, no confiere mayores atribuciones para la participación.

Es deseable que la democracia se convierta en una manera de vivir y de comportarse que involucre prácticamente a todas las actividades que tienen que ver con la convivencia humana, desde la educación de la niñez hasta los actos más trascendentes para las personas adultas.

Para los mexicanos buscar la consolidación de la democracia en la nación y especialmente en el ámbito de la participación, es un problema multifactorial en el cual la educación se presenta como un elemento esperanzador. Los principios filosóficos y políticos de la educación están fijados en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que mandata que la educación básica será laica, gratuita y obligatoria. Dice entre otras cosas que:

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 y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010, p. 4)

En el primer inciso del artículo mencionado, se definen los criterios sobre los que se debe orientar la educación y manifiesta que: “Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010: p. 4). Al analizar cómo aparece la democracia en la Constitución Mexicana, se observa que mientras que en los apartados que se refieren a la forma de gobierno, no hay

propiamente una descripción del término y solo mencionan conceptos que tienen relación con soberanía, elecciones, partidos políticos, federación, autoridad electoral y otros. En el Artículo 3º, donde se describe cómo ha de ser la educación nacional, sí la define. Además se aclara que no tiene que ver solamente con el régimen político, a la vez que se agregan otros elementos que tienen que ver con la participación en beneficio de la sociedad así como que deberá ser un sistema de vida.

2. La democracia en la Ley General de Educación

Otro instrumento legal importante en la definición de la educación pública en México es la Ley General de Educación, que es la ley reglamentaria del Artículo 3º Constitucional. Esta ley en su Artículo 7º contiene algunos incisos sobre cómo tiene que ser la educación que imparta el Estado, de ellos se presentan aquí solamente los relacionados con la temática de este trabajo:

V.- 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;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante esta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos... (SEP, 2010, p. 2)

En el texto anterior se alude a una visión amplia de la democracia, asociada a formas de vida de la sociedad y en donde se expresa lo que su práctica implica no solo para los aspectos políticos sino para la convivencia y mejora de la sociedad.

En el Artículo 8, se definen los criterios que orientarán la educación nacional que imparte el Estado y los organismos autorizados, en su primer inciso dice: “Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...” (SEP, 2010, p. 3). Se reafirma que la democracia tiene que ver con lo jurídico y político, pero que también se espera que contribuya a mejorar la vida de los ciudadanos; al mismo tiempo, al declarar que debe de ser un sistema de vida, sugiere que deberá llevarse a todos los ámbitos de la actividad social y se puede interpretar que en ella podrán participar no solo los adultos, sino también niños y jóvenes.

En el Sistema Educativo Mexicano los planes de estudio son definidos por el Estado y son de observancia obligatoria para toda la nación. Esto es relevante en términos de

que, hipotéticamente, todos los escolares de escuelas públicas y privadas, en la educación básica, estarán aprendiendo las mismas cosas en todas las asignaturas escolares. En el Capítulo II de la misma Ley sobre el Federalismo Educativo, se presentan las atribuciones de la autoridad educativa federal y se explicita la obligatoriedad de los contenidos educativos en los siguientes términos:

Artículo 12. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48. (Ley General de Educación, 2010, p. 5)

El Estado además de estar facultado para emitir planes y programas de educación básica y normal, se atribuye la facultad de elaborar los libros de texto, de autorizar el uso de cualquiera otro y de los materiales educativos que se usen en las escuelas de la educación básica, además de regular la capacitación de profesores, de la siguiente manera:

III.- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV.- Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria y la secundaria;

V.- Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria y la secundaria;

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. (Ley General de Educación, 2010, p. 5)

Los contenidos de la educación básica son obligatorios y se imparten para preescolar y primaria mediante libros editados por el Estado, con textos únicos, gratuitos y obligatorios. Para la secundaria también son gratuitos, para las escuelas oficiales. No son únicos porque los elaboran las editoriales comerciales, con lineamientos que da la SEP, posteriormente esta hace una selección de textos que pone a consideración de los maestros para que elijan los que les parezcan más adecuados. Además, el hecho de que los programas para la formación de maestros también esté determinada por la SEP, nos hace pensar que le transfiere al Estado una gran responsabilidad en los resultados escolares. Al mismo tiempo reduce la participación de otros actores educativos estatales y municipales y de la sociedad civil. Por otra parte, reduce la posibilidad de que la

educación considere las diferencias culturales y contextuales de las diversas regiones del país, de las escuelas y de los estudiantes.

Aquí es necesario hacer visible la divergencia entre lo formal y lo real, ya que si bien la ley nos propone que la educación debe ser democrática y que esto debe llevarse a todos los ámbitos de la vida, al definir las atribuciones de la autoridad educativa federal en la educación nacional, los espacios de participación que se abren están muy acotados. Formalmente se habla de permitir la participación de diversos sectores sociales y de autoridades locales, pero no establece los mecanismos y, por lo tanto, en la práctica no es posible saber qué tanto se consulta a la sociedad y a los llamados sectores involucrados. Tampoco es posible saber qué tanto de eso que la sociedad propone es tomado en consideración. Por lo tanto, nos atrevemos a afirmar que la escuela debe enseñar la democracia en un sistema educativo que no es democrático.

Finalmente, la Ley General de Educación (SEP, 2010) tiene un capítulo denominado De la participación social en educación, en donde trata de las atribuciones de los padres de familia en los *Consejos de Participación Social*. Dichos Consejos se deben integrar en todas las escuelas oficiales de educación básica. A sus miembros se les otorgan facultades para colaborar en la gestión del centro educativo, especialmente en lo que corresponde a asuntos económicos y carencias materiales. En cambio, tienen facultades muy limitadas, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje y de los contenidos de enseñanza.

Como conclusión, podemos señalar que la educación básica en México tiene como propósito, en la ley, formar y fortalecer la democracia aunque en la práctica falta mucho por hacer. La sociedad, y principalmente los niños y los jóvenes, tienen una experiencia pobre y reducida de la participación y de la democracia. Es por ello que la idea de la educación para la ciudadanía y democracia participativa y activa cobra relevancia en la educación básica en México. Es necesario que con su práctica se vaya construyendo una ciudadanía consciente de sus derechos y obligaciones capaz de ejercerlos, al mismo tiempo que el Estado garantice las libertades básicas para su ejercicio.

3. La Formación Cívica y Ética en el marco de las reformas educativas

En este análisis contextual es necesario revisar como han estado presentes los contenidos de la asignatura *Formación Cívica y Ética* en la educación básica en las últimas reformas educativas del país. Y en ellos comprobar cómo aparecen las temáticas relacionadas con la democracia. Presentaremos un breve marco sobre la implantación de esta asignatura en la escuela.

3.1 Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica.

La formación cívica y ética tiene una larga historia en el país. Aquí se retomarán, brevemente, las últimas etapas. Desde 1970 hasta 1992 se puso en marcha la llamada Reforma Educativa a través de la cual se proponía trabajar en la educación básica con un enfoque *interdisciplinar*, quedando el currículo para este nivel con las asignaturas agrupadas en cuatro campos de conocimiento: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Uno de los problemas que se presentaron con estos nuevos planes de estudio fue la elaboración de los programas y libros de texto que, especialmente en el área de Ciencias Sociales, no consiguieron el enfoque interdisciplinar que pretendían. Algunos de estos como los de quinto y sexto de primaria tenían, básicamente, contenidos de historia. Otro gran problema fue la dificultad que tuvieron los maestros con el cambio de paradigma respecto a lo que tenían que enseñar con estos nuevos planes.

En 1989 se realizó una consulta nacional para la elaboración del Programa Sectorial de Educación. Se organizaron foros municipales, regionales y especializados en los que se captaron más de 65,000 propuestas de profesores en servicio, alumnos, padres de familia, especialistas, investigadores y representantes de diversas organizaciones sociales. Como producto de esta consulta se presentó, en ese mismo año, el Programa para la Modernización Educativa, y en 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF,1992).

En ese mismo año, Guevara Niebla (1992) coordinó un documento en el que integraba trabajos de varios especialistas en educación titulado, *La catástrofe silenciosa*, donde se da cuenta puntual de la crisis de la educación básica en México. Se exponen los problemas de analfabetismo funcional de niños y jóvenes, de sus deficiencias de conocimiento sobre los contenidos de las asignaturas, de los problemas en las conductas sociales adjudicados a la carencia de educación cívica. Otra problemática señalada fue la desmotivación y falta de creatividad detectada en los profesores que solo ejecutaban programas y realizaban actividades diseñadas previamente por especialistas.

El tema educativo se volvió, para el gobierno de turno, un asunto prioritario, haciéndose evidente la necesidad de cambiar para buscar la mejora de los resultados educativos (Vázquez, 1996). La educación se convirtió en una exigencia nacional e internacional, empezando a intervenir organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo o el Banco Mundial. La solución se propuso en el ya mencionado Programa para la Modernización Educativa, que se fijó como objetivos mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

En 1992 se firma el ANMEB -entre las autoridades educativas federales, las de los estados, el sindicato de maestros y organizaciones de la sociedad civil- con ello se concretan las propuestas del Programa para la Modernización Educativa y se definen las siguientes estrategias para lograr la mejora de la educación:

- Reorganización del sistema educativo, consolidando un auténtico federalismo y promoviendo una nueva forma de participación,
- Reformulación de los contenidos y materiales educativos.
- Revaloración de la función magisterial.

Algunas de las acciones para poner en marcha el ANMEB fueron: incrementar el presupuesto para la educación, dar cobertura nacional a la primaria priorizando las zonas marginadas, urbanas, rurales e indígenas, mediante el uso de medios electrónicos de comunicación. En respuesta a una exigencia del magisterio, se expresó la determinación de abandonar la enseñanza por áreas de estudio y volver a las asignaturas.

En el plan de estudios de 1993 se volvieron a incorporar, en primaria la Geografía y la Educación Cívica y en 1994 la historia, elaborándose sus respectivos libros de texto.

Los programas correspondientes a la educación secundaria se sustituyeron hasta 1999 y en ellos ya apareció la asignatura llamada Formación Cívica y Ética, que solo se impartiría en tercer grado.

En el Plan y Programas de Estudio de 1993 se concebía a la educación cívica como el proceso a través del cual se promovía el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten a los individuos integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. Como podemos ver una conceptualización restringida de la asignatura.

Aunque el ANMEB planteaba la reforma curricular de toda la educación básica, sorprende de acuerdo con Latapí Sarre (2004) que sin que mediara explicación alguna, el esfuerzo se concentrara solo en la primaria y que las reformas a la educación secundaria y preescolar se realizaran más de diez años después. Al respecto Latapí Sarre señala que es conveniente tomar conciencia de lo que significan más de diez años, ya que al aplazarse las reformas del preescolar y secundaria se dejó a varios millones de niños y jóvenes al margen de esa reforma. De acuerdo con el autor, podemos decir que las transformaciones introducidas por el ANMEB se constituyeron en políticas de Estado particularmente exitosas, ya que perduraron y continuaron en el transcurso de varios gobiernos aunque también tuvieron importantes limitaciones, por ejemplo, haberle dado

prioridad al nivel primario, dejando las reformas para el preescolar y secundaria para después.

3.2 Hacia la Articulación de la Educación Básica

A partir de la inclusión de la Formación Cívica y Ética, para la secundaria, en los programas de la Modernización Educativa, el tema de la formación cívica se ha vuelto prioritario en la educación nacional, especialmente por el deterioro de las relaciones sociales y los problemas de violencia que han aquejado al país.

Al mismo tiempo, la crisis educativa detectada en la década de los noventa no se resolvió del todo y los resultados educativos de los estudiantes de educación básica y preparatoria, aunque mejoraron, siguieron siendo deficientes de acuerdo con los resultados de varias pruebas nacionales e internacionales aplicadas a escolares, lo que impulsó al Estado a plantearse nuevamente la reformulación de los Planes y programas de estudio.

En 2004 se inicia la reformulación de los planes de estudio proponiendo un proceso de integración de la educación básica, que se va a ir desarrollando en diversas etapas. Las primeras acciones se centran en un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica y que se inicia con la reforma de la educación preescolar, continua en 2006 con la educación secundaria y en 2009 con la educación primaria. La reforma de los programas de los tres niveles de la educación básica consolidan este proceso denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La RIEB tiene como propósitos: a) desarrollar una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorezca la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; b) colocar en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los estándares curriculares establecidos por periodos escolares; y c) favorecer el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

Estas reformas derivan en el *Acuerdo 592, Por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011a) y del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011b) que, tomando como antecedente las anteriores reformas, hace la revisión de las mismas y del conjunto de programas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La intencionalidad de este Plan de estudios es integrar y darles articulación a los contenidos del currículo para los tres niveles de la educación básica.

El Acuerdo 592, introduce nuevas propuestas curriculares:

- La escolaridad básica se divide en cuatro periodos

- Se refuerza la idea de definir estándares curriculares para los cuatro periodos
- Existe secuenciación de los contenidos y mayor claridad de los mismos
- Propone el inglés como segunda lengua en toda la escolaridad básica y las habilidades digitales

3.3 La educación cívica y la enseñanza para la democracia en los programas integrados.

Con el Acuerdo 592 y el Plan de Estudios 2011 se concreta la propuesta de integración de la educación básica. Este Acuerdo se convierte en el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes. En el ámbito de la Formación Cívica y Ética, el propósito queda definido de la siguiente manera: “contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011a, p. 18).

El Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011b) propone orientaciones para el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico.

3.3.1 La democracia en el Acuerdo para la Articulación de la Educación Básica.

El Acuerdo 592 presenta las *Competencias para la vida* (SEP, 2011a), que se pretende que los alumnos desarrollen a lo largo de la educación básica. Para nuestro trabajo se referirán solamente las que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje de la democracia.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (SEP, 2011a, p. 31)

El Acuerdo también define el *Perfil de egreso de la educación básica*, del que seleccionamos los aspectos que tienen que ver con la formación cívica.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. (SEP, 2011a, p. 32)

La propuesta pretende que los egresados sean capaces de: a) participar en distintos ámbitos de la vida social; b) de tomar decisiones y; c) aceptar la diversidad como una forma de convivencia enriquecedora.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (Formación Cívica y Ética)												
Estándares curriculares	Primer Período Escolar			Segundo Período Escolar			Tercer Período Escolar			Cuarto Período Escolar		
Campos de formación de la Educación Básica	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Desarrollo Personal y para la convivencia	Desarrollo Personal y Social			Formación Cívica y Ética							Formación Cívica y Ética I y II	
										Tutoría		
	Expresión y Apreciación Artísticas			Educación Física						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

Tabla 4.1 Elaboración propia. Tomada del acuerdo 592

En el mapa curricular de la educación básica se presentan dos grandes campos que están relacionados con el tema de este trabajo. Antes de presentar estos dos campos es necesario indicar que el mapa curricular está organizado en cuatro períodos. Al primero le corresponden los tres años de preescolar; el segundo está integrado por los tres primeros años de primaria; al tercero, le corresponden los tres últimos años de primaria y el cuarto comprende los tres años de secundaria. A cada uno de los períodos le corresponden contenidos de los Campos de Formación para la Educación Básica:

Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

La Formación Cívica y Ética aparece en el Campo de Formación llamado *Desarrollo personal y para la convivencia*, desde el segundo, tercero y cuarto período (SEP, 2011a, p. 34) (Ver tabla 4.1).

Acerca de los Campos de Formación, solo nos referiremos al de *Desarrollo personal y para la convivencia*, cuya finalidad es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También deberán aprender a manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde esta forma, construir su identidad y conciencia social.

El Acuerdo 592 (SEP, 2011a) reconoce que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el Sistema Educativo tiene la obligación de propiciar las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables.

3.3.2 Qué se enseña en México en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

En México, la contextualización de los contenidos de acuerdo a la diversidad regional y cultural, así como la de las escuelas, es muy difícil por la obligatoriedad de los contenidos. Los maestros tienen facultades para hacer adaptaciones al currículo, de acuerdo con la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2013), pero en la práctica no lo hacen. Generalmente en las escuelas se les exige que sigan los programas al pie de la letra. Este carácter nacional de los planes y programas de estudio y de los libros de texto, no favorece la democratización de la enseñanza ya que, de acuerdo con Apple y Beane (1999), un currículo nacional refleja la cultura de los grupos dominantes, que el Estado elige por considerarla valiosa, dejando de lado la cultura de los demás grupos sociales existentes y, por lo tanto, excluyendo a otros grupos sociales.

De manera que a un currículo que por su naturaleza es excluyente, se agrega la cultura desarrollada por los maestros, que se acostumbran a que se les den instrucciones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, renunciando a su derecho a hacer propuestas y adaptaciones curriculares. Para mantener informados a los maestros acerca de los cambios producidos en la educación básica a partir del 2011 se ha hecho llegar a las escuelas y maestros, de manera impresa o por internet, el Acuerdo 592, el Plan de Estudios derivado del Acuerdo, y los Programas de Estudio.

Los Programas de Estudio traen anexa una Guía para el Maestro con algunas orientaciones didácticas para desarrollar los temas del programa. Están diseñados para cada grado y cada asignatura. Nosotros consideraremos solamente los de Formación Cívica y Ética de cuarto, quinto y sexto grados porque fueron los grados que se observaron.

En el ámbito de la educación para la ciudadanía en la escuela primaria, los contenidos que se trabajan en la escuela no se limitan a los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, sino que existen materiales alternativos, de uso casi obligatorio y simultáneo a los programas. En las escuelas que visitamos, se detectaron dos calendarios de valores -uno distribuido a nivel federal y otro a nivel de la entidad- y un libro sobre la Constitución.

El calendario de valores (Fundación Televisa, 2013a), es un almanaque que se cuelga en el salón de clases, en el que a cada mes corresponde un valor que tienen que trabajar los profesores con los alumnos. En las escuelas de Guanajuato, como ya decíamos, existen dos, uno elaborado por el gobierno de la entidad y que solamente aparece colgado en las aulas pero que no se utiliza para dar clase.

Existe otro editado por la Fundación Televisa, que depende de la principal empresa televisora comercial del país, validado con los logotipos de otras fundaciones y de la propia Secretaría de Educación Pública y que además dentro ostenta la leyenda que fue distribuido por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, a todas las escuelas y aulas del país. Este es un almanaque que se cuelga en el salón y que tiene dedicado un valor a cada mes del ciclo escolar, por ejemplo, en agosto la confianza, en septiembre la libertad y así sucesivamente.

En las escuelas donde se realizó la observación, se nos informó que existe la indicación, en las guías para las reuniones de Consejo Técnico (academia de profesores), de que se trabaje con este calendario, que además cuenta con una Guía de Apoyo a Docentes (Fundación Televisa 2013b). La finalidad de estos materiales es:

Ser un auxiliar más en la labor de los docentes. Llegar a formar ciudadanos responsables en la vida pública es una tarea que exige tiempo y paciencia; en ese sentido, las actividades sugeridas son aportaciones que, vinculadas con el resto de las actividades del Programa, pueden contribuir mediante la reflexión crítica de situaciones, la introspección y la implementación de prácticas diversas (Fundación Televisa, 2013b, p. 9).

La Guía de apoyo a los docentes contiene un texto en que se define el valor a tratar y cuentos o historias para leer a los alumnos como apoyo para el desarrollo de los temas, además de actividades didácticas sugeridas por ciclos escolares, es decir, para primero y

segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto. Estos materiales además de entregarse impresos a cada maestro se pueden encontrar en internet.

Lo que es de llamar la atención es que los profesores tienen que dedicar tiempo de sus clases para trabajar las actividades del Calendario y rendir informes y organizar actividades de cierre, del uso de este material al finalizar el ciclo escolar. El tiempo asignado en el Programa para las clases de Formación Cívica y Ética es de una hora a la semana y cuarenta horas durante el ciclo escolar, y realizar las actividades del Calendario de Valores implica que algunas semanas dejen de trabajar la asignatura para realizar las actividades del Calendario.

El otro contenido que se trabaja es el que corresponde al libro *Conoce nuestra Constitución*, editado también por el gobierno federal, se distribuye a los alumnos de cuarto, quinto y sexto, con el propósito de que “los alumnos y maestros de educación primaria dispongan de un material atractivo y claro para aprender, enseñar y comprender los principios de la ley fundamental de los mexicanos” (SEP, 2012, p. 7). Este material en lugar de usarlo como apoyo a los contenidos del Programa, lo utilizan para impartir clases sobre la Constitución.

3.3.3 Cómo están organizados los contenidos de Formación Cívica y Ética y de democracia.

Los programas de Formación Cívica y Ética en primaria, para cada grado, están organizados en cinco bloques (unidades) y por la temática de esta investigación, se solicitó observar las clases correspondientes a los bloques relacionadas con los temas de la democracia, que son generalmente en el cuarto y/o quinto bloque. A continuación se expone la manera en que estos temas vienen presentados en el currículo.

La Formación Cívica y Ética aparece ubicada en el Plan de Estudios dentro del campo de formación denominado *Desarrollo Personal y para la Convivencia*, y la finalidad de la asignatura es “que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (SEP, 2011b, p. 54).

Los Programas oficiales de Formación Cívica y Ética (SEP, 2011c) señalan que con esta asignatura se busca promover un espacio de aprendizaje en donde se dé prioridad a las necesidades e intereses de los alumnos como personas individuales y sociales para fortalecer el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa y para poder responder a las situaciones que viven en sus contextos. Se pretende que aprendan a participar de manera informada en función de los principios humanos básicos, que aprendan a valorar

la actuación libre y responsable para alcanzar su desarrollo personal y la mejora de la vida social.

La asignatura conforma su enfoque con saberes, fundamentos y métodos provenientes de varias disciplinas, principalmente la filosofía, la ética, el derecho, la antropología, la ciencia política, la sociología, la psicología, la demografía y la pedagogía. De estos contenidos se hace una selección que se ordena en torno a tres ejes formativos: formación de la persona, formación ética y formación ciudadana.

3.3.4 La democracia en el currículo de Formación Cívica y Ética

Para los propósitos de este trabajo, se comentará en qué consiste el eje de la *formación ciudadana* que es en el que se incluyen los temas de democracia. En este eje se busca la promoción de una cultura política democrática para desarrollar una serie de actitudes que permitan a los alumnos participar activamente y contribuir al fortalecimiento de las instituciones y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil en un estado de derecho social y democrático (SEP, 2011c).

Con este eje se busca despertar en los alumnos el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país, reconociendo el impacto de los procesos globales sociales, políticos y económicos, se busca que se desarrolle el aprecio y el apego a una cultura política democrática y a un régimen de gobierno democrático. Los alumnos conocerán la ley y apreciarán la utilidad de la relación constructiva entre gobernantes y ciudadanos mediante mecanismos de participación democrática. Se plantea la construcción de ciudadanía como acción cívica social y política y de los derechos que tienen los ciudadanos a recibir información pública gubernamental y a pedir rendición de cuentas y transparencia, para poder participar y resolver conflictos de manera no violenta. “Los componentes esenciales de la formación ciudadana son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos” (SEP, 2011c, p. 169).

La impresión que nos producen estas propuestas del eje de formación ciudadana, es que están centrados en el ámbito político de la democracia -en asuntos que parecen más propios para adultos que para niños- y menos en el social y de participación, con el que los alumnos podrían acercarse a la experiencia de la democracia. De acuerdo con Pagès y Santisteban (2008), Borghi y Minguzzi (2015), Pineda Alfonso (2015), Tonucci (2009), Tonucci, Renzi y Prisco (2016), los alumnos son ciudadanos desde pequeños y se les debe preparar para ser buenos ciudadanos ahora y no solo para el futuro. Lo mejor es proponer situaciones educativas en las que los alumnos aprendan a participar y a tomar decisiones. Educarlos en la negociación y el diálogo para que sepan abordar los

conflictos y poner en práctica actitudes democráticas desde el entorno más próximo del niño (Estepa, 2007).

En el apartado donde el Programa describe la asignatura se señala que con ella hay que crear espacios de aprendizaje para el desarrollo personal y social de los alumnos y así “fortalecer en los alumnos el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa para responder a situaciones que viven en los contextos donde participan” (SEP, 2011c, p. 169). Encontramos un desfase entre este planteamiento sobre la asignatura y los fines del eje de *formación ciudadana* que, como ya expresamos, tiene que ver más con aprender para llegar a ser ciudadanos adultos y no como niños.

El programa oficial (SEP, 2011) refiere que se debe de contar con una estrategia integral que vaya en dos sentidos:

- Favorecer el desarrollo de las competencias cívicas y éticas en función de los retos que se les planteen a los alumnos dentro de su proceso de aprendizaje para que impacten en su perspectiva y conocimiento del mundo.
- Procurar que la comunidad escolar desarrolle experiencias de aprendizaje que involucren la intervención de cuatro ámbitos: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del los alumnos.

El Programa de Estudios (SEP, 2011c) favorece el desarrollo de las ocho competencias siguientes, que deberán desarrollar, los alumnos de forma gradual y sistemática.

- Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- Respeto y valoración 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.
- Comprensión y aprecio por la democracia.

Al respecto de esta última, refiere que se entiende la democracia como una forma de gobierno y una forma de actuar y relacionarse en la vida cotidiana, para garantizar el respeto y el trato digno a las personas. Se trata de comprender, apreciar, practicar y defender la democracia, como forma de vida y de gobierno. Y aunque al describir la

competencia relacionada con la comprensión y aprecio por la democracia, se asocia con una forma de actuar y de establecer relaciones con las personas, el énfasis vuelve a estar en el ámbito de la política. Para el logro de las competencias, se señala que deberán ir de los ámbitos más cercanos a los alumnos, a aspectos que involucren la convivencia social más amplia.

El Programa de Estudios presenta unos propósitos generales de la disciplina para la educación básica y unos propósitos generales para la escuela primaria. (Ver tabla 4.2)

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	
Propósitos para la educación básica	Propósitos para la educación primaria
Qué los alumnos:	
Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y a los valores democráticos.	. Conozcan los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores para la democracia y el respeto a las leyes para favorecer su capacidad de formular juicios éticos, así como la toma de decisiones y participación responsable a partir de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven.
Comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y la práctica de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia.	. Adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.

Tabla 4.2 Elaboración propia. Basada en el Programa de Estudios de la Educación Primaria

Luego de este análisis de los contenidos curriculares es necesario señalar que independientemente de lo que está prescrito, en la escuela y en el aula se entrecruzan una cantidad de prácticas, permeadas por la cultura de quienes intervienen en ellas, especialmente del profesor, que son las que realmente determinan lo que se va a aprender y que deben ser analizadas y reflexionadas, por los mismos profesores, para transformarlas.

Esa actitud reflexiva que debe desarrollar el profesorado, se puede lograr mediante trabajo colectivo ya que el desarrollo profesional implica un trabajo colegiado, colaborativo y cooperativo, en el que el diálogo entre profesionales, les otorgue la capacidad de tomar decisiones profesionales y no la de meros ejecutores de

prescripciones curriculares (Estepa, 2011). El espacio ideal para esta actividad reflexiva debería ser la del Consejo Técnico.

A continuación se presentarán los contenidos propuestos para cuarto, quinto y sexto de primaria en los libros de texto para los alumnos, con los propósitos que estos señalan. Se puede apreciar que lo que proponen tiene que ver más con esa tendencia a formar en la democracia en el ámbito político (Secretaría de Educación 2008). Ver tabla 4.3

Gimeno Sacristán (1989) nos hace ver que para dimensionar el valor del currículo en la educación para la democracia hay que reconocer que las prácticas que lo configuran no son solamente pedagógicas, también son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual y otras. Sobre todo considerando que los programas son nacionales y elaborados por el gobierno federal, todo esto hay que tenerlo en cuenta para garantizar su adecuada aplicación.

3.3.5 El papel profesorado en el Programa.

A los docentes les corresponde promover el aprendizaje de sus alumnos, diseñar las estrategias de aprendizaje y proponer situaciones didácticas para que los alumnos logren desarrollar las competencias propuestas. El programa define algunos aspectos del papel del profesor respecto de la Formación Cívica y Ética como sigue.

El papel del profesor, en su desempeño debe ser:

- Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar.
- Sujeto de un proceso de mejora personal.
- Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica.
- Problematicador de la vida cotidiana.
- Agente integrador del conocimiento.
- Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumnado.
- Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo.
- Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva.

Al respecto es necesario decir que en la práctica los profesores siguen haciendo las cosas como las han venido haciendo siempre.

CONTENIDOS EN LIBROS DE TEXTO DE LOS ALUMNOS			
GRADO	BLOQUE	TÍTULO	PROPÓSITOS
Cuarto	Bloque 4	México y sus leyes.	Reconocer que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece el derecho de las personas y las instituciones. Identificar los principios que establece la Carta Magna para conformar el gobierno democrático y valorar el papel de las autoridades representativas. Conocer el trabajo de las autoridades de la localidad, el municipio y la entidad.
	Bloque 5	Participación ciudadana y vida social pacífica.	Buscar la paz tratando de mejorar las condiciones de vida en sociedad. Aprender que las dificultades se enfrentan entre todos. Saber cómo los ciudadanos comunican sus necesidades y demandas a las autoridades.
Quinto	Bloque 4	Vida y gobierno democráticos.	Comprender la utilidad y los beneficios de normas, acuerdos y procedimientos democráticos para tomar decisiones y emprender acciones colectivas. Conocer aspectos de la vida diaria que están protegidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Aprender cuáles son las funciones de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, y saber quiénes los representan.
	Bloque 5	Solución de problemas con apego a los derechos humanos y sin violencia	Conocer los derechos humanos, saber qué protegen y quiénes los defienden. Promover el diálogo, la cooperación y los acuerdos. Saber cómo se eligen representantes democráticamente.
Sexto	Bloque 4	Los pilares del gobierno democrático	Saber que la democracia promueve y defiende los derechos humanos. Aprender qué son la división de poderes, el federalismo el sistema electoral, los partidos políticos y los organismos no gubernamentales. Conocer algunas formas para intervenir en asuntos públicos. Conocer la ley y actuar con justicia. Comprender y apreciar la democracia.
	Bloque 5	Participación ciudadana	Identificar las causas de algunos conflictos sociales y de violencia difundidos a través de los medios de comunicación. Analizar algunos motivos de conflicto social. Examinar asuntos de interés común cuya solución demande la intervención libre e informada de todas las personas.

Tabla 4.3 Elaboración Propia. Basada En el Programa de Estudios de la Educación Primaria

Los libros de texto al final de cada bloque traen unas lecturas adicionales relacionadas con los contenidos tratados, tituladas: *Para aprender más*; una sección de actividades propuestas que se denominan *Para Hacer*, y ejercicios que proponen a los alumnos, además de una autoevaluación. En las clases observadas estas actividades propuestas al final de cada bloque, no fueron utilizadas casi por ningún maestro. (Ver tabla 4.3)

Acerca del papel del profesor en la enseñanza de la participación, Estepa (2012) señala que para que el profesor sea capaz de enseñar estos contenidos debe haber tenido o conocido experiencias de participación y que se haya formado en este tipo de contenidos, no solo que se haya informado. Al respecto López Facal (2009) afirma que para que los docentes eduquen para la ciudadanía necesitan superar el rol de profesores tradicionales que piensan que su tarea consiste en ser transmisores de conocimientos.

Para Sant Obiols (2013), la enseñanza de la participación implica la selección de unos contenidos y de unas estrategias pero, principalmente, tener claro qué tipo de participación se pretende enseñar. La autora realizó una investigación, con el objeto de conocer las finalidades y las prácticas de tres profesores que quieren enseñar una participación crítica. En los resultados encontró que los docentes presentan incoherencias entre sus finalidades y sus prácticas; que tiene lagunas de conocimiento sobre cómo enseñar a participar y; que tiene pocos recursos para transformar los centros educativos en escuelas democráticas. Como conclusión podemos decir que es necesario es necesario que los profesores reconozcan que enseñar la participación democrática implica un cambio de identidad profesional.

4. Contenidos de enseñanza.

4.1 La importancia de los contenidos y su definición.

El término contenidos normalmente se ha utilizado para expresar aquello que debe aprenderse, pero en referencia casi exclusiva a los conocimientos de las materias o asignaturas, enseñadas de modo tradicional. Habitualmente para referirse a aquellos procedimientos en que se requiere que los alumnos repitan nombres, conceptos, principios, enunciados y teoremas. Esto es una idea tradicional de aprender, estrictamente disciplinar y de carácter cognitivo.

Existen muchas críticas, en educación, sobre todo de aquellos que proponen que la educación tiene que ser integral, acerca de que lo que se debe enseñar en la escuela son contenidos conceptuales, aunque para muchos profesores y en muchas escuelas sigue existiendo la idea de que se debe de aprender así.

A continuación presentaremos algunas propuestas, que contienen implicaciones más amplias de lo que son los contenidos:

Son el conjunto y/o formas culturales que tienen que asimilar o apropiarse los alumnos y que son necesarias para su desarrollo (Coll y Valls, 1992). Los contenidos son el fin de la enseñanza, el eje alrededor del cual giran las relaciones interactivas entre profesor y alumnos y entre los alumnos mismos (Coll, Solé y Gallart, 1987).

Para Maldonado (2005), los contenidos son las actividades, las experiencias y los saberes disciplinares. Todo lo que se hace en el aula para conseguir los propósitos de enseñanza y pueden ser considerados como fines o como medios.

“Los contenidos son todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no solo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades” (Zabala, 2002, pp. 28). Son contenidos de aprendizaje aquellos que posibilitan la adquisición de capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y sociales.

Creemos que en una acepción más amplia sobre los contenidos debemos conseguir desprendernos de esta idea restrictiva del término, entenderlo como todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos propósitos que no solo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades. “De este modo los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales” (Zabala, 2002, p. 28).

Uno de los primeros en introducir este concepto de los contenidos y una propuesta de clasificación de los mismos, es Cesar Coll, quien sin ánimo reduccionista considera que proponer una diferenciación del tipo de contenidos de aprendizaje es útil para el análisis de la práctica docente.

Zabala (2002) señala que los contenidos, que se enseñan en la escuela no son solamente los que señala el currículo. Es necesario tener en cuenta que existe un currículo oculto que tiene un papel importante en la enseñanza aprendizaje, partir de él se producen aprendizajes que no aparecen de forma explícita en los programas y de los que muchas veces ni los profesores son conscientes. Los programas de estudio están centrados en las materias escolares, pero hay muchas cosas que se aprenden en la escuela, y que no se puede considerar como parte de las asignaturas y que tampoco son visibles para muchos profesores, ni son objeto de evaluaciones explícitas. Por lo que es importante que la escuela no pierda de vista este currículo oculto, tratando de hacerlo visible a través de la aceptación de una definición amplia de los contenidos que permita hacerlo explícito. Es decir, lograr que pueda ponerse de manifiesto y hacer una valoración de su pertinencia como contenido expreso de enseñanza y aprendizaje, en función de los fines de la educación.

CLASIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS	
CONCEPTUALES	
Hechos	Conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares. De carácter, descriptivo y concreto. Son indispensables para poder comprender la mayoría de informaciones y problemas del aprendizaje y de la vida, pero deben de estar acompañados de conceptos asociados que permiten interpretarlos. Este tipo de conocimientos se adquieren mediante repetición verbal.
Conceptos	Se entiende por conceptos al conjunto de hechos objetos o símbolos que tienen características comunes. Su aprendizaje requiere de la comprensión para entender su significado. Se utilizan para realizar interpretaciones y construcción de conocimiento nuevo. Son actividades complejas que provocan un verdadero proceso de elaboración y construcción personal.
Principios	Los principios se refieren a los cambios que se producen en un hecho, objeto o situación en relación con otros hechos, objetos o situaciones, y que guardan relaciones de causa-efecto. Su aprendizaje requiere de la comprensión para entender su significado. Se utilizan para realizar interpretaciones y construcción de conocimiento nuevo. Son actividades complejas que provocan un verdadero proceso de elaboración y construcción personal.
PROCEDIMENTALES	
Procedimientos, técnicas y métodos. Son acciones o conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a conseguir un objetivo. Se aprenden mediante las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias los procedimientos. Pueden ser motrices y cognitivos. Pueden contener pocas o mucha acciones. El orden de las acciones generalmente siempre es el mismo o el orden de las acciones depende de la situación en que hay que aplicarlas. Para su aprendizaje se requiere: realizar acciones, ejercitación múltiple, reflexión sobre la actividad y aplicación en contextos diferenciados.	
ACTITUDINALES	
Valores	Son valores los principios o las ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido. Se aprende un valor cuando se ha interiorizado y se han elaborado criterios para tomar posición ante aquello que debe considerarse positivo o negativo y rigen la propia actuación.
Actitudes	Las actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera. Orientan la conducta de acuerdo con unos valores determinados. Se aprende una actitud cuando la persona piensa, siente y actúa de una forma más o menos constante. Pueden darse a partir de un cierto grado de automatismo o adquirirse por medio de un fuerte proceso de reflexión.
Normas	Se entiende por normas los patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones y que obligan a todos los miembros de un grupo social. Son una forma pactada de concretar unos valores compartidos por un colectivo. Y se aprenden en diferente gradación. Primero se aceptan aun sin entender la necesidad de cumplirla. Segundo cuando existe conformidad y un cierto grado de reflexión. Tercero cuando se han interiorizado y se aceptan como propias y del grupo.

Tabla 4.4 Elaboración propia. Basada en propuesta de Antoni Zabala

En el tema de los contenidos, además de considerar los que marca el currículo formal o los que son parte del currículo oculto, se debe de tener en cuenta el papel del profesor, que a decir de Gimeno Sacristán (1986, 1989), es un intérprete del currículo y de los contenidos que desarrolla poniéndole su estilo personal.

Para utilizar los contenidos como categorías de análisis de la práctica nos parece adecuada la propuesta de Coll (1986) en términos de que pueden ser identificados como conceptuales, procedimentales, actitudinales. Zabala (2002) encuentra en esta forma de entender los contenidos una gran potencialidad explicativa.

Para utilizar los contenidos como categorías de análisis de la práctica nos parece adecuada la propuesta de Coll (1986) en términos de que pueden ser identificados como conceptuales, procedimentales, actitudinales. Zabala (2002) encuentra en esta forma de entender los contenidos una gran potencialidad explicativa.

En Ciencias sociales, Estepa (2007) hace un análisis de las dificultades que desde el ámbito de los contenidos se pueden presentar en el aprendizaje de los temas sociales, principalmente para pasar de la comprensión de las sociedades actuales e históricas y de un pensamiento simple a uno complejo. El autor nos va señalando desde el ámbito de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuáles son esos obstáculos que se pueden presentar a los alumnos.

También nos muestra una selección de contenidos señalando que hay dos manera de elegirlos. Una académica, que sitúa a la disciplina como aspecto principal, trasladando los contenidos de las Ciencias Sociales, en *versión reducida*, a las asignaturas escolares y dando prioridad a la cantidad de contenidos que hay que enseñar-aprender. Estepa nos presenta un segundo enfoque, mucho más enriquecedor, donde la selección de contenidos se hará desde tres fuentes: “la investigación de dicha disciplina, el análisis de su estructura epistemológica y las implicaciones metodológicas de dicha teoría” (Estepa, 2007, p. 82).

El autor señala que los contenidos no pueden enseñarse de la misma manera a alumnos de diversos niveles escolares y grados, por lo cual, para el nivel de primaria nos ofrece unos niveles de progresión en la enseñanza de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que si bien fueron elaborados para la propuesta de enseñanza-aprendizaje por medio de la investigación de las sociedades actuales e históricas, son útiles para entender la enseñanza de los contenidos a partir de progresiones.

4.2 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Respecto a una clasificación de los contenidos, Zavala (2002) reconoce su valor, pero nos advierte de que éstos nunca se producen por separado en las estructuras de conocimiento. Esta tipificación, como el autor la llama, es una construcción intelectual solo con la finalidad de conocer mejor lo que se enseña y lo que se aprende. Al aprender algo se aprenden diversos conceptos al mismo tiempo y a través de diversas formas de conocimiento. Los contenidos, de cualquier tipo, siempre se aprenden con contenidos de otra naturaleza, ya que los aprendizajes son complejos.

