

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**VALORES EN LA PRÁCTICA DOCENTE.
UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS QUE PRESENTA:

LETHZAYDE MARÍA DEL REFUGIO CERÓN MEDINA

PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ASESOR:

MTRO. LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA

Aguascalientes, Aguascalientes. Mayo de 2010

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



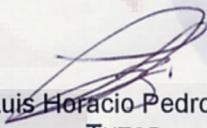
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
Commemoración del Bicentenario del inicio de la Independencia
y del Centenario de la Revolución Mexicana

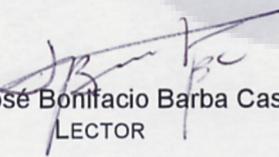
DR. DANIEL GUTIÉRREZ CASTORENA
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

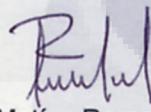
Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que Lethzayde María del Refugio Cerón Medina egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "Valores en la Práctica Docente. Un Estudio de Caso en Educación Secundaria".

La Tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 24 de mayo de 2010


Mtro. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
TUTOR


Dr. José Bonifacio Barba Casillas
LECTOR


Dr. José Matías Romo Martínez
LECTOR

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado

RESUMEN

El presente estudio pretendió conocer los valores que se promueven desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria y describir la manera en que se lleva a cabo su promoción. Este tema es de importancia debido a que la educación en valores es uno de los contenidos transversales que le interesa a la educación secundaria para lograr que sus egresados conozcan la importancia de los valores y los derechos humanos, puedan reflexionar sus acciones para reconocerse como personas y desarrollen facultades favorables a la democracia.

Reconociendo que las prácticas docentes siempre tienen una carga de valores. Las preguntas que motivaron esta investigación fueron ¿Qué valores se promueven desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes? ¿Cómo se promueven valores desde la práctica docente a un grupo de secundaria de Aguascalientes? A través de estudiar los valores que ofertan los docentes a un grupo de tercer grado de una escuela de educación secundaria se pudo dar respuesta a estas preguntas de investigación.

El diseño de este estudio tomó como referente los valores y la educación moral propuesta en el programa de estudios de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) de la educación secundaria debido a que constituye el marco normativo que orienta la promoción de valores en la educación secundaria.

Para desarrollar el trabajo se consideró elaborar un enfoque teórico que permitiera identificar los conceptos básicos sobre educación moral y valores, con el fin de contar con fundamentos en la lectura del programa de FCyÉ y el análisis de los resultados.

La aproximación metodológica se realizó a través de un estudio de caso, que consistió en un grupo de alumnos de una escuela secundaria general de la ciudad de Aguascalientes. Se utilizó la observación como principal técnica de recolección de información. Las observaciones se hicieron principalmente durante los espacios de enseñanza de los docentes asignados al grupo seleccionado y otros espacios escolares donde también fue posible identificar una oferta valoral de la escuela hacia el grupo de alumnos.

El análisis de los resultados consideró las categorías de la oferta valoral propuestas por Fierro y Carbajal (2005) conocidas como comportamiento normativo, comportamiento afectivo y procesos de enseñanza. Tales categorías fueron adaptadas para atender los objetivos de la presente investigación.

Los resultados obtenidos muestran que en el caso estudiado, los docentes promueven los valores del programa, tales como: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, respeto a la dignidad humana, respeto a la diversidad, respeto a la vida, y respeto a la legalidad. Dentro de estos valores, el que más se promueve es la libertad.

Sin embargo, también se encontró que se promocionan valores que no forman parte del programa como: el orden, la limpieza, el esfuerzo, la honestidad y la competencia. De este grupo de valores el orden es el más promovido.

En cuanto a la forma de promoción de estos valores, los resultados mostraron que en la enseñanza no se implementan secuencias para reflexionar en torno a los valores, sino que su promoción consiste principalmente en enunciarlos, sin explicarlos o contextualizarlos. Se identificó que la mayoría de los docentes del grupo asignado promovían los valores a partir de los contenidos curriculares, y que la forma enunciativa no lograba hacerlos significativos para los alumnos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

DEDICATORIA

*Para mi querida Abuelita con todo cariño,
esta breve muestra de años de esfuerzo*

A mi familia



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

AGRADECIMIENTOS

La vida consiste en un constante aprendizaje, una oportunidad invaluable y permanente de ser mejor cada día. Cuando valoramos esta oportunidad, lo primero que se me viene a la mente es el agradecer a Dios por haberme permitido vivir y disfrutar cada uno de los instantes de alegrías, tristezas, preocupaciones y demás momentos que he experimentado, pero sobre todo lo vivido en la Maestría en Investigación Educativa.

Debo decir que el motor de mi inspiración para esta hazaña de estudiar lejos de mi Tabasco querido, fue ante todo mi familia, a quienes agradezco los ánimos y el consuelo que me externaron en su momento. A mi madre en particular por darme el ejemplo de ser una profesional entregada, una mujer ejemplar que me ha demostrado el saber levantarse siempre. A mi papá y a mis hermanos por el respaldo, pero en particular a Martha, más que mi hermana, mi amiga. A Jahicela, Bernardo e Ivette, mis amigos incondicionales por sus hermosas palabras de aliento, el día que me llamaron para consolarme un cierto día gris.

En definitiva, este posgrado me dejó muchas cosas, además de una formación, también me dejó un profundo cariño por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por todo lo que representó el haber sido alumna de investigadores como Margarita Zorrilla, Daniel Eudave, Dolores Ramírez, Laura Padilla, Margarita Carvajal, Leonor García, María Elena Escalera, Alma Figueroa, Victoria Marfileño, Laura Macías, Moisés García y Leonardo Jiménez. Personas a quienes admiro y respeto. A cada uno le agradezco sus enseñanzas y el amor con que inspiraron las discusiones grupales, las cuales disfruté mucho.

Agradezco también las retroalimentaciones que en su momento me brindaron para esta tesis Bonifacio Barba y Matías Romo, cada uno con sus atinados comentarios orientaron el desarrollo de este trabajo y que sirvió de base siempre para realizar mejoras. Deseo enfatizar el apoyo de Horacio Pedroza como asesor de este trabajo, le agradezco especialmente la paciencia y la dedicación en la realización de esta tesis.

Quiero dar también un agradecimiento a mis compañeros de generación, sin los cuales mi aprendizaje no hubiera sido posible, pues como muchas veces se los dije en clase, sus aportaciones nutrieron mi desarrollo académico y personal. Agradezco de modo particular las pláticas de Lucy Mota y de Ceci Álvarez, cuyas palabras de ánimo guardo en mi corazón. También a Vero Noyola y Adri Mercado por los muebles que me prestaron cuando no tenía una cama para dormir y a Tere por haberme tenido la paciencia de vivir juntas. A Francisco y a Sinú por su compañerismo y alegría.

Es preciso externar también un agradecimiento con todo cariño a la Lupita Ruiz coordinadora de la maestría, a Elsa Ramírez, y a Julio Reyes por todo el apoyo brindado. Agradezco a Lupita Pérez por su retroalimentación en algunas partes de este trabajo, a Silvia Caballero, Lucy Pedroza y a la Profa. Hilda Zúñiga por tenderme la mano y estar ahí siempre que lo necesité.

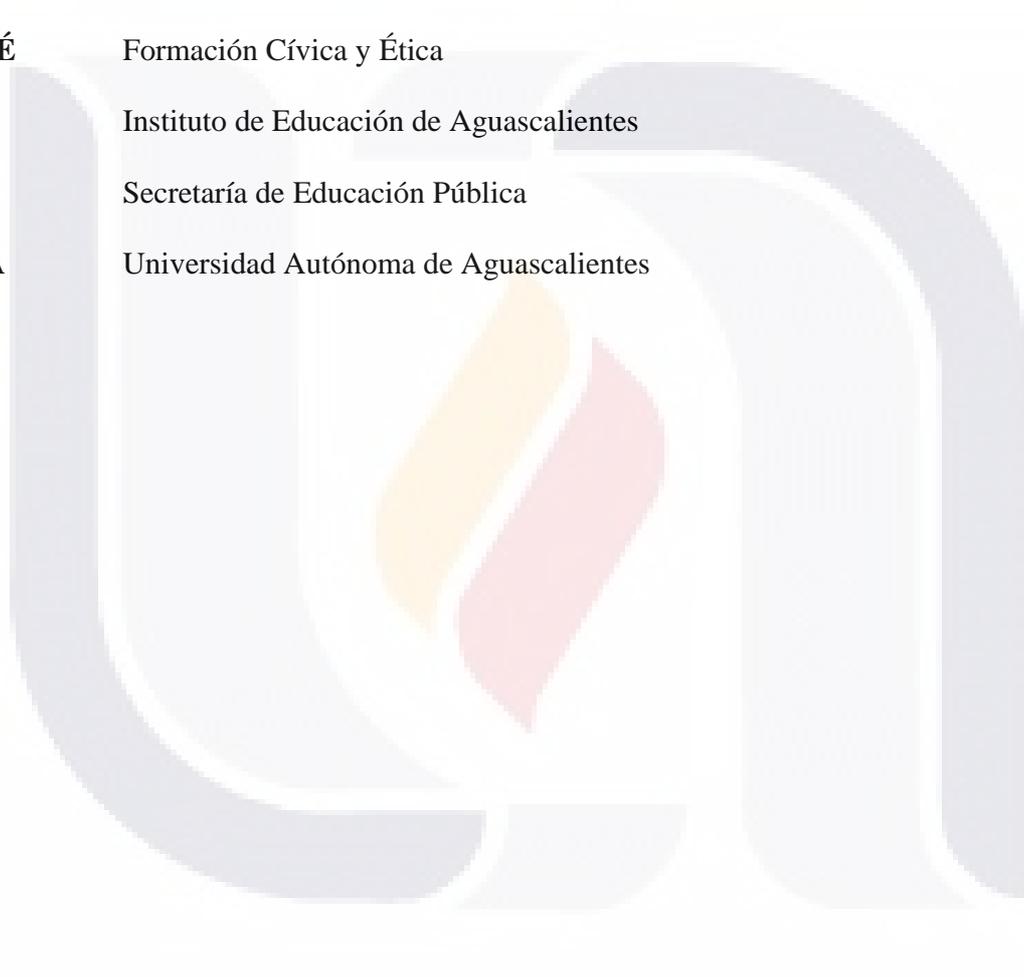
A todas las personas que conocí en esta ciudad, a Cata por haberme adoptado como parte de su familia y a la escuela secundaria que me abrió sus puertas para poder realizar este trabajo.

A la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, institución que me vio nacer como profesionista, mi agradecimiento por el apoyo dado en el logro de este posgrado.

Es preciso hacer un reconocimiento a la labor del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) pues sin su financiamiento este trabajo de investigación no hubiera sido posible, valoro mucho el estímulo para promover la investigación científica en nuestro México.

ACRÓNIMOS

COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
FCyÉ	Formación Cívica y Ética
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes



ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1	Niveles y Estadios en la Teoría del Desarrollo Moral.....	16
Cuadro 2.2	Clasificación de Valores	19
Cuadro 2.3	Comparativo de Valores de la Literatura y Normativa Mexicana ...	24
Cuadro 3.1	Categorización Inicial.....	45
Cuadro 3.2	Categorización Adaptada.....	47
Cuadro 4.1	Identificación de Normas Abstractas	69
Cuadro 4.2	Identificación de Juicios de Valor	78
Cuadro 4.3	Ejemplos de Juicio de Valor	79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1	Normas Concretas.....	61
Tabla 4.2	Normas Abstractas.....	71
Tabla 4.3	Situaciones de Incumplimiento de la Norma o Inconsistencias.....	105

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 4.1	Normas Concretas por Esferas	63
Gráfica 4.2	Valores a partir de las Normas Concretas.....	64
Gráfica 4.3	Normas Concretas que aluden a Convenciones Sociales y Asuntos Morales.....	66
Gráfica 4.4	Reacciones de los Docentes al presentar las Normas Concretas....	68
Gráfica 4.5	Valores a partir de las Normas Abstractas.....	70
Gráfica 4.6	Expresiones Afectivas	74
Gráfica 4.7	Vehículos	77
Gráfica 4.8	Juicios de Valor	80
Gráfica 4.9	Valores a partir de Normas Concretas y Abstractas.....	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1	Oferta Valoral.....	35
Figura 3.1	Proceso de Transformación de los Datos Obtenidos (2da. Etapa)...	49
Figura 4.1	Grupos de Expresiones Afectivas de acuerdo a la Atención de Necesidades y Ejercicio de la Autoridad	73
Figura 4.2	Grupos de Vehículos de acuerdo con la Referencia a la Norma y al Ejercicio de Autoridad.....	76
Figura 4.3	Grupos de Juicios de Valor de acuerdo a la Elaboración de la Norma y el Ejercicio de la Autoridad.....	78

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

1. Descripción del Problema de Estudio.....	1
1.1. Antecedentes.....	3
1.2 Justificación.....	8
1.3 Preguntas de Investigación	9
2. Enfoque Teórico del Estudio.....	10
2.1 Principios Básicos de la Educación en Valores.....	11
2.1.1 Ética y Moral.....	11
2.1.2 La Moral de Desarrolla y puede Enseñarse.....	13
2.1.3 Los Valores	18
2.2. La Educación en Valores en la Educación Secundaria en México.....	22
2.2.1 El Currículo	23
2.2.2 La Escuela	28
2.2.3 Práctica Docente	29
2.3. La Oferta Valoral. Un medio para Encontrar Valores.....	34
2.3.1. Comportamiento Normativo	35
2.3.2. Comportamiento Afectivo	36
2.3.3 Procesos de Enseñanza	37
3. Acercamiento Metodológico	38
3.1 Caracterización del Estudio	38
3.1.1 Objetivos	39
3.1.2 Diseño de Investigación	40
3.1.3 Informantes y Escenario de Observación	41
3.2 Descripción del Instrumento y Obtención de Información	43
3.2.1 Técnicas	43
3.2.2 Categorías	44
3.2.3 Recolección de Información	47
3.3 Análisis de la Información	48
3.3.1 Proceso de Análisis	48
3.3.2 Criterios de Validez	50

