
MÁS ACÁ DE LA UTOPIA: LAS POSIBILIDADES REALES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN PRIMARIA

Ana Corina Fernández Alatorre

Estas líneas constituyen sólo una síntesis de las reflexiones y planteamientos suscitados por el trabajo de investigación sobre formación de maestros en servicio y elaboración de libros de texto y guías para la enseñanza del civismo, realizado durante siete años a partir del trabajo en zonas urbanas marginadas y como parte de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo se abre con un acercamiento a la problemática de la enseñanza de los contenidos de la educación cívica que ha sido posible detectar a lo largo de la relación con maestros de primaria en servicio de distintas partes de la República. En un siguiente apartado se plantean algunos de los principios y estrategias didácticas que me han orientado en la elaboración de propuestas y materiales para el aprendizaje de lo cívico.

En los últimos años se ha incrementado en México la preocupación por apuntalar una educación y una cultura que promuevan la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, la democracia y la paz. La necesidad está claramente planteada y no existe quien se oponga abiertamente a esta preocupación. El problema está en las posibilidades reales para instrumentar, en los hechos educativos cotidianos, una formación de esta naturaleza.

A seis años de haberse dado a conocer el nuevo Programa de Educación Cívica, los maestros enfrentan serias limitaciones para operar sus

propósitos en el ámbito del salón de clases. Sólo como muestra cito aquí una de las opiniones más reiteradas: “Cómo vamos a enseñar civismo si no conocemos ni las reglas más elementales, le tememos a la ley y al ministerio público. Es tanta la corrupción en el país que no podemos pedirles a los niños que crean en las instituciones.”

Frente a la falta de credibilidad en las instituciones, en la sociedad y en las posibilidades de la familia y de la escuela para formar futuros ciudadanos, y antes de empezar a diseñar montañas de propuestas, juegos y ejercicios didácticos, cabría preguntarse por el para qué de la educación cívica en la enseñanza primaria.

En el contexto del espacio escolar, este tipo de saber puede contribuir, de manera explícita y dirigida, al proceso de inserción del sujeto en un sistema de relaciones signadas por el respeto y la responsabilidad consigo mismo, con su ambiente y con los otros. Sin embargo, habría que reconocer, en primer lugar, que en general la enseñanza de este saber se ha concebido como un procedimiento en el que se vacía al interior del niño un saco lleno de abstracciones jurídicas y morales; repleto de situaciones y hechos ya dados por otros, consumados y, por sí fuera poco, desarticulados entre sí. El resultado más natural de este trasiego de información es que los contenidos de civismo le resulten ajenos al niño, aburridos y carentes de sentido.

La problemática que encierra la enseñanza del saber y del hacer cívicos supone mucha más complejidad que la que estamos dispuestos a reconocer a primera vista. Sólo en el espacio escolar este tipo de formación pasa por diversos ámbitos que van más allá de los contenidos curriculares como tales. Por mencionar sólo algunas puntas de la madeja, cabría hacer alusión al papel que juegan en la formación de lo cívico aspectos tales como: la ubicación geográfica, económica, social y política de la escuela, las relaciones entre los alumnos, y entre ellos y los maestros, las autoridades y los empleados, tanto al interior del aula como en los otros espacios de la vida escolar; las prácticas disciplinarias; la calidad de la vida colegiada de la comunidad escolar, etcétera.

Los cambios requeridos en estos aspectos para apuntalar la formación cívica de los niños no son imposibles pero sí rebasan las posibilidades reales e inmediatas de la mayoría de nuestros docentes. Lo que sí es urgente, de cara a su trabajo en el aula, es la interpretación de los actuales contenidos curriculares de manera que podamos elaborar propuestas creativas para superar algunas de sus limitaciones, así como potenciar sus aciertos, que son bastantes.

Un diálogo con el plan de estudios

El actual plan de estudios para la educación primaria está pensado para operar como el lugar del referente que marca límites y no del amo que dicta recorridos preestablecidos entre un contenido y otro. Para poder adecuarlo al propio contexto de la práctica docente, hace falta leerlo bajo la lógica de algunos principios que orienten el diseño didáctico:

1. Establecimiento de nociones centrales.
2. Gradualidad en la construcción de conceptos.
3. Integración con los contenidos de otras asignaturas.
4. Aprendizaje situacional.