Esta forma de visualizar los contenidos escolares nos ayuda a responder preguntas tales como ¿qué hay que saber?, ¿qué hay que saber hacer?, y ¿cómo hay que ser? (Ver tabla 4.4). En ella se presenta la clasificación de los contenidos propuesta por Coll y desarrollada por Zavala.

5. Nuestro posicionamiento sobre la enseñanza de la ciudadanía y la democracia en los documentos normativos.

En este capítulo en el que hacemos una contextualización de la democracia y la educación para la ciudadanía en el ámbito jurídico, del cual se desprenden los planes y programas de estudio de la Formación Cívica y Ética. El mostrar nuestra posición nos pareció importante porque estos contenidos determinan lo que formalmente tienen que aprender los escolares mexicanos.

LA ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRACIA EN LA NORMATIVIDAD MEXICANA	
Aspectos que cambiaría	Democratización del Sistema Educativo, los programas, la gestión del Sistema y las escuelas. Darle articulación a las propuestas legalistas que pretenden formar ciudadanos para el futuro con los documentos más didácticos que plantean formar para la ciudadanía en la participación. Los libros de texto, menos academicistas, menos contenidos. Propiciar más reflexión, más participación, más consideración de la realidad de los alumnos. Considerar los asuntos planteados para reorientar la formación de maestros.
Propuestas del Programa de estudios que rescato	Se rescatan las propuestas del perfil de egreso. En el Campo de formación: aprender a actuar con juicio crítico, respeto a las personas y a la legalidad. El profesor como señala el programa, sea: Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar. Problematizador de la vida cotidiana. Generados de estrategias que favorezcan la autonomía de los alumnos.

Tabla 4.5 Elaboración propia

Para ello hemos elaborado una tabla que contiene los aspectos que consideramos necesario cambiar y por otra parte las propuestas del Programa de Estudios que rescatamos. (Ver tabla 4.5)

V. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.

Cuando las problemáticas sociales superan a la capacidad de entenderlas y por lo tanto su solución se torna difícil, como en el caso de la enseñanza de la democracia en las escuelas primarias en México, la investigación educativa nos puede ayudar a obtener información que contribuya a ampliar el campo de conocimiento y a encontrar soluciones. La intención de investigar sobre esta temática, desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales es enriquecer el conocimiento existente y generar explicaciones e interpretaciones de lo que sucede en la realidad y con ello poder colaborar en la mejora de la enseñanza.

Hemos situado el desarrollo de esta investigación, en el paradigma cualitativo y dentro de este con un enfoque interpretativo, considerándolo como un estudio de caso y haciendo uso para el tratamiento y análisis de los datos de la teoría fundamentada. Nos interesa realizarlo de esta manera porque creemos que a través de ello podemos, como señala Imbernón (2007), apoyar la construcción de una sociedad más justa y más libre y de un profesorado más autónomo para impulsar los cambios necesarios para la mejora de la enseñanza de la democracia.

En este capítulo presentaremos el contexto en que actualmente trabajan las escuelas en México, principalmente las dos primarias donde se realizó el trabajo de campo. Esto nos ayudará a explicar muchas de las cosas que suceden en ellas respecto a la enseñanza de la democracia. También nos permitirá explicar las condiciones en las que se realizó la recogida de datos. Se hará una descripción del origen de la ciencia, del surgimiento de la investigación cualitativa principalmente en el campo de la educación, para pasar luego a explicar por qué se considera un estudio de caso y por qué se propone la utilización de la teoría fundamentada. Expondremos las técnicas empleadas en la investigación y su aplicación. Finalmente presentaremos las etapas de la investigación y la caracterización de los indicadores del análisis.

1. Contexto de la investigación

En la realización de esta investigación se tuvieron algunos problemas que es necesario exponer para entender el contexto en el que se realizó el trabajo de campo. Las escuelas mexicanas se encuentran en un punto en el que la violencia y los problemas sociales que aquejan al país han repercutido en el funcionamiento y en la organización de las mismas. Esta situación indiscutiblemente ha afectado el entorno que las rodea y su funcionamiento, ya que “ante una situación de descomposición social originada por diversos fenómenos como el narcotráfico, la exclusión, la pobreza y la desigualdad, las

escuelas también se han visto inexorablemente afectadas por este fenómeno, y cada vez de manera más aguda y con peores consecuencias” (Zurita, 2009, 63-64).

El Estado mexicano, intentando resolver la problemática de la violencia y la inseguridad en las escuelas de educación básica, impulsó un programa llamado Escuela Segura, iniciado por Decreto Presidencial en 2007. Este Programa tenía como objetivo la creación de ambientes escolares seguros capaces de garantizar el respeto a los derechos de los niños, y la convivencia democrática. Otra finalidad del mismo era fortalecer la idea de la prevención y erradicación de la violencia, en las escuelas, como un medio para proteger esos derechos (Zurita, 2011).

El Programa entró en funcionamiento en el 2008 y ha estado vigente hasta el ciclo escolar 2015-2016 y aunque se propuso como una convocatoria nacional, en la práctica sólo se aplicó en escuelas ubicadas en municipios señalados como con mayor incidencia delictiva. Las escuelas incluidas recibieron apoyos económicos y técnicos, tales como capacitación, asistencia y materiales educativos para desarrollar actividades que fomentaran el desarrollo de ambientes no violentos. Cabe señalar que en las últimas convocatorias el Programa se ofreció a todas las escuelas que lo quisieran solicitar y el apoyo otorgado fue, para algunas, sólo técnico y, para otras, técnico y financiero (Secretaría de Educación Pública: 2013).

El Programa Escuela Segura intenta prevenir las situaciones de riesgo que suceden en la escuela y su entorno pero no ha logrado, a través de sus materiales educativos, un abordaje integral de las diferentes problemáticas que se manifiestan (Centro de Estudios Educativos, 2014). La violencia manifestada como acoso escolar o la inseguridad ha provocado que las escuelas se vuelquen más hacia adentro y literalmente cierren sus puertas a personas ajenas a la comunidad educativa.

La otra situación que agobia a las escuelas, es el embate mediático que se ha desatado contra los maestros por parte de grupos empresariales, medios de comunicación y empresas televisoras que culpan e intentan, a los ojos de la sociedad, hacer responsables a los maestros de los problemas educativos que se dan en la educación básica sin hacer un análisis integral de la situación. De esta manera, se justifica la implementación de la *Reforma Educativa*, que plantea como eje central la evaluación de los docentes para determinar la idoneidad de su desempeño y a partir de esto remover a quienes a través de las diferentes etapas de la evaluación no consigan la mencionada idoneidad (DOF, 2013).

Lo antes dicho ha reforzado la posición de las escuelas de cerrarse a los ojos externos, para que sus problemáticas no sean conocidas públicamente y esto no sirva para alimentar la desconfianza que se genera en torno a la escuela y los maestros.

1.1 Dónde se realizó el trabajo de campo.

En el caso concreto de esta investigación, el trabajo de campo se iba a realizar en escuelas del municipio de León, del estado de Guanajuato, ubicado en el centro norte del país. Municipio mayoritariamente constituido por una gran zona urbana y, por lo tanto, con escuelas ubicadas principalmente en la ciudad. Esto no fue posible, ya que aunque se tenía el consentimiento de los directores y docentes para observar a los maestros de cuarto, quinto y sexto grado en las clases de Formación Cívica y Ética, en dos escuelas primarias, finalmente se negaron. Al momento de acordar los horarios para realizar la actividad, se nos informó que no había autorización para realizar la actividad, ya que se habían recibido instrucciones de la supervisión escolar de no permitir la entrada de personas ajenas a la escuela. De nada sirvieron los argumentos académicos, sobre el valor y utilidad de una investigación en la mejora de la enseñanza. No fructificaron ninguna de las gestiones realizadas para hacer el trabajo de campo en escuelas del municipio de León.

El trabajo de campo pudo realizarse en San Francisco del Rincón, un municipio colindante con el de León. Este municipio tiene una pequeña zona urbana y es mayoritariamente rural. Conseguimos realizar ahí el trabajo de campo gracias a la gestión de un profesor que se desempeñaba como apoyo técnico de la supervisión escolar y la aceptación de directoras y docentes de dos escuelas primarias. Los centros de trabajo están ubicados en la zona sub-urbana de este municipio. Ambos tienen características de escuelas rurales. Se acordó observar las clases en los grupos de cuarto, quinto y sexto, no en los horarios en los que tocaba la clase de Formación Cívica y Ética, sino en horarios establecidos por los maestros, considerando que fueran más idóneos, de acuerdo a su criterio. Se nos permitió grabar las clases en audio y tomar fotografías de los trabajos de los alumnos.

Se hizo la solicitud de observar las clases de los últimos bloques del programa de Formación Cívica y Ética, ya que estos son las que más relación tienen con el tema de la democracia, aunque desafortunadamente esto coincide con el fin del ciclo escolar. Observar el desarrollo de los últimos bloques (los bloques son los que en otros programas se denominan unidades del programa), fue difícil por una serie de problemas que se enunciarán brevemente a continuación.

Uno de los principales problemas fue la simulación que se ven obligados a hacer los docentes, respecto a que las clases duran los doscientos días que marca el Calendario

Escolar. El fin del ciclo escolar está marcado por una fecha fija para todas las escuelas de educación básica del país. Tres semanas antes, aproximadamente, se solicita al profesorado que entreguen a las autoridades las calificaciones finales de los alumnos. Esto provoca que los maestros se apresuren para terminar los contenidos del programa o bien que se queden temas sin trabajar. Una vez entregadas las calificaciones, impartir clases deja de ser importante y durante esas tres últimas semanas se ocupan en repasar temas o realizar actividades extracurriculares para el fin del ciclo escolar.

Otra problemática asociada al fin del ciclo escolar es la cantidad de actividades adicionales que se tienen que desarrollar en las escuelas, tales como la preparación del festival de fin de año, el cierre de programas como el Calendario de Valores, Rincones de Lectura y otros más. El profesorado también se ocupa en preparar el portafolio de evidencias del trabajo docente que tienen que entregar a la supervisión. Esto provoca que los horarios de clases ya no sean regulares, que ya no asistan todos los alumnos y que en ocasiones se prioricen las actividades extracurriculares.

1.2 Condiciones en que se realizó el trabajo de campo.

En el caso de las escuelas donde se desarrolló la observación, algunos de los problemas antes mencionados afectaron dicha actividad, por ejemplo, el fin del ciclo escolar y el que los bloques de estudio referentes a la democracia sean los últimos en el programa. A continuación se describirán algunas situaciones que impactaron el proceso de observación de las clases. Para identificar a las escuelas usaremos las iniciales del nombre de la comunidad donde están ubicadas.

La escuela BG es una escuela de organización completa, es decir, tiene los seis grados de primaria, un grupo por cada grado, cuenta con directora, seis profesores, secretaria e intendente. Hay salones para los seis grupos, un aula de usos múltiples, dirección y un patio amplio donde se desarrollan actividades cívicas y deportivas. En la dirección de la escuela existe una pequeña biblioteca y algunos materiales didácticos que mandan pedir los maestros cuando lo necesitan. También los alumnos acuden por los libros de la biblioteca.

El centro escolar está ubicado casi a pie de carretera, en un terreno bastante amplio y aunque hay algunas construcciones a su alrededor, también la rodean campos de cultivo. A un lado de la escuela se asienta la población donde viven los alumnos. Se accede a la escuela por una calle que no está pavimentada.

La escuela SR es también una escuela de organización completa, con doce grupos, dos por cada grado. Tiene directora, doce profesores, maestra de apoyo técnico pedagógico, secretaria e intendente. El centro de trabajo está ubicado en un terreno grande. Tiene un

patio amplio y cancha deportiva, dirección, doce aulas de clase y aula de usos múltiples. Está ubicada en el centro de la comunidad, aproximadamente a dos kilómetros de la carretera y se llega a ella por un camino pavimentado aunque al llegar a la población, las calles que llevan a la escuela no están pavimentadas y se llenan de lodo en la temporada de lluvias, como fue el caso.

Ambas escuelas permanecen cerradas después de la entrada de los alumnos y hasta la hora de la salida, y sólo permiten la entrada a personas autorizadas por las directoras. En la hora del recreo, acostumbran a ir madres de familia a llevar almuerzo a sus hijos y se los dan por entre la reja o la cerca, tampoco pueden entrar en horario de clases, a menos que hayan sido llamadas por algún maestro. En las dos escuelas tienen teléfono e internet y los maestros pueden usarlo para las actividades de sus clases.

Otro asunto que llamó nuestra atención es que, en ninguna de las dos escuelas, se observó que los alumnos peleen entre ellos y que no se producen muchos problemas de disciplina. Al comentar esto con las directoras, señalaron que han trabajado en la zona escolar por la no violencia y expresaron que aunque hay algunos problemas de drogadicción y alcoholismo en las comunidades, estos no afectan a la escuela, además de que tienen buena relación con los padres de familia. Ninguna de las dos escuelas participa en el programa de Escuela Segura.

La solicitud para realizar la observación la hicimos a la supervisión escolar, a mediados de mayo de 2014, por correo electrónico. Le anexamos un documento escrito donde expresábamos la finalidad de la observación y los temas que nos interesaba observar. Posteriormente recibimos la respuesta en el sentido de que dos escuelas aceptaban, pero que por la cercanía del final del ciclo escolar, únicamente autorizaban a presenciar dos sesiones de clase por grupo.

En la escuela BG, asistimos un día a acordar los horarios en los que iba a realizar la observación y la directora fue llamando a cada uno de los maestros para que ellos pusieran el día y la hora. De esta manera se fue conformando el calendario de observaciones de dos sesiones en los grupos de cuarto, quinto y sexto.

En el caso de la escuela SR, la directora, por correo electrónico y a través de la supervisión nos envió el calendario, permitiéndonos la observación de dos sesiones en un grupo de cuarto, uno de quinto y uno de sexto. El primer día de asistencia al centro escolar, recibimos la solicitud por parte de la directora de que al término del trabajo se hablara con los maestros sobre las prácticas observadas, para que ellos pudieran realizar una mejora. También se nos hizo la invitación para asistir a la última sesión del Consejo Técnico (academia de profesores, que se reúne a trabajar el último viernes de cada mes)

y así poder dar nuestra opinión del funcionamiento del mismo en términos de la participación democrática.

Finalmente en la realización de las observaciones, en ninguna de las dos escuelas pudimos completar las sesiones acordadas. Los motivos fueron diversos, como la preparación y realización de las actividades de fin de ciclo escolar o a la inasistencia de algún maestro. En la Escuela BG, de seis observaciones se realizaron cinco: dos en cuarto, una en quinto y dos en sexto grado. En la Escuela SR, se observaron cinco sesiones de clase de seis programadas: una de cuarto, dos de quinto y dos de sexto, pero todas en grupos diferentes.

Posteriormente, al transcribir las grabaciones obtenidas de las observaciones y comenzar a analizarlas nos dimos cuenta que la información que teníamos no era suficiente porque no contábamos con ninguna que cubriera el desarrollo de una unidad programática completa. Para resolver esto, se solicitó autorización en la Escuela BG, para observar en un solo grupo el desarrollo de una unidad completa. Nos permitieron observar en cuatro sesiones de clase. La intención de esta última actividad era comparar los resultados obtenidos en la primera etapa de observaciones con los resultados más completos de esta segunda etapa. A la maestra de este grupo le hicimos una entrevista semi estructurada.

Para cerrar el trabajo de campo y poder tener otro elemento de comparación con las dos etapas anteriores, decidimos entrevistar a cuatro maestras de primaria de los grados observados. Ellas no fueron de las maestras que participaron en la observación de clases. Les preguntamos sobre algunos aspectos que nos llamaron la atención en las observaciones, acerca de la enseñanza de la democracia.

1.3 Los maestros que participaron en el trabajo de campo.

Sobre las características generales de los maestros de primaria en México, en el Informe presentado por el INEE (2015) se afirma que los profesores son el “primer y más importante punto de contacto del Sistema Educativo Nacional con los niños y jóvenes. Son los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos” (p. 17).

En este informe nos dan a conocer algunos datos nacionales acerca de los profesores, que resultan importantes para nuestra investigación. Como el que los niveles de preescolar y primaria están atendidos principalmente por mujeres estando compuesta la población, en primaria por un 67% de población femenina y un 33% de población masculina. El promedio de edad es de 39 años en el nivel de primaria. Respecto a la

formación de maestros, en México existen diecinueve licenciaturas para la formación de docentes de educación básica que cuentan con un plan de estudios nacional, a las que se suman tres más que solo se imparten en algunas escuelas normales.

En las dos escuelas donde realizamos el trabajo de campo, se observaron en la primera etapa ocho profesores de los cuales cinco eran mujeres y tres hombres. En la segunda etapa una maestra y en la tercera tres maestras. Todos eran menores de 35 años y con estudios de Licenciatura en Educación Primaria. En el Estado de Guanajuato desde hace unos años se aplican concursos de oposición para ingresar al servicio docente y una de las condiciones es ser titulados de licenciatura.

Es necesario expresar que el hecho de que todos los profesores sean tan jóvenes en estas escuelas es debido, a que a los maestros que se van incorporando al servicio docente, por no tener antigüedad, ni derechos creados en el servicio, los destinan a trabajar en las escuelas rurales o suburbanas. Estos docentes cuando cumplen dos años de servicio tienen derecho a pedir su cambio a alguna escuela urbana o a alguna otra que quede más cerca del lugar donde viven. Es así como encontramos que en las escuelas rurales o suburbanas nunca tienen maestros que permanezcan por mucho tiempo, siempre se están cambiando, salvo algunas excepciones.

Los maestros observados fueron formados en Escuelas Normales, con el Plan de Estudios de 1997, que estuvo vigente hasta el 2012. En este Plan en el quinto y sexto semestre los estudiantes normalistas cursaron la materia titulada Formación Cívica y Ética en la Escuela Primaria I y II, cuya finalidad es:

Que los futuros maestros adquieran la capacidad y la sensibilidad necesarias para fomentar en sus alumnos la formación de valores personales firmes y de normas de convivencia basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, en el espíritu laico y nacionalista que expresa el Artículo Tercero Constitucional (SEP, 1997,p. 89).

Los programas de la materia hacen hincapié en los valores éticos que tienen que adquirir los niños, el proceso a través del cual lo hacen, las influencias de otros ambientes ajenos a la escuela que impactan en la formación. También analizan los contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética establecidos para la educación primaria y se conocen y analizan diversas actividades de carácter participativo que estimulen la participación y la comprensión.

En este sentido, es importante recordar lo que ya hemos mencionado que nos plantean Estepa (2012) y Pagés (2009a) en relación con el hecho de que si los profesores no han vivido experiencias democráticas y participativos, no sabrán enseñarlas. Es tan

importante el qué van a aprender como la manera en qué lo aprenden. Y en esto tienen mucho que ver las escuelas formadoras de docentes.

2. La ciencia y la investigación

Cuando se inicia una investigación sobre la práctica de los profesores y nos preguntamos qué metodología conviene utilizar o buscamos información, aparece el inevitable debate acerca del método científico y su aplicación a los estudios de ciencias sociales. Lo primero que hay que tener claro es que investigamos sobre un determinado asunto para entenderlo, para conocer más y para producir conocimiento nuevo. El tema de esta investigación es de naturaleza social ya que pertenece al ámbito de la educación y eso determina, de alguna manera, la forma de abordarlo.

Para entender con más claridad la cuestión que nos ocupa, presentaremos brevemente algunas ideas sobre la concepción del conocimiento científico. Etimológicamente el término ciencia se deriva de la palabra griega *scire* que significa saber, por lo que desde esta perspectiva se estaría hablando de cualquier tipo de saber. Durante un gran periodo de tiempo se entendió por ciencia, lo que los griegos llamaban episteme, que significa saber o conocimiento, lo consideraban el conocimiento verdadero en oposición al conocimiento aparente o creencia razonable (Abbagnano, 1994)

Actualmente, es aceptado que se puede conocer la naturaleza de los fenómenos a través de tres mecanismos: la experiencia, el razonamiento y la investigación y estos tres procesos aunque diferentes, no son excluyentes, se puede considerar que son más bien complementarios. Sin embargo, se reconoce que es por medio de la ciencia, a través de la investigación, que se obtiene el conocimiento considerado verdadero o que tiene validez.

Tradicionalmente se ha pensado que la ciencia avanza por una acumulación de conocimientos que durante algún tiempo han sido considerados como válidos, que pueden servir como base para producir nuevos saberes científicos. Kuhn (1971) rompe con la idea anterior y no acepta que la ciencia sea estrictamente acumulativa, porque los paradigmas científicos que sustituyen a la *ciencia normal* van planteando preguntas y respuestas, que desde el punto de vista del autor, hacen ver que los postulados de esta ciencia normal han dejado de ser importantes y deben de ser cambiados.

Para la ciencia hay una infinidad de definiciones, entre otras, Bisquerra (1989) afirma que es "un conjunto organizado de conocimientos que han sido adquiridos mediante el método científico" (p. 2). En general en las diversas definiciones que se pueden encontrar de ciencia, se presentan coincidencias entre distintos autores. Así se habla del conjunto organizado de conocimientos, racionales, sistemáticos, objetivos, obtenidos

mediante la observación y la experimentación y verificables (Montserrat, 1987; Ferrater, 1971; Latorre, Rincón y Arnal, 1996).

Bunge (1989) define la ciencia como el conjunto de conocimientos objetivos, exactos y verificables acerca de la naturaleza, la sociedad, el hombre y su pensamiento, aunque no explica cómo a través de este paradigma se puede llegar a conocer a la sociedad, al hombre y a su pensamiento. El autor hace una diferenciación entre ciencia formal o ideal y ciencia fáctica o material (Bunge, 1994). De la primera señala que no estudia los objetos reales, ni los hechos, sino entes ideales relacionados fundamentalmente con la lógica y la matemática y que utiliza la lógica para demostrar sus teoremas. En tanto que la ciencia fáctica se ocupa de los hechos y los fenómenos reales y, para conocerlos es necesaria la observación y el experimento, además de que sus conocimientos deben ser verificables y sus resultados provisionales.

El conocimiento científico toma su nombre del método que se usa para producirlo. Con esta condición coinciden, en principio, diversos autores (Lozada y López Feal, 2003; Albert Gómez, 2007; Bayes, 1978, Arnau, 1978, Bunge, 1981 y 1994). Esta postura reconocida también como clásica, por estar enmarcada dentro de la corriente positivista, tendría como finalidad establecer leyes generales y, de acuerdo con Bisquerra (1989), requiere describir los fenómenos, explicarlos, controlar las condiciones bajo las que se producen y ser predictivos. Algunos de estos autores reconocen que hay otras formas de acercarse al conocimiento de lo social, aunque no profundizan en ello.

Otra de las características que más defienden quienes se inclinan por esta postura sobre el método científico, es la búsqueda de la objetividad, es decir que los resultados obtenidos se correspondan con la realidad del objeto e involucren lo menos posible al sujeto investigador. Se considera que la principal función de la ciencia es producir teoría, que se entiende como una explicación de los fenómenos naturales (Albert Gómez, 2007). Kerlinger (1985) plantea sobre la teoría, que es una explicación de los fenómenos estudiados y de cómo se producen.

2. 1 Investigación educativa.

Desde finales del siglo XIX nace la investigación en psicología experimental, que luego se traslada a estudios de educación. En los años treinta, y principalmente en los sesenta y setenta del siglo XX, se desarrolló la investigación de la enseñanza, desde el paradigma positivista o cuantitativo. Es entonces cuando surgieron dos grandes corrientes, la norteamericana, llamada investigación educativa y la europea, principalmente francesa, denominada pedagogía experimental. De ambas se obtuvo una gran cantidad de información sobre diversos factores que tienen que ver con los procesos de la enseñanza, pero que no explicaban cómo o porqué sucedían.

En estos primeros trabajos se puede decir que la experimentación se convierte en el núcleo central de la investigación en educación y la metodología cuantitativa es prácticamente la única utilizada.

De los resultados obtenidos en la etapa mencionada, a decir de Pérez Gómez (1989), aunque se produjo mucha información no hubo una organización sistemática de la misma, ni una interpretación que produjera modelos conceptuales consistentes para construir con ellos, lo que el autor llama sistemas teóricos de explicación.

Estos primeros estudios de investigación educativa tenían una limitación, que algunos de sus autores reconocían, la imposibilidad de identificar otros procesos que suceden en la escuela y en el aula y que no pueden ser estudiados por métodos cuantitativos. Esto dio lugar a que las ciencias sociales y la educación buscaran nuevas perspectivas metodológicas que permitieran conocer todos esos aspectos de la educación que se hacían necesarios.

Por ello, podemos afirmar que estas ideas acerca de la ciencia y la investigación científica fueron válidas y defendidas como únicas, hasta que la necesidad de estudiar la naturaleza de los fenómenos sociales y de la educación, fueron reclamando otras metodologías que permitieran otras miradas del objeto de estudio de las ciencias sociales y humanas, en general y de la educación en particular.

Para fundamentar el surgimiento de un nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales, nos parece pertinente retomar algunas explicaciones de Kuhn (1971). En términos del autor, el desarrollo del conocimiento científico se produce a partir de un proceso que transita por varias etapas. Un periodo de desarrollo normal de la ciencia en el que se da el dominio de un paradigma concreto, es decir, la forma acertada y aceptada de resolver un problema y que sirve como modelo para futuros investigadores. Es a la vez un conjunto de valores compartidos: métodos, normas y procedimientos, que une a los científicos.

Luego de un tiempo, se produce una revolución, una crisis, que provoca el cambio de un paradigma a otro. Se sufre un proceso de desgaste y descontento entre los científicos, lo que provoca el surgimiento de una postura diferente a la establecida en el período normal. A partir de ahí se generan una nueva metodología, técnicas y lenguajes, con la finalidad de resolver las anomalías urgentes que la antigua ciencia normal no es capaz de resolver. Este nuevo paradigma, una vez que es aceptado por la comunidad científica, se convierte en una ciencia normal.

La ciencia positiva, basada en el método experimental se utilizó durante mucho tiempo en estudios de ciencias sociales y de educación, pero al empezar a surgir las voces de

quienes señalaban que éste no permitía conocer los aspectos explicativos sobre los fenómenos sociales y educativos, se dio lugar al surgimiento del paradigma cualitativo. Siendo éste último fuertemente cuestionado por los positivistas y trasladando algunos esos debates hasta hoy en día.

Pensamos que los planteamientos de Kuhn, en este caso, no se cumplieron, porque un paradigma no desplazó al otro. Los dos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo, coexisten, construyendo cada uno diferentes representaciones de una misma realidad (Hacking, 1985). Ambos estudian diferentes aspectos de una totalidad y desde nuestro punto de vista son necesariamente complementarios.

Para Shavelson y Towne (2002) un determinado diseño metodológico no hace científico, por sí mismo, un estudio. Existe una amplia gama de diseños legítimos que se pueden usar en investigación educativa y que pueden aplicar una metodología u otra. Para los autores la polarización no ayuda, ya que la calidad y el rigor científico se aplica a las dos formas de investigación, etiquetadas tradicionalmente como cuantitativas y cualitativas o, también llamadas básica y aplicada. Al respecto señalan que ...esas dicotomías han definido líneas de división, "fallas geológicas" dentro y fuera de la academia ...los problemas se derivan del carácter excluyente; consideramos que las dos dicotomías ni están bien definidas ni son constructivas (Shavelson y Towne, 2002: 19).

Como ya hemos dicho, es usual que se describan los métodos cuantitativos y cualitativos como si fueran modos de indagación completamente diferentes, incluso como si fueran paradigmas que suponen epistemologías distintas. Los autores afirman que ese punto de vista está equivocado, y que la investigación educativa, cuantitativa y cualitativa, es similar epistemológicamente. Reconocen que ambas pueden ser realizadas rigurosamente, no las distinguen como si fueran formas diferentes de indagación, las consideran enfoques compatibles.

Lo que se refiere a la calidad y rigor científico de la investigación ha sido objeto de debates en el seno de la comunidad de investigadores desde el siglo XIX. Algunos postmodernos extremos cuestionan el valor de la evidencia científica de cualquier tipo de estudio sobre educación. En el otro extremo están los que conceptualizan la investigación científica en educación en forma muy limitada, sugiriendo que únicamente las mediciones cuantitativas y los controles fuertes definen sin ambigüedad una ciencia.

Ninguna de esas dos posturas es constructiva, ambas han contribuido a la "espantosa reputación" de la investigación educativa (Shavelson y Towne, 2002: 24-25). Rechazamos la postura posmoderna cuando afirma que la investigación en ciencias sociales nunca puede generar conocimiento objetivo y confiable. Tampoco estamos de

acuerdo con la investigación que se basa únicamente en las estrechas posturas del conductismo-positivismo porque pensamos que su visión de la naturaleza humana es simplista.

Independientemente de su enfoque, para ser de buena calidad una investigación educativa debe permitir el estudio empírico de una pregunta relevante, tener en cuenta el contexto en el que se hace, ubicarse en un marco conceptual, usar el método adecuado para responder al problema, reflejar un razonamiento cuidadoso y exhaustivo; y difundir resultados para alentar su discusión en la comunidad científica.

En la definición de la American Educational Research Association, acerca de la validez científica de la investigación educativa, Tate IV (2008) señala que se requiere el uso de metodologías rigurosas, sistemáticamente objetivas para obtener conocimiento válido y confiable por lo cual es necesario cubrir los siguientes requisitos:

- Tener una cadena de razonamiento lógico basado en evidencias;
- Métodos apropiados para responder las preguntas;
- Diseño observacional o experimental, instrumentos que ofrezcan hallazgos confiables y generalizables;
- Datos y análisis adecuados para apoyar los hallazgos;
- Explicaciones claras y detalladas de procedimientos y resultados, incluyendo el nivel de generalización a que se pueden llevar los hallazgos;
- Adhesión a normas profesionales de revisión por pares;
- Diseminar hallazgos para contribuir al conocimiento;
- Acceso a los datos para análisis secundarios, para replicarlos y dar así oportunidad de construir a partir de nuevos hallazgos.

También se plantea el quehacer científico, de una manera distinta. Ya no de personas que trabajan de manera individual, sino de equipos que hacen investigación para enriquecer los resultados.

Como conclusión, usaremos la propuesta de Martínez Rizo (2016) en el sentido de que para hacer una buena investigación educativa, independientemente de que sea cuantitativa o cualitativa, se requiere dominar elementos teóricos y metodológicos complejos: la literatura relevante sobre el tema, algunos diseños de investigación y varias técnicas para obtener y analizar información.

Martínez Rizo propone también tres condiciones que deben cumplir las comunidades que hacen investigación educativa:

- Un logos, ya que para que sea posible un trabajo realmente de conjunto los miembros de una comunidad de investigación deben compartir un núcleo básico de elementos cognitivos, de teorías con las cuales definir su campo de estudio, de concepciones y creencias sobre los maestros y los alumnos, las materias, la enseñanza, la evaluación y otras. También es necesario compartir ciertos conceptos clave, ciertos principios con carácter prácticamente axiomático, ciertos tipos de explicación y determinados autores de referencia, para constituir los elementos de esta visión común.
- Un ethos, que les permitirá compartir valores y estilos de trabajo. Investigar implica virtudes como la tenacidad, la paciencia, el rigor, la capacidad de crítica y autocrítica, la curiosidad y un sano escepticismo. La investigación no se reduce a la ejecución mecánica de tareas diseñadas por otro; debe hacerse creativamente por personas inteligentes que hayan interiorizado esos valores, que hayan adquirido autodisciplina para trabajar según ciertas normas y respetando un espíritu que los demás comparten y que deben cuidar para que se mantenga.
- Y un pathos, que se refiere a ciertos aspectos emotivos o afectivos que deben servir para integrar a la comunidad de investigadores. Es una tarea ardua que puede ser considerada como tediosa por quien no la comprenda. Pero de acuerdo con el autor, para que se conforme un verdadero grupo de investigación, los que lo integran deben amar la tarea.

2.2 Paradigma Cualitativo

Investigar en educación es importante para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejora de la educación. Consideramos que es necesario adentrarse en lo que sucede en la escuela y en el aula, en lo que piensan los actores educativos, en lo que creen y en lo que hacen, y la investigación cualitativa nos da esa posibilidad.

En las últimas décadas del siglo XX, podemos decir que en investigación educativa han predominado los trabajos con un enfoque cualitativo, en cuyo desarrollo se han utilizado metodologías etnográficas, como la observación, los diarios de campo y otras como el análisis biográfico, el análisis interactivo y las investigaciones basadas en críticas neomarxistas. También podemos decir que este enfoque se ha desarrollado en estrecha relación con otras disciplinas sociales como la antropología, la psicología y la sociología.

Especialmente en la década de 1970 se presentó una abundancia de trabajos de investigación con metodologías cualitativas que respondieron a un movimiento general

de las ciencias sociales para impulsar la consolidación de la perspectiva social que se inició a mediados del siglo XX. Logrando que muchos investigadores aceptaran que los hechos no sólo pueden ser cuantificables sino interpretables y que este tipo de estudios buscan la mejora de la educación.

En realidad este posicionamiento no le quita valor a la utilización del paradigma cuantitativo, esto tiene más que ver con la mirada del investigador sobre la vida y la sociedad (Carr y Kemmis, 1988). La elección del paradigma a utilizar está estrechamente relacionado con esa mirada, con las preguntas que se plantean y con el objeto de estudio de la investigación. La diferencia entre uno y otro paradigma está dada fundamentalmente por los procedimientos metodológicos de atención y tratamiento de los datos que se requieren para responder las preguntas y por la forma de validar los resultados.

Sin embargo, también en los años setenta se presentó una lucha entre los investigadores de ambos paradigmas y fue un abierto y fuerte enfrentamiento por imponer sus posiciones, (Imbernón, 2007). Finalmente, esta disputa dio como resultado que hoy en día podamos aceptar que hay dos paradigmas de investigación que pueden coexistir. Una investigación educativa se enriquece y puede ser más completa si utiliza ambas posiciones. Una nos proporciona datos reales, ricos y profundos y el otro datos sólidos, irrepetibles y generalizables.

2.2.1 Los enfoques en la investigación cualitativa.

Flick (2015) nos plantea que cada vez se vuelve más difícil encontrar una definición de la investigación cualitativa que pueda comprender los diversos enfoques que existen de ella. Y encuentra que hay enfoques metodológicos, epistemológicos y teóricos diferentes para hacer investigación desde este paradigma. Así como los problemas que estudia que también son muy diversos.

Una característica es que el investigador cualitativo no hace investigación desde un laboratorio sino se acerca al mundo, a la realidad para entender, describir, explicar e interpretar los fenómenos sociales desde dentro. Esto se hace de diversas maneras:

- a) Analizando las experiencias de las personas y los grupos. Estas experiencias pueden estar relacionadas con historias de vida, diversas prácticas y pueden investigarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- b) Analizando las interacciones y comunicaciones mientras están se producen. Esto se puede hacer observando, registrando prácticas y luego analizando el material obtenido en esta actividad.

c) Otra manera de hacerlo es analizando documentos, textos, imágenes o música; que den cuenta de las interacciones.

d) Utilizan textos como material empírico. El investigador convierte en textos lo que observa para poderlo analizar.

La investigación cualitativa “es un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). La realidad se convierte en una serie de representaciones, a partir de notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. Este tipo de indagación es llamada naturalista, ya que se estudian las cosas en su entorno natural para darle sentido a los fenómenos sociales o entenderlos desde la significación que tienen para las personas

El otro enfoque es aquel en el que se investiga otro tipo de fenómenos, como el habla de las personas. Las conversaciones se conocen solamente a través de los significados que otros dan a este tipo de acontecimientos. Estos estudios son llamados hermenéuticos, reconstructivos o interpretativos.

Pérez Serrano (2007b), señala que cuando alguien quiere hacer investigación educativa lo primero que debe hacer es preguntarse, al analizar la realidad, qué tipo de paradigma nos sugiere ese contexto y cuáles son las preguntas que nos surgen. Ya que la investigación cualitativa no es solamente investigación no cuantitativa, ésta ha desarrollado su propia identidad o tal vez hasta podríamos hablar de múltiples identidades.

Se busca descubrir los hechos o las causas de los fenómenos sociales en donde el investigador involucra su interés y sus valores y busca hacer un estudio a profundidad de la realidad que quiere conocer. Por lo tanto es necesaria la comprensión de los agentes investigados y reconocerlos como sujetos interactivos que comparten significados (Días, 2007).

Imbernón (2007) pone el énfasis en que últimamente se han generado una gran cantidad de investigaciones bajo este enfoque, que proponen buscar el significado o significados de los fenómenos estudiados, su interpretación y comprensión para su mejora en el contexto educativo.

Pérez Serrano (2007c) apunta que se hace investigación cualitativa para describir situaciones de manera detallada e interacciones y comportamientos observables, considerando las experiencias, actitudes y reflexiones de quienes son investigados. Es un proceso activo, participativo, sistemático y riguroso de indagación, mismo que otorga validez a sus resultados.

Flick (2014) señala que los múltiples enfoques de la investigación cualitativa tienen en común que buscan descifrar cómo construyen las personas su realidad, cómo lo hacen o cómo interpretan lo que les sucede, en estos casos las referencias a las teorías existentes enriquecen la interpretación. Esto contribuye a que el investigador encuentre los datos que sean significativos y enriquecedores para hacer aportaciones, conocer y transformar el entorno social (Flick, 2014; Gibbs, 2014; Angrosino, 2012).

En la investigación cualitativa podemos encontrar algunos rasgos comunes de entre sus diferentes enfoques y diversidad de problemas que estudian. Como ya mencionamos, existe interés por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en el contexto donde se producen; no necesariamente se tiene desde el principio una idea clara de lo que se estudia y no busca formular hipótesis para someterlas a prueba. Por el contrario, el problema se va desarrollando y refinando o modificando durante el proceso de investigación.

Un rasgo común se refiere a la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia y si no se encuentra una propuesta que cuadre exactamente, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos o enfoques. En este proceso el papel del investigador es fundamental, ya que desde ese punto de vista, su propia presencia personal, su formación y experiencias, y su conocimiento del campo y la flexibilidad que aporta enriquecen el trabajo (Flick, 2014).

También es de gran importancia el valor que se le da al contexto y a los casos estudiados, para entender el problema que se quiere investigar; de alguna manera la mayor parte de los trabajos cualitativos son estudios de caso y el contexto de los mismos, permite conocer su historia y complejidad y por lo mismo entender mejor lo que se estudia (Flick, 2014), (Gibbs, 2014) (Rapley, 2014).

Otro aspecto común en la investigación cualitativa, es la importancia que tienen la escritura y la redacción de textos, ya que desde el levantamiento de los datos, la elaboración del diario de campo, las transcripciones de las observaciones, las descripciones, el trabajo de interpretación, hasta la presentación de resultados se basan en ellos. En un trabajo así, la escritura y la transcripción se convierten en aspectos fundamentales.

3. Planteamiento metodológico en el que se sitúa nuestra investigación

Esta investigación la situamos en el paradigma cualitativo, de corte interpretativo, ya que se considera que la realidad la construyen las personas que participan en la investigación, el investigador, quien hace la interpretación y a quienes se está estudiando (Stake, 1999). Nuestra investigación se considera un estudio de caso por la

naturaleza del problema planteado: el contexto en que se está dando la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia en México. También porque el levantamiento de los datos se hizo en dos escuelas y no pretendemos que los resultados obtenidos sean generalizables.

Se emplearán algunas de las estrategias de la teoría fundamentada para el análisis de la información, ya que se considera que ello nos permitirá realizar el análisis de la información con mayor profundidad. Y para la recogida de datos se han empleado técnicas etnográficas como la observación en aula, la realización de transcripciones o registros de observación y la aplicación de entrevistas semi estructuradas.