4.	Resultados y Discusión del Estudio	52
	4.1 Acercamiento al Caso	53
	4.1.1 La Escuela	53
	4.1.2 Una mirada al Grupo	53
	4.1.3 Los Docentes y su Asignatura	56
	4.2 Haciendo Visibles los Valores	59
	4.2.1 Comportamiento Normativo	60
	4.2.1.1 Normas Concretas	60
	4.2.1.1.1 Convención Social y Asunto Moral	65
	4.2.1.1.2 Orientación Reactiva y Tendencia Propositiva	67
	4.2.1.2 Normas Abstractas	69
	4.2.2 Comportamiento Afectivo	72
	4.2.2.1 Expresiones Afectivas	72
	4.2.3 Medios utilizados para promover Valores	75
	4.2.3.1 Vehículos	75
	4.2.3.2 Juicios de Valor	78
	4.3 Análisis por Valores. Los Valores que se promueven en un Grupo de Secundaria	82
	4.3.1 Los Valores del Programa de FCyÉ	84
	4.3.1.1 Respeto a la Diversidad	84
	4.3.1.2 Respeto a la Dignidad Humana	90
	4.3.1.3 Respeto a la Vida	96
	4.3.1.4 Respeto a la Legalidad	99
	4.3.1.5 Justicia	103
	4.3.1.6 Libertad	111
	4.3.1.7 Igualdad	118
	4.3.1.8 Solidaridad	123
	4.3.2 Se amplía la oferta: Aparecen otros Valores.....	131
	4.3.2.1 Orden	131
	4.3.2.2 Limpieza	137
	4.3.2.3 Honestidad	139
	4.3.2.4 Esfuerzo	142
	4.3.2.5 Competencia	145
	4.4 Comentarios sobre los Resultados. Lo que sucede en la Promoción de Valores	146
	4.4.1 Los Docentes	146
	4.4.2 La Escuela	149
	4.4.3 Los Alumnos	150

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

ANEXOS

REFERENCIAS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

INTRODUCCIÓN

Los valores para la convivencia, la democracia, la pluralidad y el respeto a los derechos humanos han sido impulsados desde la última década como un tema educativo de actualidad (OREALC/UNESCO, 2007). Esto, a raíz de la necesidad de que las nuevas generaciones puedan insertarse en la nueva configuración de valores promovida por los cambios mundiales. Pues se requiere de individuos que puedan tener un marco de valores y competencias aplicadas a su vida personal y comunitaria.

En el caso de México, la promoción de estos valores constituye uno de los ejes de la política educativa nacional (Consejo de Especialistas para la Educación de la SEP, 2006) porque en un análisis de las principales problemáticas relacionadas con la educación se observó la necesidad de incluir temas para promover la democracia y los derechos humanos, esto ha hecho que se incorporen en el currículo de la educación básica como un contenido transversal, pues con ello se pretende integrar los conocimientos sobre los valores requeridos en los niños y adolescentes del país.

En educación secundaria, a partir del proceso de reforma iniciado en el 2002, se realizaron cambios en los programas de estudio de la materia de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) que enfatizan el propósito de garantizar que los alumnos egresados de secundaria puedan conocer los derechos humanos, desarrollen competencias, y cuenten con un marco de valores para su autonomía.

Al respecto, el docente juega un papel importante por varias razones. En primer lugar, se reconoce que la práctica docente no puede ser ajena a promover valores. En segundo lugar esta promoción involucra no sólo al docente de la asignatura de FCyÉ, sino al profesorado en general. En tercer lugar, las prácticas son el corazón de la educación moral, pues a través de ellas es como se ofrecen oportunidades para que los alumnos interioricen normas y conozcan valores. Finalmente, otra de las razones obedece a que la educación como derecho incluye pensar no sólo en la formación de aspectos cognitivos, sino también del resto de los componentes de la persona, sea el afectivo y el conductual. De esta manera, en la medida que se reconozca la educación moral que se está ofreciendo, se estará mucho más cerca identificar oportunidades para el desarrollo integral de los sujetos.

Así, esta tesis tiene como objetivo el estudio los valores en la práctica docente en educación secundaria. Busca responder, a través de un estudio de caso en una escuela secundaria urbana de turno matutino en el estado de Aguascalientes, las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué valores se promueven desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes? ¿Cómo se promueven los valores desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes? Toma como referencia el programa de FCyÉ como marco conceptual y hace uso de técnicas cualitativas de recolección de información como la observación, y la entrevista no estructurada para dar respuesta a las preguntas de investigación.

El presente documento reporta los fundamentos, metodología y resultados de este trabajo de investigación. Está dividido en cuatro capítulos. El primer capítulo describe el objeto de estudio y sus antecedentes. La descripción de los antecedentes de este estudio tiene como propósito hacer explícita la importancia de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

El segundo capítulo muestra los referentes teóricos a partir de los cuales se sustenta el trabajo. Se explican los principios básicos relacionados con el objeto de estudio, como la ética, la moral y los valores; se presenta un acercamiento a la teoría del desarrollo moral y se hace una exposición general del programa de la asignatura de FCyÉ (SEP, 2006c). El apartado termina señalando los referentes teóricos de la oferta valoral como propuesta metodológica para encontrar valores en las prácticas docentes.

El tercer capítulo presenta los elementos metodológicos que guiaron el estudio, como los objetivos, el diseño, la descripción de las técnicas de obtención de información, la definición y ajuste de las categorías empleadas y el proceso que se siguió para el análisis.

El cuarto capítulo está dedicado a presentar los hallazgos derivados del trabajo de campo. El capítulo se divide en tres grandes secciones. En la primera se presentan resultados generales con respecto a las categorías de la oferta valoral: normas concretas, vehículos, normas abstractas, juicios de valor, y expresiones afectivas, con la intención de proporcionar un marco general en la identificación de los valores. En la segunda, se muestra un análisis de acuerdo a los valores identificados, con el fin de ir describiendo la forma en que estos se hicieron presentes. En la tercera se ofrecen comentarios e información adicional sobre los principales hallazgos.

La tesis termina con una presentación y discusión de las conclusiones y las recomendaciones que se desprenden de este trabajo de investigación relativas a otras preguntas de investigación que parecen relevantes de ser respondidas en futuros estudios como a acciones de política educativa relacionada con los resultados.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

1. Descripción del Problema de Estudio

El presente estudio consistió en indagar los valores que se ofrecen desde las prácticas docentes a un grupo de educación secundaria general de la ciudad de Aguascalientes. Así como reconocer las formas utilizadas para educar en esos valores.

Se tomó como referencia los valores que la educación secundaria pretende promover, los cuales se encuentran expresados en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyÉ). Esto, debido a que el plan de estudios de educación secundaria señala que la formación en valores es uno de los tres campos que conforman en el currículo transversal de este nivel, y está encabezado por la asignatura de FCyÉ.

El plan de educación secundaria reconoce a este nivel como el último de la educación básica y por eso realiza una descripción de nueve rasgos que deben tener los alumnos egresados. Tres de ellos están orientados a la educación moral, tales como: conocer los derechos humanos y los valores de la vida democrática; reconocer y valorar las distintas prácticas y procesos culturales para una convivencia respetuosa; y conocer y valorar sus características como ser humano y miembro de un grupo social, en donde debe asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones (SEP, 2006a, p.10).

Lo anterior da razones suficientes para tener un acercamiento a la educación moral que se está ofreciendo a un grupo de secundaria. Pues, en la medida que se comprende la educación moral, es cuando se acerca al horizonte de lo deseable a la educación integral de los sujetos (Buxarrais, Martínez, Puig & Trilla, 1997)

Al hablar de educación moral o educación en valores, entonces trae consigo la comprensión de un marco mucho más amplio en donde se encuentran distintos acercamientos de educación moral. Así, en este estudio se retoma la teoría cognitivo-evolutiva, en donde los valores están vinculados con el proceso de desarrollo moral de los sujetos.

Estudiar los valores en la práctica docente desde dicha teoría, permite entender la forma en que se habrá de facilitar el desarrollo de capacidades en los alumnos, de manera que sus juicios orienten decisiones con autonomía en situaciones morales. Todo esto sólo será posible si se le proporcionan opciones de valor que sea capaz de distinguir de manera crítica, así como situaciones de convivencia que vayan más allá del hábito y la moderación de conductas a partir de las normas. Cuando se logra un óptimo desarrollo del juicio moral, se presupone el desarrollo de otras disposiciones morales como la autorregulación, el autoconocimiento, la autoconciencia, desarrollo de la capacidad empática y de habilidades para el diálogo (Buxarrais, et al., 1997) que son indispensables para la democracia.

El documento denominado *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética* (SEP, 2006b, p.11). Expresa una serie de problemáticas sobre la enseñanza de valores. Éstas se refieren a la identidad disciplinaria y profesional de los docentes, sobre posibles sesgos en el tratamiento de contenidos; dificultad para vincular las experiencias de los alumnos con el contenido de los programas; formalización excesiva de contenidos poco familiares para el maestro y mínimas posibilidades de discusión para los alumnos; dificultad de los maestros para tomar distancia de sus valores personales; y disonancia entre el discurso sobre los valores y la práctica cotidiana.

En el reconocimiento de los valores y las formas en que se están promoviendo, se consideraron las categorías de la oferta valoral propuestas por Fierro y Carbajal (2005), por encontrarse éstas acordes al concepto de valor utilizado en este estudio y por su sustento dentro de la teoría del desarrollo moral como referente teórico de este trabajo.

1.1 Antecedentes

Los valores están vinculados con el desarrollo moral de los sujetos. En este sentido, para poder hablar de las investigaciones relacionadas con los valores, es preciso, primero, abordar de manera general dos tipos de acercamientos sobre lo que hace la escuela para educar moralmente. Éstos, Solomon (2001, p.573) los describe como: el tradicional o directo, y el alternativo o indirecto.

El acercamiento tradicional o directo enfatiza la transmisión específica de valores por parte de los adultos a través de la exhortación y la utilización de premios o castigos para conformar la conducta del niño. Desde esta perspectiva, el desarrollo moral es visto como un proceso de internalización de normas y valores sociales. Tuvo predominio en la educación en Estados Unidos a finales del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX (Solomon, 2001).

El acercamiento alternativo o indirecto, por su parte, hace hincapié en la construcción activa de los niños. Este enfoque enfatiza que los sujetos desarrollan compromisos personales con los principios de bienestar de los demás, a través de la interacción social y el discurso moral. Tuvo su origen en la “educación progresiva” la cual emergió en 1960.

En Estados Unidos, Dewey hacia finales del siglo XIX, realiza las primeras aportaciones- a partir de la Sociología- sobre la democracia en las escuelas, de manera que con él se inauguran los estudios educativos que permitieran observar, la manera en que se establece la relación entre la participación en las escuelas y la vida en sociedad (Trilla, 2002).

Años más tarde, Piaget (en Hersh, Reimer, & Paolito, 1998) - desde la psicología- propone la presencia de estadios y estructuras mentales a partir de las cuales se organiza el desarrollo. Sus estudios demostraron que los humanos pueden transitar de una moral heterónoma a una moral autónoma a partir de un “reacomodo” de sus estructuras cognitivas.

En 1950 con los trabajos de L. Kohlberg -quien retoma elementos de trabajos de Piaget, Kant y Dewey- la investigación para educar moralmente comienza a verse desde la teoría cognitivo-evolutiva. Esta teoría plantea a la moral como una construcción racional a través de la cual se toman decisiones y se justifican acciones. A partir de este trabajo Blatt (en Kohlberg, Power & Higgins, 2008) desarrolla otros estudios sobre la manera en que las intervenciones del profesorado pueden favorecer el desarrollo moral de los sujetos.

Solomon (2001, p.574) describe que cada uno de los autores mencionados había encontrado temas comunes sobre las condiciones para promover valores de la ciudadanía democrática como: la interacción entre actividades cooperativas, libertad de expresión con respecto a diferentes puntos de vista y la equidad de participación estudiantil en la toma de decisiones.

Posteriormente y como derivado del trabajo de Kohlberg, también destacan los estudios de Rest (1983), quien aporta el modelo de la moralidad; Oser (1986, 1993) se enfoca al discurso moral y los valores en la enseñanza; Turiel (1998), Berkowitz (1998), y Nucci (2003), con sus estudios sobre el razonamiento de la convención social. Lind (2007), por su parte desarrolla trabajos para el logro de una democracia, donde la escuela debe proporcionar los principios necesarios para el bienestar general y la solución de conflictos.

En la actualidad a nivel internacional ha continuado la investigación sobre la educación moral, algunos ejemplos son temas como: valores de la democracia como la Tolerancia, Justicia, entre otros (Wainry, 1998; Witenberg, 2007; Orlenius, 2008); estrategias y métodos para la enseñanza de valores para la democracia (Flory, 1989; Meyer, 1990; Gregson, 1991); y las actitudes y experiencias políticas de los docentes (Allen, 1968; Shaw, 1979) y las evaluaciones de impacto de materias o programas relacionados a la formación moral y ciudadana (Bermudez & Jaramillo, 2000, 2001; Crick, 2007).

En México el tema de formación en valores ha tenido variaciones en cuanto a formas de tratarla en la sociedad mexicana, dadas las pugnas históricas entre Iglesia y Estado, que repercutieron en la concepción de lo moral, encasillándola a un aspecto de índole religioso (Latapí, 2000). Esta situación retrasó por mucho que la educación moral llegara a las aulas, y por ende a la investigación educativa.