La práctica nos ha demostrado que hace falta algo entre el plan de estudios y su puesta en operación. Por sí solo, tal y como se ofrece a los maestros, no resuelve todos los requerimientos de organización de los contenidos como para poder decidir, con precisión, qué enseñar, hasta dónde enseñarlo, cómo enseñarlo y, sobre todo, por qué y para qué enseñarlo.

Se ha dicho que esto, lejos de ser una desventaja, representa la oportunidad para el maestro de desplegar su creatividad, así como de adecuar las exigencias del plan de estudios a las necesidades y características de cada contexto específico de la práctica docente.

El planteamiento anterior representa un buen propósito y exige un cuidadoso trabajo de análisis de los programas y de sus posibilidades de realización que, de no asumirse con el rigor suficiente, corre el riesgo de quedarse en el ya sobrepoblado lugar de las intencionalidades.

Cuando se carece de este trabajo de lectura e interpretación para la construcción de opciones de operación del plan de estudios, lo más probable es que los contenidos se trabajen de una manera tan fragmentada, dispersa y reiterativa que resulte imposible abordarlo en su totalidad durante el tiempo estipulado para ello.

En consecuencia, uno de los efectos más frecuentes es el de dar prioridad a la enseñanza del español y las matemáticas en detrimento del resto de los contenidos que, cuando se llegan a trabajar, casi ocupan el lugar de información anexa o adicional, sin posibilidad de que se constituyan en un espacio para la enseñanza significativa, la recreación y el reforzamiento de las competencias adquiridas precisamente con el aprendizaje del español y las matemáticas.

De este modo, los saberes, al estar dispersos, sueltos, no llegan a constituir una lugar, un cuerpo, un continente donde colocar nuevos conocimientos y, con ello, se cancela la posibilidad de ofrecer al niño un lugar de construcción de sus propios significados.

En este recorrido por el plan de estudios es preciso establecer aquellas nociones que son centrales, que operan como ejes aglutinadores de la mayor parte de los contenidos y que se construyen, gradualmente, a lo largo de toda la primaria. Este trabajo exige una lectura completa del plan de estudios y no por grado, pues hace falta trascender la preocupación por el cómo enseñar los contenidos del grado que a cada maestro le toca, para colocarse de cara al niño, que es quien los transitará todos.

Es precisamente a través de ese tránsito que los niños podrán ir construyendo nociones cada vez más complejas que lo habiliten para hacer su propia lectura y transformación de la realidad.

La gradualidad

Al leer los contenidos del Programa de Educación Cívica de un grado a otro, es posible detectar un claro continuo que va de lo más cercano a lo más ajeno y de lo más concreto a lo más abstracto. De modo que aunque parezca que hay contenidos que se repiten de grado a grado, esto no es así, pues se asume que la educación cívica supone un prolongado y complejo proceso de construcción que no se termina ni siquiera al finalizar la educación básica, sino que se prolonga hasta la vida adulta durante el ejercicio de la condición de ciudadano.

En los programas de educación cívica del primero al tercer grados se va situando al niño en sus distintos ámbitos de relación, que van desde su familia a su entidad, pasando por su localidad, y de manera muy inicial se le anuncian elementos para construir su noción de derecho. A partir del cuarto grado ya se pone más énfasis en los aspectos político-administrativos, en los instrumentos jurídicos y en las instituciones. La noción de “solidaridad”, por ejemplo, se construye, desde primer grado, con la de “ayuda mutua”; en tercero, con las de “interdependencia” y “trabajo colectivo”, y así hasta sexto, en donde aparece como principio de las relaciones de México con otros países.

Es preciso, entonces, que en cada grado se dé una nueva vuelta en espiral a la misma noción para ir enlazándola con los nuevos contenidos y nuevas experiencias personales que han adquirido los alumnos. Para

ello, hace falta un trabajo colegiado entre los maestros de los diferentes grados con el fin de evitar repetir el mismo aspecto sobre un tema, especialmente si el del grado anterior no ha quedado realmente claro.

La integración

Es frente a la necesidad de superar la fragmentación, el traslapamiento y la reiteración de contenidos, que la integración aparece como el efecto de la atribución de un significado que dé coherencia a todo el conjunto de saberes de las diferentes asignaturas. Pero, antes de pensar en integrar hay que transitar por los programas con preguntas en la mano, como: ¿cuál es la finalidad de que el niño se apropie de cada contenido?; o, ¿en qué va a aportar este contenido para su constitución como persona, como ciudadano libre, creativo, reflexivo y crítico?