3.1 Estudio de caso

El estudio de caso en investigación educativa puede ser entendido de dos maneras diferentes, como un método de investigación (Stenhouse, 1990; Pérez Serrano, 2007a), o como un tipo de enfoque utilizado para realizar algunas investigaciones (Stake, 1999, 2005; Wolcott, 1990; Yin, 2004)

La propuesta metodológica del estudio de caso permitirá conocer intensivamente las interacciones del entorno y las que el problema propone, o como señala Stake (2005), buscar el detalle de las interacciones y lo que estas producen y sus contextos. A través de la investigación profunda del acontecer educativo se obtendrá un cuadro completo y bien organizado que facilitará posteriormente hacer las interpretaciones necesarias.

Esta metodología permitirá hacer una selección clara de los acontecimientos, actores principales y de las fuentes de información que posibilitarán la reconstrucción de los sucesos educativos que respondieron al problema para poder interpretar su significado a la luz de las manifestaciones explícitas de quienes participaron.

Para definir el caso tenemos que tener un claro límite físico, social o temporal que le dé identidad como tal. Al mismo tiempo se considera como una totalidad única e integrada en que todo lo que sucede depende de esa totalidad (Ceballos Herrera, 2009).

Consideramos que esta investigación puede ser abordada como estudio de caso porque se busca conocer cómo se enseña la democracia en dos escuelas primarias mexicanas, por lo cual el tema es acotado, la enseñanza de la democracia y la información se ha obtenidos de dos escuelas con un contexto y una ubicación muy similar y cercana. La intención es comprender un caso particular y no un problema general (Stake, 1999).

Pretendemos apreciar la singularidad del caso, es decir aquello que lo distingue e identificar su importancia desde los diversos ángulos en que lo interpretan las personas que lo conocen. También se busca encontrar su complejidad, es decir, identificar las

interrelaciones políticas, económicas, sociales, culturales, personales, históricas, temporales y espaciales que ocurren en el contexto y que puedan estar incidiendo en el mismo (Guba y Lincon 1985; Creswell, 1998 y Merriam, 1998).

La forma de conocer esa singularidad y complejidad, a la vez es haciendo una descripción lo más detallada y exhaustiva posible de la realidad considerando los aspectos antes mencionados que inciden en el caso. El investigador debe centrar su atención en la complejidad derivada del tema y de las preguntas de investigación. También debe de poner énfasis en las diferencias sutiles y en cómo se suceden los acontecimientos en su contexto.

El estudio de caso no pretende hacer generalizaciones ya que su objetivo principal es reconocer las particularidades. De acuerdo con Yin (1989), se pueden hacer estudios de tipo exploratorio, descriptivo o explicativo, utilizando en este último la interpretación y análisis detallado. Se busca llegar a conocer en profundidad el caso y desde la recogida de datos se van examinando los significados para que, de ser necesario, se replanteen las preguntas de investigación iniciales.

Esta investigación, considerando la clasificación de Stake (1999), será un estudio instrumental cuyo propósito es analizar e interpretar los datos para obtener mayor información sobre un tema o aspecto, en este trabajo, *cómo se enseña la democracia en dos escuelas primarias*. Este tipo de estudios considera el caso como un instrumento para llegar a indagar sobre el asunto que nos interesa. Consideramos que el contexto en que se realiza la investigación impacta fuertemente a la misma. Por una parte unas escuelas, como todas las de México, con grandes restricciones para considerar sus particularidades y las de sus alumnos y las de la región en la que se encuentran, debido al control gubernamental que existe, por ley, sobre la educación básica. Y por otra parte, el contexto de violencia y de inseguridad en el que se desempeñan las escuelas mexicanas y que en este caso nos afectó hasta en el levantamiento de los datos, en el sentido de que se tuvo que hacer en donde nos permitieron y no en donde se había hecho la selección.

En la primera parte de este capítulo titulado *Contexto de la investigación*, hemos intentado describir los aspectos que consideramos más importantes, precisamente del contexto, que impactan en el caso.

3.2. Teoría fundamentada

La teoría fundamentada es una propuesta metodológica de investigación, creada con el propósito de construir teoría a partir del análisis de datos cualitativos, esta fue generada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss. Inicialmente esta metodología se

aplicó en estudios relacionados con sociología de la salud y las enfermedades, el trabajo y las profesiones, después se comenzó a utilizar para indagar sobre temas de educación. Posteriormente a los dos autores mencionados se unió Juliet Corbin discípula de Strauss.

A decir de Corbin (2002), la teoría fundamentada puede ser aplicada en estudios de las diversas disciplinas de las ciencias sociales, y aunque surge en la década de los sesenta, actualmente se utiliza en variados estudios de investigación educativa en muchos países, aunque en México ha sido poco puesta en práctica (Bérnard Calva, 2010).

La finalidad de la teoría fundamentada es superar la investigación descriptiva y aspirar a construir teoría (Corbin, 2010), la autora señala que es una metodología que requiere de tiempo, desarrollo de ciertas habilidades como la capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente, de reconocer la tendencia a los sesgos, de pensar de manera abstracta, de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva. También hay que desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la paciencia.

Inicialmente Glaser y Strauss (1967), proponían realizar un muestreo teórico desde la obtención de los datos para generar una teoría, para lo cual el investigador selecciona, codifica, analiza y elige la información que necesitará para desarrollar su teoría tal como surge. Este proceso de recolección de información está controlado por la teoría que va emergiendo. Las decisiones iniciales para la recolección teórica de información están basadas solamente en una perspectiva sociológica general y sobre un tema general o área del problema, es decir, no se tendrá un problema de investigación previamente determinado.

Esta postura se ha ido modificando, los mismos autores señalan que se puede iniciar con un sistema parcial de conceptos y con la designación de algunas características principales de lo que se estudiará. Esto dará una primera base para empezar a investigar, sin embargo señalan que el problema debe emerger de los datos.

Posteriormente, Strauss y Corbin (2012) expresan que, por lo general, es la pregunta de investigación la que señala el método que se ha de utilizar.

La teoría fundamentada se construye a partir de realizar un análisis minucioso de los datos, para ir delimitando categorías y posteriormente conceptos de alto nivel. Las categorías se desarrollan en función de sus propiedades y dimensiones. Finalmente se realizará una integración de las categorías y los conceptos obtenidos, en un marco teórico que ofrece información acerca de un fenómeno, esta integración es la que producirá la teoría.

Los datos usados en la teoría fundamentada pueden surgir de observaciones, entrevistas, documentos y otras fuentes de información que se consideren cualitativos, por ejemplo videos, textos, ilustraciones, dibujos y otros.

Para iniciar una investigación en teoría fundamentada se recomienda, especialmente para investigadores nóveles el microanálisis, es decir un análisis cuidadoso y detallado, al principio, línea por línea, que permita ir generando algunas categorías iniciales (codificaciones) a partir de sus propiedades y dimensiones, para luego ir sugiriendo las relaciones entre ellas, por medio de combinaciones entre procesos de codificación abierta y axial.

El microanálisis requiere los datos, ya sea lo que los participantes hacen, dicen o recuerdan; o la información que nos dan los instrumentos de recogida, tales como textos, observaciones, videos y otros. También son necesarias las interpretaciones de los observadores y los actores de los acontecimientos, objetos, sucesos y acciones. Otro elemento necesario es la interacción que deberá haber entre los datos y el investigador durante proceso de recolección y análisis de los mismos.

El investigador debe constantemente estarse preguntando sobre los datos, tratar de verlos desde diferentes perspectivas, permitir que estos hablen, examinar su especificidad, hacer comparaciones, separarlos y volverlos a integrar para formar esquemas interpretativos.

Uno de los pasos más importantes de esta metodología es la codificación definida como el "proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría" (Strauss y Corbin, 2002, 11). La codificación permitirá lo que los autores llaman el ordenamiento conceptual, es decir la clasificación y construcción de categorías, que finalmente dará lugar a la teorización (Glaser y Strauss, 1967).

Los investigadores que trabajan con teoría fundamentada recomiendan ir haciendo memorandos como una herramienta para registrar el desarrollo de las ideas sobre el análisis. Se trata de ir haciendo anotaciones sobre los códigos y las ideas que surgen de él, para explicar cómo se debe de usar ese código o cómo se debe relacionar con otros (Gibbs, 2012). Es un modo de teorizar sobre ideas que surgen de la codificación y sobre cómo se va desarrollando el marco de análisis, generalmente es un conjunto de notas que solo los utiliza el investigador. Richardson (2004) propone que los memorandos se organicen en cuatro categorías: notas de observación, notas metodológicas, notas teóricas y notas personales

Otro de los pilares de la teoría fundamentada es la realización continua de comparaciones, entendidas como agrupamiento de conceptos considerando sus propiedades más notorias y buscando similitudes y diferencias para identificar, construir y relacionar conceptos. Las comparaciones ayudan a identificar la variación entre los categorías (Glaser y Strauss, 1967), que permitirán ir construyendo hipótesis provisionales, detectar aquellas que no se sostienen, así como obtener una mejor comprensión de los datos.

Posteriormente viene lo que los autores denominan teorización, que es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas, sino también formularlas en un esquema lógico, sistemático y explicativo. A decir de ellos, las ideas surgidas deben ser exploradas plenamente, es decir, se tienen que considerar desde varios ángulos o perspectivas para que lleguen a considerarse como teoría.

Las teorizaciones que vamos obteniendo es recomendable que se vayan cotejando con los datos que se tienen y los que se obtengan después. De este cotejo, de ser necesario, hay que ir las modificando, extenderlas o hasta suprimirlas. La teorización es un proceso que implica hacer inducciones, cuando los conceptos, sus propiedades y dimensiones se derivan de los datos. En este proceso también se realizan deducciones al plantear hipótesis sobre las relaciones entre los conceptos, ya que aunque las relaciones también se derivan de los datos, no se trata de los datos puros sino de aquellos que han sido abstraídos por el investigador.

Para Strauss y Corbin (2012) desarrollar una teoría implica tener un conjunto de categorías bien construidas, interrelacionadas entre sí y expresadas de manera que muestren claramente las relaciones entre ellas. Una teoría es más que un conjunto de hallazgos, debe ofrecer explicaciones sobre los fenómenos, y para que sean sólidas estar bien fundamentadas empíricamente, solo de esta manera se contribuirá a desarrollar un campo de conocimiento.

En esta investigación la teoría fundamentada será utilizada principalmente para el análisis de los datos, por lo cual haremos mayor énfasis en ello.

Los procesos básicos usados en esta metodología, según Corbin (2010), son:

- Hacer comparaciones constantes.
- Realizar preguntas generadoras.
- Analizar e interpretar, considerando siempre las voces de los participantes, comparando constantemente con los datos.

Al acto de analizar, en teoría fundamentada se le llama codificación. Existen dos tipos de codificación que definimos de la siguiente manera:

- **Codificación abierta:** es el el proceso analítico por medio del cual se identifican las categorías, los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.
- **Codificación axial:** es el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, llamado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. El establecer la relación entre categorías y subcategorías tiene como finalidad lograr explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos estudiados.

De la teoría fundamentada hemos tomado principalmente sus estrategias de análisis y codificación, para organizar la información que recogimos, intentando con esto volverla manejable, y darle una organización que nos permita sacar las conclusiones. En este caso no podemos decir que es una investigación realizada con la teoría fundamentada porque, hemos partido de unas categorías previas, obtenidas de dos maneras, de unos análisis realizados a partir de una codificación abierta, que nos ha dado un poco de luz de por dónde se podría abordar la investigación. Y por otra parte, nos hemos ayudado de la conceptualización teórica, que hemos trabajado, para terminar de concretar nuestro sistema de categorías. Así mismo planteamos constantemente preguntas y hacemos diversos tipos de comparaciones.

3.3 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación usadas en nuestro trabajo proceden de la etnografía que, según Guber (2001), proporcionan “una instancia empírica, un ámbito de donde se obtiene información y los procedimientos para obtenerla” (p 16). En etnografía los estudios no son sobre la población sino con y a partir de nuestros informantes.

La etnografía es una metodología basada en la participación y la observación en campos o instituciones abiertas. Su interés es analizar la constitución de las situaciones sociales tomando parte en los procesos relevantes y observando cómo se desarrollan. Aun hoy en día existe una gran polémica entorno lo que se entiende por etnografía. Algunos autores la consideran como un enfoque o paradigma de investigación naturalista contrario al positivismo, (Goetz y Le Compte, 1988; Latorre y Arnal, 1996). Su objetivo es entender la forma en que cada grupo humano ve el mundo, “Describe las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y dar sentido a su vida” (Rockwell, 1991:172).

Pérez Serrano (2007b) nos dice que la etnografía aplicada a la investigación educativa, presta una especial atención a descubrir lo que sucede en la vida de cada día, contribuye a la recogida de datos significativos fundamentalmente descriptivos, nos ayuda a interpretarlos para poder comprender e intervenir adecuadamente en la escuela y en el aula. Los estudios etnográficos en educación se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y espacialmente limitado.

Cuando se encuentran situaciones valiosas para la investigación nos debemos preguntar “¿qué está sucediendo aquí?, o ¿qué es lo que las personas de esta situación tienen que saber para hacer lo que están haciendo?” (Wolcott, 1999, p. 69). Es deseable que una investigación etnográfica no quede solamente en lo descriptivo, debemos profundizar por medio de preguntas en el significado de las cosas para las personas estudiadas (Álvarez Gayou, 2009).

Para Albert Gómez (2007) se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para referirse tanto el proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como para el producto de esa investigación. Pero cuando la etnografía es aplicada al estudio de una realidad social educativa se le llama etnografía educativa. Se realiza una descripción detallada de las áreas de la vida de la escuela o de las aulas, desde esta perspectiva se entiende a la etnografía como un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.

La etnografía educativa ha ido generando un cuerpo de conocimientos y unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales y emerge como un área propia de indagación. Este tipo de estudios nos permiten comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar, a partir de diversas perspectivas, por ejemplo, se puede estudiar el profesorado, el alumnado, los procesos organizativos de la escuela y las formas de participación de las familias.

Para algunos investigadores la etnografía es una técnica, para otros es una metodología de investigación en la que se hace uso de varias técnicas. Nosotros nos inclinamos por reconocerla como una metodología y en nuestra investigación utilizamos algunas de sus técnicas, tales como la observación, la transcripción o elaboración de registros, las notas de campo, la entrevista semi estructurada y la triangulación de la información. A continuación empezaremos a describir cada una de estas y la forma como las hemos utilizado en nuestra investigación.

3.3.1 La Observación

La observación consiste en tener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes, no solo la vista. Esto generalmente requiere del

contacto directo con las personas observadas aunque, también, puede realizarse una observación no directa, registrando a los sujetos observados en fotografías, grabaciones sonoras o videograbaciones y estudiándola posteriormente. (Adler y Adler, 1994).

Para algunos investigadores la observación puede ser participante y no participante. De acuerdo con Álvarez Gayou (2009), no existe un observador no participante, ya que aunque el observador no esté presente al momento de levantar los datos, cuando los analiza participa de la situación. Afirmar que existe un observador no participante tiene que ver con lo que el autor llama *la ilusión positivista* de creer que el investigador puede separarse por completo y lograr la objetividad. Esto no es posible desde el punto de vista de la investigación cualitativa.

En lugar de esta reducción simplista de participante y no participante, Junker (1960) propuso una clasificación alternativa de los tipos de observación:

- Observador completo. que podría ser el que llamaríamos observador no participante, sería el que realiza su observación por medio de grabaciones de video o audio o por fotografías. Realiza una práctica lejana de la observación naturalista.
- Observador como participante. Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos y generalmente a estos periodos le sigue la realización de entrevistas estructuradas.
- Participante como observador. Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del mismo.
- Participante completo. Este papel de investigación implica que el investigador ya es un miembro del grupo a estudiar, o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos.

También podemos encontrar otras formas de caracterizar la observación, considerando las técnicas y los instrumentos de observación. Rodríguez Gómez y otros (1999), nos ofrecen la siguiente clasificación de lo que llaman sistemas de observación:

- Sistemas categoriales: son sistemas cerrados, que tiene categorías fijadas previamente. Se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación.

- Sistemas descriptivos: son abiertos, y en ellos, la identificación del problema se realiza con base en conductas, acontecimientos o procesos concretos. Generalmente una observación de esta naturaleza permite establecer categorías que servirán para observaciones posteriores.
- Sistemas narrativos: son descripciones detalladas de los fenómenos y los procesos. Se busca recoger con mucho detalle el flujo de una conducta, por lo que el tiempo de duración de la observación lo determina la duración del acontecimiento observado.
- Sistemas tecnológicos: se hacen registros permanentes de las situaciones, mediante las grabaciones de sonido o video grabaciones, lo que permite revisar repetidamente los hechos observados o seleccionar momentos y en el caso de las video grabaciones observar los gestos y movimientos corporales, o en ambos el tono de voz.

Un primer momento de la observación, según Álvarez Gayou (2009) es la elección del entorno donde se realizará ésta, dependiendo del interés del investigador, o bien, de la facilidad de acceso a determinado sitio. La observación deberá terminarse cuando se logre la saturación que, de acuerdo con Glaser y Strauss (1967) , será cuando lo observado tienda a repetirse o a ser igual en cada observación.

En nuestra investigación, con la idea de conocer cómo enseñan los profesores la democracia, realizamos una búsqueda en la literatura sobre el tema y al poco tiempo iniciamos la observación, esto lo hemos descrito en el apartado de *Contexto de la investigación*. Asistimos a las dos escuelas en donde observamos las clases de los profesores, permanecemos en ellas, no solo durante la observación, sino en otros momentos como las horas de recreo de los alumnos y en la realización de otras actividades escolares. Llegábamos a la hora que se nos indicaba al aula, elegíamos un lugar donde acomodarnos, sin causar interferencias, para observar cómo se desarrollaba la clase y tener la posibilidad de observar los rostros de los alumnos y del maestro. Todas las clases las grabamos en audio, al mismo tiempo que tomábamos notas de campo donde registramos las cosas y los detalles que nos parecían más relevantes para contextualizar la clase que estábamos observando.

De acuerdo con las clasificaciones que aquí presentamos de la observación desempeñamos el papel de *participante observador* según la clasificación de Junker (1960) aunque nunca llegamos a intervenir en las clases. En algunas ocasiones los alumnos que estaban cerca de nosotros nos hacían comentarios y hasta llegaron a pedirnos una opinión sobre lo que estaban haciendo.

Sobre la clasificación de Rodríguez Gómez y otros (1999) consideramos que nuestra observación se puede adscribir al llamado sistema narrativo, porque se grabaron las clases completas y con detalles, porque las grabaciones en audio de todas las observaciones nos permitieron recuperar muchos pormenores de las clases, especialmente de los que decían el alumnado y los maestros.

También pensamos que llegamos a la saturación señalada por Glaser y Strauss (1967), ya que al considerar que la primera etapa de observación no fue suficiente, realizamos una segunda etapa de observación a una sola profesora, para esto tuvimos que esperar hasta el siguiente ciclo escolar. Completamos el levantamiento de datos con las entrevistas.

3.3.2 La transcripción o registros de observación

Generalmente quienes hacen análisis de datos cualitativos trabajan con textos, se transcriben diversas actividades del trabajo de campo, casi siempre grabadas en audio o video, tales como observaciones, entrevistas y diarios y esto hay que hacerlo cuidadosamente. Se busca producir un documento escrito, en México se le llama registro de observación, en el que casi siempre se transcriben los hechos, o en nuestro caso todos los diálogos.

Tenemos que considerar que las transcripciones son procesos de objetivación de la observación (Bazdresch, 2000). En la transcripción es necesario ser cuidadoso respecto de la precisión, fidelidad e interpretación que se haga de los datos. Kvale (1988) advierte que hay que tener cuidado de no caer en una codificación superficial, descontextualizada que no ayude a hacer el análisis.

En la transcripción es necesario volver a la grabación todas las veces que sea necesario para comprobar que lo que estamos transcribiendo es correcto. Si el investigador es cuidadoso se puede interpretar inclusive el tono de voz en el caso de grabaciones de audio o el lenguaje corporal si son con video.

Es muy difícil lograr una transcripción perfecta. Creemos que en realidad lo importante es que represente un buen intento, cuidadoso, de capturar los aspectos importantes de una sesión de observación o de una entrevista. Lo mismo podemos decir acerca de las notas que se toman a mano durante la recogida de datos, ya que en estos casos siempre hay un proceso de pasar en limpio lo que se anotó (Gibbs, 2012).

No siempre es necesario transcribir toda la información que se ha recogido, generalmente eso depende de lo que queremos investigar o de lo que se necesite analizar. En ocasiones puede ser válido transcribir solo aquellos aspectos en los que nos queremos centrar. Luego este trabajo se puede profundizar revisando directamente las

grabaciones las veces que sea necesario. Respecto de las entrevistas en lugar de transcribirlas totalmente se pueden elaborar tablas que contengan los aspectos que interesan a la investigación y volver nuevamente a las grabación cuando sea necesario.

En las transcripciones se tiene que tener cuidado con el uso de los nombres de las personas, ya que por la ética de la investigación, se tiene que garantizar el anonimato. Generalmente, lo mejor es usar alguna clave o un seudónimo, para identificar a nuestros informantes y asegurarles que no serán reconocidos.

En una transcripción también es importante identificar lo que Gibbs (2012) llama los meta datos, que son los datos sobre los datos, que nos pueden dar información muy importante. Por ejemplo la información de cuándo se originó la información, por qué participan las personas, y los detalles sobre la forma en que se llevó a cabo el estudio y los lugares dónde se realizó.

Para nuestra investigación se hicieron las transcripciones integras de todas las observaciones de las clases, incluyendo incluso los errores del habla de los alumnos y los maestros. Fue un trabajo arduo por el tiempo que nos llevó y por la cantidad de veces que tuvimos que escuchar cada parte de la grabación para garantizar la fidelidad de la transcripción.

3.3.3 Las entrevistas

Una entrevista es un conjunto de preguntas respondidas en un diálogo más o menos abierto en una reunión, generalmente, cara a cara (Flick, 2015). Es una forma específica de interacción social que tiene por objeto obtener datos para una indagación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones (Behar Rivero, 2008).

Una de las ventaja de la entrevista es que por medio de ella se obtiene información que no se puede observar desde fuera, son los mismos actores sociales quienes hablan de sus conductas, opiniones, expectativas. Aunque hay que considerar que puede ser que quienes nos responden las preguntas, no siempre nos darán la imagen que verdaderamente tienen de la realidad o incluso nos pueden dar respuestas distorsionadas.

Las entrevistas pueden diferenciarse según su grado de estructuración o formalización. Las denominadas entrevistas estructuradas son aquellas en las que se predetermina, en gran medida las respuestas a obtener, por medio de preguntas previamente planeadas (Behar Rivero, 2008). En el caso de estas de entrevistas, la planeación de las pregunta

debe de ser muy cuidadosa y es conveniente para evaluar su validez someterlas a alguna prueba piloto.

Las entrevistas en investigación cualitativa no necesariamente tienen que estar estructuradas, pueden ser flexibles y dinámicas, llamadas también entrevistas semi estructuradas o abiertas. Son aquellas en las que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. Siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este tipo de entrevistas el investigador adquiere un rol en el que no sólo debe de obtener respuestas sino que también tendrá que aprender a preguntar a partir de lo que el entrevistado informa (Albert Gómez, 2006). En el caso de estas entrevistas, la planeación de las preguntas debe de ser muy cuidadosa y es conveniente para evaluar su validez someterlas a alguna prueba piloto.

Una entrevista semiestructurada puede ser focalizada cuando se concentra en un solo tema. Se deja hablar al entrevistado sin restricciones proponiéndole apenas algunas orientaciones básicas. Si el entrevistado se desvía del tema, el entrevistador, por medio de alguna pregunta vuelve a centrar la conversación.

También existen las llamadas entrevistas no estructuradas o espontáneas, en ellas tanto el entrevistador como el entrevistado gozan de total libertad. Estas se utilizan con menos frecuencia, ya que puede resultar poco productivo para el investigador no tener algún esquema previo de preguntas

Se recomiendan algunos puntos que debe seguir el entrevistador para lograr obtener la información que necesita, tales como: no hacer juicios sobre lo que le dicen; permitir que la gente hable; estar permanentemente atento; escudriñar; dar un seguimiento a los temas que emergieron y alentar al informante a describir en detalle lo que dice, así como buscar constantemente que clarifique sus palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

Previamente a la realización de la entrevista esta se debe preparar, se tiene que definir el tema o elaborar un guión con las posibles preguntas. Es recomendable que las entrevistas se graben y que el entrevistador lleve un diario. También es aceptable que las entrevistas se realicen de manera colectiva, por correo postal, por medio del teléfono, por correo electrónico o por internet.

Consideramos importante señalar que las entrevistas pueden tener diversas funciones en la investigación, pueden emplearse como un instrumento exploratorio para identificar categorías o sugerir hipótesis; pueden ser el principal instrumento de la misma; o pueden complementar otros métodos, para hacer un seguimiento de resultados inesperados o para hacer la triangulación de la información (Kerlinger, 1986).

Las entrevistas que se hicieron para esta investigación fueron semi estructuradas, se partió de algunas preguntas que sirvieron de base para iniciar la conversación, y que surgieron de las inquietudes que nos generó el análisis de los datos. De las respuestas que nos iban dando fueron surgiendo algunas otras interrogantes. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, la información obtenida se procesó a través de una tabla que nos permitiera comparar las respuestas obtenidas.

La tabla donde se procesó la información de la entrevista realizada a la maestra que se observó en la escuela Barrio de Guadalupe, la encontramos como Anexo1 Entrevista BG-2015, en los Anexos, en la carpeta de Entrevistas.

Las preguntas que nos sirvieron para realizar esta entrevista son las siguientes:

1 ¿Cuáles son las dificultades que encuentra al impartir las clases de Formación Cívica y Ética (FCyE)?

2 ¿Cómo influyen las condiciones institucionales en la enseñanza de la de la FCyE y de la democracia?

3 ¿Qué le parecen los contenidos y los ejercicios para el Proyecto de Formación para la democracia, de los libros de texto?

De la pregunta 3, se derivó otra a partir de las respuestas de la profesora.

Pregunta derivada de la pregunta 3. Me podría comentar cómo enseña el tema de la democracia. ¿qué tipo de ejercicios usa para enseñarla?

Pregunta 4 La enseñanza de la FCyE la tienen que combinar con el calendario de valores ¿cómo lo combinan, que hacen, a qué le dan más importancia?

3.3.4 El diario y las notas de campo

Estos dos instrumentos de investigación son muy útiles y enriquecedores en los trabajos cualitativos, especialmente cuando se hace observación grabada en audio. El diario de campo es un instrumento en el que se registran, con cierta regularidad, aspectos que nos parecen relevantes durante una observación o en algún momento de la investigación. Se realiza todos los días que dura la investigación y es conveniente que se registren cambios que suceden en el tiempo.

En el cuaderno de notas o notas de campo se realizan registros a intervalos esporádicos, con la intención de recordar una situación vivida de manera más precisa (Pérez Serrano, 2007b). Para Taylor y Bogdan (1987), los registros deben de ser precisos y detallados. Se deben tomar notas después de cada observación o durante la observación y luego de encuentros informales con los informantes o después de la realización de una entrevista.

La observación grabada en audio no tiene ninguna evidencia visual. Por ello es conveniente que se acompañe con notas de campo para recordar algunas de las cosas que suceden en el aula.

En nuestra investigación hicimos notas de campo, simultáneamente a la observación. Los aspectos que consideramos más relevantes los incluimos como parte inicial en los registros de clase, que se pueden consultar en la carpeta de Anexo. También incluimos en los registros un croquis del aula, en donde se puede apreciar cómo estaban acomodados los alumnos, en función de ellos mismos y del profesor.

Para las entrevistas, también realizamos notas de campo, inmediatamente después de terminar las entrevistas, esto con la finalidad de no olvidar los detalles de las mismas. Por ejemplo en qué tipo de escuela y comunidad trabajaban las maestras, cuántos años de trabajo, tiene cada una. Esta información se puede encontrar en el Capítulo VI

3.3.5 La triangulación de la información

La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a un control recíproco relatos de diferentes informantes. Esto también contribuye a que los investigadores puedan tener una mejor comprensión, más profunda y más clara de las situaciones y las personas estudiadas. Es uno de los requisitos básicos para fundamentar la credibilidad de los hallazgos obtenidos a través de una investigación cualitativa. Se define como el proceso de documentar y contrastar la información obtenida desde distintos puntos de vista. Por medio de la triangulación se evidencian las precauciones que toman los investigadores a lo largo de la planificación, ejecución y difusión de su trabajo para que este cuente con credibilidad. (Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar, 1999).

La triangulación no solo se puede aplicar a la información, también puede aplicarse a quienes recogen la información, para evitar sesgos. Existen distintos tipos de triangulación algunas son: de fuentes metodológicas, temporal, espacial, teórica, de datos, de investigadores o disciplinar. Otra forma de triangulación puede ser la realizada por un equipo de investigadores, cuando dos o más miembros del equipo estudia el mismo escenario o escenarios similares o la misma información.

Para el caso de nuestra investigación nos hemos centrado básicamente en una triangulación de técnicas, estableceremos comparaciones entre los resultados de las observaciones y las entrevistas; de la información obtenida a través de la observación, y las notas de campo y las entrevistas. Para ello hemos contrastado las acciones de los profesores durante las clases con las respuestas que nos dieron en la entrevista y con algunas ideas de los alumnos que podemos captar en las observaciones.

4. Fases de la investigación

Esta investigación comenzó con una vaga idea de lo que queríamos saber. Teníamos claro que era una investigación que se adscribía dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el primer planteamiento fue *cómo se enseña la democracia*. Comenzamos con una búsqueda en la literatura en varios sentidos. Abordamos textos que nos ayudarán a conocer teóricamente el campo que queríamos investigar, la ciudadanía y la democracia. Posteriormente, continuamos con la búsqueda de la literatura que nos ayudara a saber qué se había investigado en México sobre esta temática, para determinar si este era un asunto relevante para la investigación.

También realizamos una búsqueda bibliográfica de la normatividad mexicana y de los programas de estudios con el interés de conocer cómo aparecía en todos estos documentos la ciudadanía y la democracia.

Después de un tiempo, mientras concluíamos nuestra búsqueda bibliográfica, iniciamos los trámites para realizar la observación. Algo que siempre tuvimos claro es que el problema se abordaría desde un enfoque cualitativo. En varias ocasiones elaboramos el planteamiento del problema, modificamos las preguntas y los objetivos de investigación, las hipótesis, Pasamos una etapa donde nos planteamos cambios respecto al abordaje metodológico de la investigación. Este es un proceso difícil para un investigador que no es experto, ahora sabemos que es característico de la investigación cualitativa (Gibbs, 2012). El proceso de investigación cualitativo, nunca es definitivo, se va construyendo y reconstruyendo sobre la marcha.

Nos parece que las fases de la investigación las debemos de centrar en el proceso que tiene que ver con el análisis de los datos, en relación con las etapas en las que fuimos haciendo el levantamiento de la información. No consideramos lo que describimos anteriormente como fases de la investigación porque más bien las vemos como requisitos previos para la misma. De esta forma nuestra investigación tiene tres fases.

4.1 Primera fase de la investigación.

Consideramos como primera fase de esta investigación a la primera etapa de observaciones, descrita en el apartado denominado *Contexto de la investigación*. Al iniciar el análisis de los datos obtenidos, una vez transcritos los registros, nos dimos cuenta que era una información insuficiente porque teníamos diez registros, de ocho profesores. Dos de dos profesores y uno de seis maestros. La razón de esta situación la hemos comentado ya en el apartado I Contexto de la investigación, de este capítulo.

Simultáneamente, iniciamos una búsqueda de información sobre las metodologías de investigación. Inicialmente pensamos que el trabajo se podría hacer con la propuesta de la teoría fundamentada de Glaser y Straus (1967 y Strauss y Corbin (2002).

En esta etapa fue cuando hicimos un ejercicio de codificación abierta. El análisis que obtuvimos en esta primera fase nos ayudó a ir visualizando algunas de las posibles categorías. Pudimos hacer una comparación de las prácticas de los profesores observados.

Nunca dejamos de acercarnos a la bibliografía que nos ayudará a tener nuestro objeto de estudio cada vez más claro. También en esta etapa, empezamos a redactar los capítulos uno y dos y presentamos dos comunicaciones, una en un congreso en México y otra en un simposio en España. Comenzar a escribir fue un buen ejercicio para organizar las ideas y los conocimientos obtenidos hasta entonces.

4.2 Segunda fase de la investigación

En esta segunda fase definimos, finalmente, nuestro planteamiento del problema, luego de varios cambios en las preguntas de investigación.

Como la información que teníamos era insuficiente, tuvimos que esperar un año, al nuevo ciclo escolar, para volver a hacer levantamiento de datos, ya que necesitábamos observar la misma unidad didáctica que habían trabajado los profesores anteriores. Esta vez observamos a una sola maestra en cuatro clases acerca de la misma unidad didáctica. Creemos que con esto si tenemos la información suficiente para contrastar la que obtuvimos en la primera etapa con la de la segunda.

De la observación de la primera fase y ahora en esta segunda, nos fueron quedando algunas inquietudes respecto a lo que observamos y pensamos que para triangular esa información era bueno entrevistar a la profesora. También platicamos de manera informal con algunos de sus alumnos, aunque no teníamos la intención de explorar el aprendizaje de los alumnos.

En la revisión teórica que habíamos seguido haciendo, tomamos conciencia de la terrible situación social del país y de cómo esto afectaba el funcionamiento de las escuelas. Pensamos que era necesario que nuestra investigación considerara el contexto social de México pero también el contexto legal, que determina muchas cosas de las que pasan en las escuelas. Entonces tomamos la decisión de abordar la investigación como un estudio de caso, basado fundamentalmente en la propuesta de Stake (2005). Durante el desarrollo de esta etapa, comenzamos a escribir el capítulo de los fundamentos metodológicos de la investigación y presentamos otra ponencia en un Simposio en España.

También en esta segunda etapa tomamos la decisión generar unas categorías previas basadas en la teoría encontrada, que nos sugería muchos aspectos interesantes y porque nos fue imposible tener más información de nuestros primeros informantes, porque se cambiaron de escuela. Fue en este momento que decidimos utilizar la teoría fundamentada solo para el análisis de la información, por medio de la codificación.

Con las observaciones terminadas y convertidas a registros de observación, iniciamos el análisis de los datos haciendo unas tablas de análisis que se pueden consultar en los anexos. Estas tablas tienen una columna titulada codificación abierta, otra llamada ideas claves y otra titulada codificación axial.

4.3 Tercera fase de la investigación

En esta etapa tomamos la decisión de aplicar entrevistas semi estructuradas a algunos maestros para confirmar algunos de los aspectos que habíamos observado y obtenido de las respuestas que nos había dado la profesora entrevistada. Por situaciones del contexto de las escuelas no fue posible entrevistar a algunos de los maestros observados, ya que por ser escuelas suburbanas, los profesores se cambian de adscripción muy rápidamente, de manera que después de más de un año, los profesores que observamos inicialmente ya no se desempeñaban en esas escuelas.

La solución que encontramos fue acudir a la Universidad Pedagógica de León y solicitar la colaboración de algunos maestros que trabajaran en primaria en los grados de cuarto, quinto y/o sexto, grados en los que hicimos nuestra observación. Aceptaron tres profesoras, que están cursando su maestría en la mencionada Universidad. Les hicimos entrevistas semi estructuradas. Comparamos las respuestas de estas profesoras con los análisis previamente realizados. Asimismo, durante este período de trabajo se terminó de concretar el sistema de categorías.

La tabla donde se procesó la información de estas entrevistas, la podemos localizar Anexo 2 Entrevista UPN-2016, en los Anexos, en la carpeta de Entrevistas.

Las preguntas que empleamos en la entrevista fueron las siguientes:

- 1 ¿Cuál ha sido su experiencia con la enseñanza de la Formación Cívica y Ética (FCyE)?
- 2 Respecto a la enseñanza de la democracia ¿cuál ha sido su experiencia? ¿es fácil enseñar la democracia?
- 3 ¿Cómo es enseñar la democracia en la escuela donde trabaja?
- 4 ¿Cómo se trabaja el calendario de valores en su escuela?

CARACTERIZACIÓN DE LOS INDICADORES DEL ANÁLISIS			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
1.- Concepto de democracia	Tipos de democracia	Política	Centrada en las elecciones. Simulación de elecciones. En la democracia solo participan los mayores de edad. La participación democrática se realiza por medio del voto.
		Social	Democracia como participación real en la clase y en la escuela. Condiciones para la democracia: respeto, tolerancia, colaboración. Participación y toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida.
2.- Enseñanza de la democracia	Recursos y estrategias para su enseñanza	Clases poco democráticas	Pobreza de participación de los alumnos. Poco democrática
		Clase con intento de ser participativa	Simulación de elecciones o asambleas en base a asuntos hipotéticos. Con intento de ser participativa
		Clase participativa	Análisis, reflexión y resolución de problemas reales y cercanos a los alumnos, por medio de la participación.
	Contenidos	Conceptuales	Datos y hechos, información necesaria para la comprensión.
		Procedimentales	Tratamiento de la información.
		Actitudinales	Hábitos, normas y actitudes que propicien formas de actuar.
		Integrados	Propuestas didácticas que incorporen los tres tipos de contenidos.
3.- Finalidades de la enseñanza de la democracia	Vivencia de la democracia en la escuela	Identificación de problemas reales	Enseñanza orientada a problemas del entorno del alumnado
		Acuerdos y Consensos	Diálogo y toma de decisiones
		Procedimientos democráticos	Enseñanza enfocada en la participación
		Análisis de situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes	Clases enfocadas a que el alumnado descubra puntos de vista diferentes.
		Decisiones en beneficio de todos	El propósito de las clases es que el alumnado tome decisiones en función de los demás
	Valores de la democracia	Respeto	Comprensión del valor de la legalidad.
		Tolerancia	Reconocimiento de los otros y de las normas de la convivencia.
		Solidaridad	Aceptación y respeto de las diferencias.
		Justicia	Acción a favor de los otros o de la comunidad.
		Apego a la legalidad	Detección de espacios de injusticia y búsqueda de soluciones.

Tabla 5.1 Elaboración propia

En esta etapa, además de concluir los análisis, se comenzó la redacción del informe de investigación y las conclusiones. Presentamos otra comunicación en un simposio en España y se revisaron los capítulos elaborados anteriormente. Queremos expresar aquí, que nos hemos dado cuenta que la formación recibida y los aprendizajes adquiridos, nos han vuelto un poco más críticos, teniendo como resultado la dificultad de dar por terminados los capítulos que considerábamos ya finalizados.

5.- Caracterización de los indicadores del análisis

Para concluir este capítulo presentaremos aquí la tabla en la que concentramos nuestro sistema de categorías. La llamamos *Caracterización de los indicadores del análisis*. En ella están presentes las tres categorías por las que finalmente nos decantamos, así como las subcategorías, cada una con sus indicadores y sus correspondientes descriptores.

La primera categoría es el *Concepto de democracia*, donde buscamos analizar si los profesores observados manejan en sus clases un concepto de democracia política o social, esto buscando contrastar lo que presentan en su discurso con lo que se muestra a través de sus clases.

En seguida está la categoría denominada *Enseñanza de la democracia*, con la que pretendemos identificar los recursos y estrategias que usan los profesores, en la enseñanza de la democracia y los tipos de contenidos que manejan.

La tercera categoría que proponemos es la que llamamos *Finalidades de la enseñanza de la democracia*, en la que analizaremos que tipo de vivencia de la democracia proponen los profesores en sus clases. También nos interesa, en esta categoría, conocer cuáles son los valores de la democracia que se hacen presentes en las prácticas de los profesores observados. (Ver tabla 5.1)

CAPÍTULO VI INFORME DE INVESTIGACIÓN

Introducción

En este capítulo presentaremos los resultados del análisis de la información que obtuvimos a partir de las observaciones de clase, los registros, la codificación abierta y la codificación axial y las entrevistas que realizamos.