Los estados del arte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de los años 1981 a 1995, el tema de educación en valores estuvo prácticamente ausente y fue

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en los años siguientes se presentaron de manera esporádica. El año 2003, marcó el hito para los valores y la educación, con temas como “educación, derechos sociales y equidad”, y los valores en las políticas educativas, la ética, el ejercicio de la ciudadanía (Barba, 2004, p.51). Para el 2007, ya se contó con una amplia gama de investigaciones sobre educación moral.

En cuanto a los enfoques seguidos por las investigaciones en México, según Barba (2004), se tienen referentes a la psicología de la moralidad y la teoría educativa sobre valores y la formación moral. Hay un predominio del enfoque de desarrollo moral y una fuerte influencia del enfoque constructivista y desarrollista de la moralidad. Con respecto al diseño metodológico, en México se presentan desde estudios con diseños tipo encuesta hasta estudios de corte etnográfico.

García y Vanella (1992), analizan las formas en que los valores se presentan en la escuela, a partir de un estudio etnográfico. Estas autoras consideran que la enseñanza de valores es un proceso que se desarrolla espontáneamente, no de manera directa o explícita. Los valores son impartidos en el curso de la vida diaria escolar y que las normas conllevan a valores. Estos valores también se imparten mediante las relaciones interpersonales que son establecidas entre los maestros y los estudiantes.

Entre los principales hallazgos se encuentran que debido a las relaciones verticales y autoritarias de la escuela, hay una preferencia por la forma, la ceremonia y el orden. También sugirieron que las escuelas basan su estructura en la obligación y el cumplimiento mediante el temor con lo cual se promueve la obediencia y la subordinación.

Conde (1998), realiza una investigación de estudio de caso centrada en comprender la lógica de la democracia que se vive en la escuela e identificar alguna de las tensiones que la impiden. Entre las conclusiones del estudio destacan la necesidad de realizar consensos, la percepción de la escuela como unidad, fomentar la participación de los padres de familia, y realizar diagnósticos sobre la estructura institucional. Recalca que la participación del docente no es espontánea, sino que requiere de mayor trabajo colegiado.

El estudio de Yurén y Araujo (2003), es otro ejemplo de investigación que se enfocó a estudiar los estilos docentes presentes en la enseñanza de la materia de Formación Cívica y Ética en las escuelas secundarias de Morelos. Este trabajo se desarrolló en el marco del programa de la asignatura de 1999. Los resultados indican que la formación que recibieron

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los profesores que imparten la materia no coincide con las exigencias establecidas en el programa, produciendo un desequilibrio entre lo que deben de enseñar y enseñan.

Fierro y Carbajal (2005) a través de un estudio etnográfico, buscaron reconocer valores a partir de las prácticas docentes en la educación primaria. Sus conclusiones indican que prevalece el orden y la disciplina, más que otros valores, además de que los profesores generan un ciclo inacabado de expresiones afectivas en donde no se generan adecuadas oportunidades de desarrollo moral. Entre las aportaciones más importantes de estas autoras está la formulación de en las categorías de la oferta valoral para hacer visibles los valores promovidos en la práctica docente tanto en el aula como en los distintos espacios escolares.

El trabajo de Araujo, Yurén, Estrada, & De la Cruz (2005) aborda a partir del discurso de los alumnos de educación secundaria, las concepciones que éstos tienen sobre la democracia y la política. Como resultado resalta que los alumnos entienden a la democracia como algo inalcanzable, que alimenta la desesperanza y el fatalismo. La explicación de este fenómeno para las autoras es que la escuela provee una socialización autoritaria, prescriptiva y heterónoma, que propicia ciudadanos políticos obedientes y una comunidad política inmóvil.

Rodríguez (2006), por su parte, llevó a cabo una investigación en alumnos de primaria y pretendió reconocer la manera tanto implícita como explícita que se promueve el valor de la Tolerancia. Encontró que los profesores perciben la democracia bajo un concepto procedimental, bajo la idea de que sólo se experimenta en el voto y los procesos electorales. Para que el valor de Tolerancia se presente cuenta mucho las experiencias de vida y las expectativas del docente.

El trabajo de Elizondo y Stig (2007) consistió en un estudio de caso que buscó descubrir las tensiones dentro de la escuela que distorsionan el sentido ético-cívico de la formación que proporciona. Como resultados presenta que la planta docente debe promover mayor comunicación con los estudiantes.

Kepowicz (2007) realizó una investigación tipo encuesta sobre los valores profesionales del profesorado, donde destaca la importancia de la docencia y el papel del profesor como facilitador para la reflexión y diálogo en las aulas, cuyas condiciones son necesarias para aprender a convivir. Como resultado presenta que hay un desconocimiento

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en los docentes sobre temas como los derechos humanos y que ellos distinguen a la responsabilidad como principal valor.

Martínez (2009) indagó sobre la situación actual de la formación cívica y ética en la escuela secundaria. Este trabajo centra su atención en las características de los adolescentes y propone la necesidad de mirar de forma holística la manera en que intervienen diversos sectores en los procesos de formación a partir de la transversalidad.

Como se observa, la educación valoral, ha tenido diversos matices de investigación, cuyas aportaciones la han enriquecido, ampliando y vuelto más específica, sobre los temas en como se han abordador los valores como objeto de estudio.

En el caso del presente trabajo, éste se encuentra enmarcado en la línea de investigación “Desarrollo Moral y Formación de Valores” del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Dicha línea se ha caracterizado por una larga tradición en investigaciones dirigidas en su mayoría a estudios del desarrollo moral en los diversos niveles de educación en el estado, como los realizados por Barba (2001, 2002, 2004), Romo (2002), Muñoz (2002), Pedroza (2005), Plascencia (2007), Ramírez (2008), Hernández (2008) y Ramos (2009).

Con respecto a formación en valores en específico, hasta la fecha sólo se encuentran las investigaciones de Bretherton (2005), Sánchez, (2008) y De la O (2009). Cabe señalar que estas últimas, se caracterizan por recuperar los valores del alumnado, mientras que el presente estudio pretende observar la otra parte del hecho educativo sobre lo que se les está ofreciendo en la escuela en materia de educación valoral.

1.2 Justificación

El artículo 3 constitucional, establece 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 solidaridad internacional en la independencia y la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

La observancia de esta ley deja ver que el desarrollo del ser humano, no sólo involucra aprendizajes cognitivos, sino también la parte afectiva y conductual, lo cual se traduce a que se debe educar a la persona integralmente. En este sentido, se entiende que desde la misma Constitución se están declarando los valores que la escuela debe promover.

La Ley General de Educación, por su parte, establece en su artículo 7 que la educación debe, entre otros objetivos, contribuir al desarrollo integral del individuo; favorecer el desarrollo de las facultades para la adquisición de conocimiento, la capacidad de observación, análisis y reflexión; fortalecer la nacionalidad y la soberanía, valorar particularidades culturales del país; e infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia, la justicia, la igualdad y los derechos humanos. Como se puede observar en esta ley, también hay una carga valoral, por lo cual la escuela no puede mantenerse al margen de educar en valores, puesto que en sí misma ya posee una estructura que promoverá inconscientemente determinados tipos de valores (Duart, 1999).

Las investigaciones mencionadas en los antecedentes de este estudio, han concluido la importancia del profesorado en la educación moral, y han dejado ver sus principales dificultades y deficiencias, así como los valores que han predominado en sus prácticas.

El mismo currículo de FCyÉ, ha señalado tales problemática, por lo cual se entiende que esta situación no es novedosa. Sin embargo, hay que decir que las investigaciones anteriores han tomado como referencia el programa de la asignatura de 1999, por lo cual este trabajo habría de retratar, en un primer acercamiento, los avances en materia de educación valoral a partir de la reforma hecha en 2006. Además, este trabajo está considerando el papel de la práctica docente con respecto a los valores, tópico que ha sido novedoso y se ha estudiado desde otra perspectiva en otros niveles educativos, pero en secundaria muy poco, pues han predominado estudios enfocados a estudiantes.

En este sentido, la contribución del estudio busca describir los elementos sustanciales que puedan ser útiles para mejorar la calidad en materia de educación moral, además de reconocer la importancia que se le otorga a esta educación en la escuela secundaria, es decir, ver a la Formación Cívica y Ética más que como una asignatura, como una oportunidad de formación permanente, continua y necesaria que involucra a la escuela en general tal como lo señala el currículo.

Así, el abordaje de los valores que se promueven desde las prácticas docentes ayudará a generar información para lograr un mejor entendimiento del proceso de formación en valores de la educación secundaria actualmente.

1.3 Preguntas de Investigación

Las preguntas que rigen la presente investigación son:

1.- ¿Qué valores se promueven desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes?

- ¿Qué valores se desprenden de las normas que los docentes presentan en el aula?
- ¿Cuáles de los valores expresados en el programa de la asignatura de FCyÉ se ofrecen a un grupo de educación secundaria?
- ¿Hay en las prácticas docentes una oferta de valores distintos a los expresados en el currículo? ¿Cuáles son?

2.- ¿Cómo se promueven los valores desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes?

- ¿Qué oportunidades ofrecen los docentes para que los alumnos reflexionen sobre valores morales?
- ¿Qué medios utilizan los docentes para presentar los valores a los alumnos?

2.- Enfoque Teórico del Estudio

*“La moral a menudo, no es una cosa sencilla,
enseñar moral tampoco lo es”*
Lind, 2007

Para lograr el desarrollo integral propuesto en el marco legal mexicano, el Estado ha depositado la tarea de promover la educación en valores en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) principalmente. Ante esto, es importante hacer un reconocimiento de los fundamentos implicados en la educación moral establecidos en el currículo nacional.

Al respecto, el presente apartado tiene como finalidad mostrar aquellos referentes que inciden en la concepción de moral, los valores, los enfoques de enseñanza y su relación con la democracia implícitos en el currículo y así contar con un margen fundamentado en la interpretación de los hallazgos del estudio.

De esta manera, en primer lugar se presentan los principios básicos de la educación moral, la cual incluye las definiciones de ética y moral, sus diferencias y coincidencias, hasta reconocer un modelo de moralidad. Asimismo, se plantea a partir de la psicología, la teoría del desarrollo moral en sus principales elementos, para contar con un margen para llegar a la educación moral. También se encuentra una aproximación a los valores. Se presenta una definición guía, características, componentes y clasificaciones como objeto de estudio de la presente investigación.

En segundo lugar, se realiza de modo general una descripción del programa de Formación Cívica y Ética, a partir de tres ejes retomados de algunas propuestas revisadas de educación moral. Se hace un intento de contraste entre el contenido del currículo con la literatura al respecto. Al interior de esto, se distinguen principalmente los valores propuestos por el programa, las características con las cuales debe contar la escuela y las prácticas docentes en el propósito de educar valoralmente.

En tercer lugar, es posible encontrar un acercamiento teórico de las categorías de la oferta valoral, las cuales se utilizan para realizar la identificación de los valores en la práctica docente.

2.1 Principios Básicos de la Educación en Valores

2.1.1. Ética y Moral

Para abordar la educación en valores es importante conocer los conceptos de ética y moral en primera instancia. Al respecto, pueden encontrarse diversas definiciones de acuerdo al área disciplinar que las aborde; sin embargo, para fines de este estudio, la ética es entendida como “la disciplina que se ocupa del estudio de la acción humana”. (Rodríguez, Frade & Albelo, 1998, p.19)

Entre tanto, para el concepto de moral o moralidad, se retoma aquella propuesta por la teoría del desarrollo social que la define como “las concepciones del bienestar, justicia y derechos humanos, que están en función de las características inherentes a las relaciones interpersonales” (Turiel, 1983, en Nucci, 2003. p.34).

Ambas definiciones –ética y moral- permiten comprender la relación entre ellas, ya que se encuentran unidas en el marco de reflexión y acción del sujeto; es decir la ética se refiere al mundo de las abstracciones, mientras que la moral se refiere al mundo de la praxis o de elegir acciones juzgadas como correctas a partir del conocimiento de lo bueno y lo malo.

La moralidad o moral se compone de cuatro elementos: sensibilidad moral, razonamiento moral, motivación moral y carácter moral (Rest, 1983).

Sensibilidad Moral. Consiste en la interpretación de la situación y la identificación de posibles cursos de acción que afecta el bienestar de otra persona. Los sujetos pueden tener algunas complicaciones en las interpretaciones y contar con marcadas diferencias individuales con respecto a las necesidades de bienestar para los demás, lo cual se va desarrollando con la edad. En la medida en que los sujetos se les dificultan la interpretación de la situación, el comportamiento moral es menos probable que ocurra.

Razonamiento Moral. Consiste en los procesos a través de los cuales la persona es consciente de las alternativas de acción de una situación y de la manera en cómo estas afectan a los otros. El sujeto elabora un plan con base en el mejor curso de acción para el logro de un ideal moral para esa situación. Si se entiende que las normas son estándares de comportamiento para la convivencia social, en este componente la persona después de interpretar la situación, razona la mejor elección moral.

Motivación Moral. Consiste en decidir por la real intención de hacer. En este componente el sujeto se hace consciente de una serie de posibles resultados o cursos acción que presentan distintos valores. Sin embargo, es aquí donde el sujeto se formula un curso de acción moral que implican valores. Por tanto es en este componente donde se vinculan los valores con la moral de los sujetos, pues los valores son base de los cursos para la acción elegidos por el sujeto, una vez que los han determinado como sus preferencias.

Carácter Moral. Es el componente de la ejecución y aplicación de un plan de acción. En este componente el sujeto averigua la secuencia de acciones concretas, trabaja sobre las dificultades y obstáculos, la fatiga y la frustración. Persigue un objetivo con perseverancia y resolución, además de incorporar su carácter y utilizar competencias.

Bermudez y Jaramillo (2000, p.14) señalan que la moral está presente en la vida cotidiana de los sujetos, en el momento de establecer los recursos para actuar y tomar de decisiones. Supone reglas de acción sobre distintos aspectos presentes en la moral habitual, tales como: las prácticas sedimentadas, las creencias, los hábitos y rituales, las reglas que se siguen, los sentimientos y los juicios. Para entender cómo esos elementos se presentan en los sujetos, es necesario tener un acercamiento a la teoría del desarrollo moral con mayor amplitud.