La integración será, entonces, el resultado y la objetivación de una lectura que proporcione coherencia y lugar de significación a todos y cada uno de los contenidos del plan de estudios. Este tipo de análisis de los programas es impensable si no se dominan los contenidos, primero disciplinariamente, para, saliéndose de lo disciplinario, poder pensarlos en su dimensión pedagógica, es decir, en las posibilidades de su uso para la construcción de las relaciones del niño consigo mismo, con su entorno y con la naturaleza, y sin perder, por ello, el camino de regreso a la disciplina que lo instrumentará para su desempeño en niveles superiores de enseñanza.

Después de este recorrido por todos los programas, lo que sigue es el establecimiento de lugares de encuentro, denominados temas integradores,¹ que deberán ofrecerse al niño a partir de situaciones cercanas, partiendo de lo propio, lo familiar, lo experimentado y percibido por él, de manera que pueda arribar, después, a una construcción conceptual y a reconocer el lugar de ésta en el marco del saber científico.

Así, un tema integrador se ofrece como significativo cuando el niño puede reconocer ahí algo de sí mismo, de su entorno, de vida diaria. Un ejemplo muy claro de ello nos lo da la noción de respeto: decirle al niño que hay que respetar la naturaleza o el derecho de los otros a ejercer sus

¹ Ana Corina Fernández Alatorre, *et al.*, "Secuencia didáctica para la enseñanza de la dignidad y la importancia del trabajo para la satisfacción de necesidades", en *Guía didáctica: cómo enseñar paso a paso en tercer grado*, México, Editorial Santillana, 1995, pp. 55-65.

creencias y sus tradiciones carece totalmente de significado si no se le ofrece una situación concreta en la que el niño pueda reconocer cuáles son los recursos naturales que debe preservar y/o cuáles son esas diferencias que se presentan entre los mexicanos de una región a otra y por qué. Para demostrarle al niño la necesidad de este deber ser, tiene que estar en condiciones de ser incluido en situaciones concretas, pero para que éstas le puedan aportar algún significado requiere de los datos y conceptos que ofrecen otras disciplinas como la Geografía, la Historia y las Ciencias Naturales, de modo que pueda transitar hacia nuevos contextos de significación que vayan más allá del deber ser y de la normatividad.

El aprendizaje situacional

No hay que suponer tantas cosas con respecto al desinterés de los alumnos por el civismo, ni con respecto a la inoperancia de la legalidad. El niño se mueve en situaciones entramadas por relaciones de diversa índole que incluyen legalidades, no necesariamente formalizadas o explicitadas. Lo que hace el civismo es mostrarle modalidades más complejas, desarrolladas y abstractas de esas relaciones.

Para Edwards (1985)² el aprendizaje situacional “[...] está situado en el punto de intersección entre el ‘mundo’ y el sujeto para el cual ese mundo es significativo”. Así, la mediación entre el sujeto y ese mundo por conocer está dada por la situación, que ofrece al niño puertas de significación porque éstas conciernen a lo que el niño ya sabe, a lo que le interesa y le preocupa, a lo que ha vivido o experimentado. Son muchas las modalidades del aprendizaje situacional, y una de las más pertinentes para la formación cívica es la que permite incluir al niño en una relación dialógica con el maestro y con sus compañeros en el contexto de preguntas y respuestas, análisis y debates en torno a determina-

² Verónica Edwards, “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar”, en *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México, 1985.

La autora detectó tres formas de conocimiento en la enseñanza al realizar un trabajo etnográfico en el aula acerca del conocimiento escolar. Las otras formas detectadas son: conocimiento tópico orientado hacia la ubicación de un espacio de la realidad. Este tipo de pensamiento produce una configuración del contenido, cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de continuidad y que se presentan a través de términos más que de conceptos.

El conocimiento como operación está orientado hacia la operación del conocimiento hacia el interior de un sistema de conocimiento. Esta forma de conocimiento se presenta, preferentemente, como la aplicación de un conocimiento general, altamente formalizado, a casos más específicos.

dos contenidos del saber cívico. Hay que darse, entonces, a la búsqueda de estrategias didácticas que permitan incluir al niño en situaciones que pongan en juego aquellos tipos de relaciones humanas que hagan evidente la necesidad del diálogo, del acuerdo, de las reglas y de las leyes.