La presentación la haremos tomando como eje las fases de la investigación. En la primera fase comentaremos el resultado de la codificación abierta que realizamos antes de obtener las categorías y presentaremos los resultados que obtuvimos con la codificación axial. Lo haremos en función de las categorías que determinamos en la *Caracterización de los indicadores*, es decir, el *Concepto de democracia*, la *Enseñanza de la democracia* y las *Finalidades de la enseñanza de la democracia*. En esta etapa, buscaremos hacer una comparación e interpretación entre la práctica de los ocho profesores observados en dos escuelas primarias.

En la segunda etapa, analizaremos la práctica de una profesora, tomando como base los registros de cuatro clases observadas de un mismo bloque o unidad de trabajo, la codificación axial que hicimos de su práctica y los datos obtenidos en una entrevista que le realizamos. La intención es iniciar una triangulación de la información contrastando su práctica con la de los profesores de la primera etapa y con lo que nos dijo en la entrevista, esto con la finalidad de darle validez a nuestros resultados.

En la tercera etapa, contamos con la información que nos aportaron a través de entrevistas, cuatro profesoras de primaria, acerca de la enseñanza de la democracia. Analizaremos la información obtenida y la contrastaremos con los resultados de la segunda etapa.

1. Primera fase de la investigación.

Llamamos primera fase de la investigación a la etapa donde realizamos la primera recogida de datos, en ella observamos en la escuela Barrio de Guadalupe a tres maestros y realizamos cinco observaciones de clase. Observamos dos clases del profesor de 4º, una de 5º y dos de 6º grado. En la escuela San Roque, observamos a cinco profesores, una clase a cada uno, en 4º B, 5º A, quinto B, sexto A y 6º B.

Para guardar la confidencialidad de los maestros, los identificamos por las iniciales del nombre de la comunidad donde se encuentra la escuela y un número. Por ejemplo, a los registros de la escuela del Barrio de Guadalupe los identificamos como 1BG, 2BG, 3BG, 4 BG y 5BG (los registros de 1BG y 2BG corresponden a un mismo maestro y los de 4BG y 5BG, a una misma maestra). Los de la comunidad de San Roque los

identificamos como 1SR, 2SR, 3SR, 4SR y 5SR. En la interpretación de los análisis, cuando usamos algún fragmento de la clase, después de la identificación del registro pusimos un guión y el número de la página de donde fue tomado ese fragmento. Por ejemplo 3SR-12, significa registro tres de San Roque, página doce.

Antes de realizar esta actividad ya habíamos hecho un acercamiento a la teoría sobre la democracia y a las investigaciones que se habían realizado en México, también nos habíamos planteado algunas preguntas de investigación. Como ya mencionamos, iniciamos un análisis de codificación abierta con la intención de poder determinar las categorías para el análisis de la información. Ya hemos explicado en la introducción las causas por las cuales no continuamos trabajando con la teoría fundamentada y cómo generamos la *Caracterización de los indicadores del análisis* y en el capítulo V de esta tesis explicamos que para el análisis se van a utilizar las codificaciones abierta y axial de la teoría fundamentada.

La *Caracterización de los indicadores del análisis*, nos permitió iniciar la revisión de los registros con unas categorías previas y con estas generamos las tablas que denominamos codificación axial de la primera fase, de la que hemos obtenidos los resultados de esta etapa.

1.1 Codificación abierta.

Como hemos explicado con anterioridad, en el transcurso de nuestra investigación se han tenido que realizar algunos cambios que la misma nos ha requerido, que por lo demás es algo propio de la investigación cualitativa. Al iniciar este trabajo, hicimos las primeras observaciones de clase, de ocho profesores de los que obtuvimos diez registros, ya que a dos de los ocho profesores los pudimos observar durante dos sesiones de clase. Simultáneamente, iniciamos una búsqueda de información sobre las metodologías de investigación. Inicialmente creímos que el trabajo se podría hacer con la propuesta de la Teoría Fundamentada. En esta etapa fue cuando emprendimos un ejercicio de codificación abierta. El resultado que obtuvimos de este ejercicio nos ayudó a ir visualizando algunas de las posibles categorías. Pudimos hacer una comparación de las prácticas de los profesores observados encontrando algunos elementos o aspectos de su práctica que tenían en común.

Posteriormente, nos dimos cuenta que la información con la que contábamos era insuficiente, ya que de seis profesores únicamente teníamos la observación de una clase y de los otros dos, habíamos observado dos clases. El contexto en el que se hizo esta primera etapa de observación no nos permitió contar con más observaciones. De haber continuado utilizando la Teoría Fundamentada habríamos tenido que completar la información obtenida con entrevistas, pero nuevamente el contexto nos impidió

realizarlo. Ya explicamos, cuando hablamos del contexto de la investigación, que en las escuelas rurales y suburbanas, los profesores no permanecen en los centros de trabajo, al terminar el ciclo escolar buscan cambiarse de escuela. Al haber realizado las observaciones al finalizar el ciclo escolar, nos arriesgábamos a ya no encontrarlos para hacer las entrevistas.

CODIFICACIÓN ABIERTA		
Clasificación de las categorías de obtenidas por medio de la codificación		
Categorías de la Investigación	Categorías obtenidas por codificación abierta	Descripción
Conceptos de democracia	Conceptos erróneos de los alumnos	Los llamamos así porque encontramos que algunos alumnos tenían conceptos equivocados sobre la democracia o temas relacionados.
	Conceptos erróneos Maestro	Algunos profesores también usaron conceptos equivocados sobre la democracia o temas relacionados.
Recursos y estrategias de la enseñanza de la democracia	Conocimientos previos y propósitos de la clase.	Los profesores empezaron la clase explicando los propósitos o de qué iba a tratar o partieron de conocimientos que ya tenían los alumnos.
Manejo de contenidos en la enseñanza de la democracia	Instrucciones poco claras	Los profesores no dan instrucciones claras para realizar una actividad o no hacen preguntas con claridad.
	Actividades que no dan el resultado esperado	Actividades de las que los profesores parecían esperar algún resultado que no se dio.
	Actividades no planeadas	Actividades que por la manera cómo se aplicaron y los resultados se vio que no estaban planeadas.
	Cambio de la temática	Prácticas en las que sin previo aviso se hicieron cambios de temáticas, sin relación con lo que se tenía previsto
Finalidades de la enseñanza de la democracia	Falta de orientación a los comentarios	Los profesores desaprovecharon la oportunidad de profundizar, enriquecer u orientar los comentarios de los alumnos.

Tabla 6.1 Elaboración propia

De esta manera, las categorías de análisis de nuestra investigación no fueron ya producto de la aplicación de la Teoría Fundamentada, sino una combinación de lo que encontramos con el ejercicio de la codificación abierta y la aplicación de la teoría. De cualquier manera, este ejercicio de codificación abierta nos aporta algunos datos interesantes y presentaremos brevemente algunas de las conclusiones que obtuvimos con ella. Los podemos ver en la carpeta de Anexos llamada Codificación abierta. Análisis de los registros.

En un primer análisis de los registros de clase, intentamos detectar aspectos o elementos en común en las clases de los profesores observados. De esta manera obtuvimos diez categorías, que así las llamamos inicialmente (Ver anexo codificación abierta). Al analizarlas encontramos que unas tenían que ver con el concepto de la democracia, otras con cómo se enseña la democracia desde el punto de vista didáctico, es decir desde sus recursos y estrategias; unas más que tiene que ver con cómo se manejan los contenidos de la democracia y finalmente otra última que tiene que ver con las finalidades de la democracia. (Ver tabla 6.1)

También podemos afirmar que algunos de los asuntos detectados en este primer análisis aparecen también en el análisis de la información realizada con la *Caracterización de los indicadores del análisis*, como podremos ver más adelante. Solamente dos de estas primeras categorías: Actitudes democráticas en clase y Actitudes no democráticas en clase, no coincidieron con las categorías de investigación de la *Caracterización de los indicadores del análisis*.

Aunque este análisis no fue decisivo para determinar las categorías, si nos fue de mucha utilidad, es por ello que decidimos reportar en este informe esta etapa del trabajo.

1.2 Codificación axial

En esta etapa analizamos los diez registros en cinco tipos de tablas que tienen una columna que llamamos codificación abierta y, corresponde a un primer análisis; una columna que titulamos ideas claves relacionadas con los conceptos y otra columna que corresponde a lo que es propiamente la codificación axial, que tiene que ver con la interpretación a partir de ideas como pueden ser: ¿qué está sucediendo?, ¿qué están haciendo las personas?, ¿qué están diciendo?, ¿qué dan por supuesto esas acciones o declaraciones? o ¿de qué manera el contexto sirve para apoyar, mantener o cambiar esas acciones o declaraciones? El modelo de la tablas para este análisis por medio de la codificación axial lo tomamos de los anexos de la tesis de Pinochet (2015).

En la primera y la segunda etapa, es necesario aclarar que para el análisis por medio de la codificación axial, algunas categorías las dividimos en dos tablas. Quedando como sigue, en los anexos:

Anexo 1 Codificación Axial. Concepto de democracia

Anexo 2 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias para su enseñanza

Anexo 3 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos de enseñanza.

Anexo 4 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela

Anexo 5 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia.

Con este tipo de análisis pretendemos dar cuenta de cómo son las prácticas de los ocho profesores, comparar sus prácticas en función de cada una de las categorías y tratar de interpretar las razones de las mismas. Consideramos que es importante mencionar que este mismo tipo de análisis se aplicará a los cuatro registros de la Segunda Fase.

1.2.1 Concepto de democracia

En este apartado lo que pretendemos es identificar el concepto de democracia que los profesores manejan en sus clases, considerando que con el concepto político se refieren a la idea de democracia centrada en elecciones, para elegir el gobierno, en la que sólo participan los mayores de edad y en la que la participación se realiza por medio del voto. La democracia social, consideramos que se da cuando hay una participación real en la clase y en la escuela, cuando se crean las condiciones para la democracia: respeto, tolerancia y colaboración y cuando se considera que la participación y la toma de decisiones se puede realizar en todos los ámbitos de la vida.

Para esta categoría, no pudimos obtener información de los dos profesores de la escuela Barrio de Guadalupe, a los que observamos en dos clases cada uno. Sus clases no estuvieron basadas en las temáticas propuestas por el programa. Los temas que desarrollaron no nos permitieron identificar qué concepto de democracia manejan.

Ya habíamos mencionado que estuvimos tentados a no considerar los registros de observación de estos profesores por creer que no nos aportarían información relevante. Finalmente decidimos considerarlos porque en otras categorías sí fue posible analizar su práctica, como se verá más adelante.

El análisis de dónde surge esta interpretación se encuentra en Anexo 1 Codificación Axial. Concepto de democracia.

1.2.1.1 Democracia Social

En esta categoría encontramos dos clases en las que se enuncia el concepto de democracia social (3BG y 4SR). En los dos casos, lo que expresan es producto de una actividad de lectura del libro de texto del alumno. Los dos casos son muy similares al ejemplo siguiente:

Alo.- ¿Qué página?

M.- Ciento diecisiete, y ayuda a mirar los problemas como propios y a desarrollar el pensamiento creativo y hacerte responsable; en suma, es a través de la participación como podemos transformar el mundo que vivimos.

Desarrollará tu capacidad de participar si puedes:

Identificar asuntos que te interesan o requieren solución, estar pendiente de lo que pasa a tu alrededor, interesarte en aquello que sucede en la comunidad, platicar con los adultos, escuchar las noticias, leer los periódicos, preguntar a tus maestros, platicar con amigos; todo ello para reconocer lo que te interesa cual afecta en el ámbito público."

M.- Al momento de que escogieron las mejores propuestas se dieron cuenta que eso nos podría ayudar como... como salón, si o como comunidad educativa.

La maestra continúa leyendo. 4SR-7

En este caso afirmamos que los profesores solo enuncian los conceptos porque son producto de la lectura. Ninguno de los dos propició algún tipo de reflexión posterior, ni siquiera algún comentario de parte del profesor que destacara la importancia de la posibilidad de participación de los alumnos en el ámbito de la comunidad, de la escuela o el aula o de la familia.

1.2.1.2 Democracia social y política

En cuatro clases se manejaron ideas respecto a la democracia social y a la política (1SR, 2SR, 3SR y 5SR). Presentaremos tres fragmentos de las clases, que representan las modalidades que encontramos de cómo se trabajó este concepto para que nos ayuden a mostrar las diferencias que encontramos.

Mostramos un primer caso donde solo se enuncia el concepto y el profesor intenta que los alumnos reflexionen, otro donde se enuncia y se hacen preguntas pero con las repuestas dirigidas por la maestra y uno más en el que se buscó que los alumnos relacionaran la información obtenida con alguna actividad de participación previamente realizada.

Alo.- La democracia consiste en escuchar todas las ideas y debatirlas para tomar una decisión.

M.- Muy bien, a ver fíjense bien lo que está diciendo ahí, Omar dice que cuando convivimos, todas las personas pensamos diferente. ¿Es cierto o no es cierto?

Alos.- Si

M.- Si, y qué debemos hacer para tomar una decisión. Si todos pensamos diferente.

Alo.- Estar los dos de acuerdo.

Alo.- Opinar todos.

M.- Cómo...

Alo. Que opinen todos.

M.- Que opinen todos. Muy bien porque ahí dice: no es democrático decidir según el modo de pensar de una sola persona, o sea porque si una persona si dice vamos a hacer esto, no lo van a hacer los demás, ¿verdad que no?. 1SR-2

En este caso aunque el comentario surge de la lectura, el profesor hace preguntas a los alumnos con la intención de llevarlos a la reflexión.

El siguiente ejemplo también se da a partir de la lectura y hay un pequeño diálogo, para el que la profesora da algunas pistas para que los alumnos respondan.

M.- La participación es una forma de tomar decisiones acerca de asuntos que nos afectan o nos benefician, para así elegir la más conveniente para la mayoría. Yadira...

La maestra nombra a la alumna que quiere que le ayude a leer.

Ala.- Muchas veces no es fácil escoger porque no tenemos claro cuál de las distintas posibilidades nos convence más.

M.- Cuando esto suceda lo aconsejable será obtener la mayor información posible, comparar las distintas alternativas y decidir. A ver antes de continuar quién me puede explicar poquito o brevemente qué dijo ese párrafo. Fíjate te doy algunas palabras: fácil escoger distintas alternativas y decidir, mayor información. Dime Anita

Ala.- Como de escoger algo.

M.- Escoger algo verdad, no otro.

Alo.- Como de ver la mejor opción.

M.- Por opción

Alo.- Cómo escoger lo que te conviene.

M.- Lo que te conviene más, exacto la mejor opción. Otra...

Ala.- Informarte.

M.- Informarte ¿para qué?

Ala.- Para decidir

Alo.- La mejor opción.

M.- Para decidir y escoger la mejor opción. Continúo... SR- 2

Algo que es de destacar en esta viñeta es que la maestra intentando dirigir las respuestas de los alumnos les da pistas para que le respondan en lugar de propiciar un proceso reflexivo.

En el siguiente fragmento podemos ver cómo también por medio de una lectura la información obtenida lleva a pedir a los alumnos que recuerden una actividad en la que participaron.

El profesor lee

... Para participar en la vida política del país y gozar de derechos políticos como el voto, deberás ser mayor de edad. Pero eso no quiere decir que no participes en la vida de tu escuela, tu familia y tu sociedad, o que no tengas derechos.

La democracia en la escuela significa que todas las niñas y todos los niños participen y aprendan. Tú puedes contribuir a que nadie quede excluido y a que

la totalidad de tus compañeros y compañeras aprenda. Asimismo, tienes el derecho de participar y aprender.

La vida escolar impulsa el respeto por la dignidad y los derechos de todas las personas hasta que sea una convicción profunda para ti. Eso lo aprenderás si das y recibes trato respetuoso y equitativo en la escuela y en todos los lugares donde te desenvuelves. Si todos los alumnos reciben ese trato en la escuela, será una prueba de que la escuela promueve la vida democrática.

Para que la vida escolar esté ordenada y sea justa, es necesario contar con normas claras que se respeten. Las normas más generales de tu escuela son las mismas en todos los establecimientos escolares del país, aunque cada escuela puede tener algunas normas que, respetando las generales, respondan a sus características específicas. Seguramente tú participaste en elaborar el reglamento escolar de tu salón, y comprendes su utilidad para asegurar un trato equitativo y respetuoso en tu clase, y para que todos aprendan.

Luego reflexiona y pregunta.

Y es cierto verdad, ustedes tuvieron parte importante en la realización de el reglamento escolar, se acuerdan, en aquellos primeros días que llegamos a este salón y nos empezamos a conocer. Es importante para nosotros tener normas, ¿para qué, para qué nos sirven esas normas?.

Alo.- Para saber

M.- Para qué, para qué nos sirvieron todas esas cosas que nos pusimos de acuerdo al principio.

Alo.- Para saber como somos, para respetar.

M.- Para respetar

Alo.- Para ayudar

M.- Para ayudar.

Alo.- Para proteger

M.- A ver, acuérdense cuáles son las reglas que pusimos en el reglamento, primera...

Todos los alumnos hablan al mismo tiempo.

M.- A ver, levantando su mano, Araceli...

Ala.- Traer uniforme. 3SR-3 y 4

Aunque no se reflexiona acerca del valor de la participación, al referirse a una actividad en la que participaron los alumnos y que sirve para favorecer la convivencia, implícitamente se le está dando valor a la participación en la vida escolar.

Los profesores parten todos de una lectura pero el tratamiento que le dan a esta es diverso. Uno (1SR) busca que sus alumnos reflexionen acerca de en qué consiste la democracia, otra busca inducir las respuestas a sus preguntas (2SR) y dos intentan profundizar más en el sentido de la democracia como espacio de participación y estilo de vida (3SR y 5SR).

Estos mismos profesores (1SR, 2SR, 3SR y 5SR), en sus clases utilizaron el concepto de democracia desde el punto de vista político y nos llama la atención cómo este ámbito parecen manejarlo con más facilidad. Los cuatro lo relacionan con un proceso electoral, que se realiza por medio del voto; en tres clases (1SR, 2SR y 3SR) se mencionó que para participar hay que llegar a la mayoría de edad y en dos (3SR y 5SR) se planteó como forma de gobierno. A continuación presentaremos algunos fragmentos que representen estas situaciones:

Los alumnos siguen haciendo comentarios sobre el tema de los presidentes municipales. Y la maestra continúa leyendo.

M.- Tendrán derecho a hacerlo a partir de que cumplan los dieciocho años. ¿Fernanda que tendrás que hacer cuando cumplas dieciocho años?

Ala.- Ir a votar.

M.- A votar

Ala.-Y estudiar.

M.- Bueno a eso siempre tienes derecho. Chicos ¿qué tengo que hacer para votar?

Los alumnos contestan al mismo tiempo sobre la credencial de elector

Alo.- Por eso dicen tengo credencial para votar. 2SR-5

Se han estado haciendo comentarios, en base a una lectura, sobre las elecciones, entienden que las elecciones sirven para elegir gobernantes, se hace mediante el voto y cuando se tiene credencial de elector, es decir cuando se es mayor de edad.

M.- De lo que acabamos de decir entonces, la democracia ya a manera de resumen de lo que acabamos de leer ahorita, la democracia hablando políticamente, sí, porque ahí en el libro nos pusieron dos, verdad, o sea, la democracia que hay en la escuela o que se basa en la escuela y la democracia que conocemos, o sea, políticamente, en donde los mayores de 18 años por medio de su credencial de elector emiten su voto para elegir a los representantes que quieren que los gobiernen, sí, entonces la democracia es un sistema de gobierno en el que todos los ciudadanos pueden participar votando en las decisiones públicas por medio de sus representantes políticos, sí, tenemos una urna donde van colocando los votos, sí, en aquel tiempo se encargaba el IFE, verdad, el Instituto Federal Electoral, de contar cada uno de esos votos, ahora...

Alos.- El INE, el INE

M.- El INE, verdad. ¿Qué significa el INE?

Alos.- Instituto Nacional Electoral. 3SR-6

En este fragmento la maestra les dice a los alumnos que en el libro les presentan dos conceptos de democracia y se refieren al político, asociándolo con la elección de

gobernantes por medio del voto y cuando sean mayores de edad y obtengan su credencial de elector.

1.2.2 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto a la democracia social:

- Que los profesores conocen menos o le dan menos valor a la democracia social, a la que en las clases apenas mencionan, no profundizan y se le da poco espacio para la reflexión.
- De seis profesores que en su clase tratan la democracia social, tres no le conceden importancia a la participación de los alumnos, ni a la posibilidad que tienen para resolver problemas y para dar sus opiniones.
- Tres profesores buscan por medio de preguntas y de recordar actividades de participación, que sus alumnos valoren la participación, el diálogo, la posibilidad de contribuir a mejorar la convivencia o resolver problemas sociales.
- Los libros de texto de los alumnos tienen contenidos al respecto pero los maestros no les dan importancia.

En cuanto a la democracia política:

- Es más valorada o más conocida por los profesores, se trabaja más en sus clases.
- La identifican con elección de gobernantes, votaciones y obtención de la credencial de elector, es decir, con la mayoría de edad.
- Enfatizan los aspectos formales de la democracia.

Como parte de formación de la ciudadanía en la escuela primaria es necesario fortalecer el concepto y el trabajo didáctico de la democracia social.

Aunque en el programa y en los libros de texto se enfatice el sentido de la democracia social, y la posibilidad de participación de los niños en la toma de decisiones y la participación, los maestros generalmente terminan desarrollando en la clase la democracia política, el ámbito de lo electoral, en su parte más formal, que es la organización de elecciones.

Pensamos que su falta de vivencias de la democracia fuera del ámbito electoral, puede llevarlos a esta forma de enseñar la democracia.

Es importante que los alumnos sean conscientes de su papel en los ámbitos donde les toca desenvolverse y que reconozcan y valoren su posibilidad de participación.

Es importante que en la escuela sepan que la democracia y la ciudadanía solo se aprende teniendo experiencias de ellas y que el aula y la escuela son espacios privilegiados para lograrlo.

En el Gráfico n° 1 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 1 Codificación Axial. Concepto de democracia.

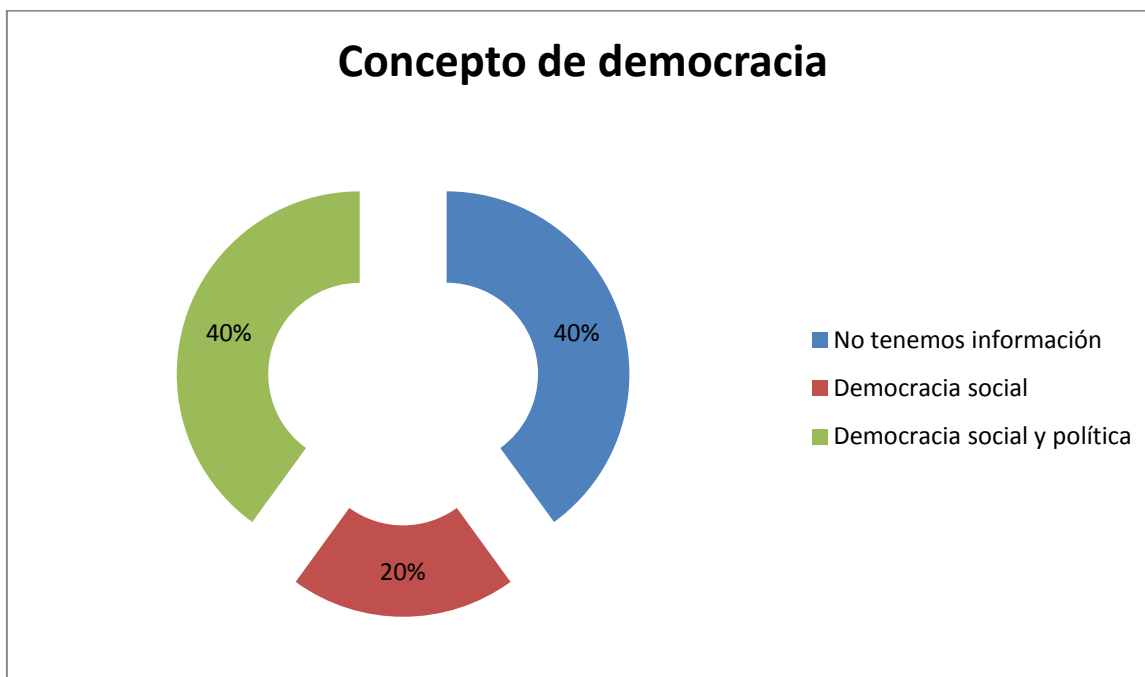


Gráfico n° 1 Elaboración propia

1.3 Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias

La intención de este apartado es analizar los recursos y estrategias que los profesores usan para enseñar la democracia, considerando que en las clases tradicionales la escasa participación de los alumnos puede ser ubicada como poco democrática. Revisaremos las clases en las que se usa la simulación de elecciones o asambleas en base a asuntos hipotéticos, como intentos de ser participativas. Consideraremos las clases donde los alumnos analizan y reflexionan sobre la solución de problemas reales y cercanos por medio de la participación, como clases participativas.

Para esta parte del análisis pudimos contar con información de la clase de los ocho profesores participantes y trabajamos con los diez registros con los que contamos. Como en el caso anterior, no pondremos un fragmento de cada clase, sino que buscaremos fragmentos que ejemplifiquen a las que son parecidas.

El análisis de donde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 2 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias para su enseñanza.

1.3.1 Clases poco democráticas

En este rubro de las clases tradicionales o poco democráticas, encontramos cinco prácticas (1BG, 2BG, 5BG, 2SR y 4SR). Creemos que es necesario señalar que las clases 1BG y 2BG corresponden al mismo profesor. En las clases de este profesor, él asume el protagonismo, casi no hay participación de los alumnos y cuando los alumnos expresan algo que podría generar un proceso reflexivo, se ignora.

La clase 5GB es una clase basada en preguntas y respuestas, a partir de la lectura del libro de texto. La profesora maneja estereotipos de género, los alumnos los refuerzan con sus comentarios. No se toman en cuenta las participaciones de los alumnos.

En las clases 2SR y 4SR, se organizaron simulacros de elecciones y por ello deberían ser analizadas como prácticas poco participativas, pero decidimos ubicarlas como clases poco democráticas porque aunque se realizó el ejercicio, no se consiguieron los resultados esperados. Una de sus características es que son clases muy dirigidas por las profesoras, con poca posibilidad de participación de los alumnos.

Presentaremos un fragmento de la clase del profesor 1BG, que además de llamarle tradicional también tendremos que calificarle como magistral, ya que la clase se basó en largas exposiciones de él, uso del libro para leer y preguntas a los alumnos en las que no atendió a lo que ellos respondían.

Alo.- En Acapulco se tapan todas las casas.

Alo.- Se tapan las coladeras

Alo.- Se tapan las coladeras

Otros alumnos también hacen comentarios sobre la inundación en Acapulco.

M.- Mande.

Alo.- Se tapan las coladeras.

M.- Se tapan las coladeras, porque creen que se tapan.

Alos.- (A coro) Por la basura.

M.- Por la basura y quienes hacemos basura.

Alos.- Nosotros.

M.- Nosotros somos los descuidados. Entonces quiénes llegaron a esos lugares a ayudar y a cooperar con las personas

Un alumno intenta responder pero no sabe qué decir

M.- Quiénes ayudaron, por parte del gobierno ¿quiénes?.

Aló.- Los soldados, los soldados.

M.- Los soldados y de manera masiva cómo le llamamos a ellos en conjunto.

Alo.- Militares.

M.- Los militares, los soldados.

Alo.- Y también este...

M.- Ellos ¿qué hacen con la gente?. 1BG-5 y 6

En esta viñeta podemos ver cómo el profesor hace algunas preguntas a los alumnos, estos le contestan sobre que lo que provoca las inundaciones es la basura y cambia el tema, sin hacer ninguna reflexión sobre cómo la acción de los alumnos puede contribuir a solucionar ese problema, para empezar a hablar de la ayuda que prestan los militares.

El otro ejemplo que incluiremos sobre clases poco democráticas, es la 4SR. La maestra inicia la clase poniendo un video muy largo que se corta antes de terminar por problemas con el internet, posteriormente en lugar de continuar la transmisión del video que estaban viendo, empieza a proyectar otro video, entre los dos tienen una duración de quince minutos aproximadamente. Posteriormente les dice que van a hacer unas elecciones.

M.- Bueno, entonces ahora, vamos a pasar a... abre la puerta, tu Ricardo, vamos a pasar a hacer nuestra votación para elegir a nuestro presidente, a nuestro representante de grupo.

Se escuchan murmullos de los alumnos que comentan sobre la elección.

M.- Ah, pero acá su compañero José va a presentar a los... a los que van a participar y para eso vamos a pedir que nos pongan atención, si.

Los alumnos se encuentran muy inquietos y hablan mucho, se escuchan algunos gritos y silbidos.

M.- A ver, ponemos atención a su compañero.

Alo.- Queridos compañeros, voy a hacer una asamblea para votar por nuestro jefe de grupo: Alejandro, Diego, Abraham y Fany

Luego se escucha como los alumnos hablan de quién es su favorito. Y uno de ellos pide aplausos. 4SR-4 y 5

En este fragmento podemos ver cómo se van a organizar una elecciones dónde los candidatos participantes ya han sido elegidos por la profesora, que pide a un alumnos que los presente. También nos percatamos de que existe una confusión respecto de si van a elegir un presidente, un representante o un jefe de grupo, al respecto no se hace ninguna aclaración.

Consideramos estas clases como poco democráticas porque quienes dirigen, toman decisiones y son protagonistas son los profesores. Los alumnos solo se dedican a hacer lo que les piden y cuando participan o dan una opinión generalmente no son tomados en cuenta.

1.3.2 Clases con intento de ser participativas.

Prácticas docentes que clasificamos en este rubro fueron tres (4BG, 1SR y 5SR). En la primera la profesora intenta que la clase se desarrolle como un diálogo, pregunta y toma

en cuenta las respuestas de los alumnos, pero luego el diálogo se convierte en un intento de dirigir las respuestas de los alumnos. Además de emitir algunas ideas discriminatorias.

Alo.- Ser perseverante es donde quieres estudiar seguir luchando, echarle muchas ganas, no rendirse para poder conseguir sus metas.

M.- A ver, Juan, ahora díganme usted.

Alo.- Ah, yo por qué.

M.- Por favor.

Alo. Me da vergüenza.

M.- ¿Por qué vergüenza, que le dan vergüenza sus metas o qué?

Alo. Siii

M.-Pues qué quiere ser de grande, qué quiere ser en un futuro. Si me dice que barrendero me va a dar hasta vergüenza a mí, eh.

Alo. ¿Ser qué?

M.- Barrendero.

Alos. Comentarios varios sobre el asunto.

M.- A ver Ivonne díganos por favor y ahorita a ver si luego Juan se anima.
4BG-8

El tema de la clase es el valor de la perseverancia y cuando la maestra les pregunta qué es la perseverancia, algunos alumnos responden correctamente, pero ella quiere que le digan qué profesión quieren tener cuando sean adultos. Valorando sólo las profesiones universitarias, discrimina los oficios.

En el siguiente ejemplo vemos cómo han leído una historia, que la maestra quería usar para ejemplificar la democracia como estilo de vida, pero que más bien se refiere al egoísmo. Los alumnos, luego de leer, comentan con la maestra sobre las acciones egoístas de la historia y de cómo se les dio una lección a los protagonistas de la historia.

Alo.- Que todo el pueblo aprendió a compartir.

Alo.- Que no le querían dar nada.

Alo.- que todo el pueblo aprendió a compartir.

Se escucha que los alumnos siguen hablando y algunos leyendo.

M.- Además compartir es muy bueno porque así aprenden a ser mejores las personas y los niños aprendieron a que cuando sean grandes deben compartir con gente que lo necesita.

Alo.- El señor bien cansado y ni le daban nada.

M.- Por eso los niños le ayudaron porque comprenden más.

Alo.- Pobrecito...

M.- Muy bien, ya terminaron ahorita todos verdad. A ver, vamos a ver, vamos por partes ¿Qué les pareció el cuento?

Alos.- Bien. Yo.

M.- Si alcanzaron a identificar dónde está ahí la democracia como estilo de vida

Alos.- Si, si, si. Yo

M.- Bueno, vamos a ver. Díganme qué actitud tenía el pueblo al llegar el soldado.

Varios alumnos contestan al mismo tiempo

Alo.- No lo querían.

M.-No lo querían.

Alo. Porque Iba a pedir en las casas.

Alo.- Enojados

M.- Enojados, molestos.

Alo.- Porque entró a sus casas. 5SR-5

Los alumnos se quedan con la idea que la democracia como estilo de vida es no ser egoístas, porque la reflexión sobre sus respuestas no se profundiza.

1.3.3 Clases participativas

En este apartado de las clases participativas ubicamos dos (3BG y 3SR). La 3BG es una práctica en la que se considera lo que saben y opinan los alumnos, realizan diversas actividades y el profesor propicia el diálogo y la reflexividad de los alumnos.

En la práctica 3SR se dialoga, se toman en cuenta las ideas de los alumnos, se retoman actividades realizadas anteriormente por los alumnos, se reflexiona sobre las actitudes y se realiza una actividad que implica reflexión y compromiso por parte de los alumnos.

El fragmento que vamos a ver corresponde a la clase que tiene como tema *La democracia como acciones para el bien común*, en la que como actividad final el maestro pide a los alumnos que dibujen el contorno de una de sus manos, la recorten y dentro escriban un compromiso personal para contribuir al bien común. Van a hacer un cartel con todas las manos.

M.- Mande... eso lo deberíamos poner como una meta, verdad, un objetivo,

pero que puedo prometer por el bien, mi bien tuyo y el de la comunidad.

Alo.- Ayudar.

M.- Ese sería un propósito personal, si, ¿pero qué podrías hacer para mejorar tú como persona?

Los alumnos responden todos a la vez.

M.- Respetar a todas las personas que están a mi alrededor, no poner apodos, verdad o bien decíamos, en vez de pelear, dialogar, eh, no usar la venganza como dice...

Una alumna levanta la mano.

M.- Si lo quieres compartir, a ver, vamos a escuchar a Dalia, en lo que terminan los demás.

Ala.- Respetar a los demás y no juzgar.

M.- Muy bien, verdad, respetar a los demás y no juzgarlos, muy bien. Tú también...

El maestro llama la atención a algunos niños en voz baja.

M.- Quién más, quién más

Alos.- Javi, Javi

M.- Tan bonito es enriquecernos con tus opiniones por qué negárselas.

Alos.- Yo maestro, yo maestro.

M.- A ver Nadia, ahorita lo recortas.

Ala.- No ser tan peleonero y en vez de pelear hablar.

M.- Ándale, muy bueno. No ser tan peleonera y mejor hablar, muy bien, recórtalo. 3SR-13

El maestro intenta que los alumnos vean la diferencia entre una acción personal y un compromiso para el bien común, dialoga con ellos y busca que reflexionen.

1.3.4 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto a las clases poco democráticas:

- Que el protagonismo del profesor se manifiesta principalmente en papel de conductor de todas las actividades impidiendo la participación de los alumnos.
- Que los profesores dirigen tanto las clases que hasta propician que los alumnos les respondan lo que ellos esperan.
- En algunos de los casos fueron clases desorganizadas y con falta de planeación, centradas en asuntos poco relevantes para las temáticas a tratar.
- Las situaciones que se manejan son irreales y lejanas a los alumnos.
- En algunos casos en que los alumnos aportan cosas interesantes, no se profundiza en ellas o hasta se ignoran.
- Que el uso de recursos didácticos como la proyección de videos y la realización de procesos electorales, no garantiza que sean clases donde los alumnos puedan experimentar la democracia.
- Encontramos recursos didácticos como la simulación de procesos electorales que teníamos considerados recursos de la categoría de clase con intento de ser participativa, pero que por las características con las que se trabajaron, consideramos que era más apropiado ubicarlas en esta categoría de clases poco democráticas.

En cuanto a las clases con intento de ser participativas:

- En estas clases si se pudieron apreciar algunos espacios para la reflexión y la participación, pero que luego presentaban actividades demasiado dirigidas.
- Encontramos ejercicios y actividades que buscaban realizar clases más participativas, pero a la hora de concretarlas, los profesores no lo lograron.
- Encontramos prácticas en las que se intentaba dirigir las respuestas de los alumnos.
- No se aprovechan los ejemplos y respuestas de los alumnos para corregir o profundizar en los temas.
- Dejaban pocos espacios de iniciativa a los alumnos.

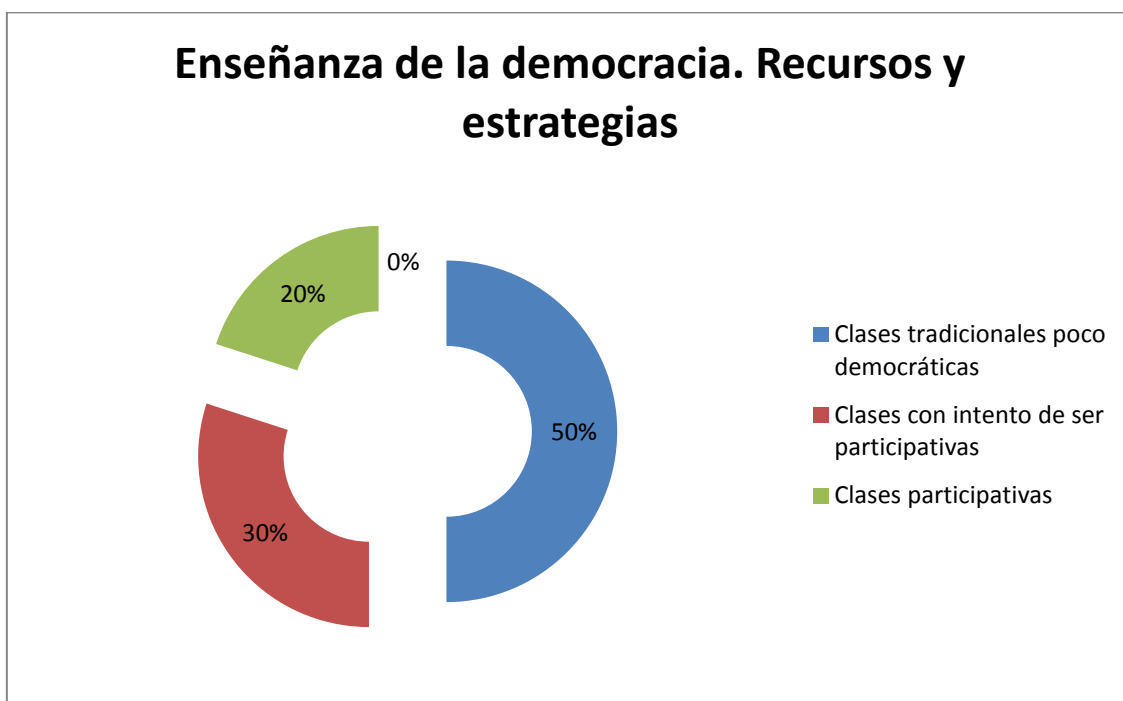


Gráfico n° 2 Elaboración propia

En cuanto a las clases participativas:

- Consideran los conocimientos previos de los alumnos.
- Toman en cuenta las opiniones de los alumnos.
- No basan sus clases solo en el diálogo y la lectura.
- Proponen actividades que dan la posibilidad de que los alumnos reflexionen.
- Se escuchan y se consideran las ideas de los alumnos.
- Se reflexiona sobre las actitudes.
- Piden a los alumnos que establezcan compromisos para el bien común.

Consideramos que en la escuela y por medio de sus clases los alumnos deberían aprender la participación, tener la vivencia de ser escuchados, de que sus opiniones e ideas se discutan y se defiendan. Es decir, a participar.