2.1.2 La Moral se Desarrolla y puede Enseñarse

La teoría del desarrollo moral propuesta por Kohlberg es una de las que cuenta con mayor aceptación en el terreno de la educación moral y para la democracia. Su teoría surgió a partir de su tesis doctoral en donde propuso la evolución de la estructura moral del sujeto.

En dicha teoría Kohlberg rescató también las aportaciones de Piaget, Mead y Dewey. De este último enfatiza la importancia del desarrollo, mientras que de Piaget, retoma el desarrollo cognitivo como una condición necesaria pero no suficiente para la moral (Barba, 2001), ya que ésta evoluciona de un estadio a otro a partir de conflictos morales. El conflicto moral se entiende como la tensión entre las necesidades e intereses de las personas y los principios universales (Hersh, Reimer, & Paolito, 1998).

Los postulados básicos de la teoría de Piaget retomados por Kohlberg, están relacionados con entender que el desarrollo implica la transformación de las estructuras cognitivas a partir de la construcción del propio sujeto y no pueden ser explicados por parámetros asocianistas. Estas estructuras, también llamadas esquemas, están orientadas a la acción y representan siempre formas de equilibrio superior entre la interacción del sujeto con el medio (Díaz-Aguado & Medrano, 1995).

Así, la teoría del desarrollo moral tuvo como hito la propuesta piagetana de la moralidad, a partir de dos conceptos: la moral heterónoma y la moral autónoma. La primera, es impuesta por el exterior, como un sistema de reglas obligatorias, con un carácter coercitivo que tiene como régimen el principio de autoridad y que conlleva al sujeto a tomar decisiones egocéntricas. La segunda, surge del propio sujeto, con creación propia basada en la cooperación y el equilibrio en las relaciones sociales (Díaz-Aguado & Medrano, 1995).

En este sentido el concepto de autonomía es fundamental para comprender el desarrollo moral. Esto, debido a que el grado de autonomía es equivalente al nivel del desarrollo moral alcanzado por el sujeto. Cuando se habla de autonomía puede haber una amplia gama de interpretaciones. Sin embargo para este trabajo se tomará como: “la capacidad que desarrolla el ser humano para elegir de manera libre y responsable el curso de sus acciones de acuerdo con un esquema de valores autoelegido, lo que supone la

superación de limitaciones tanto personales como externos” (Fierro & Carbajal, 2005, p.44).

Bajo la idea de la evolución de las estructuras morales, Kohlberg propone la discusión de dilemas morales como una estrategia para generar un conflicto moral a partir de hechos ficticios y que permitiera a los sujetos confrontar sus intereses y reconocer los valores en su tipo de razonamiento. La argumentación es fundamental, pues a través de ella puede reconocerse el desarrollo del sujeto en el camino hacia un crecimiento moral.

El sujeto tiende a modificar sus estructuras morales, cuándo este ha razonado su interacción con el entorno y las contrasta con sus estructuras previas. Así, cuando existe un conflicto moral, entonces el sujeto transita de una estructura a otra. A estas estructuras, se les denominó niveles de desarrollo moral y son el preconvencional, convencional y posconvencional (Kohlberg, 1992).

Preconvencional. En este nivel predominan los razonamientos basados en el yo. El sujeto busca al máximo evitar el castigo, las normas y las reglas son ajenas a su persona. El individuo que se encuentra en este nivel no está interesado en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada.

Convencional. En este nivel predomina la relación del sujeto con las normas. El sujeto tiene como prioridad ser considerado miembro de una sociedad, ya que orienta las expectativas para el mantenimiento su mantenimiento. El individuo que se encuentra en este nivel no sólo se esfuerza por evitar el castigo, sino también vivir de manera adecuada su rol social y las definiciones que de ella emanen.

Posconvencional. En este nivel el sujeto va más allá de las normas. Está orientado a la construcción de principios morales, lo cual le permitirá llegar a una sociedad más justa.

Como se observa a través de ellos Kohlberg pudo explicar el desarrollo de las personas en asuntos morales.

Al interior de los niveles de desarrollo moral, se encuentran también los llamados estadios de desarrollo moral. Los estadios, son la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad y se ubican en el desarrollo desde la infancia hasta la madurez (Hersh, et al. 1998). Sus características son las siguientes: a) implicar diferencias cualitativas en el modo de pensar, esto es que dos sujetos de estadios distintos pueden compartir un valor parecido; b) formar un todo estructurado, cuando se da un cambio en la

etapa, se modifica toda la serie de temas morales que la conforman; c) formar una secuencia invariante, es decir un sujeto no puede pasar a un estadio sin haber pasado por el anterior; y d) generar integraciones jerárquicas, supone que una persona cuando desarrolla el nivel siguiente, reintegra también los niveles más bajos, por tanto no se olvida lo aprendido con anterioridad. Los estadios de la teoría del desarrollo se explican a continuación.

Estadio 1. Es también llamado el estadio de la moralidad heterónoma. En este estadio se encuentran los sujetos que poseen un juicio basado en el estatus y el poder, las personas están sujetas a la obediencia al más fuerte, hay predominancia de sus cualidades físicas y debe seguir de forma absoluta las normas de etiqueta o las reglas. El individuo del estadio uno es incapaz de diferenciar perspectivas en los dilemas morales.

Estadio 2. Es también llamada la moralidad de intercambio. En este estadio la persona comprende que sus intereses personales pueden entrar en conflicto con los de las otras personas. En este estadio prevalece el realismo moral, lo cual hace a la persona tomar una postura hedonista y relativista. La resolución de conflictos que emplea obedece a sus intereses, y realiza negociaciones basadas en la reciprocidad.

Estadio 3. Se conoce también como la moralidad normativa interpersonal. La persona que se encuentra en este estadio, experimenta un nivel de conflicto más complejo en relación a sus perspectivas con las de la sociedad, lo cual le permite superar el individualismo e iniciar las relaciones de confianza para lograr la aceptación de los demás. La justicia en este estadio se basa en la regla de oro: “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti, si estuvieras en su lugar”.

Estadio 4. Es conocido como la moralidad del sistema social. La persona que se encuentra en este estadio se concibe como miembro de un sistema social conformado de un conjunto de códigos y procedimientos generalizables. A diferencia del estadio anterior, la persona que se encuentra en este estadio no sólo hace visible la armonía en el cumplimiento de lo establecido socialmente, sino lo hace correlativo a sus derechos y le establece reciprocidad y limitaciones.

Estadio 5. Es el estadio de la moralidad de los derechos. La persona en este estadio va más allá de la sociedad y es considerado un agente moral racional que sustenta su

razonamiento en los derechos universales a partir de una jerarquía de prioridades y posee la capacidad de juzgar la validez de las leyes.

Estadio 6. Es el estadio de la autonomía. El sujeto en este estadio se caracteriza por contar con una perspectiva donde todos los seres humanos son considerados como iguales, libres y autónomos. Se ve a los individuos como fines en sí mismos y no como instrumentos para fines personales. Este estadio ha generado importantes discusiones en torno a la teoría del desarrollo moral debido a la dificultad de encontrar evidencias empíricas al respecto. La síntesis de lo anterior se presenta en el Cuadro 2.1.

Cuadro 2.1 Niveles y Estadios en la Teoría del Desarrollo Moral

NIVELES		ESTADIOS	
Preconvencional (0 a 9 años)	El sujeto no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. Las normas son externas a sí mismo y se subordinan a los mandatos de autoridad	Estadio 1	Moral Heterónoma o punto de vista egocéntrico
		Estadio 2	Individualismo, propósito instrumental e intercambio
Convencional (9 a 16 años)	La base de la moralidad es la conformidad y el mantenimiento de las normas sociales y las expectativas de la sociedad	Estadio 3	Relaciones, expectativas interpersonales, mutuas y conformidad interpersonal
		Estadio 4	Sistema social y conciencia
Posconvencional (16 años en adelante)	La moral de determina mediante principios y valores universales que permiten examinar de forma crítica la moral de la sociedad. El sujeto entiende y acepta las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación de los principios morales generales que subyacen en las normas	Estadio 5	Contrato o utilidad social y derechos individuales
		Estadio 6	Principios éticos universales o Moral Autónoma

Como se ha visto, tanto en los tres niveles y los seis estadios, la teoría de Kohlberg proporciona una explicación muy amplia y consistente sobre cómo los sujetos se desarrollan moralmente y por ende tienen oportunidad de reconocer los valores en su vida cotidiana. El desarrollo de la moralidad del sujeto, entonces, traza el trayecto de una moral heterónoma a una autonomía, lo cual se hará en determinado contexto social, donde el sujeto construye y elige valores para juzgar al mundo, orientar sus acciones y convivir en él.

El énfasis de Kohlberg (1992) sobre los procesos individuales evolutivos, en relación a las estructuras del juicio moral, permitió comprender los elementos que intervienen en la moralidad de los sujetos. Ante esto, los individuos no sólo son entes que retoman la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

información del entorno social –proceso conocido como socialización-, sino que también la procesan y organizan acorde a las estructuras construidas por ellos mismos, proceso que se conoce como interiorización. Fierro y Carbajal (2005) definen a la interiorización como:

“El proceso mediante el cual el sujeto se identifica con las normas y expectativas transmitidas por la sociedad, las selecciona y organiza desde su estructura cognitivo-moral particular, reconoce la importancia de respetarlas y las asume como pautas de conducta propias sin que nadie medie una presión externa” (p.49)

Blatt (en Kohlberg, L., Power, F.C. & Higgins, A., 2008) a partir de los trabajos de Kohlberg, pudo demostrar con evidencias empíricas la aplicación de la teoría del desarrollo moral en el ámbito educativo, de manera que la intervención pedagógica puede provocar el cambio en los estadios de desarrollo moral de los alumnos.

Así, la teoría del desarrollo moral llevada a la escuela, otorga un papel importante al maestro (Hersh, et al., 1998) en el manejo del conflicto moral, pues el docente puede ofrecer oportunidades variadas a los alumnos, en la medida que promueve la discusión, el análisis y el pensamiento crítico en la argumentación, así como el diálogo en la confrontación de sus intereses y generación de consenso.

Al respecto, Kohlberg señala que, “en ausencia de un entendimiento claro de los principios éticos, las personas que están en posición de autoridad –incluyendo los profesores- frecuentemente recurren al uso caprichoso y eficiente de ella como medio para resolver un conflicto moral” (Hersh, et al. 1998, p.22). De esta manera, los profesores pueden ser también facilitadores para la construcción de la moralidad de sus alumnos, proporcionándole oportunidades al entrar en conflicto con las reglas de la escuela o al tratar asuntos de dimensión ética y moral.

Es importante mencionar que a pesar de las aportaciones en el terreno educativo hechas por Kohlberg, desde su teoría del desarrollo moral, él mismo reconoce la necesidad de tomar en cuenta los problemas de contexto planteados por el currículo oculto y enfocar la atención en las cuestiones escolares cotidianas relacionadas con la conducta y la disciplina (Kohlberg, et al. 2008, p. 33).

2.1.3 Los Valores

El origen del término valor se sitúa en la segunda mitad del siglo XVIII, a partir de las aportaciones de autores economistas como Smith. Pasó un siglo para que el concepto de valor tomara una acepción moral, esto gracias a las ideas de Kant retomadas por Lotze, quien lo acuñó. Hablar de valores entonces puede tener sentidos distintos como: el general, el económico y el moral (Barba, 1997). De éstos, el último se habrá de abundar de manera más amplia.

El concepto de valor desde el punto de vista moral, también puede ser entendido desde múltiples disciplinas. Tal como lo señala Latapí (1999) el valor puede exponer significados desde disciplinas como la filosofía, la antropología cultural, la psicología y la pedagogía. En este caso, es posible presentar una innumerable lista de definiciones a partir de diversos enfoques, sin embargo, para fines de este trabajo se toma la siguiente:

“Los valores son organizaciones de creencias acerca de principios, normas y estándares del comportamiento y metas finales de la vida que expresan preferencias dotadas de importancia cultural que juzga la bondad o maldad de dichas preferencias, normas y metas finales de la existencia. También expresan juicios morales acerca de las normas y comportamientos”. (Kerlinger, 1981, p. 267; en Barba, 1997, p. 49)

La anterior definición, permite inferir que los valores tienen ciertas características, componentes, funciones y pueden ser agrupados de distintas formas o tipos. Para profundizar en esto, a continuación se presenta a detalle cada uno.

Características. Barba (1997), propone que los valores son estables y tienen una existencia continuada; se transforman de manera que pueden quedarse a nivel personal o pasar a formar parte de lo social o culturalmente se transforma en normas para la acción.

Componentes. Los valores por ser una organización de creencias poseen componentes elementales constituidos en el individuo. Al respecto, autores como Barba (1997) y Payá, (1997) coinciden en que tales componentes son el cognitivo, el afectivo y el conductual. En el cognitivo, se hace referencia al conocimiento de lo deseable; lo afectivo a la emotividad; y en lo conductual, el individuo ejecuta una acción que determina correcta.

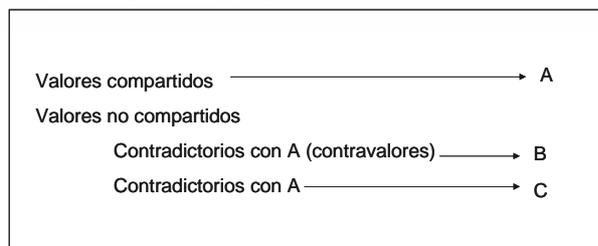
Los valores al ser organizaciones, también traen implícito un sistema desde donde toman una posición relativa con una tendencia a una conformación coherente (Bock, 1977, p.433; citado en Barba, 1997, p. 49). A dicha construcción se le conoce como jerarquía de valores, pues el individuo prefiere unos sobre otros.