Por otro lado, también se requiere que el maestro despliegue su capacidad de escucha frente a los modos particulares del alumno para entender y nombrar la realidad. A partir de las intervenciones de los alumnos es posible iniciarlos en un proceso de indagación de sus propios referentes culturales y comunitarios, mediante tareas escolares que impliquen trabajos de recopilación de información a través de observaciones y entrevistas a los adultos de su familia o su localidad y/o recuperación de material bibliográfico, objetos, documentos y fotografías que enriquezcan y/o testimonien los procesos que subyacen al establecimiento de las reglas, normas y leyes que respaldan la convivencia pacífica en nuestro país.

Aquí es importante recordar la necesidad de dar seguimiento a esos trabajos, de modo que no se queden en el momento del rito de entregar y cumplir con la tarea, sino que den lugar a la socialización e intercambio tanto de las reflexiones como de los productos de la indagación entre los alumnos, en el espacio del trabajo en equipo. De esta forma se podrán realizar debates, foros, simulación de programas televisivos o radiofónicos, murales, maquetas, dramatizaciones, etcétera.

Este momento de “poner en común” las elaboraciones y hallazgos personales para organizar un trabajo grupal representa un espacio para objetivar los procesos colectivos de construcción del conocimiento. Con ello se enriquece y se potencia, de manera considerable, la información que aparece en los libros de texto, la cual se irá ofreciendo para acotar y precisar contenidos en el marco de los procesos de elaboración del grupo a lo largo de todos los momentos de la secuencia didáctica.

Esta insistencia en los procesos de inclusión de los referentes particulares de los alumnos obedece a la necesidad de dar lugar a una forma de razonamiento que estimule la unidad de la experiencia y la continuidad entre lo conceptual y sus referentes personales.

La narrativa: un recurso invaluable

Los principios de gradualidad, integración y aprendizaje situacional que hemos revisado hasta ahora permiten trabajar la dimensión cognitiva,

que tiene que ver con la construcción de conceptos sin la cual es imposible arribar a una verdadera formación cívica. Sin embargo, junto a la construcción de categorías, nociones y conceptos hace falta un trabajo explícito para crear disposiciones en favor de algunos valores y en contra de otros, es decir, hay que ocuparse, también, de lo que algunos psicólogos sociales llamarían la dimensión afectiva de las actitudes, especialmente en el caso de los niños de los cuatro primeros grados, en donde el desarrollo conceptual es todavía muy precario.

En ese periodo, el uso de breves relatos, cuentos y narraciones puede constituirse en el principal recurso para incluir al niño en una situación que le ofrezca puntos de encuentro entre su interés y los contenidos del saber cívico.

De sobra se conocen las dificultades que enfrentan los maestros para que los niños lean y comprendan los textos escolares. Para lograrlo es indispensable que el texto se le presente al niño como algo atractivo e interesante, es decir, que tenga que ver con él y que sea accesible a su vocabulario y a sus posibilidades de comprensión.

Para el tratamiento de algunos de los contenidos más complejos y abstractos se puede recurrir al uso de relatos que incluyan la fantasía y la magia pues, más allá de los meros aspectos cognoscitivos, la formación en valores también pasa por la construcción de actitudes y éstas implican componentes afectivos y vivenciales que no se pueden dejar del lado (McGuire, 1969).*

En atención a este componente afectivo de la formación de actitudes se tomó en cuenta el punto de vista del psicoanalista de niños Bruno Bethelheim (1988) respecto del papel de la fantasía en el desarrollo emocional de los niños. Si bien la fantasía es irreal, dice Bethelheim, la sensación agradable que nos proporciona respecto de nosotros mismos y de nuestro futuro es completamente real, y la necesitamos para sobrevivir. Ésta es una de las muchas razones por las que los cuentos de hadas resultan tan atractivos para los niños, pues además éstos avanzan de manera similar a como el niño ve y experimenta el mundo.

Frente a los abrumadores razonamientos de los adultos, el niño encuentra en el cuento sugerencias simbólicas acerca de cómo debe avanzar en el mundo, pero planteadas a través de situaciones muy simplifica-

* Autor citado por Egan Kieran en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Editorial Morata, 1991.

das y personajes perfectamente definidos, sin las ambivalencias que supone la vida real: “Los personajes de los cuentos de hadas no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo, como somos todos en realidad. La polarización domina la mente del niño y está también presente en los cuentos”.