Las diversas actividades de la clase deben conducir a que puedan reflexionar sobre las temáticas que se trabajen.

Los alumnos deben tener la posibilidad de dar sus opiniones y hasta de diferir con las del profesor.

Encontramos que, de manera general, casi todas las prácticas están basadas en la lectura por parte del maestro o los alumnos, el diálogo basado en pregunta que hace el maestro y que los alumnos responden y en pocos casos en clases expositivas.

En el gráfico n° 2 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 2 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias.

1.4 Enseñanza de la democracia. Contenidos

Con este apartado pretendemos analizar los tipos de contenidos que enseñan los profesores en sus clases. Consideraremos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Entendemos los conceptuales, según vimos con mayor amplitud en el capítulo III, como conceptos que hacen referencia a los hechos, los objetos o símbolos que tiene características comunes. Los procedimentales que contienen reglas, técnicas o métodos y que desarrollan destrezas o habilidades. Son conjuntos de acciones ordenadas y finalizadas. Los actitudinales son valores, actitudes y normas que sirven para emitir juicios, tendencias a actuar de determinada manera o a actuar por conductas pactadas.

Analizamos los diez registros de ocho profesores de dos escuelas tratando de ubicar los diferentes tipos de contenidos que se pueden encontrar en las clases y analizando cuáles son los que predominan en cada práctica docente.

Analizar las clases bajo estos indicadores ha sido sumamente difícil porque no solo es que casi no encontremos clases donde predomine un solo tipo de contenidos, sino que en algunas se han trabajado inadecuadamente, por lo que no podemos afirmar que lo hayan realizado y al no encontrar cómo clasificarlos hemos tomado la decisión de dejarlas fuera del análisis, por ser prácticas que no caben en esta clasificación (3BG y 2SR). A continuación ponemos un ejemplo de a qué nos referimos cuándo decimos que se han trabajado inadecuadamente.

M.- Quién me quiere decir ¿qué son inalienables? Se acuerdan que también ya lo habíamos visto. ¿Qué son inalienables?

Alo.- Quiere decir que no se puede ser despojado de ellos para, por otros, ni se puede renunciar voluntariamente a ellos.

M.- Bueno, ahí nos dice que no se pueden suprimir, que no se pueden quitar, si, nadie los puede quitar, ahora también este nos comentaban ahí de, eh, todos tenemos el derecho a... por ejemplo, nos decían ahí de la cárcel, a no ir a la cárcel, nos defienden, pero si cometemos un error, creen que es justo que se quite ese, bueno esa ley... de... al asesino por ejemplo porque los derechos humanos defienden a todos, así sean asesinos y todo ¿pero creen que sea justo eso?

Alos.- No, no, no.

M.- Bien entonces, por eso nos dicen que es inalienable, o sea si tú cometiste un error, tú vas a pagar independientemente. 3BG-4

En esta viñeta podemos ver cómo la profesora al hablar de los derechos humanos con los alumnos, logran una buena definición pero a la hora de que ella pone el ejemplo se equivoca.

El análisis de donde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 3 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos de enseñanza.

1.4.1 Contenidos conceptuales

En este apartado encontramos cinco prácticas docentes caracterizadas por manejar principalmente contenidos conceptuales (1BG, 2BG, 4BG, 5BG y 1SR).

Volvemos a recordar que las prácticas 1BG y 2BG corresponden al mismo profesor, así como la 4BG y 5BG también corresponden a la misma profesora.

Las clases 1BG y 2BG se caracterizaron por quedar solamente en el plano conceptual, pero desde lo que llamamos plano declarativo o enunciativo. Estas clases estuvieron caracterizadas por basarse en la exposición del maestro y en la lectura de textos, de manera que podemos decir que se habló de los conceptos, que se mencionaron, pero no podemos afirmar que los alumnos aprendieron su significado.

M.- Si yo quiero poner, por ejemplo, una caricatura que me gustó mucho, la dibujé, etcétera y la pongo por ahí en un lugarcito ¿Eso es libertad?

Alos.- Siiiiii.

M.- Si, pero si lo pongo en el dormitorio de un vecino, le agrada lo mismo que a mi...

Alos.- No, no. (12:28)

M.- No, entonces ahí ¿habrá o no libertad?

Alos.- No, no.

M.- No, entonces... Otro detalle, por ejemplo, menciona alguien de ustedes, si en mi casa me tienen encerradito y me dicen no vas a salir, se deberá a un castigo o a un mal comportamiento...

Alos.- A un castigo, a un castigo.

M.- Depende de lo que hayamos hecho, ahí por ejemplo me están restringiendo un poquito el salir a jugar pero será bueno que me castiguen, que me llamen la atención y que me corten un poquito mi libertad por hacer mejor las cosas.

Alos. Si, si, si.

M.- Si, entonces tenemos libertad pero esa libertad tenemos que hacerla que se cumpla cuando nosotros estamos bien y andamos bien. Otro ejemplo cuando ustedes vienen con sus bicicletas, con patineta o quieren salir a jugar a la calle deben de pedir permiso sí o no...

Alos.- Siiiiii

M.-Entonces el permiso es una libertad

Alos.- No

Alo.- No como mi hermana que la hace a veces a mi mamá, a salir, se salió y se fue sin permiso a jugar.

M.- Salió sin permiso, entonces ahí no hay libertad, la libertad sería cuando nuestros papás nos permiten que podamos salir a hacer las cosas, si ustedes por ejemplo el día de mañana cuando sean más grandes agarran el autobús a León, sin permiso, como lo menciona su compañero de su hermanito en otra circunstancia, pero si no piden permiso, será correcto lo que estamos haciendo...

Alo.- No. 2BG-4 y 5

El maestro no busca que los alumnos identifiquen con claridad los conceptos, en algunos casos se manejaron conceptos equivocadamente y se provocó confusión en los alumnos. Por ejemplo en este caso donde están hablando de la libertad, no queda claro qué es la libertad para un niño. Les acaba diciendo que serán libres cuando cumplan dieciocho años y puedan sacar su credencial de elector para comprobar que ya son mayores de edad.

El siguiente ejemplo que pondremos del tema *Si todos pensamos diferente ¿Qué tenemos que hacer para tomar decisiones?* En este caso, están leyendo un texto y por medio de preguntas el profesor lo lleva al plano de las elecciones y con los comentarios de los alumnos al aspecto formal de la elección.

Ala.- Se puede votar por ellos en una elección. (En) es una democracia escogemos a nuestros representantes por medio de votaciones o comi... comisiones electorales (comicios).

M.- Comicios electorales. Fuerte Jorge.

Alo.- En los ca...

Alo.- Comicios.

Alo.- Camicios (comicios) electorales tenemos oportunidad de elegir al can...didato que nos pa... que parezca más adecuado.

M.- Que parezca más adecuado. Anita.

Ala.- El candidato que recibe mayor número de votos es quien resulta elegido. Así, la elección se realiza por mayoría.

M.- Muy bien, es como si hiciéramos aquí una votación en el salón para representar a 4º B. Qué haríamos...

Alos.- Votaríamos por uno

M.- Votaríamos por uno, pero ¿cómo le haríamos? (8:03)

Alo.- Ponemos una caja.

M.- Una caja.

Los alumnos dicen otras cosas que no se escuchan muy bien sobre el proceso formal de la votación.

M.- Pero cómo, por qué votarías tú, o qué pensarías... No sabes. A ver Andrés...

El alumno responde sobre que usarían papelitos para poner sus votos con el nombre del alumno que los representara.

M.- Y si le toca a alguien que no quiere ser representante del salón.

Alo.- Como son en la boleta, ponen una rayita en donde están todos los que van a...

M.- Los que quieran, verdad que si representarnos, muy bien. 1SR-3 y 4

El concepto de elecciones se maneja mal, se pierde el sentido inicial del tema sobre tomar decisiones cuando se piensa diferente, se lleva además al plano de lo formal de una votación, tener una cajita y unos papelitos para votar. El maestro con sus preguntas confunde más a los alumnos.

1.4.2 Contenidos conceptuales y procedimentales

En este rubro encontramos una práctica (4SR), que también es especial ya que los conceptos se trabajan, como ya hemos dicho declarativamente, por lo general sólo se mencionan. De acuerdo con Zabala (2000) los contenidos conceptuales tienen la necesidad de ser comprendidos. Y en esta clase solo se han mencionado. Ven unas películas sobre la democracia y la maestra pregunta y los alumnos responden sin que se haga ningún tipo de aclaración.

Esta misma profesora plantea la realización de unas elecciones, pero el procedimiento no se da a conocer previamente, parece improvisado y desorganizado. Los alumnos candidatos hacen propuestas totalmente irreales y no se realiza un proceso reflexivo al respecto. Presentaremos algunas viñetas para ejemplificar.

M.- Bueno, entonces ¿qué es democracia?

Alo.- El poder del pueblo.

Ala.- El poder que tenemos para votar.

M.- El poder que tenemos para votar, Abraham.

Alo.- Que nosotros podemos elegir a nuestro presidente.

M.- ¿A través de qué?

Alos.- Del voto.

M.- Del voto. Verdad.

Ala.- Libremente.

M.- Libremente, exactamente y aparte cómo podemos llegar a acuerdos para que exista una democracia.

Alo.- Con justicia.

Alo.- Con el voto.

M.- A través de la justicia, del diálogo, de la veracidad, de qué más...

Los alumnos responden varias cosas al mismo tiempo.

Alo.- De la libertad.

M.- De la libertad...

Alo.- Justicia.

M.- Justicia ya habían dicho.

Alo.- Ley.

Ala.- Legalidad. 4SR-4

En esta viñeta podemos ver como la maestra, no aclara nada de los que dicen los alumnos y no ayuda a que se comprendan mejor los conceptos. Si alguna respuesta de los alumnos es errónea, así se acepta.

A continuación presentaremos las propuestas de dos alumnos en el proceso para elegir representante del grupo.

Un alumno presenta sus propuestas.

Alo.- Castigar a alumnos que hacen uso de la discriminación, mejorar las canchas de futbol, tener higiene en los baños, mejorar la alimentación, pintar los árboles y salones y terminar muy pronto el tapanco para los eventos, al igual que tomar...

Los alumnos aplauden al compañero que ha presentado sus propuestas y hacen exclamaciones.

Luego otro alumno hace sus propuestas y se presenta el último.

Alo.- Buenos días queridos presentes, al votar por mi aseguran una vida de gran estudio y si votan por mi tendrán mejores soluciones. Les aseguro un poco más de tarea para aumentar el nivel de estudio...

Alo.- No voten por él. *Se ríen algunos.*

Alo.- ...Una hora más de tiempo de inglés y luego escribir más para tener más y resguardar las lenguas. Más estacionamientos de bici para evitar amontonaderos...

Alo.- ¿Y de moto? *Se ríen todos.*

Alo.- Dos días a la semana de educación física para que así tenga cada quien su tiempo libre y se despeje un rato, práctica de futbol y basquetbol para aumentar el deporte en la escuela, evitar problemas y mejor platicar, más libros de lectura

para aumentar el nivel escolar, y del grupo y más limpieza en el grupo y en el salón.

Mientras el alumno habla sus compañeros comentan lo que dice y al finalizar le aplauden.

M.- Ahora que ya escucharon las propuestas de sus tres compañeros y ustedes van a hacer uso de su juicio crítico para poder elegir al mejor. 4SR-5

Como se puede ver en este procedimiento no hay ninguna orientación de la maestra para hacerles ver que la mayor parte de las promesas que hacen no les será posible realizarlas. Por la manera en que se realiza la actividad procedimental y sus resultados, nos cuesta trabajo ubicarla como tal.

1.4.3 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Encontramos dos prácticas que consideramos que presentan contenidos de los tres tipos conceptuales, procedimentales y actitudinales (3SR y 5SR). Y aunque en esas clases hay muchas cosas que mejorar, también se pueden resaltar estos aspectos que encontramos.

El caso del profesor de la clase 3SR, se trabaja sobre conceptos en los que se busca la comprensión. El maestro les dice que esa reflexión sobre los valores de la democracia se debe convertir en virtudes y que estas tienen que ser practicables en cualquier ámbito de la vida. Les propone actividades procedimentales que implican una realización manual y otra reflexiva y actitudinal. Da por supuesto que lo aprenden en la escuela se puede aplicar en la vida diaria.

M.- Bien. Entonces parte de eso se llevó gracias a los acuerdos y al diálogo que por equipo se pusieron para llevar a cabo su partido político, ¿verdad?. Y bien ahora les voy a pasar por favor, ahí este en los mismos equipos saquen por favor unas tijeras, algún integrante nada más para que le corte esta parte.

Alo.- Yo maestro.

M.- Recórtalo por favor así

El maestro les va entregando unas hojas y les va diciendo que recorten lo que él les indica.

M.- Listos, ciérrenme por favor su libro. Su libro ahorita lo vamos a guardar por favor, pónganlo abajo, pónganlo abajo y ya que tengan las tarjetas, ya que tengo las tarjetas ...

Los alumnos están inquietos y hablan mucho acerca del libro y de lo que están recortando.

M.- Solamente, va a tener unos tres segundos, eh, tres a cinco segundos, es rápido. Voy a leerles... Abigail pongan mucha atención para que sepan que es lo que van a hacer. Listo, bueno Voy a leerles una situación y ustedes me van a levantar solamente, aquí en las notas tiene votación disenso...

Los alumnos están muy inquietos y no logran guardar silencio

M.- diálogo y consenso.

Alo.- Lo va a leerlo...

M.- Yo voy a leerlo y ustedes levantando, obviamente, los que estén de acuerdo, cuál de estas cuatro tarjetas es la respuesta correcta. Quién lo adivine tiene un punto para su equipo, pero por eso se van a poner de acuerdo cuál de esas cuatro será la respuesta. Sí, cinco segundos para ponerse de acuerdo. Va la primera, escuchen, escuchamos entonces, bueno me espero otra vez. 3SR-9

En este ejercicio podemos ver un procedimiento que implica una tarea manual, ponerse de acuerdo en el equipo e identificar una situación con alguno de los conceptos que tiene en las tarjetas que recortaron.

En la otra práctica, 5SR, encontramos un aula que sin el control del maestro se maneja con orden y cierto margen de libertad. Es el único salón de clase de los observados donde los alumnos no piden permiso para moverse dentro del aula ni para salir fuera del salón. De ahí que encontramos que los alumnos han logrado vivir la libertad como una actitud.

Se reflexionó sobre algunos conceptos y en general toda la sesión fue un procedimiento porque todas las actividades iban a llevar a los alumnos a realizar un mapa de conceptos. Presentaremos algún fragmento de esta clase que nos ilustre lo que hemos mencionado.

M.- Para ti siempre es rápido. A ver qué recuerdan, qué habíamos visto sobre la democracia como forma de gobierno.

Los alumnos responden al mismo tiempo.

Alo.- Que participan todos los ciudadanos, verdad.

M.- Se acuerdan que cuando vimos Atenas, en historia, este, y todo eso, dijimos que ellos nos habían heredado la democracia, que era un legado que ellos nos dejaban. Bueno en Atenas participaban los atenienses, sólo los atenienses.

Al mismo tiempo que la maestra habla, los alumnos dicen: la democracia.

M.- Aquí ahora participan todos los...

Alos.- Ciudadanos.

M.- ¿Pero qué se necesita para ser ciudadanos?

Alos.- Ser mayor de edad, ser mayor de edad

M.- Entonces, cómo le pondremos (La maestra está escribiendo en el pintarrón) que cumplan los ciudadanos...

Alo.- dieciocho años.

M.- ¿Y cuánto es la mayoría de edad?

Alos.- dieciocho, años, dieciocho, dieciocho años.

M.- Otra, otra cosa que recuerden que hayamos visto de cómo es la democracia como forma de gobierno, de qué manera se involucra la democracia en el gobierno, a ver.

Alo.- Las personas votan.

M.- El voto. 5SR-4

Este es el tipo de diálogo que mantenían la maestra y los alumnos. Se retoma lo que ya sabían y se aplica al nuevo conocimiento. La clase fue muy larga y al final los alumnos estaban inquietos, lo que provocó que las últimas actividades fueran más difíciles de realizar.

1.4.4 Conclusiones

En cuanto a los contenidos conceptuales:

- Encontramos que en casi todas las clases se mencionan o nombran los conceptos porque se lee acerca de ellos o el profesor los nombra cuando expone la clase, pero no existe una preocupación por profundizar en ellos.
- En las clases observadas no se intentó hacer una valoración de si habían aprendido el concepto los alumnos. Los profesores dan por hecho que si se leyó o habló de ellos se aprendieron.
- Descubrimos por las participaciones de los alumnos que no siempre saben de que se habla cuando se refieren a un concepto y aunque lo expresen los profesores no lo corrigen.

En cuanto a los contenidos procedimentales:

- Nos dimos cuenta de que no son muy utilizados en las clases que observamos, ya que al ser estas clases tradicionales, solo se lee o se escucha al profesor que explica o hace preguntas.
- En algunas clases la única actividad diferente, a las ya mencionadas, es poner a los alumnos a dibujar sobre los temas que se han tratado.
- En las clases que incluían actividades procedimentales, no se dieron a conocer los pasos del procedimiento previamente, sino que los profesores fueron diciéndole a los alumnos qué hacer conforme iban realizándolo.
- Nos percatamos de que al dar los maestros las instrucciones para alguna actividad procedimental, tenían dificultades para explicarlas con claridad. Por lo mismo los alumnos presentaban dificultades y dudas al realizarlas. Consideramos que esto es producto de la improvisación. Creemos que no eran actividades planeadas.

- Por otra parte, encontramos casos donde el contenido procedimental se planteó correctamente a los alumnos e incluía tareas manuales y de reflexión

En cuanto a los contenidos actitudinales:

- Se utilizan poco en las clases, sobre todo si los consideramos en el sentido de que estos contenidos, deben ayudar a los alumnos a emitir juicios y a determinar maneras de actuar.
- Observamos que difícilmente los alumnos generarán conductas democráticas a partir de los contenidos actitudinales que se trabajan en la escuela, principalmente por su ausencia durante las clases o por la forma como se trabajan.

Consideramos que los contenidos verdaderamente importantes en la enseñanza de la democracia y la ciudadanía son los actitudinales y que los contenidos conceptuales y los procedimentales son los medios para ir desarrollando esas actitudes democráticas.

Se debe fortalecer la enseñanza de contenidos apoyándose en la didáctica de las ciencias sociales. Especialmente respecto a los contenidos actitudinales, dada su importancia para la educación de la ciudadanía y, en este caso para la enseñanza de la democracia.

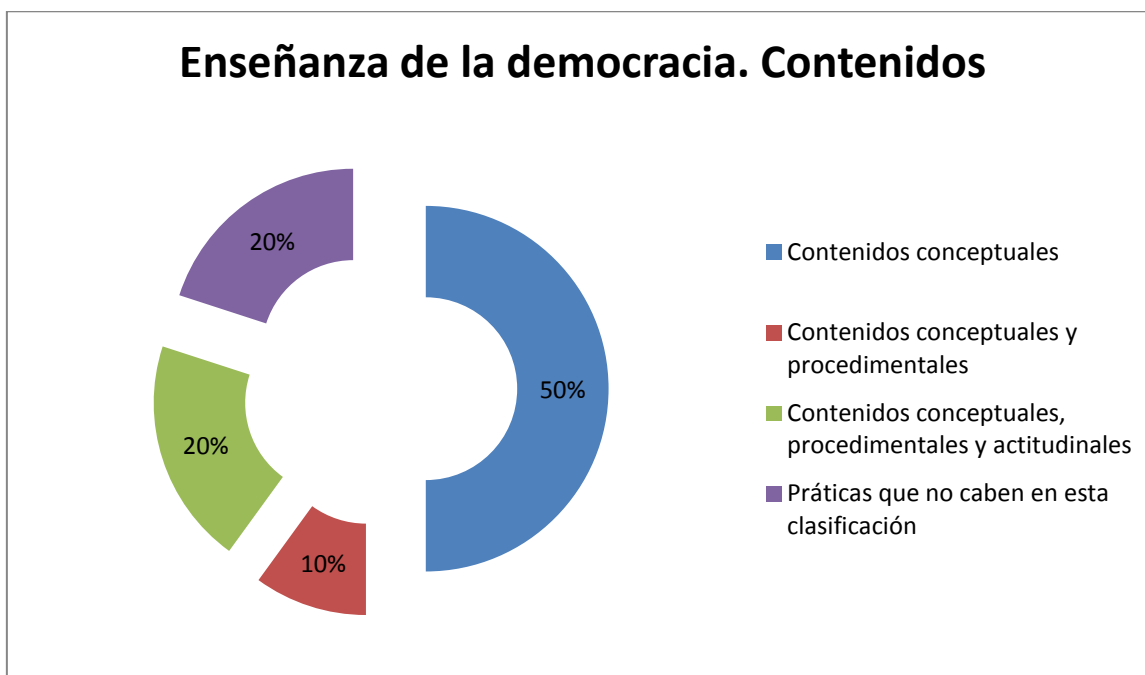


Gráfico n° 3 Elaboración propia

En el gráfico n° 3 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 3 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos de enseñanza.

1.5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela

En esta parte analizaremos las vivencias que experimentan los alumnos de las escuelas observadas, considerando que de acuerdo con la literatura revisada, una de las maneras más importantes de aprender la democracia es vivenciarla como una forma de participación.

Consideramos que se experimenta la participación de las siguientes maneras: identificación de problemas reales; establecimiento de acuerdos y consensos; participación en procedimientos democráticos; disposición a entender puntos de vista diferentes y toma de decisiones en beneficio de todos.

En este ámbito de las vivencias de la democracia, el panorama que encontramos en las clases que observamos es desolador. En la escuela durante el tiempo que estuvimos asistiendo en esta fase no presenciamos ninguna actividad que favoreciera la vivencia de la democracia y en las aulas, solo en unas cuantas aulas pudimos presenciar alguna actividad que pudiéramos ubicar en esta categoría. Encontramos algunas actividades en el rubro de Identificación de problemas reales en dos clases (3BG y 3SR); y en el ámbito del establecimiento de acuerdos y consensos, una práctica (3SR). Como podemos apreciar en la práctica 3BG encontramos acciones que corresponden a dos indicadores, uno en el ámbito de la identificación de problemas reales y otro en el ámbito del establecimiento de acuerdos y consensos

En las demás prácticas no pudimos identificar ninguno de los indicadores señalados (1BG, 2BG, 4BG, 5BG, 1SR, 2SR, 4SR y 5SR) No hubo clases donde se realizaran procedimientos democráticos; análisis de situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes, ni ejercicios de toma de decisiones en beneficio de todos. En estas clases solo pudimos encontrar algunas áreas de oportunidad, para haber generado alguna vivencia de democracia, que los profesores dejaron escapar y que están señaladas en el análisis de codificación axial.

El análisis de donde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 4 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencias de la democracia en la escuela.

1.5.1 Identificación de problemas reales

En la práctica 3BG, se abre un espacio a la identificación, al final de la clase cuando la maestra les pide a los alumnos que elijan un derecho humano y expliquen por qué eligieron ese. Los alumnos eligen temas referentes a la alimentación, la salud, el respeto, la no discriminación, el pago justo por el trabajo. Lo presentaron mediante un

cartel con dibujos y textos. Al tener que explicar por qué eligieron ese identifican problemas que se ve que conocen bien.

En la clase 3 SR, al final realizan un ejercicio a manera de conclusión, los alumnos tienen que proponer un compromiso para el beneficio de la comunidad. Por ejemplo, el compromiso de no tirar basura fuera de los botes, antes de pelear, hablar, no usar tantas hojas y lápices para no gastar más árboles.

En seguida ponemos un ejemplo de una alumna que sabe que las personas enfermas tienen derecho a recibir servicios médicos.

M.- Bueno, muy bien, un aplauso a José... Mélani, Mélani explícanos tu dibujo.

Ala.- El mío se trató de... tengo derecho a recibir atención médica, que se me cuide cuando esté enfermo. Llega una niña y le dice al doctor, doctor me duele la panza, el doctor le dice a la niña, niña también tengo más gente que atender. Todos tenemos derechos a ser atendidos, ese es un derecho, tienes razón pásale y ahí ya la está atendiendo.

M.- Ah, bueno, muy bien porque a veces eso pasa en el Seguro, quien va al Seguro y luego le dicen que no hay... que ya no alcanzó ficha...

Alo.- Yo vi una señora que...

M.- Ahí se cura para mañana. Pero todos tenemos ese derecho, s... a que nos atiendan, bueno los que tienen el Seguro y tienen derecho a ser atendidos. 3BG-12

En este caso la alumna sabe que puede solicitar servicio médico si está enferma y en su dibujo, en los diálogos que pone en cartel cuando el médico le niega el servicio, ella le recuerda que tiene derecho a recibir atención médica y consigue que le den la consulta.

1.5.2 Establecimiento de acuerdos y consensos

Sobre el establecimiento de acuerdos y consensos solo hubo una práctica en la que se reflejó este indicador (3SR). Nos referimos a una actividad donde al estar trabajando con el tema de la democracia, leen un texto que dice que la participación de la democracia como forma de gobierno solo la pueden practicar hasta que sean mayores de edad. El maestro les habla de que hay otra forma de participar en la vida de la escuela, la familia y la sociedad y recuerdan la manera en que participaron en la elaboración del reglamento de la escuela, que en realidad es un reglamento del aula. En seguida tendremos un ejemplo.

El maestro lee y luego comenta

M.- Seguramente tú participaste en elaborar el reglamento escolar de tu salón, y comprendes su utilidad para asegurar un trato equitativo y respetuoso en tu clase, y para que todos aprendan.

Y es cierto, verdad, ustedes tuvieron parte importante en la realización de el reglamento escolar, ¿se acuerdan?, en aquellos primeros días que llegamos a este salón y nos empezamos a conocer. Es importante para nosotros tener normas, para qué, para qué nos sirven esas normas.

Alo.- Para saber

¿Para qué, para qué nos sirvieron todas esas cosas que nos pusimos de acuerdo al principio?

Alo.- Para saber como somos, para respetar.

M.- Para respetar

Alo.- Para ayudar

M.- Para ayudar.

Alo.- Para proteger

M.- A ver, acuérdense cuáles son las reglas que pusimos en el reglamento, primera...

Todos los alumnos hablan al mismo tiempo.

M.- A ver levantando su mano, Araceli...

Ala.- Traer uniforme.

M.- Traer uniforme completo.

Alo.- No faltar a clases

M.- Allá...

Alo.- No comer en el salón.

M.- Acá ...

Ala.- Traer siempre la tarea.

M.- Traer siempre la tarea.

Alo.- No pelearse.

M.- No pelearse.

Alo.- hacer sus trabajos y levantar la mano para opinar. 3SR-4

Aunque no fue una actividad que hicieron en la clase, sí fue una actividad que habían realizado y que los alumnos recordaban perfectamente. Hacer el reglamento escolar es tomar acuerdos, discutir y tomar decisiones y en ese grupo los alumnos sabían participar.

1.5.3 Casos que presentan oportunidades para reflexionar sobre problemas reales

Finalmente, de esas clases de las que aparentemente no podemos recuperar nada, quisiéramos presentar dos casos en los que, como decíamos al inicio de este apartado, encontramos algunas oportunidades, para generar algún proceso de identificación de problemas reales y que los maestros no atendieron. Los incluimos aunque están un poco

fuera de la temática porque de lo que se trata es decir lo que sucedió en las clases y no lo que no sucedió. Nos parece que en términos del enriquecimiento de la investigación, pueden aportar conocimiento que no se debe desaprovechar.

Se trata de dos casos, uno en la clase 5BG, en donde maestra y alumnos hablan sobre el papel de la mujer y del hombre en la sociedad, manejando una serie de estereotipos que la maestra no identifica. Al final de este intercambio de ideas un alumno pide la palabra para decir que no todo lo que han dicho es así y, pone el ejemplo de su papá. La maestra y sus compañeros lo escuchan y no dicen nada, cambian de tema.

Ala.- Porque el hombre, lo superior es el que trabaja y estudia, sí, pero cuando no trabaja la mujer lo tiene que mantener a él y, por ejemplo, si tiene hijos tiene que mantener una boca más y... pues no podría estar al pendiente de sus hijos, les faltaría lo que...

Alo.- No les faltaba antes.

Ala.- Amor, muchas cosas.

M.- Amor, muy bien, les faltaría amor porque la mujer ya estaría trabajando. Entonces fíjense bien los papeles de que el hombre tenía que aportar todo están cambiando... están cambiando... muchas veces es porque nosotras lo buscamos, muchas veces es porque la sociedad así lo ha hecho porque las mujeres no se quedan en la casa les dan cinco pesos y ahí te arreglas toda la semana. La mujer trata de buscar... por ejemplo, ahorita, amas de casa, amas de casa que venden ropa, venden los catálogos de zapatos, de cosméticos... etcétera.

Alo.- Mi mamá vendía...

Algunos alumnos van haciendo comentarios sobre lo que dice la maestra o afirmando lo que dice, pero no son tomados en cuenta.

M.- Por qué... porque es un dinerito más que les entra y para quién es... para los hijos, para la casa, para cosas que necesiten.

Un alumno dice que algo sobre de que no todos los hombres son malos y pone de ejemplo a su papá, no se entiende con claridad lo que dice pero genera comentarios de todos los alumnos y la maestra.

M.- No voy a decir que no, no todos los hombres son malos pero, pero si en su gran mayoría las mamás y los papás tienen que trabajar y es lo que les digo a ustedes, qué es lo que quieren ustedes ¿batallar o primero estudiar?, tantos niños como niñas y después... ahora si empezar a disfrutar porque la niña o el niño que se quiera casar o vivir juntos... 5BG-3

Creemos que el tratamiento que se da en este caso es porque la maestra realmente cree en los estereotipos que maneja y los alumnos también y nos parece que un comentario como ese que hizo el alumno por lo menos debió de haber abierto una discusión que ayudara a aclarar más el tema.

El otro ejemplo es sobre un tema muy sensible y muy discutido en México. Tiene que ver con que si a los delincuentes se les tiene que respetar sus derechos humanos y nuevamente es un alumno quien lo comenta en la clase, el asunto no se discute. La maestra responde que sí. Presentaremos la viñeta para ejemplificar la situación.

Los alumnos están pasando a pegar los carteles que elaboraron sobre los derechos humanos y la maestra va entre los alumnos comentando y resolviendo dudas.

M.- Johny, ahí hay lugar, quien más.

En un equipo los alumnos comentan con la maestra, uno de ellos habla de los derechos de los delincuentes, no es muy claro pero la maestra les dice que tiene que respetar también el derecho de ellos.

M.- Siéntense porque ya vamos a explicar.

Siguen los comentarios, la maestra sigue hablando con ellos, en pequeños grupos, por donde va pasando. 3BG-9

Pensamos que en esta ocasión se ha perdido una buena oportunidad de reflexionar sobre algo que es un problema no resuelto en la sociedad mexicana.

Si estamos hablando de identificación de problemas reales, consideramos que no se deben de dejar de lado este tipo de inquietudes.

1.5.4 Conclusiones

En cuanto a la identificación de problemas reales.

- Las clases de Formación Cívica y Ética se basan en actividades más tradicionales (lectura, explicaciones y otras) y se dejan de lado las actividades más formativas, como puede ser la identificación de problemas reales.
- Los alumnos son perfectamente capaces de identificar problemas reales, posiblemente los más domésticos y cercanos. Es mediante ejercicios de esta naturaleza que se puede ir formando en esta tarea tan importante en la educación para la ciudadanía.
- Parece que existe una desconfianza de los maestros respecto a que puedan participar en este tipo de actividades.
- También parece que los maestros tiene miedo a incluir problemas planteados por los alumnos, tal vez porque algunos temas los desconocen o tal vez porque como en algunos casos observados la discusión se les va de las manos.

En cuanto al establecimiento de acuerdos y consensos.

- Pareciera que los maestros se sienten más cómodos dirigiendo la clase y a los alumnos y que no creen que si de verdad se discute algo los alumnos puedan llegar a establecer acuerdos y consensos.
- Los maestros, no están acostumbrados ellos mismos, a participar de esta manera, no tiene la vivencia de estas experiencias democráticas.

En cuanto a los casos que presentan oportunidades para reflexionar sobre problemas reales.

- Los profesores no se muestran sensibles a estas oportunidades de reflexiones que llevan a una verdadera educación para la ciudadanía, donde los alumnos puedan proponer los temas que les interesan y estos se discutan de manera informada.

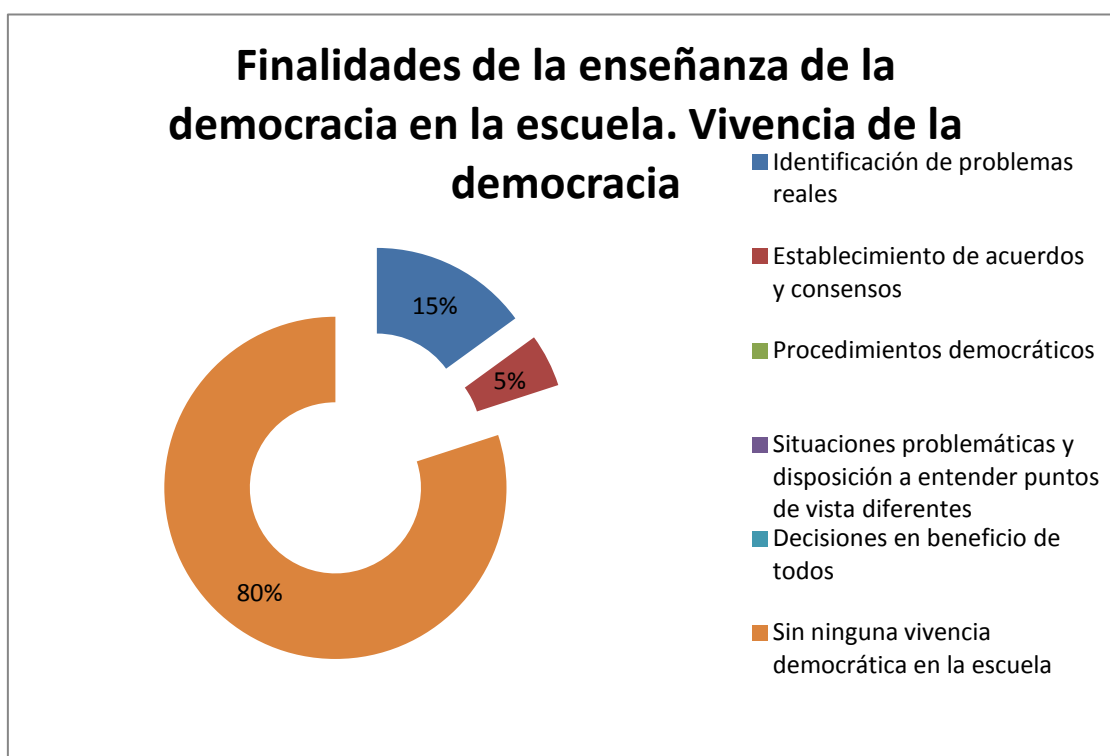


Gráfico n° 4 Elaboración propia

Consideramos que es lamentable que estos aspectos que son de los más importantes en la didáctica de las ciencias sociales y en la educación para la ciudadanía, sean los más ausentes en las clases observadas. La vivencia de la participación y de la democracia desde edades tempranas es fundamental en la formación de ciudadanos.

En el gráfico n° 4 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 4 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela.

1.6 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia

En esta parte analizaremos los valores de la democracia que consideramos como condiciones de su práctica. Elegimos como valores de la democracia aquellos que los libros de los alumnos proponen como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y el apego a la legalidad.

En este ámbito de los valores de la democracia el análisis ha sido particularmente difícil, ya que por ser valores considerados en los libros de texto de los alumnos, en todas las clases se han mencionado o se han leído pero solo nombrarlos no significa que con eso se aprendan. Los tomamos en consideración para este análisis cuando, en las prácticas encontramos que hay un proceso reflexivo en torno a ellos o cuando aparecen en las reflexiones de los alumnos y se percibe que conocen su significado. No los consideramos cuando sólo han sido nombrados por maestros o alumnos.

El respeto lo trabajaron en cuatro clases (3BG, 2SR, 3SR y 5SR). La tolerancia no se trabaja en ninguna de las diez clases observadas. Tampoco encontramos clases que se refieran a la solidaridad, en algunas clases la mencionan solamente. La justicia aparece solo mencionada en dos clases, por lo cual no la consideramos. El apego a la legalidad aparece en dos prácticas (3SR, en la que aparecen también el respeto y la 5SR en la que también aparece el respeto)

El análisis de donde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 5 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia.

1.6.1 Respeto

Para el valor del respeto ubicamos algunas prácticas en donde encontramos procesos de diálogo con los alumnos o procesos reflexivos. En el caso de la clase 3BG, el último ejercicio consiste en que cada niño elija un valor, explique por qué lo eligió y haga un dibujo para presentárselo a sus compañeros.

En la clase 2SR se habla del respeto en relación al voto, como respeto a la decisión de quién vota y a las decisiones tomadas por medio del voto, no se refieren al respeto en la convivencia.

Durante la clase 3SR, se hace mención al respeto pero no se reflexiona sobre ese valor. Es en la última actividad, donde los alumnos establecen algunos compromisos, retoman el respeto y lo aplican correctamente.

En la práctica 5SR nos podemos dar cuenta que el respeto es uno de los valores mejor comprendidos por los alumnos. En esta clase es donde, como ya lo comentamos, los

alumnos salen del salón y andan libremente por el aula sin pedir permiso, sin molestar a sus compañeros, es decir, con una actitud respetuosa.

En este ejemplo un alumno habla del respeto a las diferencias y como un compañero dice que eso es libertad de expresión, afirman que también se debe de respetar lo que decimos.

El alumno expone ante sus compañeros un valor que eligió, el respeto.

Alo1.- Mi tema, el derecho al respeto. Tengo derecho a que me respeten, no importa cuál sea mi religión, color de piel, condición física o el lugar donde vivo. *Explica su dibujo.* Aquí es un niño, un niño de Jamaica y una niña China y están diciendo, no debemos de ser racistas y el otro niño dice, eso es verdad.

M.- Bueno, muy bien, un aplauso para César.

Alo2.- Yo creo que es el tema de la libertad de expresión porque todos tenemos derecho a expresar nuestra opinión.

M.- Todos tenemos derecho a expresar nuestra opinión, qué más.

Alo1.- Y... Puedes decir lo que quieres sin que nadie te critique.

M.- Ah muy bien, sin que nadie te critique y te juzgue por lo que dijiste. Bueno, siempre y cuando estén... Roberto. Bueno, un aplauso para su compañero. Y ya ahorita para finalizar lo que vamos a hacer es recortar las imágenes, copiamos los derechos y pegamos esas imágenes, si, rapidito. 3BG-12

Creemos que los alumnos han comprendido bien el valor del respeto aplicándolo a dos casos diferentes.

En la siguiente viñeta aplican el valor del respeto a su uso en procesos electorales.

La maestra hace una pregunta y da algunas pistas para que le respondan.

M.- Qué podemos decir de este párrafo, José, fíjate, tenemos algunas palabras, democracia, todos tenemos derecho, nuestra opinión, respetado, tolerantes y respetuosos con los demás, cumplamos acuerdos, decisiones tomadas deben ser respetadas...

... Alo.- Que todos tenemos derecho a votar, a ser respetados...

M.- Pero dice, las decisiones tomadas deben de ser respetadas.

Alo.- Cuando votamos, los que están tomando los votos tienen que respetar y no decir, a no, este voto por el PAN y...

M.- Y respetarlo verdad, nada de que hay este me cae gordo, me guardó este y tiro este.

Los alumnos vuelven a dar opiniones pero no se escucha con claridad lo que dicen.

M.- Exacto verdad, si nosotros hiciéramos una votación aquí, este, qué se les ocurre. Vamos a pintar el salón.

Ala.- De qué color.