Funciones. Existe una variedad muy amplia con respecto a las funciones del valor. Sin embargo, para este trabajo, se retoma la propuesta por Barba (1997) quien señala que los valores sirven de guías en la toma de posiciones particulares; predisponen al individuo para favorecer o adoptar posturas; forman parte de los sistemas motivacionales de la persona; son portadores de la estructura de la personalidad; ayudan a acrecentar la autoestima; permiten la conformación de un plan general para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

Tipos o formas de agrupación. Los valores pueden ser clasificables (Fronzizi, 2007), es decir, pueden agruparse de diversa manera. Esto va a depender del enfoque desde el cual se observen. Así, Payá (1997, p.40) distingue que los valores “pueden clasificarse según su índole, o también según la fuerza de adhesión que reclaman: absolutos o relativos, fundamentales o accidentales, etc.”

Olivier (1999) y, Fierro y Carbajal (2005), manejan que los valores pueden ser de dos tipos, concretos y abstractos. Los valores concretos son singulares, son aquellos esperados por los miembros de una sociedad particular, de acuerdo a usos y costumbres. Los valores abstractos son universales, logran trascender el tiempo y el espacio y van más allá de una sociedad. Atienden a los principios éticos universales. Buxarrais, Martínez, Puig, y Trilla (1997), proponen una clasificación de valores útil para este trabajo. Esta clasificación consta de valores compartidos, valores no compartidos y valores controvertidos (Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Clasificación de valores



Nota: Cuadro extraído del libro La Educación Moral en Primaria y Secundaria (Buxarrais et al. 1997)

Los valores compartidos son aquellos aceptados de forma general como deseables por el contexto social. Los valores no compartidos pueden clasificarse en dos: a) en aquellos ampliamente percibidos como antagónicos a los valores compartidos, y también pueden ser llamados antivalores o contravalores, “se trata de valores no consensuados pero consensuadamente rechazados” (Buxarraís et al., 1997, p.84); y b) aquellos que no son percibidos como contradictorios a los valores compartidos, pero son considerados legítimos para sujetos o grupos y éstos puedan tenerlos como propios. “Por decirlo así, existe consenso sobre su legitimidad, pero no sobre su universalidad” (Buxarraís et al, 1997, p.85).

Los valores controvertidos según Buxarraís, et al. (1997) son “aquellos que están en la base de la especificidad diferencial de las distintas confesiones religiosas, de las concepciones éticas, de las corrientes estéticas, de las opciones políticas... que aceptan las reglas del juego democrático” (p.218).

Reflexionando, en torno a las anteriores clasificaciones, se observa la presencia de una brecha entre lo valioso para el sujeto y lo valioso para las sociedades. Ante esto, el papel de la escuela puede ser trascendente en lograr una conexión a partir de la educación moral para el logro de la democracia (Cortina, 1996)

De esta manera, aparece la ética cívica, entendida como el “conjunto de valores morales que comparten los distintos grupos de una sociedad moralmente pluralista y que les permite construir su mundo juntos precisamente por compartir esa base común” (Cortina, 1996, p. 32). Es a partir de esa visión donde se entrelaza la educación moral con los valores y la democracia.

En la distinción de la educación en valores para el logro de una democracia, se hace necesario tener un breve acercamiento con la definición de democracia, cuyo término proviene del griego *demos* (pueblo) y *cratos* (poder o gobierno), que significa gobierno del pueblo. Su acepción es más política, pues la democracia es considerada una forma de gobierno donde el pueblo es quien rige, opina y toma decisiones.

Conde (1998) habla de tres facetas bajo las cuales la democracia puede entenderse, pues el término no posee una definición única. De esta manera, las facetas de la democracia pueden permitir verla como: a) estructuración jurídica-política de la sociedad; b) forma de participación; y c) forma de vida.

a) *Democracia como estructuración jurídica-política de la sociedad.* La democracia considera la existencia de un conjunto de leyes, procedimientos e instituciones a favor del ciudadano, así como de sus derechos fundamentales, establece la igualdad política y amplía la participación social.

b) *Democracia como forma de participación.* Se sustenta principalmente en el quehacer del ciudadano, y ante esto, según Conde (1998), éste debe romper con la condición de súbdito y concebir bases para el establecimiento de relaciones no enajenantes, vinculadas a la adquisición de facultades críticas y la participación.

c) *Democracia como forma de vida.* La democracia no sólo es entendida por lo establecido en las leyes o descansa en la participación del ciudadano, sino que adquiere un sentido y se dinamiza a partir de los valores morales. Por tanto, tal como lo señala Conde (1998), aunque no existe un consenso sobre una moral para la democracia, los derechos humanos aportan gran parte de las bases éticas de los procedimientos democráticos. O'Shea (2003, p.9) apoya esta idea cuando habla de la ruptura reciente en los esquemas tradicionales de la democrática, y observa la relevancia de los derechos humanos al respecto.

En una revisión exhaustiva sobre los valores para la democracia (Salazar y Woldenberg, 1995; Payá, 1997; O'Shea, 2003), se encontró una gran variedad dependiendo del autor. En una labor de síntesis, se identificaron los siguientes: la igualdad, la justicia, la fraternidad, la paz, la libertad, la tolerancia, la pluralidad, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad.

En la distinción de los valores para la democracia, se toma como referente los que cada sociedad en un momento determinado establece para regular su participación, gobierno y convivencia, dependiendo de su concepto de democracia. Algunos documentos donde se encuentran estos valores pueden ser: la Constitución, los decretos, los acuerdos, los reglamentos, y los distintos tipos de normativa. En el caso de esta investigación, se retoman los valores planteados en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

2.2 La Educación en Valores en la Educación Secundaria en México

Como se mencionó, la democracia como forma de vida se inicia a partir de la comprensión de los valores morales. En materia educativa, esto implica la necesidad de conocer el papel de la escuela para lograrlo. En este sentido, se entra a los terrenos de la educación moral, la cual es entendida como todo aquello que la escuela hace para transmitir valores y que incluye la acción del currículum oculto (Ryan, 1994).

Resulta difícil, a pesar de la definición anterior, contar con una concepción más o menos precisa sobre lo que es la formación en valores, pues esto depende de cada una de las corrientes y métodos desde donde se aborde. Al respecto, Barba (1997, p. 112) expone: “No hay un método o teoría de educación valoral que tenga valor absoluto. De hecho en este terreno también existen las preferencias. Dependiendo del enfoque elegido se puede precisar el sentido de la educación valoral, es decir, de los objetivos para los que se llevan a cabo las experiencias”.

La variedad es tanta, que la formación moral también puede conocerse como: educación humanista, educación en los derechos humanos, formación de la conciencia, formación del carácter, formación de la personalidad, y formación social (Barba, 1997).

En el caso de México, la educación moral se hace presente a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética que se imparte en la educación básica y en educación secundaria se realizó una reforma en el año 2006. Así, en el programa de la asignatura de este nivel (SEP, 2006b), se plantean las aportaciones de distintas disciplinas y se pretende articular los conocimientos adquiridos en primaria con los de secundaria. Con esto nace una propuesta transversal, donde la educación en valores es una constante en la escuela para atender la formación personal y ciudadana.

Dicho programa habla de una educación moral centrada en la formación de los alumnos, la generación de oportunidades equivalentes de formación, hacer de la escuela un espacio para la convivencia democrática, promover la disposición de los jóvenes para asumir compromisos, replantear la formación técnica y la incorporación de las tecnologías de la información como herramientas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, la asignatura de Formación Cívica y Ética se concibe como “un conjunto de experiencias organizadas que promueve el desarrollo de los alumnos como personas libres y responsables de las acciones y decisiones individuales que aplican en las relaciones que establecen con los demás y en su papel como integrantes activos de una sociedad que demanda su participación comprometida, para mejorar y enriquecerse” (SEP, 2006b).

Con base en esta definición, se entiende la amplitud de los componentes implicados en la educación moral vigente en México, por tal razón para hacer una descripción de programa de FCyÉ se retoman los ejes usados por autores como Buxarraís, et al. (1997) y Hersch et al. (1998) en sus respectivas propuestas de educación moral. Estos ejes son: el currículo, la escuela y las prácticas.

2.2.1 El Currículo

El currículo, es la manifestación palpable de los propósitos de la educación, y al tener este carácter, es prueba fehaciente de las preferencias de un sistema educativo y por tanto posee una carga valoral en sí mismo (Latapí, 1999). Al respecto, se dice que:

“Todo maestro y todo currículo se forman en valores, aunque a veces se pretenda ser “neutral” [...]. Todas las leyes escolares del mundo prescriben fines a la educación y esos fines son en realidad valores aunque se les formule de otra manera, pues expresan lo que supuestamente la sociedad en cuestión se propone lograr a través de la educación, es decir objetivos deseables para desarrollar las capacidades de los individuos y promover la identidad, la cohesión y el progreso de la sociedad.” (Latapí, 2003, p.78)

La cita anterior permite introducir la importancia de contar con una revisión al currículo de Formación Cívica y Ética - necesario para atender los objetivos de este estudio- pues es evidente que cada sociedad establece en sus programas educativos las aspiraciones en materia educativa.

Si se parte de la idea de que el marco jurídico es reflejo de las preferencias de una sociedad (Cortina, 1998; Kohlberg et al., 2008), y que de estas preferencias es posible encontrar valores (Kerlinger, 1979, en Barba, 1997). En este estudio se consideró importante realizar una identificación de los valores que el Estado pretende promover desde su normativa, hasta el currículo nacional. Esta identificación se presenta en el Cuadro 2.3, en ella se incluyen, en este orden, los valores identificados en la literatura, y aquellos que se

señalan en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Cuadro 2.3. Comparativo de Valores de la Literatura y Normativa mexicana

	Literatura	Constitución	Ley General de Educación (1993)	Programa de FCyÉ (2006)
Valores	Igualdad, la justicia, la fraternidad, la paz, la libertad, la tolerancia, la pluralidad, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad.	Amor a la patria Conciencia de solidaridad internacional Independencia Justicia la libertad, la igualdad y la fraternidad participación y Tolerancia	Amor a la patria Soberanía Democracia Igualdad Justicia Respeto a los Derechos Humanos	Libertad Igualdad Solidaridad Justicia Respeto a la dignidad Respeto a la diversidad Respeto a la vida Respeto a la legalidad

En relación a los valores para la democracia a partir de la literatura, como ya se mencionó, presenta una amplitud importante y clasificaciones distintas dependiendo de cada autor. Por tanto, estos valores pueden ser agrupados y definidos de diversas maneras. Para la elaboración de esta tabla, en la columna correspondiente a la literatura se usó como referente las aportaciones de Payá (1997) y O’Shea (2003).

En tanto, para la columna sobre la Constitución, se retomaron las aportaciones de Bonifacio Barba (1997) y Pablo Latapí (1999), quienes realizan un análisis muy amplio, sobre el artículo 3 constitucional. Ellos coinciden en el predominio de los aspectos jurídicos y políticos del régimen democrático, el criterio nacionalista y la convivencia. Asimismo identifican que los valores a promover en la escuela mexicana son: amor a la patria, soberanía nacional, dignidad de la persona, la familia, solidaridad internacional, independencia, justicia, fraternidad e igualdad.

Para la columna referente a la Ley General de Educación, se retoma el trabajo de Meneses (1998). Donde se analiza lo establecido en el artículo 7, respecto a que la educación debe, entre otros objetivos, contribuir al desarrollo integral del individuo; favorecer el desarrollo de las facultades para la adquisición de conocimiento, la capacidad de observación, análisis y reflexión; fortalecer la nacionalidad y la soberanía, valorar particularidades culturales del país; e infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia, la justicia, la igualdad y los derechos humanos.

Entre tanto, el programa de la asignatura de FCyÉ de Secundaria (SEP, 2006b) plantea como valores a promover: la libertad, igualdad, solidaridad, justicia, respeto a la dignidad humana, respeto a la diversidad, respeto a la vida y respeto a la legalidad. Cada uno de estos valores se encontró implícito tanto al interior de las competencias cívicas y éticas que propone el programa, como en sus contenidos temáticos. De esta manera a continuación se exponen cada uno de ellos a como se identificaron.

Libertad. “Consiste en la posibilidad de regular la propia conducta por convicción personal, con base en el conocimiento de sí mismo y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás. En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales con respecto de los demás.” (SEP, 2006c, p.10).

Igualdad. En el programa se aborda también como equidad y la reconoce como: “La oportunidad que merece todo ser humano para disfrutar de las condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros” (SEP, 2006c, p.11).

Justicia. Tiene un vínculo directo con el valor de la legalidad, de manera que el sentido de justicia es considerar “que ninguna persona se encuentra por encima de las leyes” (SEP, 2006c, p.12).

Solidaridad. Se traduce en participación, la cual es entendida como “las acciones encaminadas al bienestar de una colectividad” (SEP, 2006c, p. 11), que en este caso pueden ser el grupo o la escuela. Para el currículo esta participación es necesaria para la vida democrática y tiene su expresión en la organización social.

Respeto a la Dignidad Humana: Corresponde a la “identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible” (SEP, 2006c, p.10) que debe llevar al ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo, además de un reconocimiento de la pertenencia a una comunidad.

Respeto a la Diversidad. “Es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como la edad, el sexo, la religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua, los valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida y ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones” (SEP, 2006c, p.11).

Respeto a la Vida. Se propone como el desarrollo en los adolescentes de su capacidad para identificar medidas en la mejora de su calidad de vida y el bien colectivo, a partir de anticipar y evaluar situaciones que ponen en riesgo su salud e integridad personal (SEP, 2006c, p.15).