El mensaje que el cuento de hadas transmite es que la vida está plagada de dificultades que son inherentes a la condición humana, pero que hay que enfrentarlas con valentía y confianza y así, después de muchos esfuerzos, se puede salir victorioso como los reyes, príncipes y princesas que, al final de la historia, viven muchos años felices, dueños de su reino, es decir, convertidos en gobernantes del reino de su propia vida, a la cual pueden dirigir con sabiduría y madurez.

Egan Kieran (1991) plantea que si bien los personajes de los cuentos no forman parte de la realidad habitual de los niños, los conflictos entre el bien y el mal, la seguridad y el miedo, lo grande y lo pequeño, que están en juego en los cuentos, sí están presentes en las vivencias cotidianas de los pequeños: “Cuando los niños están enfrascados en sus fantasías, en cierto modo están inmersos en la trama de su experiencia cotidiana”.

La fantasía no es más que un reflejo de la realidad, “[...] es una literatura de la paradoja. Es el descubrimiento de lo real en lo irreal, lo creíble en lo increíble, lo fidedigno en lo no fiable”. Nuestros niños de hoy ya no crecen bajo la protección de la familia extensa o de la comunidad altamente integrada. Por ello, dice Bethelheim, más que nunca necesitan de la imagen del héroe como el hombre solitario que avanza por caminos oscuros pero que puede llegar a lograr “relaciones satisfactorias y llenas de sentido con el mundo que lo rodea”. Y esto último, precisamente, atañe a uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza cívica: contribuir a que el niño vaya descubriendo y construyendo su lugar en el mundo.

Bibliografía

- Andina, María y Gerardo Santa María, *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Argentina, El Ateneo, 1992.
- Bethelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Ed. Crítica, Grupo Ed. Grijalvo, 1988.
- Carreras, et al., *Cómo educar en valores*, España, Narcea, 1997.

- Costa Jou, Patricio, *Redondo y la técnica Freinet*, México, SEP-Setentas, núm. 123, Secretaría de Educación Pública, 1974.
- Cullen, Carlos A., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- _____, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio*, México, SEP, 1993.
- Edwards, Verónica, "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar", *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1985.
- Fernández Alatorre, Ana Corina, "El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación de docentes", en *Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados*, México, Dirección General de Investigación Educativa, SEP, 1995.
- _____, "Los retos en la enseñanza del civismo", en *Contextos*, México, 1994.
- _____, "Supuestos, sustentos y antecedentes de la elaboración de material didáctico y propuestas para la enseñanza del civismo y la historia primaria", en *Mecanograma*, UPN, 1995.
- _____ y Yuriria Castro, "Convivencia 3", en Serie de Educación Cívica para Primaria, México, McGraw-Hill, 1996.
- _____ y Yuriria Castro, "Convivencia 4", en Serie de Educación Cívica para Primaria, México, McGraw-Hill, 1995.
- _____ y Yuriria Castro, "Convivencia 5", en Serie de Educación Cívica para Primaria, México, McGraw-Hill, 1995.
- Franqueiro, Amanda, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Argentina, El Ateneo, 1992.
- Freinet, Celestine, *Les invariants pédagogiques*, Cannes, Editions de L'Ecole Moderne, 1964.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- García Salord, Susana y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1997.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.
- Kieran, Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
- Linberg, Lucile, *La democracia en la escuela*, México, Letra, 1961.
- Morduchovikz, Rosana, *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*, Argentina, Aique, 1995.
- Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- _____ y Ann Brigitte Kern, *Tierra Patria*, Barcelona, Kairós, 1993.
- Morfín, Luis, "Educación y cultura política", en Jorge Alonso (coord.), *Cultura política y educación cívica*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1991.

- Pérez Ángel y Jimeno Sacristán, *Comprender y transformar la escuela*, Madrid, Morata, 1992.
- Rubio Carracedo, José, *Educación moral, posmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*, España, Editorial Trotta, 1996.
- Savater Fernando, *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel, 1992.
- _____, *Política para Amador*, Barcelona, Ariel, 1993.
- _____, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- Segovia, Rafael, *La politización del niño mexicano*, México, El Colegio de México, 1977.
- Toledo, Fernández, et al., *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en primer grado*, México, Santillana, 1996.
- _____, et al., *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en segundo grado*, México, Santillana, 1996.
- _____, et al., *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en tercer grado*, México, Santillana, 1996.
- _____, et al., *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en cuarto grado*, México, Santillana, 1996.
- _____, et al., *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en quinto grado*, México, Santillana, 1996.
- _____, et al., *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en sexto grado*, México, Santillana, 1996.