M.- Yo... Diana dice que ella lo quiere rojo y... dice que ella lo quiere morado, así que vamos hacer una votación y gana el morado... Qué nos está diciendo que debemos de respetar esa decisión, o sea, el salón se quedaría morado A pesar de que Diana lo haya querido rojo.

Alo.- Maestra, porque más votaron por el rojo.

M.- Exacto, porque más votaron por el rojo.

Alo.- Morado.

M.- Bueno, rojo morado. Continuamos con la lectura. Nadie tiene derecho a manipular nuestras ideas, decisiones o voto. 2SR-3.

Por medio de este ejemplo nos podemos dar cuenta que a los alumnos aplican correctamente el valor del respeto. Se debe de respetar el voto y las decisiones que se toman por medio de él.

1.6.2 Apego a la legalidad

El valor del apego a la legalidad, en general no lo nombran así, lo relacionan con tener normas claras que guíen nuestro comportamiento y para ejercer la democracia y, casi siempre en relación con los reglamentos que tienen en cada aula.

El ejemplo que ponemos a continuación nos muestra cómo, a partir de un texto que lee el maestro, empiezan a recordar como hicieron el reglamento para su salón y el valor que tiene en la convivencia.

El maestro lee.

M.- Para que la vida escolar esté ordenada y sea justa, es necesario contar con normas claras que se respeten. Las normas más generales de tu escuela son las mismas en todos los establecimientos escolares del país, aunque cada escuela puede tener algunas normas que, respetando las generales, respondan a sus características específicas. Seguramente tú participaste en elaborar el reglamento escolar de tu salón, y comprendes su utilidad para asegurar un trato equitativo y respetuoso en tu clase, y para que todos aprendan.

Y es cierto, verdad, ustedes tuvieron parte importante en la realización del reglamento escolar, ¿se acuerdan en aquellos primeros días que llegamos a este salón y nos empezamos a conocer?. Es importante para nosotros tener normas, para qué, para qué nos sirven esas normas.

Alo.- Para saber.

M.- Para qué, para qué nos sirvieron todas esas cosas que nos pusimos de acuerdo al principio.

Alo.- Para saber cómo somos, para respetar.

M.- Para respetar.

Alo.- Para ayudar.

M.- Para ayudar.

Alo.- Para proteger...

... Los alumnos responden todos al mismo tiempo.

Alo.- No correr en el salón.

M.- No correr en el salón. Bueno todas esas acciones que ya mencionaron...

Alo.- Respetar a mis compañeros.

M.- Todas están encaminadas a qué valores... ¿a qué valores?

Ala.- Al respeto.

M.- Al respeto, si.

Ala.- A la democracia. 3SR-4 y 5

Los alumnos ven las normas que ellos han acordado, como necesarias en la vida del aula para poder convivir, aunque no lo digan así, y para que se ponga en práctica la democracia.

Presentamos otro ejemplo donde los alumnos responden preguntas de la maestra sobre qué se necesita para poner en práctica los valores de la democracia y los alumnos responde que obligaciones y que estas surgen de las reglas. De ahí comienzan a hablar del reglamento del aula como algo que ayuda a que todos se respeten.

M.- Si participan, verdad. Entonces se fijan que participamos en la democracia en el entorno de nuestra vida y a veces ni nos damos cuenta que eso es democracia. Sí, bueno vamos a continuar, pero fíjense dentro de la democracia como estilo de vida –shhhhh- guarden silencio. Si dice aquí, basado en el respeto, quiero hablar ahorita de los valores que van aunados a la democracia, pero antes de empezar a hablar de los valores, quiero ver: basado en el respeto, para que haya por ejemplo, estos valores aquí en la escuela ¿Qué hay? ¿Qué debe de haber? ¿Qué seguimos?

Ala.- Obligaciones.

M.- Obligaciones y cómo se verían esas obligaciones, son qué...

Alo.- Como reglas.

M.- Como reglas verdad, normas, reglas y aquí están las de nosotros (Señala al reglamento del salón de clase, que está pegado en una pared del aula) si, las de nuestro salón. Ayúdame a leerlas Andrés.

Alo.- Trabajo contento en el salón, digo siempre la verdad, soy puntual, respeto a mis compañeros, respeto las cosas de los demás, pongo atención a mis maestros, hago mi tarea siempre, vengo a clase limpio y bien peinado.

M.- Bueno, aparte de estas que sabemos que desde todo el año siempre las tenemos presentes y las vemos desde el primer día de clases y las llevamos durante todo el ciclo, quiero que propongamos una norma de convivencia. Esas sabemos que son las de ley, verdad, año tras año. Haber de convivencia, de que entre nosotros convivamos, pero que resaltemos siempre los valores, qué valores. 5SR-9

En esta viñeta los alumnos reconocen las normas del salón de clase como obligaciones aunque en este caso la profesora les pide que aparte de las que ya existen ellos propongan otras normas de convivencia, parece que no tiene muy clara la utilidad del reglamento del aula.

1.6.3 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto al valor del respeto:

- Es el valor que en más prácticas de trabajó y también el que más se mencionó.
- En las dos escuelas observamos que la mayoría de los alumnos son respetuosos, entre ellos y con las demás personas con las que tiene relación en la escuela.
- En el análisis aparecieron dos vertientes del respeto: el respeto en la convivencia entre las personas y el respeto en los procesos electorales, que podían haber ligado con el apego a la legalidad, pero no lo hicieron.

En cuanto al valor de la legalidad.

- Interpretamos que cuando los maestros y los alumnos hablan de la necesidad de unas normas, implícitamente se refieren al apego a la legalidad, que es un término usado en los procesos de la democracia política, pero en ámbitos más cercanos a los alumnos se podría considerar como el respeto a las normas que, en algunos casos, ellos mismos han puesto.
- En los casos que consideramos para este apartado, los alumnos consideran que las normas son necesarias.

En general podemos decir que hubo pocas clases en las que se haya reflexionado acerca de los valores. También es justo decir que es difícil juzgar, ya que en la mayoría de los grupos solo observamos una clase.

Lo que sí parece generalizado es que los maestros lean o expliquen las clases y solo nombren los valores y no se detengan a establecer un mínimo diálogo con los alumnos y menos aun generar un proceso reflexivo.

También encontramos algunos maestros que dialogan o explican algún valor y al dar ejemplos, estos no corresponden con lo que estaban diciendo sobre el mismo.

Otros valores que se mencionaron en las clases y que nosotros no consideramos fueron la libertad, la paz y la honestidad.

Algo de lo que también nos dimos cuenta es que en algunos grupos conocen más los valores del Calendario de valores que los de la democracia que propone el programa oficial. Por ejemplo, la confianza, la responsabilidad, amistad, generosidad, honestidad, esfuerzo, perseverancia. De estos, nos parece que algunos deberían ser más bien considerados como actitudes o cualidades que como valores.

En el gráfico n° 5 presenta los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 4 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia.

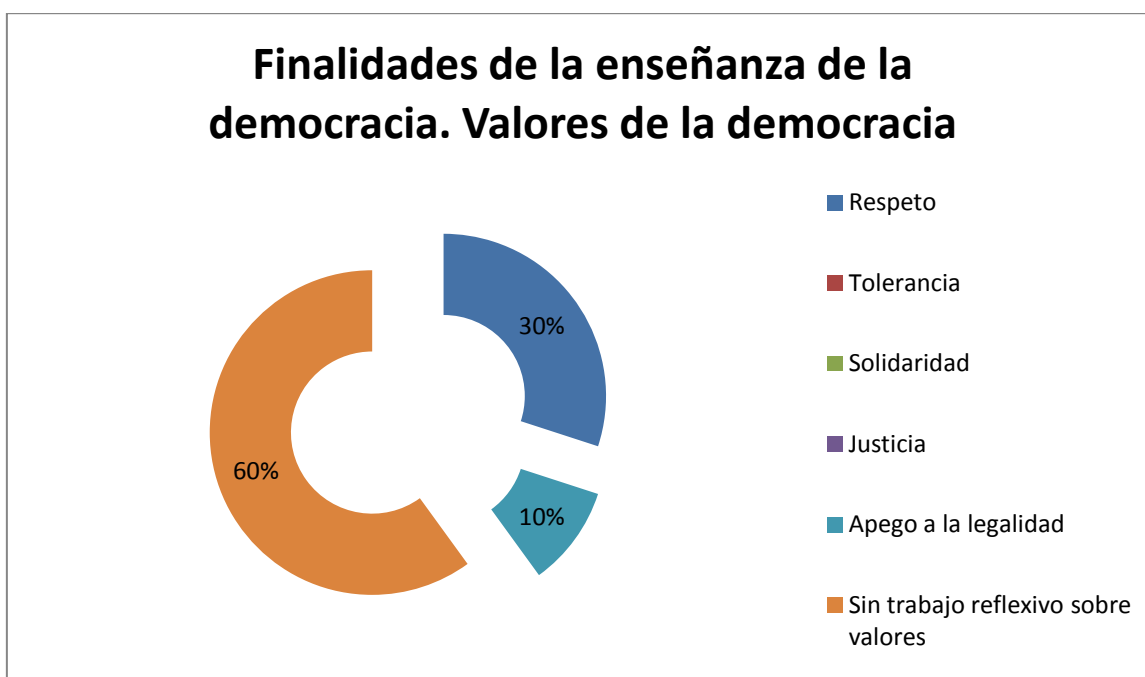


Gráfico n°5 Elaboración propia

2. Segunda Fase de la Investigación

Esta segunda fase de la investigación corresponde al análisis e interpretación de la observación de cuatro clases que impartió la maestra de 5° grado de la escuela Barrio de Guadalupe en mayo de 2015.

Las clases que observamos correspondían al Bloque V, del Programa de Formación Cívica y Ética. Los temas que se trabajaron fueron *Formas pacíficas de resolver conflictos* y *Participación ciudadana como sustento del poder público*.

Los registros de estas clases los encontraremos en los anexos en la Carpeta Segunda Fase de la Investigación y los distinguiremos de los de la primera fase porque llevarán un guión y 2015, después del BG que identifica a la escuela de la comunidad de Barrio de Guadalupe, un ejemplo: Reg. 1BG-2015. En este apartado para identificar las

páginas de las que provienen las viñetas ponemos un guión después de 2105 y el número de la página, ejemplo: Reg. 3BG-2015- 9.

El análisis y la interpretación la haremos de la misma manera que como lo hicimos en la primera fase, tomando como base la codificación axial y las mismas categorías de la Caracterización de los indicadores del análisis, que habíamos definido previamente.

2.1 Concepto de democracia

Como ya habíamos comentado, en estas cuatro clases se trabajaron dos temas *Formas pacíficas de resolver conflictos* y *Participación ciudadana como sustento del poder político*. Esto produjo que no en todas las clases se tocara el tema de la democracia. En seguida describiremos cómo apareció el tema y cómo se trabajó.

El análisis de donde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 1- 2015 Codificación Axial. Concepto de democracia.

En la clase 1BG-2015, no se hace ninguna mención acerca del tipo de democracia.

En la clase 2BG-2015, no se trata ningún tema que esté relacionado directamente con la democracia.

En la clase 3BG-2015, el tema que se trabaja es la participación ciudadana y en ella sí que se refieren a la democracia, trabajan el tema del poder público, de los gobernantes como representantes del pueblo. También trabajan en torno a la idea de que en sus espacios de convivencia, la escuela, la familia y la comunidad, los alumnos pueden participar.

En la clase 4BG-2015, vuelven a tocar el tema de la democracia política como forma para elegir gobernantes. Esto lo hacen debido a que, simultáneamente, para la clase de historia, están preparando un proceso electoral en el que quieren que participe toda la escuela. Al mismo tiempo también se trabaja como democracia social por medio de la elaboración de proyectos para beneficio de la comunidad escolar.

En seguida pondremos dos viñetas, en las que aparecen ejemplos de cómo se trabajó la enseñanza de la democracia.

2.1.1 Democracia política

En esta viñeta, los alumnos están leyendo, en voz alta y en grupo, un texto de su libro de Formación Cívica y Ética y para reflexionar sobre el tema empiezan a hablar de las elecciones que están organizando en la clase de historia.

Alos.- ... Que la participación social y política es la base de la democracia.

La ciudadanía también participa cuando ejerce sus derechos y cumple con sus responsabilidades; cuando colabora de manera corresponsable tanto para resolver los problemas de interés común y pedir cuentas claras como para mejorar el entorno.

Durante el curso de Formación Cívica y Ética, has realizado acciones vinculadas con el ejercicio del poder ciudadano: has participado en una asamblea para elaborar normas democráticas, en un proyecto para favorecer el bienestar social y la inclusión, y en la promoción de una agenda municipal para niñez. De la misma manera puedes ejercer el poder mediante acciones colectivas o personales para afrontar los conflictos. (21:29)

M.- fíjense bien aquí nos está hablando de la democracia que es lo que nosotros vamos a hacer con nuestro proyecto de historia, con el trabajo que vamos hacer. Dice aquí que las personas qué hacen...

Alo.- Participar.

M.- Participan para elegir a quién...

Alos.- A sus gobernantes, al presidente.

M.- Y si todas las personas participan a eso se llama democracia, si todas las personas van a votar se le llama democracia, participan. Si ustedes no eligieran, o sus papás no eligieran a su presidente no existiría la democracia, porque pues ellos se pondrían solos, verdad, y es lo que nosotros vamos a hacer. Ahora con lo de historia qué van ustedes a... que ya se propusieron aquí cuatro y que vamos a ir a los salones a decir sus propuestas y que el día de mañana va a ser la votación, Va a ser qué...

Alo.- Eh...

M.- Vamos a estar haciendo qué...

Alo.- Una votación.

M.- No, pero ahí dice cómo se llama...

Ala.- Vamos a hacer una... una...

Alo.- Una democracia.

M.- La democracia aquí en el salón de quinto

Ala. Pero va a ser con todos los niños de la escuela. 1BG-2015-10 y 11

En esta viñeta podemos ver cómo se relacionan los contenidos de la lectura con la experiencia que los alumnos están teniendo con la organización de elecciones en su escuela. Saben que sirve para elegir gobernantes y que hay que participar, que hay que votar. Es importante señalar que la actividad que estaban proponiendo estaba muy bien organizada, que la maestra los coordinaba y los alumnos estaban muy entusiasmados. Lo lamentable es que el día de ponerla en práctica, la directora no les permitió hacerla en toda la escuela, porque no todos los alumnos contaban con una *credencial* que los acreditara como electores. Finalmente, solo la pusieron en práctica en su salón de clases.

2.1.2 Democracia social

A continuación ponemos un ejemplo de cómo en esa aula se ha puesto en práctica la democracia social, participando en varias actividades en favor de sus compañeros de la escuela. Una alumna está leyendo.

Ala.- Para aprender. La participación se aprende participando. A lo largo de este curso han puesto en práctica el derecho a la participación con acciones individuales y colectivas en las que han utilizado sus capacidades individuales y sociales para efectuar un trabajo colaborativo: el camino de tu vida, tu mapa de registros...

M.- De riesgos.

Ala.- ...la elaboración de compromisos colectivos, la campaña contra la discriminación, la asamblea escolar, la agenda municipal para la niñez y el observatorio del bienestar escolar.

M.- A ver ahí nos está hablando de la participación, y sobre la participación colectiva; dijimos que lo colectivo era cuando lo hacíamos entre todos, entre varias personas para un bien o un fin. Ustedes aquí en el salón han hecho varios trabajos colaborativos, a ver dime uno.

Alo.- Mmmmm, el...

M.- Cuando hacemos un tema y se lo damos a conocer a los demás niños pero que les va a ayudar a ellos...

... M.- El colaborativo fue cuando hicieron sobre el bullying...

Alo.-Ah, sí.

M.- ...fue cuando hicieron su folleto y lo presentamos y lo dimos a conocer. Y otro fue cuando fueron a los salones y expusieron sobre...

Varios alumnos responden al mismo tiempo que sobre la contaminación, el ambiente...

M.- Sobre los tipos de diferentes problemas ambientales y como lo podríamos solucionar y prevenir, sí. ¿Quién seguía de leer? 4BG-2105-8 y 9

En este fragmento nos podemos percatar de que los alumnos a lo largo del ciclo escolar han participado en la elaboración de proyectos, de beneficio comunitario y los han presentado a todos los alumnos de la escuela.

2.1.3 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto a la democracia política.

- En esta actividad la democracia política es importante porque es necesario participar en la elección de gobernantes, es una responsabilidad social y personal.
- No se menciona la mayoría de edad ni la credencial de elector.
- La democracia implica cumplir con nuestros deberes y obligaciones. Es una responsabilidad.
- El poder público lo ejercen los gobernantes que representan al pueblo que los eligió.

En cuanto a la democracia social

- No hay edad para participar.
- La escuela es un espacio de participación
- Se pueden realizar acciones en favor de la comunidad, que pueden ayudar a resolver problemas.

En estas prácticas, a pesar de la organización de las elecciones que planeaban, se han centrado menos en los aspectos formales de las elecciones y más en el sentido de cumplimiento de un deber ciudadano.

Los alumnos se nota que están acostumbrados a participar, se entusiasman por sus proyectos y se nota que saben que con ellos están aportando algo a sus compañeros de la escuela.

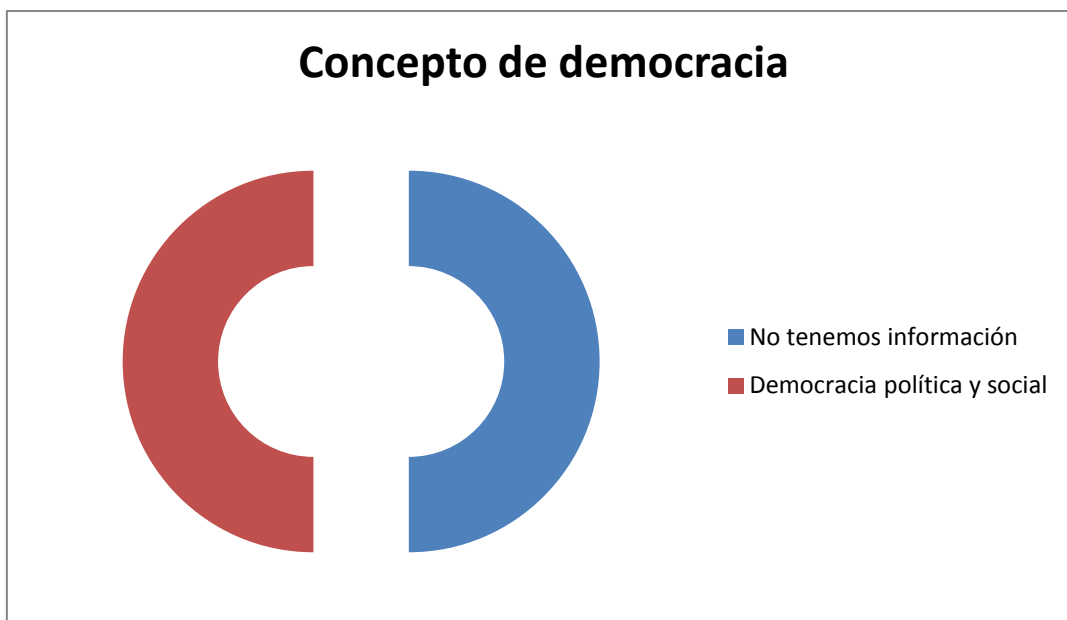


Gráfico n° 6 Elaboración propia

En el gráfico n° 6 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 1-2015 Codificación Axial. Concepto de democracia.

2.2 Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias

Brevemente, en las conclusiones sobre el tipo de democracia comentamos que los alumnos están acostumbrados a participar, las clases no son tradicionales, no están basadas en la lectura, ni en la exposición, leen algunos fragmentos cortos del libro, realizan los ejercicios que propone el libro, que son ejercicios para reflexionar y dialogan.

El análisis de dónde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 2- 2015 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias para su enseñanza.

En tres clases (1BG-2015, 3BG-2015 y 4BG-2015) realizan diversas actividades, leen pequeños fragmentos del libro, ven un video, leen una historia, realizan actividades en su cuaderno, participan, dialogan, reflexionan, plantean problemas de su realidad, esas tres sesiones las consideramos como participativas. No encontramos ninguna que consideremos con intento de ser participativa. La clase 2BG-2015 ha sido una clase en la que han reflexionado poco y las instrucciones de la profesora, por momentos han sido confusas.

2.2.1 Clases poco democráticas

En esta clase continúan con el tema de la resolución de conflictos con soluciones pacíficas y lo que la maestra quiere plantear es que para resolver un conflicto hay que cubrir tres pasos: dialogar, negociar y buscar un mediador y aunque leen y ella les trata de explicar qué es un mediador, no se dan muchos procesos reflexivos que logren que los alumnos entiendan bien de lo que se trata. No hay procesos reflexivos, por eso la consideramos poco democrática.

La maestra les explica lo que tienen que hacer, pero a los alumnos no parece quedarles muy claro.

M.- Ahorita te doy hojas. Van a poner el tema principal en el centro, que va a ser una forma de resolver un conflicto, sí, vamos a tener dos lados una forma cuál va a ser... dice aquí: conflicto. Si yo uso eh... vamos a poner aquí qué es el conflicto o el problema que yo tuve, si, a platicarlo aquí. *Luego dice si yo uso la violencia, la violencia me va llevar a qué.*

Alo.- Maestra.

M.- Si en ese problema yo uso la violencia, la violencia me va a llevar a qué...

Ala.- Al engaño.

Alo.- A discutir.

Varios alumnos responden al mismo tiempo y por lo mismo no se entiende lo que dicen.

M.- A la discusión, al engaño y a tener más qué...

Alo.- Violencia.

Los alumnos están inquietos.

M.- Carlos, te regresas a tu lugar, no te quiero allá.

Alo.- Está haciendo mucho calor.

M.- Regrésate a tu lugar, ahorita le abro la puerta. Vamos a poner de este lado el conflicto y si yo uso la violencia qué pasaría... luego van hacer un dibujo referente a la violencia. Luego del otro lado voy a poner este... los tres pasos que yo puedo utilizar para resolver ese conflicto. Cuál, cuáles son esos...

Ala.- Diálogo, respeto...

M.- No, los tres pasos para resolver...

Los alumnos responden a coro diálogo, negociación y mediación. 2BG-2015

Al no haber quedado bien entendidos los tres pasos y tampoco ser claro el procedimiento a seguir, a los alumnos les cuesta trabajo entender qué es lo que tienen que hacer. Tanto es así que luego de haber dado las instrucciones nuevamente, les pide que lo hagan primero en su cuaderno como borrador y luego lo pasen a la cartulina donde lo van a dibujar.

2.2.2 Clases participativas

De la clase 1BG-2015, el tema es la resolución de conflictos de manera pacífica, primeramente hablan de lo que son los conflictos y de cómo se pueden resolver. Luego recuerdan que en clase de Español aprendieron sobre los tipos de violencia y los mencionan. En el ejemplo, la maestra les hace preguntas a los alumnos, acerca de cómo resolver los conflictos Y les pide que digan la verdad acerca de cómo lo resuelven en su casa, si siempre es por medio de la paz o es por medio de la violencia. Algunos alumnos reconocen que lo hacen con violencia y reflexionan sobre eso.

M.- Cuándo nosotros tenemos un problema cómo lo resolvemos. Yo les pregunto a ustedes ¿cómo lo resolvemos?.

Responden varios alumnos al mismo tiempo.

M.- ¿A golpes o hablando?

Alos.- Hablando.

M.- ¿Y qué es mejor, resolverlo a golpes o hablando?

Alos.- Hablando.

M.- ¿Y si lo aplican en su casa?

Alos.- Si, si, si. A veces, a veces.

M.- Hay que ser honestos, si aplican siempre hablando o llega su hermanito y les pide algo y ustedes van y le pegan y luego...

Alo.- Yo más o menos.

Todos responden al mismo tiempo.

Alo.- A mí, mi hermanito chiquito me hace enojar y...

M.- Ah, entonces...

Alo.- Yo si le pego a mi prima...

M.- Tú si le pegas a tu prima ¿Y por qué?

Ala.- Es que maestra mire, a veces nos agarramos jugando y como el otro día estábamos jugando y después, después Sara llegó y me agarró y me jaló del pelo y yo también la jalé y empezó a llorar y le dije no te lleves y le fue a decir a su mamá. Y luego no que la jaló, y se fue. 1BG-2015-12

En este caso los alumnos se atreven a reconocer que a veces son violentos. Toda la sesión es un proceso reflexivo para reconocer que los conflictos se deben de resolver de manera pacífica.

En el siguiente caso vemos que los alumnos y la maestra dialogan sobre la colaboración y ponen ejemplos de acciones que ellos han realizado.

M.- A ver, díganme un trabajo donde hayan colaborado o cooperado en su casa.

Alo.- Yo.

M.- A ver, Jorge.

Alo.- En lavar los trastes...

... M.- A ver pero díganme por ejemplo, tú dices yo trapeo, pero qué hace cada quien en su casa. ¿Tienes hermanos o tu papá y tu mamá? Si cada uno hace una tarea o nada más tú estás cooperando.

Alo. Si, a veces mi mamá y yo y a veces mi hermano.

M.- Lo hacen entre los tres.

Alo.- Si, pero a veces mi hermano a veces no.

Los alumnos comienzan a inquietarse y a querer participar.

M.- Y cuando tu mamá lo hace sola, se lleva más tiempo o termina más pronto.

Alo.- A veces se lleva más tiempo y a veces le ayuda mi hermana la grande...

Alo.- Yo tiendo mi cama.

... Alo.- Yo llevo la pastura de mi casa.

Los alumnos empiezan a decir las actividades que realizan en su casa.

M.- Mi hermano y mi mamá trabajan en la en la casa y cuando hacen eso, entonces yo estoy afuera de la casa cortando la hierba.

M.- Muy bien. ¿Quién más?

Ala.- Yo, recogiendo las...

M.- Y aquí en la escuela una manera de que participan.

Alos.- Haciendo el aseo.

M.- Haciendo el aseo colaboran verdad y cooperan...

Alo.- Tirando la basura de los botes. 4BG-2015-11 y 12

Este proceso de diálogo, en el que hablan de su realidad les ayuda a comprender lo que es la cooperación y su importancia.

2.2.3 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto a la clase poco democrática:

- Que la interpretamos como poco democrática porque no se dan procesos reflexivos donde los alumnos expresen lo que piensan.
- Durante la clase, controla la disciplina mediante un sobre con dinero de juguete, que una alumna administra y les va quitando o dando dinero según se vayan comportando y la maestra lo vaya indicando.

En cuanto a las clases participativas:

- Interpretamos muchas de las actividades de la clase como participativas porque la maestra no es autoritaria, toma la opinión de los alumnos, los escucha, los interroga intentando que aprendan a participar y que comprendan los temas que se tratan.

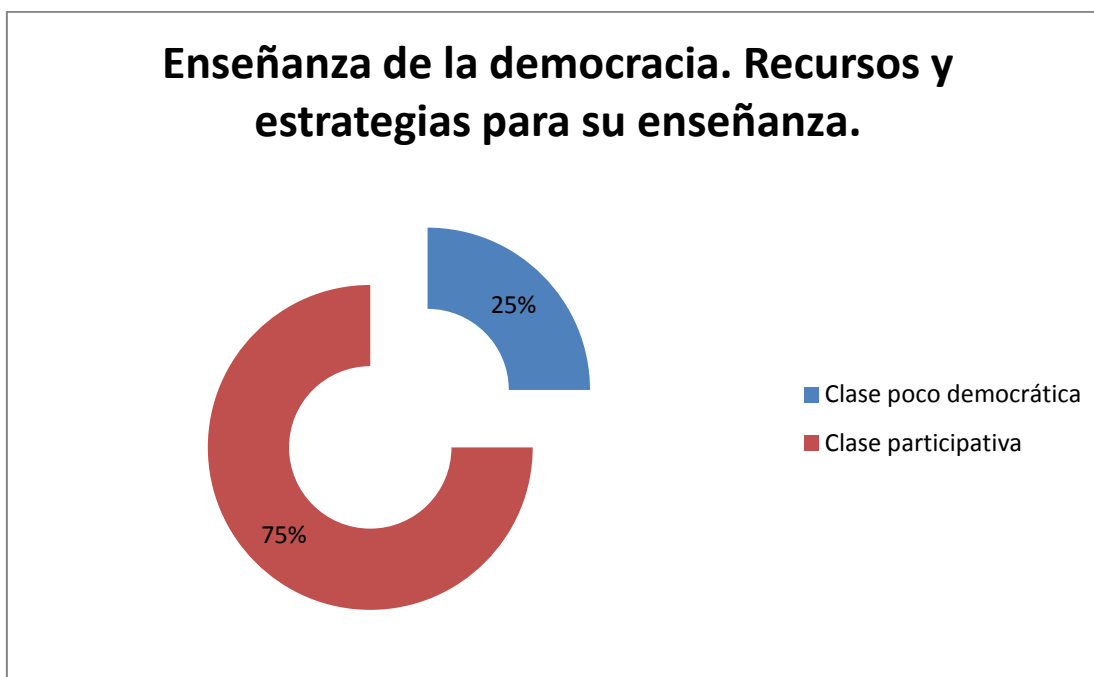


Gráfico n° 7 Elaboración propia

- Se nota que los alumnos están acostumbrados a dar su opinión, que consideran que las actividades que realizan, sobre todo las que hacen para presentar a la comunidad escolar, son importantes para ellos y para los demás.

El libro de texto trae muchas actividades de reflexión, discusión y diálogo y la maestra las aprovecha muy bien. Es necesario comentar que este año modificaron los libros de texto. Los utilizados por los alumnos de la Primera Fase, tenían toda la información primero y al final los ejercicios y estos nuevos entre la información vienen los ejercicios y la reflexión. Esto pudiera haber sido algo que afectara el tipo de práctica, pero no hubo oportunidad de observar a los primeros maestros con los nuevos libros.

En el gráfico n° 7 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 2-2015 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias para su enseñanza.

2.3 Enseñanza de la democracia. Contenidos

En estas cuatro clases encontramos contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales en las prácticas 1BG-2015 y 3BG-2015. En la práctica 2BG-2015, encontramos principalmente contenidos conceptuales, hay algunos intentos de que los alumnos realicen procedimientos que no consideramos como tales porque, los pasos a seguir no fueron comprendidos por los alumnos a la hora de realizarlos. En la práctica 4BG-2015 encontramos contenidos conceptuales y procedimentales pero no actitudinales.

El análisis de donde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo 3 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos.

2.3.1 Contenidos conceptuales

Por lo general, en las clases de la profesora encontramos que trabaja los contenidos conceptuales intentando que los alumnos aprendan las características comunes de esos conceptos y los logren identificar. Vemos como a partir de un intercambio de preguntas y respuestas los alumnos logran entender lo que es el diálogo.

M.- ¿Qué es el diálogo? Julio.

Alo1.- El diálogo es cuando dos personas se... en lugar de pelearse así con golpes lo resuelven hablando.

M.- A ver vamos a poner un ejemplo, hagan de cuenta que ustedes van a poner una poesía, José Luis, para el día de la graduación y entonces ustedes van a elegir la misma poesía que los niños de sexto y a ustedes les molesta y a ellos, entonces ustedes salen a ensayar y se dan cuenta que es la misma poesía, cómo van a resolver ese conflicto...

Alos.- Hablando, dialogando.

Alo1.- O si no diciéndola juntos.

Alo2.- O uno que hable.

Alo3.- O ponernos, ponernos...

M.- Ponernos qué... de acuerdo. Van estar nada más ustedes o van estar presentes las maestras.

Alos.- Las maestras, las maestras. 2BG-2015

En este ejemplo podemos ver como los alumnos ofrecen diferentes soluciones a un problema que se puede solucionar dialogando. Es interesante ver que la profesora no da una definición, ni tampoco lee, solamente, lo que dice el libro, sino que les pregunta y pone ejemplos.

2.3.2 Contenidos procedimentales

Consideramos que una de las cosas que más se le dificultan a la profesora son los contenidos procedimentales. En sus clases hay varios intentos fallidos, en el sentido que al no quedar claras las reglas o pasos que van a seguir los alumnos, estos luego no saben qué hacer. En este y otros casos también vimos que las actividades procedimentales que ha propuesto que realicen los alumnos los realizan correctamente. Además son procedimientos que requieren procesos reflexivos.

M.- Viene ahí unas preguntas, esas preguntas las vamos a contestar, las vamos a copiar para contestar en nuestro cuaderno, si... Que son: ¿De qué trata la ilustración de lo que vimos en el bloque al inicio de esta lección? Nosotros en esa lección vamos a elaborar un croquis igual como el que está aquí, pero con un problema que cada uno de ustedes tenga. Lo vamos a elaborar al final. Primero vamos ver qué es un conflicto, cómo se va desarrollando y ya al final cada uno de ustedes en una cartulina va a hacer uno igual. Un conflicto que hayan tenido y después van a poner abajo la solución que ustedes le dieron y si no tuvo una solución ustedes van a buscar en equipo una solución, si... Vamos a leer donde dice para aprender y ahorita contestamos las preguntas. Lo leemos todos juntos, cuento tres. Una, dos, tres. 1BG-2015-8

La maestra pide que cada uno vaya respondiendo a unas preguntas, pero no en función del ejemplo que trae el libro, sino que cada uno de los alumnos va a plantear un conflicto y van a responder las preguntas en función de este conflicto. La maestra propone esta actividad y explica el procedimiento que van a seguir para realizarlo.

2.3.3 Contenidos actitudinales.

Las clases de la profesora generalmente son reflexivas y basadas en el diálogo. Cuando esos momentos contribuyen a que los alumnos puedan emitir juicios o modificar sus

conductas o reflexionar sobre ellas consideramos que estamos frente a contenidos actitudinales. Como en la viñeta siguiente.

M.- A ver los que vinieron el día lunes ya no me van a responder. Me van a responder los niños que no estuvieron aquí, para que ellos también participen, sí. Si vemos que en algo se les complica les ayudamos, la próxima vez les ayudamos. Lo bueno para mí de cuidar el agua, cuál sería la acción o la consecuencia de cuidar el agua.

Ala.- No contaminar los ríos y...

Alo.- Se puede decir, puedo decir yo...

Alo. No.

M.- A ver Hugo. No contaminar, que los animales estarían qué...

Ala.- Muertos.

M.- No, a ver dice, dice... cuidar el agua, cuál es la consecuencia de que todos cuidemos el agua.

Alo.- Ah, que todos podremos tomar el agua y va a estar purificada.

M.- Que va a estar limpia, vamos a tener más agua.

Alo.- Y la vamos a desperdiciar.

M.- ¿La vamos a desperdiciar?

Alo.- Nomas cuando se tira.

M.- ¿Pero eso es cuidar el agua?

M.- Imagínate, todos aquí en el salón vamos a hacer una campaña de cuidar el agua, cuál va a ser la consecuencia de que este grupo de quinto cuide el agua.

Alos.- Vamos a tener más.

M.- Que vamos a tener más agua limpia y qué vamos a hacer conciencia con los demás grupos y ellos van a ver que si ustedes la cuidan, ellos que van a hacer...

Alos.- También, también, también.

M.- Van a tomar el ejemplo de ustedes y también van a cuidar el agua y que por ejemplo cuando vayan a lavar sus manos, no tengan la llave abierta mientras están poniendo jabón y nada más están desperdiciándola, sino que tienen que cerrarla. Entonces ahora cual va ser lo malo si no cuidamos el agua, lo contrario de cuidar el agua.

Alo.- Nos enfermaríamos porque el agua estaría toda...

M.- No, cuál sería la acción de no cuidar el agua.

Alo.- Desperdiciarla.

M.- Desperdiciar el agua, ya. Y cuál la consecuencia de desperdiciar el agua Harold...

Alo.- No vamos a tener más. 3BG-2015- 5 y 6

En este caso consideramos que los alumnos han sido capaces de, mediante preguntas, emitir algunos juicios y rectificar algunas ideas equivocadas. De este estilo podemos encontrar varios ejemplos en los registros.

2.3.4 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto a los contenidos conceptuales:

- Encontramos que son más contenidos conceptuales los desarrollados en estas clases que procedimentales y actitudinales.
- Que no son como en otras prácticas observadas términos nada más mencionados o producto solo de lecturas de textos o largas explicaciones de la maestra, sino son producto de diálogos entre la maestra y los alumnos.

En cuanto a los contenidos procedimentales:

- Que los alumnos realizan variadas actividades en las clases, pero no todas son procedimientos en el sentido de ser conjunto de acciones ordenadas y finalizadas.
- Que los procedimientos que sí se han logrado han conjuntado destrezas manuales y procesos reflexivos.

En cuanto a los contenidos actitudinales:

- Que a través de ellos los alumnos, sí han logrado emitir juicios y modificar conductas. Su aula está limpia, son ordenados, no son agresivos, están acostumbrados a participar. Esas conductas son producto del trabajo que han realizado en este ciclo escolar.
- Hemos percibido el cambio porque este grupo es el mismo que observamos durante la primera fase de observación en cuarto grado (1BG y 2BG).

Consideramos que estas clases no son tradicionales, menos aún magistrales, ni por los recursos y estrategias que emplea, ni por el tipo de contenidos que se manejan en las diversas clases que hemos observado.

Ya hemos señalado el cambio favorable, que a nuestro juicio tuvieron los libros de texto y su posible influencia en el cambio de modelo de la clase, pero consideramos también que la disposición y formación de la maestra tiene que ver en esto. Es una profesora recién egresada de la Normal, que solo tenía alguna experiencia de haber hecho suplencias y a la que se le nota mucho entusiasmo por su trabajo docente.

En el gráfico nº 8 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 2-2015 Codificación Axial. Enseñanza de la democracia. Contenidos de enseñanza.

2.4 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia

En este apartado, hemos encontrado varios ejemplos que podemos relacionar con nuestros indicadores. Por ejemplo, en Identificación de problemas reales hemos encontrado uno (1BG-2105). Acerca de Establecimiento de acuerdos y consensos, encontramos un ejemplo (2BG-2015). En cuanto a Procedimientos democráticos, también encontramos uno (3SR-2015). Y sobre Situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes, localizamos dos (3BG-2015 y 4BG-2015). De los que no localizamos ninguna actividad fue acerca de Decisiones en beneficio de todos.

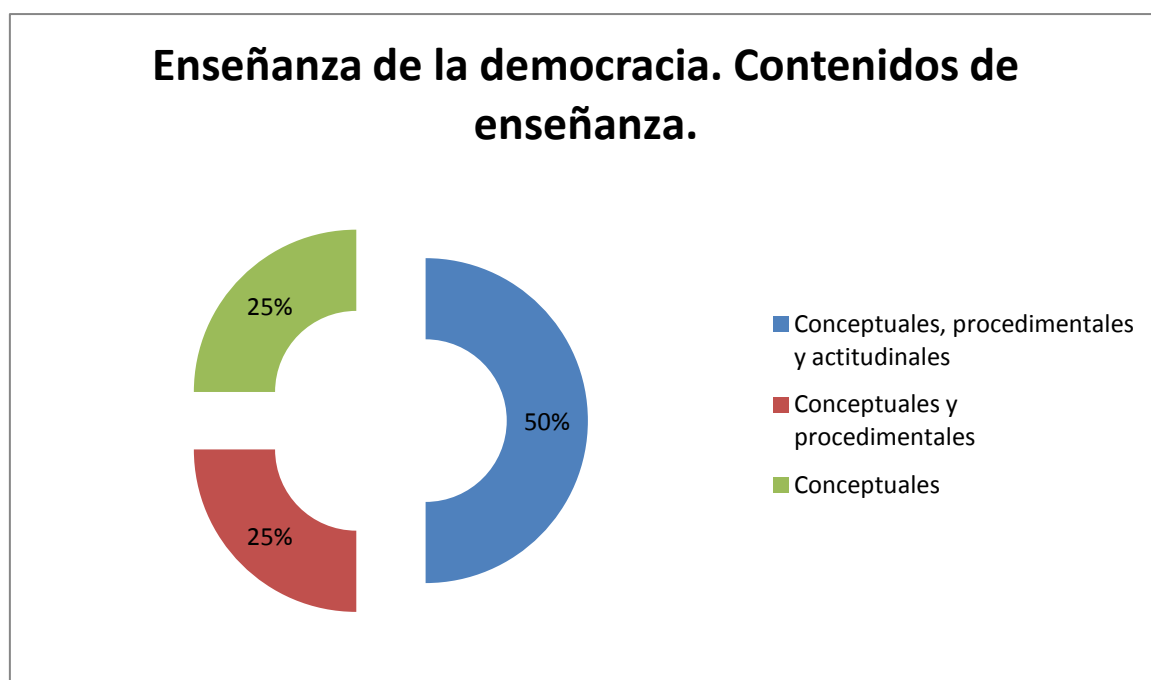


Gráfico n° 8 Elaboración propia

2.4.1 Identificación de problemas reales

En la clase 1BG al tratar el tema de la resolución de conflictos, la maestra les pide a los alumnos que piensen en un conflicto que ellos tengan y ellos empiezan a plantear problemas desde su cotidianeidad. Como el ejemplo que presentamos

M.- A ver Goretti, coméntame tu conflicto.