Respeto a la Legalidad. Es el “reconocimiento, respeto y cumplimiento de principios de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad expresados en las leyes” (SEP, 2006c, p.12). Para el programa, las leyes son resultados de acuerdos sobre derechos y obligaciones, limitan el poder de los gobernantes, son la base para la solución de conflictos, y se pueden transformar a través de los mecanismos establecidos.

En la tarea de reconocer los valores propuestos en la Constitución, y el currículo nacional como se observa en el Cuadro 2.3 hay gran similitud en casi todos los valores identificados. Sin embargo, es notable que valores como amor a la patria y la defensa de la soberanía, se desdibujan en el programa de FCyÉ. Esto hace suponer que la sociedad mexicana observa un proceso de transición entre los valores tradicionales- herencia de la Revolución- que en años anteriores había impulsado, hacia aquellos enmarcados el nuevo contexto global ha propuesto para una convivencia abierta y plural.

El plan de estudios de la Educación Secundaria (SEP, 2006a) es muy claro al proponer a la educación en valores como parte importante de la formación de los estudiantes. La idea central es propiciar una integración de los conocimientos cívicos y éticos de los estudiantes de acuerdo a su desarrollo. Así, el currículo define a la ciudadanía como un proceso que parte desde la infancia y continúa en la adolescencia, y que incluye el desarrollo de competencias para el crecimiento personal y comunitario (SEP, 2006b).

El programa de Formación Cívica y Ética, por su parte, propone tres dimensiones de la formación cívica y ética: el tiempo curricularmente destinado a la asignatura dedicado al tratamiento explícito de los contenidos donde los alumnos analizan los valores que entran en juego en sus decisiones; la contribución de todas las asignaturas de secundaria para la presentación de temáticas moralmente relevantes; y el ambiente escolar como un espacio para enriquecer el ejercicio de la democracia como forma de vida.

Respecto a los contenidos, el currículo propone al alumno como centro, y establece tres ejes temáticos centrales: a) formación para la vida, consiste en atender la dimensión personal y social del alumno; b) formación ciudadana, orientada a la promoción de una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cultura política; y c) la formación ética, cuyo referente central son los valores universales y los derechos humanos. Estos temas se encuentran distribuidos en segundo y tercer grado de secundaria donde se imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética.

El programa de FCyÉ (2006b), aclara que los contenidos, deben enfocarse a mostrar a los alumnos la estructura del gobierno, la separación de poderes, el federalismo, el sistema de partidos, la representatividad y el proceso legislativo. En sus fundamentos también especifica la importancia de la formación cívica tal como fue heredada de la Revolución Mexicana, pero también pretende insertar a México en el conocimiento de los ordenamientos jurídicos internacionales, especialmente los relacionados con los derechos humanos, y la democracia.

El programa de FCyE (SEP, 2006b) pretende ver al alumno desde su realidad adolescente y ubicarlo dentro de una perspectiva de autoconocimiento y reconocimiento de su realidad social. Ante esto, el currículo propone el desarrollo de competencias, como base de su educación moral y las define como un conjunto de estrategias que involucra la perspectiva moral del alumno para actuar.

De esta manera, el programa propone ocho competencias cívicas y éticas dirigidas al: conocimiento y cuidado de sí mismo; la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; el respeto y valoración de la libertad; el sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de justicia; y comprensión y apego por la democracia.

En torno al currículo transversal, estudios como los de Lind (2007), indican que en el diseño de un currículo de valores para la democracia, necesariamente debe incluir la formación moral, la cual sólo será posible cuando se superen las divisiones de trabajo entre las asignaturas y la moral a promover, así como las diferencias entre cognición y emoción. Es decir con una formación integrativa, parte de todas las asignaturas. En este sentido, se observa, como el programa ya tiene incluida esta perspectiva y su efecto en la escuela forma parte de los intereses de este estudio, al tomar en cuenta los valores que ofrecen los profesores de un grupo de secundaria.

2.2.2 La Escuela

La escuela es la instancia mediante la cual el comportamiento del sujeto es orientado de acuerdo con la moral colectiva (Elizondo, et al., 2002). Si una de las funciones de la escuela es la conservación de conocimientos y transmitir la capacidad apropiada para la participación ciudadana en una sociedad. La escuela entonces juega un rol vital en la prosecución de objetivos democráticos (Hersh et al., 1998). Por tanto, la escuela es el ambiente inmediato donde los alumnos pueden tener un papel central para su formación como ciudadanos. Por esta razón, un currículo centrado en la formación moral, partirá de ver a la vida escolar como una entidad en sí misma y parte reflexiva de una comunidad (Scott & Oulton, 1998).

La escuela en sí misma, es entendida como una organización inteligente (Duart, 1999). Cuando se habla de esta característica de la escuela, desde el punto de vista de la ética, se entiende como una comunidad capaz de trabajar este potencial con sus integrantes, y retroalimentarlo a partir de una gestión éticoreflexiva de su hacer y quehacer. A partir de esa visión, su existencia como espacio y medio para promover los valores, ha de convertirse en elemental para que los derechos del ciudadano se exijan, aprendan y respeten (Martínez, 1998).

Asimismo, la escuela debe además de transmitir conocimientos, proporcionar las oportunidades para el desarrollo de habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad en constante cambio (Hersh et al., 1998), esto es: educación integral.

El papel de la escuela es centrar su atención en los estudiantes y la manera en que ellos conciben la vida democrática, pues “vivir la democracia diariamente es la práctica más completa para conseguir una educación de calidad, dar la palabra al colectivo más abundante del sistema educativo es una condición indispensable” (Martínez, 1998, p.56). Sin embargo, pareciera que en el logro de esta misión aún queda mucho camino por recorrer, pues las categorías sociales democráticas –como la ciudadanía- no han podido ser sustituidas por categorías sociales o escolares (alumnado) y viceversa. En otras palabras, aún cuando el currículo establezca la promoción de valores, las condiciones de la vida escolar pueden tener incidencias, para una educación de calidad.

Así, el currículo de FCyÉ (SEP, 2006b) propone que la democracia debe ser vista como forma de vida, y la escuela se convierte en el espacio ideal para hacerlo. Sin embargo, hace falta considerar otros elementos como la estructura organizacional, la cual no está diseñada para propiciar encuentros entre los alumnos y profesores como iguales, donde los estudiantes puedan participar en la toma de decisiones de la vida escolar y se les consideren sus derechos fundamentales de la misma manera que al profesorado.

El programa menciona la importancia de que la escuela genere esas condiciones para la democracia, y aunque habla de la participación escolar, no proporciona los medios para alcanzarla. La realización de esta tarea, parece haber recaído directamente sobre el docente sin especificar la responsabilidad de otros actores que intervienen en la vida escolar como los padres de familia, los supervisores, el director, y el resto del personal de una escuela.

2.2.3 Práctica Docente

Si el currículo establece valores por promover, y la escuela por si misma no puede ser ajena a presentarlos (Elizondo, et al., 2002, p.19) por el notable peso del currículum oculto en la educación moral (Ryan, 1994), el docente tiene un papel fundamental. Visto desde la teoría de Kohlberg, esta promoción de los valores docentes está relacionada con su capacidad de razonamiento moral, lo cual se encuentra reflejado en las decisiones que toma en clase, y la manera en como presenta argumentos sobre temas de las asignaturas o en situaciones de la vida escolar.

Desde el momento en que el profesor decide una opción de tema, lleva ya implícita una preferencia. En el caso del trato hacia los alumnos –parte del currículum oculto- las expresiones afectivas y la indicación de las normas revela la presencia de un juicio moral, manifestando la identidad del docente a través de su práctica (Hansen, 2002).

En una reflexión sobre dicha identidad y la formación moral ofrecida en la escuela, es preciso considerar la formación recibida por el docente sobre temas de democracia (Scott & Oulton, 1998), sus propias experiencias de vida (Landeros, 2006), así como sus capacidades y habilidades en los temas morales.

En referencia a lo anterior, Martínez (2000) señala que las funciones del docente han cambiado en los últimos años, desde el dominio de conocimientos, técnicas y recursos pedagógicos; hasta la creciente exigencia de habilidades y competencias para la enseñanza, acorde a las necesidades de formación establecidas en el currículo y la legalidad que la sociedad propone.

En este tenor, el programa de FCyÉ (SEP, 2006c, p.19-20) describe las características que deben tener los profesores como:

Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar. El aula es el espacio de convivencia inmediato donde el docente debe propiciar un ambiente de comunicación, respeto, participación y diálogo. Esto significa que debe fomentar en los estudiantes el trabajo cooperativo, la confianza y la solidaridad.

Sujeto de un proceso de mejora personal. El docente es un adulto, profesional de la educación, razón por la cual posee una serie de cualidades y experiencia que enriquece su propio desarrollo cívico y ético y clarifica sus valores para entender los retos de sus alumnos.

Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de desarrollo moral. Implica un amplio y actualizado conocimiento por parte del docente de conceptos y nociones provenientes de varias disciplinas. Asimismo, el docente debe ser capaz de comprender los diferentes ámbitos de desarrollo de los alumnos.

Problematizador de la vida cotidiana. El docente debe diseñar estrategias para movilizar los conocimientos y experiencias de los alumnos. Esto a partir de propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información, que lleve a los estudiantes cuestionar su vida diaria.

Agente integrador del conocimiento. El programa impulsa la integración de asignaturas, por tal motivo el docente debe promover la realización de proyectos de trabajo con otras asignaturas del mismo grado, que permitan analizar, comprender y formular propuestas con apoyo de diversos conocimientos y lograr la integración de aprendizajes de los alumnos.

Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del estudiante.

Al ofrecerles a los alumnos proyectos concretos de trabajo, los adolescentes tendrán la oportunidad de generar y probar diversas estrategias para resolver situaciones. En esta tarea el papel del docente es el de estimular dicho ejercicio y guiar su valoración, de manera que se desarrolle en los alumnos una autonomía.

Previsor y negociador de necesidades específicas personales y grupales. El docente está expuesto a intervenir a través del diálogo y la negociación con los alumnos en procesos o situaciones no previstas. Esto le permitirá detectar las necesidades de aprendizaje a fortalecer. Para ello deberá estar en contacto con el profesor de tutoría y prestar atención al clima de trabajo, lo cual implicará: reflexión con el grupo; redefinición de pautas de relación; la toma de decisiones, y la resolución de conflictos.

Promotor de la formación cívica y ética como empresa colectiva. El docente debe comprender que la formación cívica y ética demanda el esfuerzo de todos los integrantes de la comunidad escolar. Ante esto, el papel del docente consistirá en impulsar acciones con sus colegas de otras asignaturas para que los propósitos del programa se vean reflejados tanto en los contenidos, como en las actitudes y acciones de la vida cotidiana de los estudiantes.

Como se observa el papel la docencia a la luz del programa de FCyÉ, implica no sólo una relación académica, sino una de índole moral, manifestada en el modo como los docentes tratan una asignatura y a los alumnos en distintos espacios escolares (Hansen, 2002, p.27). Esto involucra lo que se conoce como práctica docente.

En una revisión teórica se encontró la amplitud y complejidad del concepto de práctica docente. Puig (2003) propone la práctica social, mientras que Fierro, Fortoul & Rosas (1999) indican que la práctica docente es una práctica social y la definen como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así, como los aspectos político- institucional, administrativo y normativo que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p.21).

Para fines de esta investigación, la práctica docente se acota a todos aquellos acontecimientos y comportamientos presentes en el aula u otros espacios escolares, donde se genera un proceso de interacción entre profesorado y alumno, con especial énfasis en la enseñanza.

De esta manera, la práctica docente trasciende a un mero acto técnico (Fierro, Fortuol & Rosas, 1999) de enseñar o aprender, debido a que responde a una serie de acontecimientos organizados por sus protagonistas con base en un objetivo que los orienta: educar. Desde este enfoque, la práctica docente no es una construcción acabada, ni lineal, ni estática, sino que se rehace y renueva a partir de las experiencias del sujeto agente así como su acción, considerando la transformación de su práctica a partir de las mismas estructuras sociales y un marco cultural de referencia.

En la tarea de la educación moral, las prácticas docentes adquieren un margen de transformación, por lo que pueden incorporar diversas maneras para presentar valores. En la revisión de la literatura se encontró infinidad de propuestas, que pueden ser catalogadas como: movimientos de educación moral, enfoques de educación moral y técnicas para educar en valores (Barba, 1997; Payá, 1997; Buxarraís et al, 1997; Latapí, 2003).

Barba (1997) hace un recuento de movimientos como: la clarificación de valores, el enfoque cognitivo-evolutivo, el análisis de valores, la taxonomía del desarrollo afectivo, y el enfoque del conjunto de valores; y de técnicas como: la comprensión crítica, la neutralidad activa, el programa de filosofía para niños, las habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, el *role playing*, la autorregulación, y el aprendizaje de habilidades sociales. En el programa de FCyÉ, se distinguen algunas técnicas como la discusión de dilemas morales, el *role playing* y la autorregulación.

Además de lo anterior, existen también tradiciones pedagógicas en materia de educación moral (Latapí, 1999) cuya función es orientar la práctica. En el caso del programa de FCyÉ (SEP, 2006b) se encuentran de manera explícita: la inculcación, la falsa neutralidad, el voluntarismo, y el relativismo. Cada una se muestra a continuación.

Inculcación. Está vinculado con una perspectiva tradicional, en la que existen valores absolutos e inamovibles. Este enfoque pondera la promoción de valores y actitudes deseables para la autoridad de los adultos y el conjunto de la sociedad. Busca la homogeneidad, pues todos los alumnos deben poseer los mismos valores. Proponen a la

repetición discursiva y obediencia acrítica para garantizar la adquisición de valores. Las prácticas de exhortación y sermones se inscriben en esta perspectiva. El currículo lo reconoce como una tendencia extendida en los profesores de educación básica.