La alumna se tarda en responder y un compañero dice que él se lo sabe de memoria.

Ala.- Yo me molesto porque, este porque... mi mamá siempre, bueno mi hermana tiene miedo en la noche y se tiene que quedar conmigo...

M.- ¿Y qué edad tiene tu hermana?

Ala.- Once años, bueno, diez.

Se escuchan risas de los compañeros por lo que dice la alumna.

M.- Entonces tú te enojas porque ella se queda contigo en tu cuarto y ese es tu conflicto. Y ustedes cómo lo resuelven.

Los alumnos comentan.

M.- O así se quedan enojadas, así se duermen las dos.

Ala.- No. 1BG-2015-3

El caso pareció interesante porque nos dimos cuenta como los alumnos son capaces de identificar sus problemas y posteriormente proponer posibles soluciones, siendo una vivencia importante en su proceso formativo.

2.4.2 Establecimiento de acuerdos y consensos

En esta práctica consideramos que esta situación planteada por un alumno podría ser un acuerdo. Interpretamos que desde el punto de vista de su formación como ciudadanos, los alumnos sean capaces de analizar su vida cotidiana, no por medio de ejemplos dados por la maestra o sacados del libro, sino vividos por ellos.

M.- A ver, ¿quién quiere platicarme una historia, platicarme alguna experiencia que tuvo de donde utilizó el diálogo para resolver un problema?. Donde no tuvieron que utilizar palabras ofensivas, ni golpes ni nada de eso, donde utilizaron el diálogo y se expresaron con respeto hacia la otra persona. Fabián...

Alo.- Es que mi hermano y yo a veces nos peleamos por el xbox y como tenemos ahí una tablet me dice mi hermano grande, tú agarra la tablet, no seas menso.

M.- Y eso, pero entonces ahí ustedes se están ofendiendo, ¿por qué te dice eso él a ti.

El alumno no sabe explicar porque su hermano le dice menso.

M.- ¿O es de cariño?

Alo.- Sí, es de cariño.

M.- Tipo cariño, pero lo hablan y son compartidos y este... tú vas estar con la tablet y yo con esto, no entrar en conflicto y pelearse por una cosa.

Alo.- Si.

M.- Y tu mamá entra de mediadora.

Alo.- Si.

M.- Tu mamá qué le dice...

Alo.- Le dice, este, si se siguen peleando no van a jugar o algo así. 2BG-2015-5

Más adelante, en otro momento de la clase, nos enteramos de que lo que hacen el alumno y su hermano es ponerse de acuerdo sobre cómo usar los aparatos por los que pelean.

2.4.3 Procedimientos democráticos

En este caso la elección que organizaron los alumnos no fue para la clase de Formación Cívica y Ética, sino para historia, pero como los temas están muy relacionados, lo estuvieron comentando en las clases que observamos y pudimos estar presentes en esa actividad, que fue planeada y realizada con mucho cuidado por la maestra y los alumnos.

M.- fíjense bien aquí nos está hablando de la democracia que es lo que nosotros vamos a hacer con nuestro proyecto de historia, con el trabajo que vamos hacer. Dice aquí que las personas qué hacen...

Alo.- Participar.

M.- Participan para elegir a quién...

Alos.- A sus gobernantes, al presidente.

M.- Y si todas las personas participan a eso se llama democracia, si todas las personas van a votar se le llama democracia, participan. Si ustedes no eligieran, o sus papás no eligieran a su presidente no existiría la democracia porque pues ellos se pondrían solos, verdad, y es lo que nosotros vamos a hacer. Ahora con lo de historia qué van ustedes a... que ya se propusieron aquí cuatro y que vamos a ir a los salones a decir sus propuestas y que el día de mañana va hacer la votación, Va a ser qué...

Alo.- Eh...

M.- Vamos a estar haciendo qué...

Alo.- Una votación. 3SR-2015-11

Algo que consideramos muy valioso fue que no se centraron en que la democracia solo se puede vivir en la edad adulta. Los alumnos saben que ellos también pueden participar y era una elección escolar. Encontramos tal vez un aspecto que se podía haber mejorado y es que las propuestas que hicieron los alumnos que fueron candidatos eran muy irreales, se salían del espacio de sus posibilidades. Como ejercicio democrático y de participación fue muy importante para estos alumnos.

2.4.4 Situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes

En este ámbito encontramos dos viñetas que nos pueden ayudar a ejemplificarlo. Una se refiere a una historia de dos amigos, que por una decisión equivocada se enojan y se dejan de hablar por largo tiempo y como analizando los sentimientos de ambos, hay que ponerse en su lugar para proponer maneras de resolver ese conflicto. (4BG-2015) El otro caso es el siguiente.

Los alumnos están trabajando en identificar diferentes situaciones que pueden tener consecuencias negativas o positivas. Ellos identifican ambas en situaciones que la maestra o ellos han propuesto, ya han discutido cuáles son los beneficios de ir a la escuela, ahora identifican los de no ir.

M.- Vamos a ser más inteligentes. Ahora, cuál es lo contrario de ir a la escuela.

Alo.- De no ir.

M.- Ah de no asistir a la escuela. Cuál va a ser la consecuencia, para un niño, que no asiste.

Alo.- Maestra, ponerle falta.

M.- Aparte de ponerle las faltas, cuál va a ser su consecuencia.

Alo.- Perder, perder su clase.

Ala.- Perder su clase.

M.- A ver, es lo contrario, pero estamos hablando de un tiempo largo, un niño no va a la escuela, cuál va a ser su consecuencia. No va a qué...

Ala.- No va, por ejemplo, si están empezando el año en primero que no va a saber, este leer, escribir.

M.- No va a aprender a leer, no va a saber escribir. Ah, entonces si ponen aquí ir a la escuela, van a tomar una decisión, deben de poner la que ustedes hayan elegido antes. 3BG-2015-14 y 15

Creemos que es un ejercicio de desarrollo de juicio crítico, el tener que analizar situaciones para determinar, si se hace de una forma o de otra, cuáles pueden ser las consecuencias. En esta clase se analizan otros casos como tirar o no tirar basura, cumplir o no cumplir con algo que se han comprometido. Consideramos que esto puede contribuir a ayudarles a tomar decisiones reflexionadas.

2.4.5 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

En cuanto a identificación de problemas reales:

- Que aunque los problemas analizados son sobre asuntos muy cotidianos de los alumnos, esto los puede ayudar a ir analizando problemas de contextos cada vez más amplios, como el local, regional, nacional e internacional.
- Vimos un ejemplo de un alumno que refiriéndose a la violencia, y a la solución pacífica de conflictos, puso como ejemplo que él había visto en las noticias un caso, en otro país, de los miembros de un partido político que se habían golpeado y agredido por no saber resolver los problemas dialogando.

En cuanto a acuerdos y consensos:

- Pensamos que este tipo de actividades donde los alumnos tienen que ponerse de acuerdo, ya sea en el plano personal como en el del aula, es una actividad muy formativa en educación para la ciudadanía.

- En este ámbito no vimos el establecimiento de algún consenso. Tal vez haga falta realizar más actividades de este tipo en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En cuanto a procedimientos democráticos:

- Nuestra interpretación es que es altamente formativo que el aula y la escuela organicen estas actividades que permiten a los alumnos darse cuenta de su capacidad de organización y de participación.

En cuanto a situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes.

- Actividad valiosa en tanto que entender y comprender puntos de vista diferentes contribuye al desarrollo de la tolerancia, un importante valor de la democracia.

Los ejemplos que hemos visto en esta categoría son un ejemplo valioso de lo que debe de ser el estudio de la formación para la ciudadanía e incorporarse como ejercicios cotidianos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

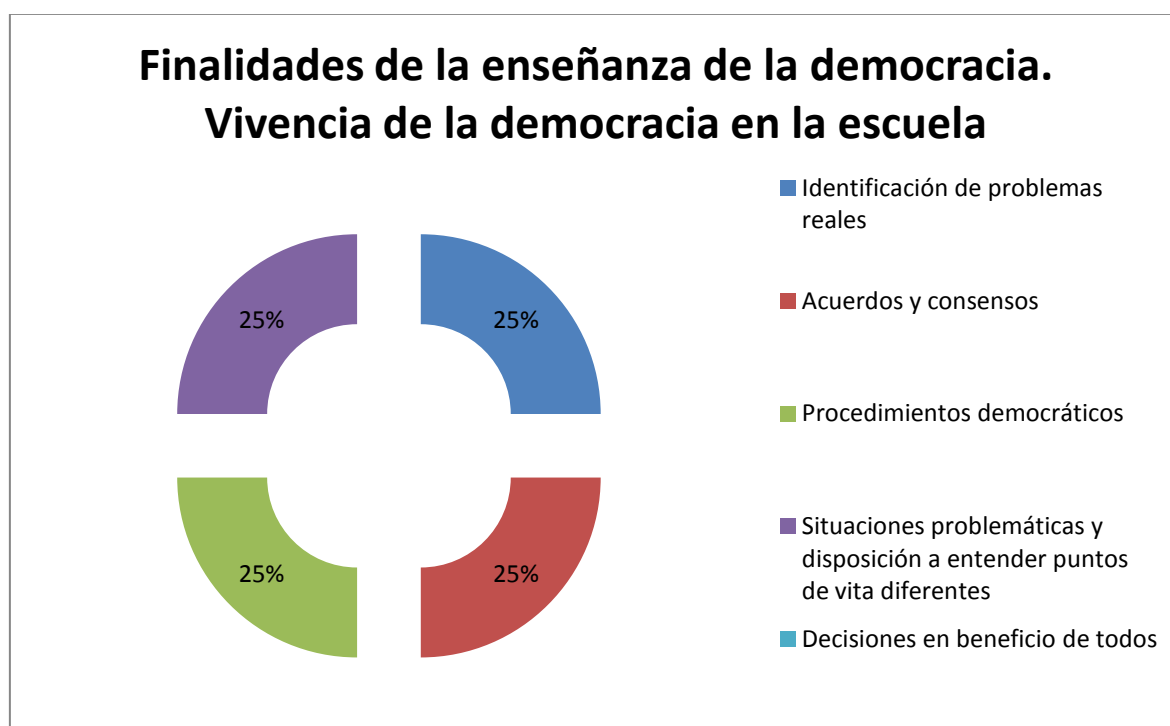


Gráfico nº 9 Elaboración propia

Finalmente fue muy lamentable que la directora de la escuela no permitiera que los alumnos, que ya habían trabajado para eso, realizaran la elección en toda la escuela, por un motivo que no era relevante.

En el gráfico nº 9 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 2-2015 Codificación Axial. Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia en la escuela.

2.5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia

Las clases observadas no tuvieron como tema la democracia. El tema general que se trabajó fue *La participación ciudadana* y los subtemas que observamos fueron *Formas pacífica de resolver conflictos* y *Participación ciudadana*. Adicionalmente, para el tema de los griegos, en la clase de Historia los alumnos estaban organizando unas elecciones que iban a poner en práctica con todos los alumnos de la escuela. En la clase de Formación Cívica y Ética trataban algunos asuntos relacionados con esta actividad, que también observamos.

En el tema de la participación ciudadana y con la actividad de las elecciones, en varias ocasiones escuchamos a los alumnos y a la maestra hablar de la democracia aunque en ningún momento trabajaron propiamente los valores de la democracia.

En esta clase se trató el valor la tolerancia como una forma de contribuir a resolver conflictos (1BG-2015). También en una lectura del libro de los alumnos se leyó acerca de la solidaridad, y el respeto 2BG-2015. En dos clases no se mencionaron valores (3BG-2015 y 4BG-2015).

El análisis de dónde surge esta interpretación se encuentra en el Anexo Codificación Axial 5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia.

2.5.1 Respeto y solidaridad

En un corto dialogo entre la maestra y los alumnos, acerca del proceso de mediación, hablan de la solidaridad y el respeto pero realizando un proceso de reflexión en general para todos los valores que se mencionan. Presentamos la viñeta para ejemplificar ese momento de la clase.

M.- A ver si se fijan ahí estamos hablando de tres cosas, cada una es diferente y es como una cadena. Para yo resolver un conflicto primero tengo que usar qué...

Alos.- El diálogo.

M.- El diálogo y en este voy a usar qué... lo voy a usar qué... mediante el qué...

Alo.- El diálogo.

Alo.- El conflicto.

M.- No.

Ala.- La paz...

M.- Cuál otro.

Alo1.- Respeto.

M.- El respeto.

Alo2.- Solidaridad.

Alo1.- Honestidad, también, honestidad.

M.- ¿Cuál otro?

Alo.- Y...

M.- Yo tengo un conflicto con mi hermano porque no le preste los juguetes, decidimos hablarlo y estamos usando el qué...

Alo.- El respeto.

M.- El diálogo, la comunicación, el respeto, la paz. Ese es el primer paso para yo saber resolver un conflicto, no luego, luego llegar y empujarlo, aventarlo o golpearlo o decirle malas palabras. Luego cuando ya esté dialogando con él y estemos diciéndonos cuáles son nuestros puntos de vista, qué vamos a hacer, ahí ya entra la negociación que es el número dos, es el segundo paso, la negociación, qué aquí entra qué... Cuando yo hablo con él, con la otra persona íbamos a tomar, una qué...

Alos.- Medidas, una decisión, acuerdos. 2BG-2015-7 y 8

Los alumnos que no traen todo el material, se cambian de lugar para estar cerca de quienes les pueden prestar tijeras, pegamento o plumones o colores.

Los alumnos se mueven de sus lugares y mueven las sillas, buscando quedar cerca de quienes tiene material para prestárselo, la maestra reparte también unos colores para que puedan trabajar. Están hablando mucho todos al mismo tiempo. Algunos alumnos salen del salón a pedir tijeras u otros materiales a sus hermanos y amigos.

M.- A ver, vuelvo explicar para los niños que estaban platicando y ya no me pusieron atención, vamos a... en la parte del centro qué vamos a poner Lucio. 2BG-2015-11

En este caso aunque no hay un proceso reflexivo profundo sobre esto valores, se observa en el comportamiento de los alumnos que son respetuosos en su trato entre ellos. También se ven pequeñas muestras de solidaridad cuando se prestan sus útiles escolares a alumnos que les hacen falta.

2.5.2 Tolerancia.

En el caso de la tolerancia en la clase se menciona la paz para resolver conflictos y la maestra habla de ser tolerantes para resolver problemas.

M.- A ver entonces lo que estamos hablando es que ustedes también sean tolerantes. Si una persona llega a molestar, yo no voy a contestarle luego, luego o le voy a golpear como ustedes, algunos que pidan perdón, así verdad, como en el recreo lo hacen y luego, luego van y los molestan y luego, luego que

hacen le contestan ya sea con un golpe, una patada, en vez de ir a comunicarlo con la maestra o con la directora.

Una alumna participa pero no se entiende lo que dice.

M.- Eso es lo que estamos hablando, hay ser tolerantes y hay que buscar siempre una solución a algún tipo de problema que tenemos, no a los golpes, ni te agarres diciéndole cosas, ni insultando al compañero, a mi papá o a la persona que me está diciendo, ya sea algo bueno o algo que a lo mejor no me gustó. Pero siempre debo de tener paciencia, ser tolerante y no contestarle con golpes, si... Entonces su trabajo va a ser ese, lo hacen y ahorita lo revisamos, por favor.

1BG-2015-12

En realidad aunque la maestra dice que están hablando de la tolerancia. La que habla es ella y los alumnos comentan entre ellos.

2.5.3 Conclusiones

Del análisis de esta categoría podemos decir:

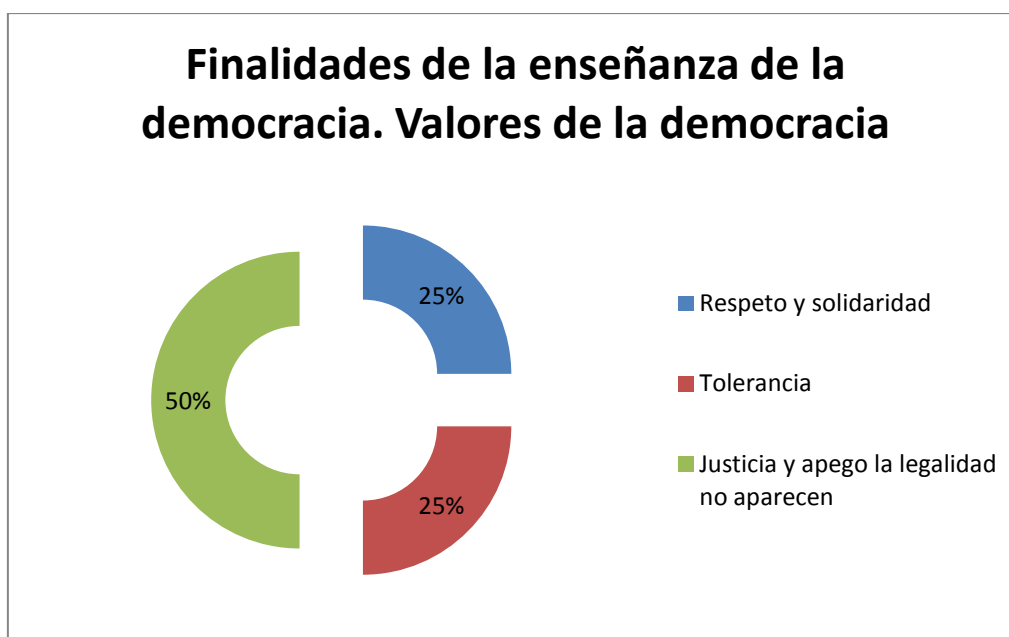


Gráfico n° 10 Elaboración propia

En cuanto a los valores del respeto y la solidaridad:

- Que los alumnos entienden muy bien lo que es el respeto y la solidaridad y los tienen como valores que guía su convivencia.
- Que en la clase estos valores se trabajaron mediante en un dialogo entre la maestra y los alumnos y no hubo una reflexión profunda.
- Es más valioso que practiquen el respeto y la solidaridad a que sepan expresarlo.

En su formación ciudadana y para la democracia es más relevante que lo que saben se haya convertido en actitudes.

Estos valores fueron trabajados en el tema de la resolución de conflictos y nunca se hizo mención de que son valores de la democracia. Al fin la resolución de conflictos de manera pacífica también es una manera de resolver conflictos.

En el gráfico n° 10 presentamos los resultados obtenidos a partir de los datos aportados por el Anexo 2-2015 Codificación Axial 5 Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia.

2.6 Entrevista y comparación de la información

La segunda fase de la investigación concluye con el análisis y la interpretación de la entrevista que le aplicamos a la profesora BG-2015. Es la misma profesora a la que también observamos durante cuatro clases de un mismo bloque del Programa de Formación Cívica y Ética de 5° Grado. La intención de la entrevista fue encontrar respuesta a algunas inquietudes respecto a lo que observamos en la primera y segunda fase de la investigación. Contrastar los resultados de los análisis de la observación de la primera y segunda fase de la investigación y posteriormente comparar esto con el análisis de la entrevista.

La observación y los registros de clase nos brindan una riqueza de datos acerca de lo que pasa en el aula pero hay algunos aspectos y dudas en los que las posibilidades informativas del registro son limitadas. Es importante hacer ese proceso de contrastación de la información que nos brindan los registros de clase y la información de la entrevista, es decir una triangulación, que nos permita validar la información. Por medio de la triangulación podremos identificar las consistencias e inconsistencias entre la práctica y las respuestas en la entrevista.

La entrevista la grabamos en audio y realizamos una transcripción completa de la misma, de donde obtuvimos las citas que presentamos en esta tabla de interpretación. Lo que pretendemos es encontrar el sentido que la maestra participante le dio a lo que expresó.

Fue una entrevista semi estructurada. Teníamos cuatro preguntas que fuimos haciendo y a partir de ahí la maestra fue expresando lo que pensaba. En ocasiones se salía del tema de las preguntas y a partir de sus respuestas le fuimos haciendo otros cuestionamientos para precisar un poco más lo que decía.

La profesora es una joven recién egresada y titulada de la Escuela Normal. Ella participó en un concurso de oposición, del que por la puntuación que obtuvo, se hizo

acreedora a trabajar en la Escuela BG, donde le asignaron el 5° grado. Antes de que terminara el curso, cuando todavía la estábamos observando le informaron de su cambio a una escuela del municipio de León, para el próximo ciclo escolar.

Para realizar este análisis haremos uso de de la Teoría Fundamentada, poniendo en práctica los aspectos que propone Charmaz, (2003) para realizar la codificación.

La información para este análisis se encuentra en la Carpeta titulada Segunda Fase, en el Anexo1 Entrevista Segunda Fase. Profesora BG-2015

2.6.1 Análisis de la entrevista BG-2015

Para la entrevista planteamos unas preguntas que nos informaran lo que no pudimos observar pero que intuimos a lo largo del proceso de observación. Unas preguntas fueron concretamente sobre la enseñanza de la Formación Cívica y Ética (FCyE), la asignatura en la que se trabaja el tema de la democracia y otras concretamente sobre la enseñanza de la democracia. Algunos resultados fueron los siguientes:

Las dificultades que encuentra la maestra al impartir las clases de Formación Cívica y Ética.

- No alcanza el tiempo que se asigna para desarrollar los Proyectos de FCyE.
- Para alcanzar a trabajar los contenidos de un Proyecto de Formación, tiene que hacer una clase que no tenga ejercicios y actividades en equipo o fuera del aula. Basada en lectura, explicaciones y comentarios de los alumnos.

Cada bloque del libro de los alumnos (unidad de trabajo) viene integrado por cuatro Proyectos de Formación o lecciones y las clases que están asignadas para la materia son cuatro al mes. Para cumplir con el Programa se tiene que trabajar un Proyecto o lección cada semana, en una sesión de clase y esto no es posible si se desarrollan los proyectos como lo pide el Programa. En las cuatro clases que observamos, la maestra sólo pudo desarrollar dos Proyectos.

La influencia de las condiciones institucionales en la enseñanza de la FCyE y de la democracia.

- En el currículo de la primaria, la FCyE tiene menos importancia o tiempo destinado para desarrollarlo en relación con otras materias como matemáticas o español.
- Generalmente cuando hay que realizar alguna actividad extraescolar se hace en el tiempo para FCyE

- La falta de valoración de la materia provoca que la formación de los alumnos se descuide.
- La maestra no percibe que las condiciones institucionales de la escuela y del Sistema Educativo son poco democráticas y que eso afecta la enseñanza de la democracia

Existe un desanimo por que la profesora se da cuenta que no puede trabajar todas las actividades que marca el Programa en el tiempo destinado para ello y porque siente que la asignatura no está suficientemente valorada. Cuando se le cuestiona sobre las condiciones institucionales que afectan la enseñanza de la democracia, no percibe nada. Ni siquiera que la actividad de las elecciones que tenían planeada en su grupo, para realizarla con todos los alumnos de la escuela, no se pudo realizar por una decisión autoritaria de la directora.

¿Qué le parecen los contenidos y los ejercicios que propone el Programa y los libros de texto para trabajar el tema de la democracia?

- Los temas de democracia están basados en conceptos que son alejados de ellos.
- La democracia es ajena a los alumnos porque la van a ejercer cuando sean adultos.

La profesora tiene un concepto de democracia política que la hace ver que los temas sobre democracia son difíciles de trabajar porque es algo que los niños van a experimentar hasta que sean adultos.

En una pregunta derivada de la anterior respuesta. *¿Cómo enseña el tema de la democracia y qué tipo de ejercicios pone para enseñarla?*

- Enseña la democracia dando turnos para que participen en los alumnos y organiza votaciones.
- Las actividades que implican participación requieren más tiempo.
- La directora no permite algunas actividades.

No sabemos si la profesora no tiene una noción muy clara de la democracia porque las actividades que ella menciona para promoverla, no tienen mucho que ver con las que le vimos realizar en el aula. Ahora si menciona las restricciones que pone la directora.

¿La enseñanza de la FCyE se tiene que combinar con el calendario de valores? ¿Cómo lo hacen? ¿A qué le dan más importancia?

- Se trabaja en toda la escuela y en la zona escolar.
- Al principio de cada mes se realizan actividades sobre el valor que toca ese mes.
- Se pueden trabajar como actividades de español o en la hora de FCyE.

- No es una carga adicional porque son los valores de la FCyE.

La maestra ve bien que se combine el Calendario de Valores con FCyE. Y aunque no son los mismos valores siente que apoyan la clase de FCyE.

2.6.2 Comparación entre el análisis de la práctica y las respuestas de la entrevista de la Profesora 1BG-2015.

Para realizar esta comparación nos basaremos en las conclusiones que obtuvimos del análisis de la práctica y el análisis de la respuesta a la entrevista.

En cuanto al concepto de democracia encontramos inconsistencias entre lo que vimos que hizo y lo que declaró.

- En cuanto al concepto de democracia política, en su práctica observamos que no hizo referencia a que se practique hasta la mayoría de edad, en cambio en la entrevista señala que es un concepto difícil de aprender porque les queda muy lejos ya que no podrán hacerlo hasta la mayoría de edad
- En cuanto a la democracia social señala que no hay edad para participar y valora a la escuela como un espacio de participación. En la entrevista no menciona que los alumnos puedan participar en el espacio escolar.

Enseñanza de la democracia. Recursos y estrategias.

- En este tema de nuevo vuelve a haber una discrepancia entre la práctica y lo que declara. Sus clases las consideramos en su mayoría participativas. En tanto que en la entrevista nos dice que hay temas fáciles de trabajar porque son cercanos a los alumnos y los temas de democracia no lo son, por lo cual no son fáciles para impartir en la clase.

Enseñanza de la democracia. Contenidos.

- Encontramos que sus clases son variadas en cuanto al manejo de contenidos de los tres tipos, sin embargo cuando habla en la entrevista, se refiere principalmente a los contenidos conceptuales. En la entrevista expresa que hay ejercicios de los libros muy interesantes y en la práctica los usa y los aplica bien.
- Sus alumnos hablan con mucho entusiasmo de las actividades que han realizado relacionadas con la comunidad. Mientras que en la entrevista nos dice que son buenas pero lleva mucho tiempo ponerlas en práctica.

Finalidades de la enseñanza de la democracia. Vivencia de la democracia.

- En esta temática encontramos más congruencia. La profesora dice que realiza debates y votaciones con sus alumnos. En la observación encontramos que sus clases son bastante activas: se participa, se opina y se organizó un proceso de elecciones muy bien hecho.

Finalidades de la enseñanza de la democracia. Valores de la democracia.

- En la clase observamos cómo los alumnos practican el valor del respeto y cómo reflexionaron sobre él. Fuera de este y de la solidaridad, en sus clases no se trabajó con los valores. A diferencia de otros profesores nunca se refirió a los valores del Calendario. Sin embargo, en la entrevista manifiesta que los valores del Calendario refuerzan los de FCyE y que no le parece mal que los trabajen.

2.6.3 Conclusiones

Creemos que la práctica de la profesora es mucho mejor que lo que nos dijo en la entrevista. Consideramos que su práctica tuvo actividades diversas, que usó los ejercicios que propone el libro, en comparación con las clases de la mayoría de los profesores de la segunda etapa que hicieron clases tradicionales, explicativas y basadas en la lectura del libro.

Las respuestas de la profesora en la entrevista nos hicieron pensar que no tiene una noción muy clara de un concepto amplio de democracia, que abarque el ámbito político y el social. Sin embargo, la observación de su práctica, nos lleva a pensar que si tiene asumidas actitudes como la participación el respeto, el diálogo y la reflexión.

3.- Tercera Fase de la investigación

En esta tercera fase haremos un análisis de las entrevistas realizadas a tres profesoras que accedieron a ser entrevistadas. Ellas desempeñan su trabajo docente en León y no fueron observadas. Les solicitamos la entrevista porque nos interesa comparar algunos aspectos de las prácticas de los profesores observados con las que ellas dicen que realizan y el contexto en el que las realizan. Buscamos encontrar respuesta a algunas inquietudes respecto a lo que observamos en la primera y segunda fase de la investigación y con esta información comparar esos datos.

Con estas entrevistas pretendemos hacer un proceso comparación que nos permita validar la información, contrastándola con la obtenida por medio de los registros y de la entrevista a la Maestra BG-2015. Por medio de la comparación podremos identificar las semejanzas y diferencias entre las práctica observadas y las respuestas de las entrevistas.

Contactamos a estas maestras por medio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad León, donde las tres cursan una maestría. Elegimos la UPN porque ahí acuden a estudiar posgrados maestros de educación básica. Pedimos que quienes quisieran participar fueran maestros de primaria de 4°, 5° y/o 6° grados. Aceptaron dos profesoras de 5° , una y una de 4° grado.

Las entrevistas las grabamos en audio y realizamos una transcripción completa de las mismas, de donde obtuvimos las citas que presentamos en la tabla que se encuentra en los anexos como ANEXO 2 ENTREVISTA UPN 2016, en la que pretendemos encontrar el sentido que las maestras participantes le dan a lo que expresaron durante la entrevista.

La entrevista fue semi estructurada. Teníamos cuatro preguntas que fuimos haciendo y a partir de ahí las maestras fueron respondiendo y en ocasiones variando el tema de las preguntas y partiendo de sus respuestas se les fueron haciendo preguntas más para precisar lo que decían

Para realizar este análisis haremos uso de de la Teoría Fundamentada, poniendo en práctica los aspectos que propone Charmaz, (2003) para realizar la codificación.

Para guardar la confidencialidad de su identidad, las llamaremos Profesora A, Profesora B y Profesora C.

La Profesora A trabaja en 5° grado, en una escuela pública federal, tiene dos años de servicio docente. Las respuestas de esta profesora nos pareció que eran más sobre el deber ser.

La Profesora B trabaja en 5° grado en una escuela pública federal. Tiene once años de servicio docente.

La profesora C trabaja en 4° grado, en una escuela pública federal, tiene diecisiete años de servicio.

Las tres trabajan en zonas urbanas marginadas del municipio de León.

3.1 Análisis de las entrevistas UPN-2016

Los datos para este análisis se encuentran en la carpeta Tercera Fase, en el Anexo 1 Entrevista Tercera Fase. Profesoras UPN-2016.

- Para la entrevista planteamos cuatro preguntas que nos informaran algunos aspectos que pudimos observar en la primera y segunda fase de nuestra investigación para establecer comparaciones. Algunas preguntas fueron

concretamente sobre la enseñanza de la Formación Cívica y Ética (FCyE), la asignatura en la que se trabaja el tema de la democracia y otras concretamente sobre la enseñanza de la democracia. Algunos resultados fueron los siguientes:

¿Cuál ha sido su experiencia con la enseñanza de la Formación Cívica y Ética (FCyE)?

Profesora A:

- Por su respuesta nos damos cuenta que no conoce muy bien el programa de FCyE. Nos habla de que ha trabajado según el Programa y menciona las leyes y la Constitución. En realidad no respondió nuestra pregunta.

Profesora B:

- Parte de experiencias de los alumnos para plantear la clase.
- A FCyE, se le da menos tiempo.
- Los programas no se terminan de ver.
- El tiempo no alcanza para realizar los cuatro proyectos del bloque.
- Las clases están calendarizadas después del recreo cuando los alumnos ya están cansados y si hay alguna actividad extracurricular se toma la hora de FCyE para realizarla.
- La Secretaría de Educación no valora la FCyE.
- Cada mes se aplica un examen que se elabora en la supervisión escolar y como no se alcanzan a ver los contenidos casi se les dan las respuestas a los alumnos.
- Los contenidos de FCyE se tienen que trabajar compactados (sin actividades)

Profesora C:

- La clase tiene poco tiempo para impartirse.
- La vincula con otras asignaturas para ganar tiempo.
- No tiene muy claro cómo trabajar la materia, ni qué enseñar. Habla de mencionar valores.
- La materia contribuye a que los alumnos hablen de las problemáticas del medio donde viven.

Dos profesoras hablan del poco tiempo para impartir la asignatura de FCyE. La profesora B plantea con honestidad problemas a los que se enfrentan en la enseñanza de la FCyE. Llama la atención lo que nos dice acerca de que los contenidos se tienen que trabajar compactados (sin actividades) para alcanzar los contenidos. Algo que nos parece importante es que la maestra C nos dice que la asignatura es un espacio para que los alumnos hablen de las problemáticas que viven.

Respecto a la enseñanza de la democracia ¿cuál ha sido su experiencia? ¿es fácil enseñar la democracia?

Profesora A:

- La maestra no tiene claro el concepto de democracia y por lo que dice sus alumnos tampoco.
- Trata de aprovechar otras materias para vincular los contenidos.

Profesora B:

- Los alumnos tienen información y saben que no hay democracia en el país.
- En las casas de los alumnos tampoco hay democracia, hay machismo y maltrato a mujeres e infantil.
- Los bloques que tratan el tema son los últimos y generalmente no alcanza el tiempo para trabajarlos.
- Deben aprender a respetar sus derechos y obligaciones.

Profesora C:

- Reconoce el derecho de los niños a tomar decisiones y a elegir, lo que queda dentro de su ámbito, como la casa o la escuela.
- Están informados y opinan sobre el gobierno.

Las profesoras, por lo que dicen parecen no tener un concepto claro de democracia. El medio marginal y violento en que viven los alumnos, afecta el desarrollo de la clase. Los alumnos saben que no hay democracia en el país.

¿Cómo es enseñar la democracia en la escuela donde trabajan?

Profesora A:

- Confunde la situación institucional de la escuela con la situación de la comunidad.
- Relaciona la dificultad de trabajar la FCyE con el contexto violento en el que viven los alumnos.
- Señala que tal vez fuera de la escuela no se practica la democracia pero en su aula sí.

Profesora B:

- Relaciona la dificultad de trabajar la FCyE con el contexto violento en el que está inmersa la escuela.

- No se dan ejemplo de democracia en la escuela. Los profesores no toman acuerdos ni dialogan.
- Busca que las clases inicien con una situación problemática.
- La FCyE se debe de evaluar cualitativamente, no calificar.

Profesora C:

- No hay injerencia de ninguna autoridad en sus clases.
- Nos habló de un programa que se lleva en su escuela, el Programa Agente 00 Trampas, consideramos que no es democrático. A ella le gusta.

Consideramos que en este apartado hay respuestas interesantes como que relacionan el contexto en que está la escuela con la dificultad de enseñar la democracia. O que los profesores al interior de la escuela no dan ejemplo de democracia o que la FCyE se debe de evaluar de manera cualitativa.

Cómo se trabaja el calendario de valores en su escuela.

Profesora A:

- Cree que el Calendario de Valores y el libro de la Constitución apoyan su práctica de FCyE.
- No se trabaja en horario de FCyE, solo le quitan veinte minutos cada mes.

Profesora B:

- No le dan mucha importancia al Calendario de Valores. Dentro del salón no es algo rígido.
- No se usa la guía. Más bien tratamos de que se practiquen los valores.

Profesora C:

- Prácticamente no se utiliza.
- Las clases están más enfocadas a la enseñanza de los temas del programa.

Con las respuestas que recibimos confirmamos que utilizar materiales adicionales a los del Programa de FCyE, como el Calendario de valores tiene que ver con la supervisión escolar o con el Consejo Técnico de Zona, no es una obligación impuesta por la federación.

3.2 Comparación entre el análisis de la entrevista de la Profesora 1BG-2015 y las de la Profesoras UPN 2016

Respecto a la enseñanza de la FCy E.

- Señalan que la asignatura no es valorada, se le da más importancia a español y matemáticas.
- Coinciden en que el tiempo de una hora a la semana, es poco para cubrir los contenidos del programa.
- Coinciden también en que las clases tienen que ser compactas, sin actividades y ejercicios. Tal vez esto explique por qué en las prácticas de los profesores de la primera etapa la mayoría da clases tradicionales de las que llamamos poco democráticas.
- Algo que sólo expresan dos profesoras es que vinculan los contenidos de FCyE con otras materias para darle más tiempo a la asignatura. Por ejemplo si tiene que hacer lectura leen textos de Formación.

Respecto a la enseñanza de la democracia..

- Encontramos algunas profesoras que por lo que respondieron no tienen claro el concepto de democracia. Esto también lo vimos entre los profesores de la Primera Fase y la profesora de la Segunda Fase, en la entrevista. Los profesores que saben qué es la democracia saben más de la política, vinculada al voto, a la elección de gobernantes y a elecciones. Si no saben qué es la democracia cómo la enseñan.
- Algunas profesoras dicen en la entrevista que comienzan la clase con algún problema.
- Las profesoras de la Tercera Fase vinculan el contexto marginal y violento de la escuela con las dificultades para enseñar la democracia. Esta situación no se presenta en las comunidades de las escuelas de la Primera y Segunda Fase.
- Una profesora señala que en la familia tampoco hay relaciones democráticas porque se da el machismo, y la falta de respeto a mujeres y niños. Nadie más se expresa sobre esto.
- También dicen que los últimos bloques del Programa que son los que abordan temas de democracia, generalmente, no se trabajan. Esto no fue manifestado por profesores de escuelas de la Primera y Segunda Fase.

Respecto al contexto institucional en que desarrollan la enseñanza de la democracia.

- En general no perciben la verticalidad y autoritarismo del sistema y por lo tanto no piensan que afecta su práctica.
- Lo más que llegan a percibir es el papel del director de la escuela, como alguien que les impide realizar algunas actividades.

- Cuando se les pregunta por el contexto institucional lo confunden con el contexto en el que está ubicada la escuela.

Respecto al Calendario de Valores.

- Es la supervisión escolar y el Consejo Técnico de zona quien decide si se trabaja o no y qué importancia se le da.

En síntesis hemos podido observar algunas clases, hemos podido hablar con algunas docentes , hemos construido una aproximación a una realidad compleja y problemática. No es la realidad de toda la enseñanza de la democracia en México. Corresponde a una realidad única e irrepetible. Las observaciones y las palabras de las docentes apuntan situaciones y problemas que se dan en otros contextos pero que hay que entender y leer desde los contextos investigados. Y, a lo sumo, compararlos con otros. Como veremos en las conclusiones, la situación de la enseñanza de la democracia en la escuela primaria mexicana tiene aún un largo recorrido por hacer.

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

Introducción

El análisis realizado a lo largo de este trabajo de investigación nos ha permitido conocer la forma como los profesores de nuestro caso enseñan la democracia, en todos los ámbitos que nos planteamos como el concepto de democracia, los recursos y estrategias que manejan y las finalidades que su enseñanza tiene para ellos.

Obtuvimos una gran cantidad de información que enriquece nuestro conocimiento acerca de cómo se enseña la democracia en las escuelas primarias que observamos y aunque no pretendemos que estos resultados sean generalizados, la información que nos aportan nos ayuda a acercarnos a otras prácticas de enseñanza en México y, tal vez, en otros países.

Es importante destacar que esta investigación es una de las primeras que estudia la enseñanza de la democracia en México desde la perspectiva del aula. Creemos que hace aportaciones no solo a la enseñanza de la democracia sino también a la enseñanza de la Formación Cívica y Ética. Sus resultados nos plantean un fuerte cuestionamiento acerca de cómo estamos educando para la ciudadanía, una ciudadanía que no hereda una identidad, sino que la tiene que construir y articular de modo reflexivo (Horrach, 2009). Una ciudadanía que asuma plenamente sus derechos como tal y los ejerza en beneficio propio y de la sociedad.

En este capítulo presentaremos las conclusiones generales que hemos obtenido con esta investigación, ya que de manera más particular las hemos ido presentando parcialmente en el Capítulo VI. Este capítulo de conclusiones lo hemos dividido en cuatro apartados. En el primero presentaremos las conclusiones respondiendo a las preguntas de investigación. El segundo se refiere a las conclusiones que hemos obtenido en relación con los supuestos de investigación. En el tercero daremos cuenta del alcance de los métodos e instrumentos que usamos para hacer la investigación. El cuarto contendrá los aportes y proyecciones de la investigación.

1.- Sobre las preguntas de investigación

En la presentación de la investigación planteamos cuatro preguntas que en este apartado intentaremos ir respondiendo en base a los descubrimientos y resultados que obtuvimos en el trabajo.

1.1 *¿Cuál es el concepto de democracia que se enseña en la educación primaria?*

Sobre el concepto de democracia en el Capítulo II analizamos diversos conceptos de democracia y basándonos en ellos concluimos que en la escuela pueden estar presentes dos formas de entender este concepto. Uno que llamamos democracia política que de acuerdo con Bobbio (2008) tiene que ver con el derecho que tiene los ciudadanos a elegir a sus gobernantes por medio del voto. Otro, la democracia social, que tiene relación con la propuesta de Sen (2000) de potenciar la capacidad de los ciudadanos de participar para resolver sus problemas y de realizar discusiones públicas. En este caso considerando que si bien los niños no han alcanzado aun la ciudadanía formal, si están perfectamente capacitados para participar y proponer soluciones a los problemas de su entorno.

Encontramos que los profesores parecen no tener un concepto claro de lo que es la democracia, como vimos en el análisis de los registros de clase y que confirmamos en las entrevistas. Esta misma confusión la transmiten a sus alumnos en las clases.

Nos parece que los profesores conocen y han practicado un poco más la democracia política. Por lo mismo la presentan a los alumnos como algo que hay que conocer para ponerla en práctica cuando sean adultos.

Otro hallazgo es que el concepto de democracia política es el que más se trabaja en las clases y los libros de texto lo refuerzan. Existe una tendencia a relacionar la democracia con elección de gobernantes, votaciones y ciudadanía formal y con la adquisición de la credencial de elector.

Al respecto de la democracia social, encontramos que los profesores no la enuncian como tal. Tampoco los libros de los alumnos la mencionan pero sí se refieren a la capacidad que los niños tienen de participar y proponen ejercicios y actividades para lograr esa participación. En general los profesores no proponen la realización de estas actividades y abordan los temas de Formación Cívica y Ética (FCyE) sin realizar ningún tipo de reflexión.

Entre los profesores observados encontramos algunos, los menos, que le dan valor a la participación y en algún momento buscan que sus alumnos la pongan en práctica.

1.2 ¿Cómo se enseña la democracia en la educación primaria y qué recursos y estrategias utilizan para su enseñanza?

Sobre los recursos y estrategias para la enseñanza de la democracia, generamos tres indicadores acerca de formas de enseñar que llamamos: clases poco democráticas, clases con intento de ser participativas y clases participativas. El criterio principal para diferenciarlas es el grado de participación, diálogo y reflexividad que se promueve en los alumnos.

En este sentido encontramos que la mayor parte de las prácticas observadas son poco democráticas, centradas en el profesor que explica, lee o pone a leer a los alumnos. En este modelo el profesor hace preguntas pero no escucha las respuestas de los alumnos o trata de conducir las respuestas hacia lo que él quiere escuchar. En este tipo de clases parece que dialogan pero en realidad el discurso que está presente es el del profesor.

Por otra parte, podemos concluir que aunque se utilicen recursos didácticos como proyección de videos y simulación de procesos electorales, si no se da la participación, si no se trabajan problemas reales y cercanos a los alumnos, esas clases no contribuyen a la enseñanza de la democracia.

En las prácticas que denominamos con intento de ser participativas, encontramos que los profesores tratan de realizar actividades en las que los alumnos dialoguen y reflexionen pero que finalmente casi no lo consiguen.

Entre los maestros observados encontramos una minoría cuyas clases las podemos calificar como participativas. En estas clases encontramos que se relacionan conocimientos previos adquiridos por los alumnos con los contenidos de la Formación Cívica y Ética, que se toman en cuenta las opiniones de los alumnos, que se proponen actividades reflexivas y desarrollan la clase en función de problemas reales cercanos a los alumnos.

Creemos que se puede establecer una relación en la forma como se enseña la democracia con la enseñanza de la FCyE, en que las prácticas de enseñanza son similares y que, por lo tanto, si pretendemos realmente fortalecer la educación para la ciudadanía, es necesario y urgente mejorar esas prácticas.

La ejecución de las prácticas de enseñanza de la democracia está estrechamente relacionada con las propuestas de los Programas. Estos, a su vez, tienen una relación directa con el tiempo real, con el tiempo con que cuentan para trabajarse. Si hay cuatro clases de FCyE al mes, los contenidos de los programas y del libro de texto tendrían que responder a esa realidad. Con esto se evitará que los profesores simulen que trabajan todo el programa, compactando, como ellos dicen, los contenidos y quitándoles todo el valor formativo que deberían tener.

También se tendrá que generar una forma de evaluación más formativa, menos centrada en los contenidos, que no obligue a que los maestros les *den las respuestas* del examen mensual a los alumnos.

1.3 ¿Qué contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de la democracia, enseñan los profesores en las clases de Formación Cívica y Ética para determinar si la práctica docente favorece la enseñanza de la democracia?

Para este ámbito de los contenidos usamos la propuesta de Coll (1986) y Zabala (2002). Consideramos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para nuestro análisis.

Los contenidos conceptuales son los que se trabajan mayoritariamente en las clases. La manera de enseñarlos en algunos casos no llega a lo que Zabala (2002) nos dice al respecto de que el aprendizaje de los contenidos conceptuales requiere de la comprensión para entender su significado. Algunos profesores solo los mencionan cuando leen y cuando explican la clase pero no propician que los alumnos los comprendan. Por otra parte, en las participaciones de los alumnos descubrimos que no siempre saben de que se habla cuando se refieren a los conceptos que se manejan en la clase.

Respecto a los contenidos procedimentales, nos percatamos que no todos los profesores usan en sus clases este tipo de contenidos. Los que los aplican presentaron problemas para informar a los alumnos sobre los pasos o reglas que hay que seguir para realizarlos, generando confusión. Se podría pensar que esta situación es producto de la falta de planeación pero no pudimos constatarlo.

Los contenidos menos utilizados en la clase sobre democracia son los actitudinales. Y si consideramos que estos deben ayudar a los alumnos a emitir juicios y a orientar maneras de actuar, es difícil pensar que en estas circunstancias los alumnos podrán desarrollar formas de comportamiento democráticas.

Por otra parte Zabala (2002) nos advierte que los diversos tipos de contenidos nunca se producen por separado en las estructuras de conocimiento. Los contenidos, de cualquier tipo, siempre se aprenden con contenidos de otra naturaleza, ya que los aprendizajes son complejos. A partir de esta información podemos pensar que el aprendizaje de los alumnos no está siendo el deseable, ni el adecuado en la mayoría de los casos.

Lo anterior nos lleva a afirmar que se tiene que reforzar y mejorar la didáctica de la Ciencias Sociales en la formación de maestros.

1.4 ¿Qué finalidades orientan la enseñanza de la democracia en la práctica de los profesores observados, para propiciar actitudes democráticas?

En el ámbito de las finalidades consideramos que una de las finalidades de la enseñanza de la democracia es que los alumnos experimenten en la escuela vivencias de la democracia. Al respecto Pagès y Santisteban (2008) nos dicen que hay que acercar a los alumnos desde pequeños a experiencias de participación en donde puedan vivir la democracia y tomar decisiones.

Para las finalidades de la enseñanza de la democracia nuestros indicadores fueron a la capacidad del alumnado para identificar problemas reales, realizar actividades donde tomen acuerdos y consensos, realizar actividades con procedimientos democráticos, analizar situaciones problemáticas donde tengan la capacidad de entender otros puntos de vista y realizar actividades donde tomen decisiones en beneficio de todos.

Las conclusiones que podemos dar sobre este ámbito tiene que ver con que la mayoría de las clases que observamos son poco democráticas, por lo cual difícilmente podremos encontrar las actividades que se requieren para que una clase sea considerada participativa. Aunque tampoco podemos negar que hay profesores que propiciaron en los alumnos la identificación problemas, aunque sea de ámbitos cercanos, su casa o la escuela.

Estepa (2012) señala que para que el profesor sea capaz de enseñar estos contenidos debe haber tenido o conocido experiencias de participación y haberse formado en este tipo de contenidos, no solo que se haya informado. Esto nos lleva a pensar que hay mucho que hacer al respecto en el tema de la formación y actualización de profesores. Ya que si ellos se han formado, también, con experiencias poco democráticas, tenderán a reproducirlas en sus aulas.

El otro ámbito que observamos en las finalidades de la enseñanza de la democracia fueron los valores de la democracia. Consideramos para el análisis de los datos el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y el apego a la legalidad. Para la selección de estos valores nos inspiramos en los Programas de Formación Cívica y Ética y en las aportaciones de Sen (2000 y 2010) y Bobbio (2008).

En este ámbito podemos concluir que el valor que más se trabajó fue el respeto, que ocasionalmente se trabajo la solidaridad y también hubo actividades sobre el apego a la legalidad. Este último reconocido por los alumnos como la necesidad de normas que regulen el comportamiento.

También queremos expresar que en las dos escuelas suburbanas donde realizamos la observación, los alumnos no son violentos y en general son respetuosos. Nos explicaron que el Consejo Técnico de Zona, implementó una campaña sobre la no violencia en todas las escuelas de la zona. Respecto a los valores de la democracia podemos concluir que aunque prácticamente no nos tocó observar en las clases trabajo con valores, los alumnos los tiene asimilados.

Tal vez podríamos atrevernos a pensar que el trabajo con el Calendario de Valores, también tiene algo que ver con la situación antes descrita, aunque esto ya sería tema para otra investigación.

Finalmente, en la entrevista con las tres profesoras de la Tercera Fase, ellas nos señalaron la dificultad de enseñar la democracia y los valores en contextos de marginación y violencia. Los alumnos están acostumbrados a vivir en su casa y comunidad situaciones de agresiones, delincuencia, discriminación y violencia. Estos alumnos en ocasiones buscan reproducir estas conductas en la escuela. Al respecto estamos de acuerdo con Conde Flores (2011) acerca de que en el caso de la ciudadanía democrática, los alumnos deberán desarrollar competencias cívicas fundadas en un código ético, construido de manera personal en base a los principios y valores de la ciudadanía democrática. La gran pregunta es de qué manera esos alumnos que viven en ambientes tan violentos pueden descubrir esos principios y valores.

2.- Sobre los supuestos de la investigación

En nuestra investigación planteamos cuatro supuestos que ahora, una vez obtenidos los resultados, revisaremos para ver si los confirmamos o rechazamos. Aunque habrá que decir que, en todos estos casos no podemos confirmarlos o rechazarlos tajantemente porque encontramos que en todos los casos hay matices que debemos tomar en cuenta.

Primer supuesto: Los profesores enseñan un concepto principalmente de democracia política.

Durante el análisis de los datos y la obtención de resultados hemos podido constatar que efectivamente los profesores, en su mayoría, enseñan la democracia como un asunto de política y algunos expresan estar preparando a los alumnos para que sean buenos ciudadanos cuando lleguen a la edad adulta.

Aunque vale la pena dejar constancia de que algunos profesores intentan, en la práctica, algunas estrategias didácticas que demuestran que los alumnos son capaces de reflexionar, de participar, de identificar problemas y de tomar decisiones.

Segundo supuesto: Las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores en sus prácticas son poco participativas.

Este supuesto también lo hemos podido confirmar al constatar que la mayoría de las prácticas de los profesores son prácticas tradicionales centradas en el profesor, en las que el alumno puede llegar a quedar anulado por no ser tomado en cuenta. Son prácticas poco democráticas, poco participativas, centradas también principalmente en el uso de contenidos conceptuales.

En este apartado también hay que decir que en algunas aulas, encontramos esos matices de los que hablábamos al principio. Los encontramos en aquellas clases donde vimos

actividades en las que los alumnos tenían que opinar, tomar decisiones y, al explicar sus elecciones o decisiones debían hacer un ejercicio reflexivo.

Tercer supuesto. Los profesores trabajan las temáticas sobre democracia usando una estrategia basada fundamentalmente en los contenidos conceptuales.

Con respecto a este supuesto, en lo general, también lo tenemos que confirmar. Entre los profesores observados el tipo de contenidos que más usan son los conceptuales.

La otra cara de la moneda, son aquellos profesores que intentan o realizan, con sus alumnos contenidos procedimentales en los que en algunos casos el final del ejercicio era un proceso reflexivo. Y un caso donde la profesora trabajó contenidos actitudinales.

Cuarto supuesto. Las finalidades que orientan la enseñanza de la democracia en la práctica de los profesores está basada principalmente en el Programa de Estudio

Este supuesto lo tenemos que rechazar, las clases de los profesores observados no se basan en las finalidades del Programa. La mayoría se basa en el libro de texto, pero no en sus ejercicios ni en las actividades, sino en los textos que utilizan para leer y desarrollar la clase a partir de esa lectura, para compactar los temas, dijeron las maestras entrevistadas y que el tiempo alcance para terminar el programa.

Del otro lado, está la minoría a los que vimos trabajar utilizando los textos, los ejercicios y creando otros textos y otros ejercicios que ayuden a sus alumnos a aprender mejor la democracia.

3.- Sobre los alcances de los métodos e instrumentos utilizados.

En esta parte de las conclusiones quisiéramos hacer un meta análisis de lo que significó para nosotros utilizar los métodos y los instrumentos que seleccionamos.

Consideramos que los métodos que utilizamos nos permitieron dar respuesta a las preguntas de investigación que nos planteamos. También es necesario decir que hubo ocasiones en que las circunstancias o la misma información que teníamos nos obligó a replantear el proyecto de investigación, la metodología y hasta la tabla de la caracterización de los indicadores del análisis.

Por lo antes dicho consideramos como un primer acierto fue investigar nuestra temática de la enseñanza de la democracia en la escuela primaria, con el paradigma cualitativo, eso nos permitió ir haciendo los ajustes que fueron necesarios al proyecto de investigación.

Otro acierto, creemos que fue plantear la investigación como un estudio de caso basado en la propuesta de Stake (2005). Las escuelas en las que realizamos la investigación son únicas, tienen características que las diferencian de muchas otras ubicadas, incluso, en el mismo municipio. Esto lo corroboramos con la descripción que nos hicieron las maestras que entrevistamos, que desempeñan su labor docente en escuelas totalmente diferentes.

Posteriormente decidimos utilizar la teoría fundamentada, basados en las propuestas principalmente de Strauss y Corbin (2012) para la definición de nuestras categorías de investigación y el desarrollo de la misma. Y fueron las circunstancias las que nos obligaron a abandonar, parcialmente, esta metodología. El no poder continuar trabajando con los mismos profesores, para ampliar nuestra información e ir confirmando lo que íbamos encontrando durante el proceso de codificación, nos llevó a hacer otro planteamiento.

En este momento ya habíamos hecho la observación y teníamos los primeros diez registros de clase. Por lo que decidimos utilizar una propuesta etnográfica para continuar con nuestra investigación. Para tener una información más amplia tomamos la decisión, en una Segunda Fase de observar a una sola profesora, en varias clases sobre un mismo bloque temático y además entrevistarla. Esto con la intención de corroborar lo que habíamos encontrado en las observaciones que teníamos hasta el momento. Finalmente para ampliar la obtención de datos nos pareció que sería interesante entrevistar a otras profesoras a las que no hubiéramos observado para hacer nuevas contrastaciones.

Al momento de analizar los datos tomamos la decisión de continuar haciendo el análisis de la información que ya habíamos iniciado, con la codificación abierta, ahora con el procedimiento de la codificación axial de la teoría fundamentada. Consideramos que esta decisión fue importante porque la codificación axial nos permitió al mismo tiempo que ir analizando, ir interpretando los datos.

Determinamos hacer las entrevistas semi estructuradas, porque no queríamos limitar a las entrevistadas a responder a preguntas tan precisas, necesitábamos hacer preguntas, un tanto generales y dejarlas hablar, escuchar y cuando consideramos necesario pedir que nos ampliaran lo que estaban diciendo o reorientar el tema. Consideramos que obtuvimos información muy rica y suficiente para contrastar la información que teníamos y realizar la comparación que validara nuestros resultados de investigación.

En este punto queremos expresar que todo esto implicó, luego del trabajo de campo, un fuerte trabajo de gabinete. La tarea de transcribir los catorce registros y las cuatro entrevistas, fue algo que resultó agotador. Luego la otra parte extremadamente pesada

fue el trabajo de codificación, para lo que tuvimos que leer innumerables veces todos los registros.

Pero de todo esto lo que queremos resaltar es el valor y la riqueza que aportaron a nuestra investigación las observaciones y luego los registros de clases. Consideramos las observaciones y los registros, así como las notas de campo, como los elementos más potentes que utilizamos. Tanto, que hubo un momento en que teníamos tal cantidad de información que pensábamos que no podríamos manejarla, organizarla y analizarla. Fue en este punto en que consideramos que la tabla de caracterización de indicadores, nos estaba quedando chica y que le teníamos que hacer algunas modificaciones para no dejar fuera información que consideramos importante. Nos atreveríamos a decir que la información que contiene estos registros todavía da para hacer otra investigación.

Cerramos este apartado diciendo que fue un trabajo agotador pero gratificante, que nos mantuvo siempre entusiasmados, con los hallazgos y los resultados. Creemos que esta investigación, aunque no puede ser generalizable, ni nunca lo pretendimos, puede realmente hacer aportaciones para la mejora de la enseñanza de la democracia y de la Formación Cívica y Ética en México. Creemos que sus resultados pueden servir como un medio de contrastación con otras prácticas de la enseñanza de la democracia.

4.- Los aportes y las proyecciones de la investigación

Consideramos que uno de los aportes que hace esta investigación es su temática que en México ha sido poco investigada. Otra aportación creemos que es la metodología utilizada, al considerarla como un caso que nos permitió valorar y tomar en cuenta sus particularidades. En el plano metodológico también puede ser importante la forma de realizar el análisis mediante técnicas de la teoría fundamentada y la etnografía.

Esperamos que este trabajo y sus conclusiones despierten el interés sobre esta temática y otras de la Formación Cívica y Ética, para seguir investigando sobre este y otros temas de educación para la ciudadanía.

También deseamos que este trabajo abra la puerta a la discusión o a un análisis serio sobre los programas de Formación Cívica y Ética y la posibilidad real de su aplicación. Pensamos que cada bloque podría tener un solo proyecto formativo que diera tiempo de desarrollarse en un mes. Que incluyera menos información y más actividades donde los alumnos experimenten la participación y realmente se vayan formando una ciudadanía democrática.

Otra discusión que se puede generar a partir de esta tesis es sobre la forma de evaluación de la Formación Cívica y Ética, tema que solo se tocó de manera muy marginal, a raíz de un comentario surgido de una de las entrevistas. Creemos que es un

tema que puede ser investigado y que debe de ser discutido desde el punto de vista de la didáctica de las ciencias sociales.

Al mismo tiempo que el análisis de los programas, también es deseable fortalecer la formación y actualización de maestros. Debemos lograr que quienes se están formando para profesores, vivan durante este proceso experiencias democráticas y de participación. Para ello es necesario hacer una revisión de los programas pero sobre todo de la forma cómo se está enseñando a los futuros profesores.

Otro aspecto que esta tesis pone en el centro de la discusión es cómo las condiciones institucionales afectan o favorecen la enseñanza de la democracia y la ciudadanía.

Es claro que en México nos queda mucho por hacer en términos de formación de maestros, democratización de las escuelas y del mismo Sistema Educativo para lograr participar y enseñar la participación de mejor manera, así como entender el significado total de la democracia.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía. Vol. I*. Barcelona, España: Hora S.A.
- Adler, P., y Aldler, P. (1994) Observational techniques. En Denzin, N., y Lincon, Y. (comps.) *Handbook of qualitative Research*. (pp. 377-382) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Álvarez Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angrosino, M. (2012) *La investigación etnográfica y de observación en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apple, M. y J. Beane (1999) *Las escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. España: Paidós Ibérica.
- Aristóteles. (1970). *La Política*. México: Editorial Época.
- Arnau, J. (1978). *Psicología Experimental. Un enfoque metodológico*. México: Editorial Trillas.
- Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (2008) Introduction to the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. En Arthur, J., Davies, I., y Hahn, C. (eds.) *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 1-9). London: Sage Publications.
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. *Le cartable de Clio*, 6, pp. 255-274.
- Bayes, R. (1978). *Una introducción al método científico en psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica*. México: Secretaría de Educación Jalisco.
- Behar Rivero, D.S. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Editorial Shalom.
- Bérnard Calva, S. (2010) (Coord.) *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Best, J.W. (1982) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bobbio, N. (1989). *Liberalismo y democracia*. México: FCE.
- Bobbio, N. (2008). *El futuro de la democracia*. México: FCE.
- Borghi, B., y Minguzzi, S. (2015). Educazione alla cittadinanza e i Programmi curricolari. La parola agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. En Borghi, B., García Pérez, F. F. y Moreno, O. (eds.). *Novi cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. (89-101). Bologna: Pàtron Editore.
- Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y clase social cuarenta años después. En Marshall, T. H. y Bottomore, T. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brusa, A. (2010) Italia: la Educación cívica, entre la utilización política y el trabajo en las escuelas. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (64) pp. 38-47.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1994). *La ciencia, su método y su filosofía*. México: Editorial Patria.
- Cáceres, E. (2006). De repente la misma cosa va a ser. Reflexiones en torno a identidades, derechos y bienestar en el Perú contemporáneo. En Isunza, E y Olvera, A. J. (eds.) *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil*. México: CIESAS-UV-MA- Porrúa.
- Cano del Cid, E. (2000). La educación cívica al seno de la familia y la comunidad para la formación de sujetos democratizadores. En *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, A. J. (2013). What Makes a Citizen? Critical and Multicultural Citizenship and Preservice Teachers' Understanding of Citizenship Skills. *Theory & Research in Social Education*, 41 (2), 219-246, Doi: 1080/00933104.2013.783522.

- Ceballos Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudios de caso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (2), pp. 413-423.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (139). pp. 24-30.
- Coll, C. y Vals, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En Coll, C., Pozo, I., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (81-132) Madrid: Santillana.
- Conde Flores, S. L. (2000). Promoción de formas democráticas de gestión en escuelas. En *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Conde Flores, S. L. (2004). Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. México: Instituto Federal Electoral.
- Conde Flores, S. L. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y arena.
- Contreras Niño, L. A., Rodríguez Macías, J. C., y Urías Luzanilla, E. (2009) Examen a gran escala de referencia criterial para evaluar el dominio de la formación cívica y ética al egreso de la educación secundaria en Baja California. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Corbin, J. (2002). Prefacio. En A. Strauss y J Corbin. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En Bérnard Calva, S. (Coord). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Creswell, J. (1998) *Qualitative inquiry and research desing. Choosing among five traditions*. USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2003) *Research Desing. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. En Smith, J.A. (ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. Londres: Sage, pp. 81-110.

Dagnino, E., Olvera, A.J. y Panfichi A. (2006). Para otra lectura de la disputa por la construcción democrática en América Latina. En Dagnino, E., Olvera, A.J. y Panfichi A. eds.). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: FCE-CIESAS, UV, México.

Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus

De Alba, N. (2007). ¿Qué Ciudadanía? ¿Qué Educación para la Ciudadanía? En Ávila, R. M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (Coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Bilbao: AUPDCS/Universidad del País Vasco.

Delgado Algarra, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España.

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. En Denzin, N., y Lincoln, Y. S. (comps.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4ª Ed.). Londres: Sage.

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. En Denzin, N., y Lincoln, Y. S. (comps.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4ª Ed.). Londres: Sage.

Días, M.A. (2007) Prólogo. En G. Pérez Serrano. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.

Espínola, V. (2005) (Ed.) *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

acerca Giménez, J. (1998) El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*. (35), pp. 43-52.

Estepa Giménez, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo* (6 – 12). Sevilla: Diada Editora.

Estepa, Giménez J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En Ávila, R. M., Borghi, B., y Mattozzi, I. (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Pàtron editore, pp. 459-469

Estepa Giménez, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En Vallés, J., Álvarez, D., y Rickenmann, R. (Ed.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp.335-344). Girona: Documenta Universitaria.

Estepa Giménez, J. (2012) "La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales". En: De Alba Fernández, N. , García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández. A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.

Estepa, J. y Delgado Algarra, E. (2015) Educación para la ciudadanía y memoria histórica. En Borghi, B., García Pérez, F. F. y Moreno, O. (eds.). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore

Evans, M. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), pp. 410-435.

Evans, R. W. (1988). Lesson from history: the teacher and student conceptions of the meaning of History. En *Theory and research in social education*. Vol. XVI. (3), pp. 203- 225.

Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History, en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, no 3, pp. 210-240. Trad. cast. : *Concepciones del maestro sobre la historia*, en Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, (3/4), pp. 61-94.

Evans, R. W. (1990). A vueltas con las concepciones de la historia del enseñante: Ideología, currículum y opinión del alumnado. Traducción de The teacher conceptions of History Revisited: Ideology, curriculum , and student belief. En *Theory and research in social education*. Volumen XVIII. (2), pp. 101-138.

Fernández, G. (2001 de mayo-agosto) La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (26). pp. 167-199.

Ferrater, J. (1971). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Flick, U. (2014). Introducción editorial. En G. Gibbs. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (pp. 11-15). México: Ediciones Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Fundación Televisa. (2013a). *Calendario de valores 2013-2014*. México.

Fundación Televisa. (2013b). *Guía de apoyo para docentes. Calendario de valores 2013-2014*. México.

García Pérez, F. F., y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>

García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía e Historia*. (4) pp. 55-78. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>

García Pérez, F. F., De Alba, N., y Navarro, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de master. En Borghi, B, García Pérez, F. F. y Moreno, O. (eds.). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F., Moreno, O., y Rodríguez F. (2015) Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En Borghi, B., García Pérez, F. F. y Moreno, O. (eds.). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore

Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. México: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, (139), pp. 84-89.

Gimeno Sacristán, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*. (7) pp. 3-21.

Glaser, B. y Straus, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Goetz, J. P., y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI, *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, pp. 7-15.

Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*. (7), pp. 131- 140.

Guba, E. y Lincon, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Colombia: Editorial Norma.
- Guevara Niebla, G. (coord.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Hacking, I. (1985) *Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamilton, A., Madison, J. y Jay, J. (1998). *El Federalista*. México: FCE.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, Politics, and Education*, New York: Manchester University Press.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heinberg, Ch. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (64), pp. 48-57.
- Held, D. (2009). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hirsch A. y Yurén, T. (2011). *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES COMIE.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* 6, pp. 1-22
- Huntington, S. (1994) *La tercera ola: La democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Huntington, S. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (Coord.) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graò
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Isin, E. F. y Turner, B. S. (2002). Citizenship studies: An introduction. En Isin, E. F. y Turner, B. S. (eds.) *Handbook of citizenship studies* (pp.1-10) London: Sage Publications.
- Izquierdo Martín, J. (2000) Comentario. En M. Pérez Ledesma (Comp.) *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.

Janoski, T. (1998) *Citizenship and Civil Society: A Framework of Rights and Obligations in Liberal, Traditional and Social Democratic Regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jenofonte. (1994). *Helénicas*. Madrid: Gredos.

Junker, B. (1960). *Field work. An Introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Kerlinger, F. N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana de Ediciones.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. Fort Worth, Tx: Harcourt Brac.

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kvale, S. (1988). The 1000-page question. *Phenomenology and Pedagogy*, (6), pp. 90-100.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Buenos Aires: Paidós.

Landrum, D. (2000). The historical development of the theory and practice of citizenship and citizenship education: classical ideals to contemporary issue, en *Citizenship, young people and participation*, JPC Pub., Chorley, pp. 25-41.

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

León, O., y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. España: McGraw Hill.

López Facal, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En Ávila, R. M., Borghi, B., y Mattozzi, I. (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Pàtron editore, pp. 459-469.

López Facal, R. (2010). Ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, (64), pp. 5-7.

Lozada, J. L., y López Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson Paraninfo.

- Luna Elizarrás, M. E. (2000). Formación democrática en la escuela primaria. En *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M., y Yurén, T. (Coords.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. Ciudad de México: COMIE-SEP-CESU, Colección La Investigación educativa en México. 1992-2002, vol. II.
- Mann, M. (1991). *Las fuentes del poder social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. En Marshall, T. H. y Bottomore, T. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Rizo, F. (2016). Evaluación de la investigación educativa. En el *XI Coloquio de investigación educativa del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa del Estado de Guanajuato*, Guanajuato, México.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in educations*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Molina y Herdia (2013) Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En Hirsch, A. y Yurén, T. (coords.) *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Monserrat, J. (1987). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Mora, M. E. (2010). La investigación de la enseñanza de la democracia en la educación básica en México (Trabajo de Fin de Master). Universidad Internacional de Andalucía, Huelva. España.
- Mora, M.E. (2011). La Investigación de la enseñanza de la democracia en la educación básica en México. En: Carrillo, J. (Coord.) *Trabajos Finales de Master IEAC 2007-2010*. (U. d. Huelva, Ed.) Huelva, España.
- Mora, M. E. (2011). La investigación sobre la enseñanza de la democracia en la educación básica en México. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [Cd-Rom]. Distrito Federal, México.
- Mora, M. E. y Estepa, J. (2014) "La formación de la ciudadanía mediante la enseñanza de la democracia como espacio para la participación en la escuela y en el aula: el caso de México". En: Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, UPDCS.

Mora, M. E. y Estepa, J (2016). La enseñanza de la democracia ¿Espacio de participación en el aula? Estudio de caso. En López Facal, R. (ed.) *Ciencias sociales educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*. Libro de actas del Simposio Santiago de Compostela 2016. Red 14-Universidad de Santiago de Compostela., pp. 1038-1050

Morrone, A. (2015). Le forme della cittadinanza. En Borghi, García Pérez y Moreno (editores). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore.

O'Donnell, G., Vargas, J. y Munck, G. (2004) (coords.), *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Ochoa Cervantes, A. (2016). El derecho a la participación: su importancia en la formación ciudadana de las niñas, niños y adolescentes. En Yurén, T., Ibarra Uribe, L. M., y Escalante Ferrer, A.E. *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos*. México: U A M -Reduval.

Olvera, A. J. (2003) (coord.), *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina*. México: FCE, Editorial de la Universidad Veracruzana.

Pagès, J. (2009a). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (7), 69-91

Pagès, J. (2009b) Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Siglo XXI. *Cuadernos México*, (1), 39-53.

Pagès, J. (2009c) El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91

Pagés, J. (2011). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. En Ávila, R., López, R., Fernández, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. En *Educação e Filosofia*. Uberlândia, (26), n. especial, pp. 203-228.

Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4o de ESO. *Enseñanza de las ciencias*

sociales, (6) pp. 3-19.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 15-31.

Pagès, J y Santisteban, A. (2011). “Enseigner et apprendre l,,histoire en Catalogne”. En Éthier M. A, Lefrancois, D, Cardin J. F. (dir.). *Enseigner et apprendre l’histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Presses de l’Université Laval. pp. 359-376 .

Pérez Gómez A. (2008). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez. A. *Paradigmas de investigación didáctica. La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.

Pérez Serrano, G. (2007a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2007b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2007c). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Chile: UNED.

Pineda Alfonso, J. A. (2015). La enseñanza de la participación viejos y nuevos paradigmas. En Borghi, García Pérez y Moreno (editores). *Novi Cives. Cittadini dall’infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore

Pinochet, S. (2015). Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Platón. (2012). *Diálogos de Platón: La república*. México: Ediciones Libuk.

Prats, E. (2012). ¿Educación cívica o educación para la ciudadanía? Lo que acontece en Europa. En González Faraco, J. C. (coord.), *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (sin paginación). Huelva: Universidad de Huelva.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Rico Galeana, O. E. (2000). Propuestas para la formación de valores cívicos en educación. En *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.

Rivero, A. (2001). Tres espacios de la ciudadanía. *Isegoría*, (24) pp. 51-76.

Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Revista Perspectivas*, (2), pp. 171 a 179.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Macías, J. C., Contreras Niño, L. A., y Urías Luzanilla, E. (2009) Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Rousseau, J.J. (2008) (1762) *El Contrato Social o Principios de Derecho Político*. México: Editorial Época.

Sanchez León, P. (2000). La ciudadanía que hemos perdido: El zóon politikón en perspectiva histórica. En M. Pérez Ledesma (Comp.) *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, no 53, vol. 1, pp. 15 – 31.

Sartori, G. (1991). *Teoría de la democracia*. México: Alianza Editorial.

Sartori, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Schmelkes, C. y Elizondo, N. (2010) *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Nueva York y Londres: Oxford University Press.

Schugurensky, D. (2009). Citizenship participation and participatory democracy: limits and possibilities. En K. Daily, D. Schugurensky y K. López (Eds.) *Learning democracy by doing. Alternative practices in citizenship. Learning and participatory democracy*. (pp. 50-63) Toronto: University of Toronto.

Schugurensky, D. y Madjidi, K. (2008). Reinventing Freire: Exceptional cases of citizenship education in Brazil. En Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (eds.) *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 109-123). London: Sage Publications.

Sen, A. (1999). Discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia, en Nueva Delhi. *Journal Of Democracy*, Vol. 10, No. 3, pp.3-17. The John Hopkins University Press and National Endowment for Democracy.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.

- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- SEP. (2002) *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011a). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011b) *Plan de Estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011c) Programa de Estudios 2011/Guía para el Maestro. Primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012) Conoce nuestra Constitución. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shalveson, R. J. y Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Singer, A. (2002). De Rousseau al Federalista: en busca de un terreno común. En Atilio A. Borón y de Vita, A. *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Argentina: CLACSO.
- Sousa Santos de, B. (2004). (Coord.) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: FCE
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N., y Lincon, Y. *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J. Martínez Rodríguez (Coord.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suzán Reed, E. (2000). Cómo avanzar hacia una educación cívica de mejor calidad. En *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.
- Tate IV, W. F. (2008). Introduction. En Tate IV, W. F. (ed.) *Research on Schools, Neighborhoods, and Communities: Toward Civic Responsibility*. Washington DC: AERA.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós
- Thede, N. (2006). Derechos humanos, nuevas democracias y rendición de cuentas: nuevos desafíos, en E. Isunza y A. J. Olvera (eds.), *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil*. México: CIESAS-UV-M.A. Porrúa
- Tojar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, España: Editorial La Muralla S. A.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. En *Revista de Educación*. (200), pp. 147-168
- Tonucci, F., Renzi, D., y Prisco, A. (2016) El consejo de los niños. Buenos Aires: Losada.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., y Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: Halsted Press of John Wiley and Stockholm: Almqvist and Wiksell
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (1999) La educación cívica a través de los países: veinticuatro estudios de casos nacionales para el Proyecto de Educación Cívica de la IEA. Ámsterdam y Washington.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (eds.). (2001). *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Trafford, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. En Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (eds.) *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 410-424) London: Sage Publications.
- Tucidides. (1989). *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tupper, J. A., Cappello, M. P. y Seigny P. R. (2010) Locating Citizenship: Curriculum, Social Class, and the 'Good' Citizen. *Theory & Research in Social Education*, 38 (3), 336-365, Doi: 10.1080/00933104.2010.10473430.
- Vogel, U. y Moran, M. (1991). *The Frontiers of Citizenship*, Nueva York: St. Martin's Press.
- Westheimer, J. and Kahne, J. (2000). Service learning required – but what exactly do students learn? *Education Week*, January (26).

Westheimer, J. Y Kahne, J. (2002). Educating for democracy. In R. Hayduk & K. Mattson (Eds.), *Democracy's moment: Reforming the American political system for the 21st century* (pp.91-107). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, (41), 237–269. Doi:10.3102/00028312041002237

Winocur, R. (2000) Los valores de la democracia según los niños mexicanos. En *Foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.

Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. California: Sage Publications.

Woldenberg, J. (2007) *El cambio democrático y la educación cívica en México*. México: Cal y arena.

Yin, R.K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2004) *The case study anthology*. USA: Sage Publications.

Yurén, T. y Hirsch, A. (2013). Introducción. En A. Hirsch y Yurén, T. (Eds.). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. 2002- 2011* (pp. 31-37). México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.

Zavala A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graò.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

Audigier, F. (2000) Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. En *Projet Education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Concil of Europe. Recuperado de:
http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audigier_0.pdf

Benito, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, II (6) pp. 1-17. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org>

CONAPO/Fundación Bancomer/BBVA Research (2016). *Anuario de migración y remesas. México*. Recuperado de:
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/109457/Anuario Migracion y Remesas 2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/109457/Anuario_Migracion_y_Remesas_2016.pdf)

CONEVAL (2014) *Medición de la pobreza*. Recuperado de:

<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

Conde Flores, S. L. (2014 de enero-junio) La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. En *Revista Electrónica Sinéctica*. pp. 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99829581002>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010). (Recuperado de:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/htm>)

DOF. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de:

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*.

Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2005. Recuperado de:

<http://bit.ly/Kt1t96>

EURYDICE (2012). *Educación para la ciudadanía en Europa*. Recuperado de:

http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139ES.pdf

INE. (2015). Informe País sobre la Calidad de la ciudadanía en México. México: INE-Colegio de México. Recuperado de:

http://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Resumen_Ejecutivo_23nov.pdf

INEGI a (2016) *Estadísticas a propósito del día Internacional de los pueblos indígenas*.

Recuperado de:

http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf

INEGI b (2016). *Mortalidad*. Recuperado de:

<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/registros/vitales/mortalidad/>

Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado Mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.) (2007), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de:

<http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&nodo=2>)

- Maldonado, G. (2005). *La enseñanza una aproximación desde la didáctica*. Curso Evaluación del Aprendizaje. Universidad de La Salle. Recuperado en: www.vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_ensen_didact.htm.
- Olvera, A. J. (2016). *Ciudadanía y democracia*. 27 Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. México: Instituto Nacional Electoral. Recuperado de: <http://www.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/27.pdf>
- RNPED (2016) *Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas*. Recuperado de: <http://secretariadoejecutivo.gob.mx/rnped/consulta-publica.php>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Ebert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social*. (CLACSO, Ed.) Recuperado el 5 de junio de 2016, de Construcción el marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo1pdf>.
- SEP (2010) Ley General de Educación. México: Secretaría De Educación Pública. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP. (2011a). Acuerdo 592. Por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.cad.unam.mx/archivos_cad/depaso/Acuerdo592.pdf
- SEP. (2011b) Plan de Estudios 2011. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>
- Silva-Herzog Márquez, J.J (2016). Esferas de la democracia. 9 Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. México: Instituto Nacional Electoral. Recuperado de: <http://www.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/09.pdf>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004 a). Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PSOnline*, Recuperado de: (www.apsanet.org).
- Vázquez, J. Z. (1996) *La modernización educativa (1998-1994)*. Recuperado de: http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf
- Yurén T., Saenger, C., y Rojas, A. (2014 de enero-abril). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del conocimiento.

Actualidades Investigativas en Educación. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/447/44729876010.pdf>