Relativismo. Comprende un amplio grupo de metodologías para promover en los alumnos, el desarrollo de la capacidad para reconocer los valores que guían sus acciones. No busca homogeneidad en valores, pues no privilegian un tipo particular de éstos. El papel del docente es marginal, al considerar que los alumnos tienen la capacidad para analizar sus actos. El diálogo entre pares y los ejercicios de introspección son estrategias de este enfoque.

Enfoque Vivencial. Otorga un peso importante en las experiencias de la convivencia diaria como: la organización de la escuela, el ejercicio de la autoridad, la aplicación de las normas, los espacios de participación, el ambiente escolar y las relaciones interpersonales. El papel del docente se dirige a someter a flexión y el diálogo colectivo acciones cotidianas para reconocer valores.

Enfoque reflexivo-dialógico. Brinda especial atención al desarrollo evolutivo de la moralidad de los educandos y cómo este imprime características singulares en los juicios morales que emiten, así como la capacidad de elegir racionalmente entre diferentes opciones de valor. Los recursos típicos de este enfoque son el diálogo y la discusión de dilemas morales.

Ante esto llama la atención, la aparente contradicción entre el propósito expreso de generar oportunidades de desarrollo moral, pero al mismo tiempo inculcar valores. Así, se observa como el currículo deja un margen al alumno para que sea capaz construir sus valores, y al mismo tiempo, otorga otro margen a la escuela para inculcar los valores que le interesan al Estado.

El mismo currículo reconoce, que no ha sido tarea sencilla educar en valores, y así lo señalan también otros estudios (Yurén & Araujo, 2003; Elizondo & Stig, 2007) pues hay aspectos que tienen como origen la cultura escolar, y dejan ver la necesidad de identificar la brecha entre el currículo con las prácticas cotidianas de la escuela secundaria. De ahí que el presente estudio se interese en conocer los valores en la práctica docente.

2.3 La Oferta Valoral: un medio para encontrar valores

Tomando como antecedente el concepto de valor y de educación moral ya abordados, es pertinente recordar las preguntas de esta investigación, sobre qué valores ofrecen los profesores de un grupo de secundaria y cómo lo hacen.

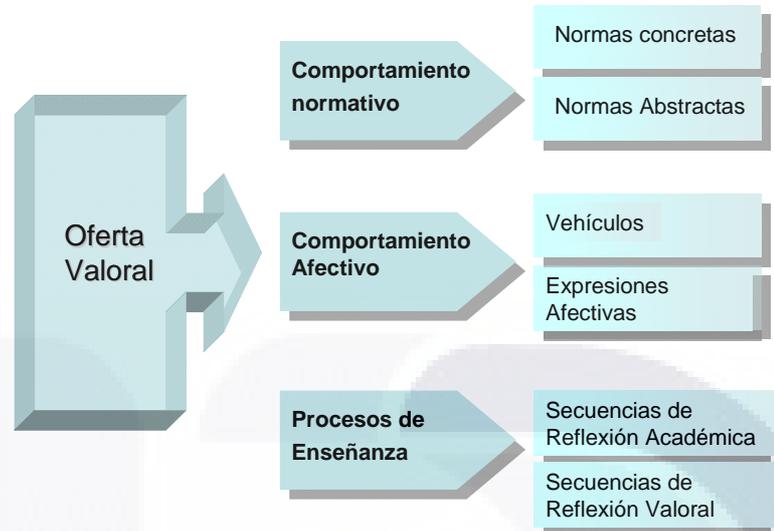
En búsqueda de atender dichas preguntas, en una revisión de literatura, se retomó el trabajo de Fierro y Carbajal (2005) quienes diseñaron el concepto de oferta valoral, para identificar los valores ofrecidos por los profesores a los alumnos. Así, el término de oferta valoral es entendido como “un aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos” (Fierro y Carbajal, 2005, p.33).

La oferta valoral por tanto, está constituida por el conjunto de oportunidades, donde intervienen las prácticas y transmisión de las normas, así como las regulaciones establecidas por el docente como figura de autoridad ante los alumnos. Dichas oportunidades pueden ser observadas en los comportamientos del maestro y lo que privilegia en su discurso, pues son manifestaciones de las preferencias del docente durante una clase o sesión formativa.

El acercamiento hacia la oferta valoral se fundamenta en la articulación de dos perspectivas teóricas: la socioantropológica, de Agnes Heller y la psicopedagógica, de Lawrence Kohlberg. A partir de estas perspectivas, se enfatiza la transición del sujeto de una moral heterónoma a una moral autónoma tal como lo postuló Piaget. De esta manera, dichas teorías permiten conocer si los docentes generan oportunidades de desarrollo moral y por ende promueven valores.

La identificación de la oferta valoral de los docentes se realiza en tres aspectos del comportamiento del profesor en la interacción con los alumnos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza. Cada uno al interior presenta una identificación de normas y expresiones afectivas (Ver Figura 2.1).

Figura 2.1 Oferta Valoral



2.3.1 Comportamiento Normativo

Las normas constituyen una expresión de usos y costumbres esperados en determinado contexto y, por tanto, representan lo “deseable” para una persona o sociedad. Al ser aspiraciones, incluyen en ellos preferencias, a lo cual también se le conoce como valor. Así, se entiende que las normas son portadoras de valores, por lo que a través de ellas es posible reconocerlos (García & Vanella, 1992; Barba, 1997; Latapí, 1999; Fierro & Carbajal, 2005).

De esta manera, las leyes o sistemas normativos de una sociedad o institución son manifestaciones directas de los valores. A la dimensión que presenta a través de parámetros estas preferencias, como aspectos deseables y obligatorios, de una sociedad se le conoce como: comportamiento normativo.

En el ámbito educativo, las normas se encuentran presentes en las prácticas docentes. Cuando el docente ingresa al aula y convive en la escuela, antepone también una normatividad que regirá las relaciones con sus pares y con los alumnos, pues las normas legitiman y validan la regulación de los comportamientos (Latapí, 1999). Estas normas pueden ser numerosas y omnipresentes ya que tienen como marco la vida cotidiana, y en este marco, el maestro interviene para establecer un orden (Norberg, 2006).

De esta manera, Fierro y Carbajal (2005) definieron el comportamiento normativo en la escuela como: “el conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general y se hace referencia a normas concretas y normas abstractas así como las consistencias en su aplicación” (p.34).

2.3.2 Comportamiento Afectivo

Entre las aportaciones de Kohlberg (1992) se encuentra el concepto de “toma de roles”, el cual consiste en ponerse en el lugar de la otra persona para comprender una situación moral. A esta relación también se le conoce como “empatía” cuando se hace especial énfasis en la parte emocional (Kohlberg, en Fierro & Carbajal, 2005).

Que el sujeto sea consciente de los pensamientos y sentimientos del otro, genera una situación que implica rescatar los aspectos cognitivo y afectivo de las interacciones sociales. Esto tiene particular relevancia ya que el juicio moral se construye a partir de elementos cognitivos y afectivos; es decir, tanto la información, los sentimientos y las emociones cumplen un papel fundamental en la construcción del razonamiento moral (Hersh et al., 1998).

Las expresiones afectivas cumplen también una función de dar una tonalidad específica a las interacciones entre alumnos y profesores. Así su presencia está implícita en el *clima ecológico del aula*, la cual hace notar la diferencia entre un aula donde se percibe buen humor y soltura, a otra aula donde predomina el temor o la tensión.

Fierro y Carbajal (2005) retoman el concepto de la “toma de rol” para hablar de un comportamiento afectivo, el cual definen como: “gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales” (p.162).

2.3.3 Procesos de Enseñanza

La manera como enseña el profesor también dice algo sobre los valores. Es a través de sus prácticas donde los docentes promueven un proceso en los alumnos más allá del nivel cognitivo. En este tenor, la oferta valoral se apoya en el desarrollo de formas de pensamiento en asuntos morales.

Cuando Fierro y Carbajal (2005) trabajaron el concepto de oferta valoral, entendieron a la conducción de procesos de enseñanza, como un aspecto de las prácticas basada en actividades a través de las cuales los docentes propician procesos de pensamiento lógico-formal, el análisis, la deducción de conclusiones y la toma de decisiones sobre situaciones de contenidos moral. Para estas autoras, reconocer los procesos de enseñanza está fundamentado en lo que denominan secuencias de reflexión.

Por secuencias de reflexión, Fierro y Carbajal (2005) denominaron a la consecución de enunciados ordenados, congruentes y relacionados entre sí, y que demandan tareas de distintos procesos de razonamiento, tales como la comparación, el análisis, la síntesis, la aplicación o la deducción de consecuencias. Así, estas secuencias representan oportunidades para estimular el desarrollo de la moralidad de los sujetos.

A pesar de lo que Fierro y Carbajal (2003) desarrollaron, en este trabajo se parte de la premisa de que los profesores han de comprender lo que enseñan y deben tener las habilidades necesarias para transmitir esos conocimientos a la clase “[...] No obstante, como muchos comentaristas del ámbito de la educación ya han advertido (por ejemplo, Jackson, 1986; Buchmann y Floden, 1993), se corre un riesgo al depender únicamente del sentido común cuando se trata de comprender la enseñanza en toda su dimensión” (Hansen, 2002, p.40). De esta manera, la docencia implica muchísimas acciones y en algunos casos representan nuevos descubrimientos sobre la manera en que los profesores pretenden enseñar valores.

3. Acercamiento Metodológico

“El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto en todo conocimiento”

Morín, 2003

En una reflexión sobre la amplitud que conlleva pensar en el conocimiento y su relación con el quehacer científico sirve de introducción para comprender que la base de todo trabajo de investigación, es sin duda la metodología.

Cuando se habla de un acercamiento metodológico, entonces se entiende como aquello a partir de lo cual es posible asir el objeto de estudio de interés, en medio de esa complejidad conocida como realidad y que desde un determinado enfoque sólo es posible tener una aproximación.

El presente apartado permite dar cuenta sobre cómo este trabajo pretendió aproximarse a los valores en las prácticas docentes. En primer lugar, se presentan los objetivos que orientan la investigación, y los supuestos relacionados, con el fin de dar claridad sobre el objeto de estudio. Posteriormente, se presentan los fundamentos básicos del diseño de investigación, como la descripción del tipo de caso, y la manera en que se seleccionó el caso, los informantes y el escenario del trabajo de campo. A esto le sigue una breve descripción de las técnicas, las categorías utilizadas, y el proceso de recolección de la información llevado a cabo.

Finalmente, se presenta un marco general sobre el proceso seguido para llevar a cabo el análisis, los ajustes que se requirieron en las categorías para atender los objetivos de la investigación y la manera en que se pretendió proporcionar la validez de los hallazgos.

3.1. Caracterización del Estudio

3.1.1 Objetivos

Los objetivos que rigen la presente investigación son los siguientes:

Generales

- 1.- Conocer los valores que se promueven desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes
- 2.- Describir la manera como se promueven valores desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes

Específicos

- Identificar los valores morales expresados en el programa de FCyÉ que se están ofreciendo a un grupo de educación secundaria desde las prácticas docentes
- Identificar la presencia de valores distintos a los del currículo de FCyÉ
- Conocer las oportunidades que se ofrecen a un grupo de educación secundaria para reflexionar sobre valores morales
- Conocer los medios empleados por los docentes para presentar los valores a los alumnos

En el alcance de dichos objetivos, se toma como referente el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006b) el cual tiene definido los valores que se deberán ofrecer no sólo en el aula, sino también en la escuela, así como las competencias correspondientes a desarrollar, y la propuesta de un currículo transversal para educar en valores (SEP, 2006c). Por tal motivo, para tener un acercamiento a los valores como objeto de estudio se optó por una investigación de naturaleza exploratoria y de corte cualitativo.

3.1.2 Diseño de Investigación

Pensar en la escuela como un espacio de vida cotidiana donde ocurre el hecho educativo, implica considerar un acercamiento capaz de propiciar un encuentro con los escenarios inmediatos a los valores, así como el papel de la práctica docente dentro de este proceso. Una mirada holística y descriptiva, que permita la comprensión de dicho fenómeno. Pues, como el mismo Kolhberg et al. (2008) lo menciona, hay espacios pendientes en la educación moral que no han logrado trascender las barreras del currículo oculto y los contextos escolares. Un acercamiento cualitativo entonces se consideró como el más indicado para los fines de este trabajo.

La revisión de la literatura sobre las investigaciones en torno al tema de estudio mostró la existencia de una amplia variedad de diseños de investigación, que van desde la encuesta, método mixto, etnografía hasta los estudios de caso. Lo que este trabajo buscó se enfocaba a reconocer los valores en las prácticas docentes en un momento y lugar determinado. De esta manera, se seleccionó realizar un estudio de caso.

Las razones por las cuales se optó por dicho diseño se sintetizan en dos. La primera debido a las preguntas de investigación, ya que según Merriam (1988), dependiendo del tipo de preguntas y los niveles de alcance de los objetivos, el estudio de caso es el diseño ideal para dar contestación a las preguntas que comiencen con ¿qué? y ¿cómo? La segunda razón obedece a términos de tiempo y recursos, ya que considerar un diseño etnográfico representaba una mayor inversión de ambos elementos al implicar un proceso de análisis que rebasaba los objetivos de la investigación.

El estudio de caso posee diversas definiciones. Sin embargo, en este trabajo, se entenderá este diseño como un proceso de indagación que implica un estudio detallado, sistemático y profundo de un objeto de interés (Rodríguez & Gil, 2000). Dado que el caso puede ser una persona, una organización, un programa o un acontecimiento (Merriam, 1988; Stake, 1998, Rodríguez & Gil, 2000). En esta investigación el caso está constituido un grupo de educación secundaria que recibe una oferta de valores en la escuela, esto incluye tanto el discurso de los profesores del grupo, su comportamiento en la relación con los alumnos, así como las normas que ellos establecen para regular el comportamiento de los miembros de grupo en la escuela. En la interacción docente alumno interesa principalmente lo que ofrece la escuela a este grupo para promover los valores.

Con respecto a los tipos de estudio de caso, se debe decir que existen diversas clasificaciones. Por esta razón, para el presente trabajo se retoma las de Neiman y Quaranta, (2003), quienes hablan de estudios de caso único y estudios de caso múltiple. Los de caso único corresponden a aquellos que fijan su atención en un sólo objeto de investigación, mientras que en el múltiple puede haber más de uno. Así, en esta investigación se optó por el estudio de caso único debido a que se enfoca a los valores ofertados a un sólo grupo a lo cual también se le puede llamar diseño global de caso único (Rodríguez & Gil, 2000).

Stake (1998; 2000 en Silverman, 2005), por su parte señala tres tipos de estudio de caso: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. El intrínseco sólo se centra en un caso de interés sin pretensión de generalizar o construir teorías. El instrumental se refiere a un caso examinado para contar con información y profundizar en la teoría sobre el tema. El colectivo pretende estudiar una serie de casos para investigar un fenómeno general. De esta manera, el presente trabajo también se define como un estudio de caso instrumental, porque habrá de generar información con respecto a la educación moral que se está proporcionando en la educación secundaria.

3.1.3 Informantes y Escenario de Observación

Penetrar en la estructura de las prácticas docentes, requiere considerar que éstas tienen una doble aproximación en la que se retoma la observación del docente (Puig, 2003). De esta manera, para efectos de esta investigación el profesor será el principal informante sobre los valores que se están ofreciendo a un grupo de secundaria,

Entre tanto, la elección del caso según Denscombe (1998) puede estar sustentada de tres maneras: la idoneidad, la base pragmática o elecciones “no elegidas”. En la primera, se toma en cuenta las condiciones de casos típicos; referida a que los rasgos del caso son similares a otros que pudieron haber sido elegidos; extrema instancia, tiene la pretensión de hacer contrastes; ensayo para teoría, retoma un caso anterior ya trabajado; e instancia menos probable, la cual busca probar la validez de una teoría. La segunda, se refiere a la utilidad en un margen de conveniencia o de interés intrínseco. La tercera se refiere a las

trabajadas porque surgieron de situaciones ya dadas por si mismas y no implicaron un elaborado proceso de selección.

En este trabajo, el caso se seleccionó con base en la idoneidad, pues lo que interesa conocer son los valores que se promueven desde la práctica docente, así se propuso la selección del caso como la instancia típica, es decir, un grupo regular de la ciudad de Aguascalientes.

Para tomar la decisión, se recurrió a los datos del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) para el ciclo escolar 2007-2008; donde la matrícula en este nivel en la ciudad de Aguascalientes era de 44 mil 962 alumnos distribuidos en un total de 1 mil 395 grupos. Las cifras por modalidad las escuelas generales contaban con 830 grupos, las escuelas técnicas con 412, y las telesecundarias con 153 grupos. Con esta información optó por pensar en un grupo de secundaria general.

Como se observa, los grupos de escuelas generales aún era un margen muy amplio, por lo que se determinó delimitar las posibilidades de elección y optimizar los tiempos requeridos para procesar los permisos correspondientes. Entonces se tomó como referente la base de datos de la prueba Enlace para contar con un margen de selección más acotado.

De esta manera se procedió a seleccionar el nombre de cinco escuelas secundarias generales, que presentaron puntuaciones promedio en la prueba. Una vez identificadas se optó por seleccionar el turno y grado. Con respecto al turno, hay que decir que se seleccionó el matutino por contar este con una mayor matrícula que el vespertino, mientras que el grado se consideró por ser la primera generación que egresa con la reforma hecha en 2006.

En la etapa de negociación para el acceso al trabajo de campo, de las cinco escuelas seleccionadas, se trabajó con la que permitió de manera expedita la observación en el aula por razones de tiempo. Una vez que se concretó el acceso, se procedió a iniciar el trabajo de observación en un grupo. En síntesis, la selección fue de una escuela secundaria general, un grupo de tercer año del turno matutino. Al tener esto definido, los profesores informantes por ende serían todos aquellos que impartían clase al grupo seleccionado.

3.2 Descripción del Instrumento de Obtención de Información

3.2.1 Técnicas

Entre las bondades del estudio de caso se tiene la flexibilidad para incluir en él diversas técnicas. Tal como lo señala Dooley (citado en Neiman y Quaranta, 2003, p.230) “la estrategia de investigación basada en estudio de caso difiere de otros métodos en su capacidad para ampliarse y restringirse”. En este sentido, Reynaga (2003) señala algunas herramientas y técnicas que se consideraron útiles para dar respuesta a las preguntas de investigación de este estudio. Dichas técnicas son: la observación, el diario de campo y la entrevista.

En este trabajo se consideró utilizar la observación no participante como técnica principal. Para hacerla posible, se llevaron registros de observación – a través de las cédulas de registro (Anexo A)- de las visitas a la escuela seleccionada, en las que se rescató el discurso de los profesores en el aula y acciones visibles en otros espacios del contexto escolar (patios, pasillos, canchas, aulas).

Para ampliar la información se recurrió también a las notas del diario de campo (Anexo B), la entrevista no estructurada, la grabación en audio y algunos otros documentos útiles como el reglamento escolar (Ver Anexo C), el libro de texto y actividades realizadas en el aula.

Con el diario de campo se pretendió contar con evidencias para ubicar al investigador en las circunstancias experimentadas durante el registro de la observación, y evitar sesgos en el registro de sus impresiones personales.

La entrevista no estructurada por su parte, se realizaba posterior a los registros de observación y estaba dirigida a los docentes para atender detalles de su discurso o el significado que atribuían a sus comentarios o actitudes en el interior del aula sobre los alumnos o la escuela en general. El uso de este tipo de entrevista permitió contrastar de forma continua los datos recabados diariamente y la detección de otros factores involucrados.

3.2.2 Categorías

Tal como lo señala Juárez (2009, p.37) “la investigación como problema intelectual articula tres elementos centrales en un proceso circular: un problema de investigación, aspectos teóricos y ciertos datos”. Ante esto, queda claro que en la tarea de investigar se parte de los aspectos teóricos para fundamentar el estudio y que a lo largo de la misma, la teoría estará presente en el análisis y aún cuando se tengan resultados o conclusiones el ciclo de la teoría seguirá repitiendo su peso.

Si se entiende que la observación es una técnica que proporciona una representación de la realidad del fenómeno que se estudia (Rodríguez & Gil, 2000), por sí misma es generadora de teoría en un nivel elemental. Ante este procedimiento, adquiere entonces un carácter selectivo y sistemático que es guiado por los objetivos de investigación.

Para reconocer los valores en la práctica docente se retoman las categorías diseñadas por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2005) acuñadas bajo el nombre de *oferta valoral*, cuyo concepto fue elaborado a partir de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y la teoría socioantropológica de Agnes Heller (Cfr. Apartado 2.3 de este estudio).

En este proceso de construcción teórica que representa el trabajo de campo, tal como lo señalan Rodríguez y Gil (2000, p.152) el problema que guía la observación debe formar parte de un esquema conceptual previo, en el que cabe la posibilidad de construir instrumentos.

Los sistemas de categorías permiten sistematizar la observación y construir los modelos descriptivos o explicativos para la parte de análisis de los resultados. Las categorías tal como lo señalan Rodríguez y Gil (2000) son construcciones conceptuales que permiten la operacionalización de las conductas a observar.

Al respecto, las categorías para este estudio fueron las mismas diseñadas por Fierro y Carbajal (2005) y se agregaron otras identificadas en los registros. En los anexos de este trabajo se presentan a detalle las definiciones utilizadas para inferir valores (Anexo D) e identificar normas abstractas, y los indicadores para detectar las normas concretas (Anexo E) los vehículos (Anexo F), y las expresiones afectivas (Anexo G).

A continuación se presenta la primera categorización usada para la guía de observación (Ver Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1 Categorización Inicial

Categoría Principal	Categoría	Subcategorías	Definición	Ejes de Análisis	Indicadores
Oferta Valoral	Comportamiento normativo	Normas Concretas	Normas que rigen la vida escolar	Reglas Normas	Guardar silencio Poner atención No gritar No comer...
		Normas Abstractas	Valores aludidos en el discurso	Expresiones en el discurso	Alusión al valor X, justicia, honradez ...
	Comportamiento afectivo	Expresiones Afectivas	Aquellas referencias de conducta afectiva	Expresiones de afecto	Abraza al alumno Acaricia Agradece ...
		Vehículos	Medio por el cual el docente presenta o señala un norma concreta	Mecanismos que lleven a mostrar al alumno una norma	Acusa Advierte consecuencias Amenaza Expone....
		Juicios de Valor	Medio por el cual el docente presenta las normas abstractas	Construcción de argumentos para presentar una norma	Enunciados con coherencia argumentativa
	Procesos de Enseñanza	Secuencias de Reflexión Académica	Enunciados ordenados que conllevan a un fin académico	Condiciones para el aprendizaje	Enunciados secuenciados de contenido académico
		Secuencias de Reflexión Valoral	Enunciados ordenados que implican cargas de valor	Condiciones para el desarrollo	Enunciados secuenciados de valores como contenido

Bajo estas categorías se inició el trabajo de observación en el aula, y se efectuó lo que se conoce como muestreo teórico. El muestreo teórico según Rodríguez y Gil (2000, p.140) “es una estrategia de selección netamente secuencial y vinculada al desarrollo de la fase de interpretación de los datos en una investigación”. Este proceso se lleva a cabo durante la recogida de datos y permite generar teoría que sustenta la toma de decisiones sobre los siguientes datos a recoger. Esto abre el camino para un proceso inductivo y proporciona la capacidad de dar oportunidades para el análisis comparativo de las categorías que se utilizan. Para el caso de esta investigación se diseñó un esquema guía de vaciado de datos o también llamado microensayo (Anexo H) donde se iban presentando por enunciados sobre los indicadores identificados (Anexos D, E, F, G) en cada uno de los registros, y se ubicaban de acuerdo a cada categoría de la oferta valoral. El vaciado se hacía por asignatura y por día de registro, y se realizaba diario al término de la jornada durante el periodo del trabajo de campo. Como producto se obtenía breve síntesis con una visión general del comportamiento de las categorías.

Al término del trabajo de campo programado, se encontró que las subcategorías de: normas concretas, normas abstractas, los vehículos y las expresiones afectivas alcanzaron pronto lo que se conoce como saturación teórica, es decir el momento en que se corrobora la efectividad de las categorías para obtener información y donde se visualizan los patrones de conducta de los sujetos a observar, en este caso los profesores. Sin embargo, no fue así con las categorías referidas a los procesos de enseñanza, por lo cual se decidió prologar unas semanas más el trabajo de campo con el objetivo de encontrar secuencias de reflexión valoral. Posteriormente, se decidió ajustar con base en prácticas morales (Puig, 2003), sin embargo, tampoco fue sencillo encontrar esta saturación. De esta manera, se revisó de nuevo el enfoque teórico del estudio y se hizo un nuevo ajuste en las categorías de la oferta valoral, tomando como base el programa de FCyÉ.

En dicho proceso se encontraron normas y vehículos que no correspondían a algunas de los grupos de análisis propuestos por Fierro y Carbajal (2005), de tal manera que se diseñaron otros nuevos para completar el análisis. Asimismo, se identificó que las expresiones afectivas, los juicios de valor y los vehículos en sí mismos mostraban los procesos de enseñanza, por lo que se optó por no incluir en el análisis las secuencias de reflexión académica y valoral. Pues al identificar los valores a través de las normas, éstas y las expresiones afectivas, también mostraban la forma en cómo los valores se presentaban, es decir, los procesos de enseñanza. Con todo esto, se reagruparon las categorías de la oferta valoral y se agregaron los nuevos indicadores identificados en los registros. Esta nueva categorización sirvió para el proceso de análisis (Ver Cuadro 3.2).

Cuadro 3.2. Categorización Adaptada

Categoría Principal	Categoría	Subcategorías	Definición	Ejes de Análisis	Indicadores
Oferta Valoral	Comportamiento normativo	Normas Concretas	Normas que rigen la vida escolar	Reglas Normas	Guardar silencio Poner atención No gritar
		Vehículos	Medio por el cual el docente presenta o señala un norma concreta	Mecanismos que lleven a mostrar al alumno una norma	Acusa Advierte Amenaza Expone...
		Normas Abstractas	Valores aludidos en el discurso	Expresiones en el discurso	Alusión al valor X, justicia, honradez ...
		Juicios de Valor	Medio por el cual el docente presenta las normas abstractas	Construcción de argumentos para presentar una norma	Argumentos
	Comportamiento afectivo	Expresiones Afectivas	Aquellas referencias de conducta afectiva	Expresiones de afecto	Abraza al alumno Acaricia Agradece ...

En el Cuadro 3.2 se observan las categorías que fueron útiles para el análisis de este estudio. En este sentido, se entiende que los procesos de enseñanza atraviesan los comportamientos tanto normativo como afectivo, por lo que al identificar vehículos, juicios de valor y expresiones afectivas se detectan además la forma en que se están ofreciendo los valores.

3.2.3 Recolección de Información

Para atender los objetivos y preguntas de investigación, y estar acorde al diseño metodológico de los estudios de caso, la recolección de datos se realizó según el horario del grupo (Ver Anexo I), en el periodo comprendido del 21 de octubre al 27 de noviembre de 2008. El tiempo de observación promedio al día fue de 45 minutos.

De los 10 profesores se observó la clase de sólo nueve, porque el profesor de la asignatura de Educación Física, no estaba frente a grupo, sino sólo enviaba a los alumnos a jugar a las canchas y tampoco se consideró la clase de Educación Tecnológica. También se observó los honores a la bandera, y algunas actividades escolares como la kermesse, conmemoraciones y elecciones para cambio de sociedad de alumnos.

3.3 Análisis de la Información

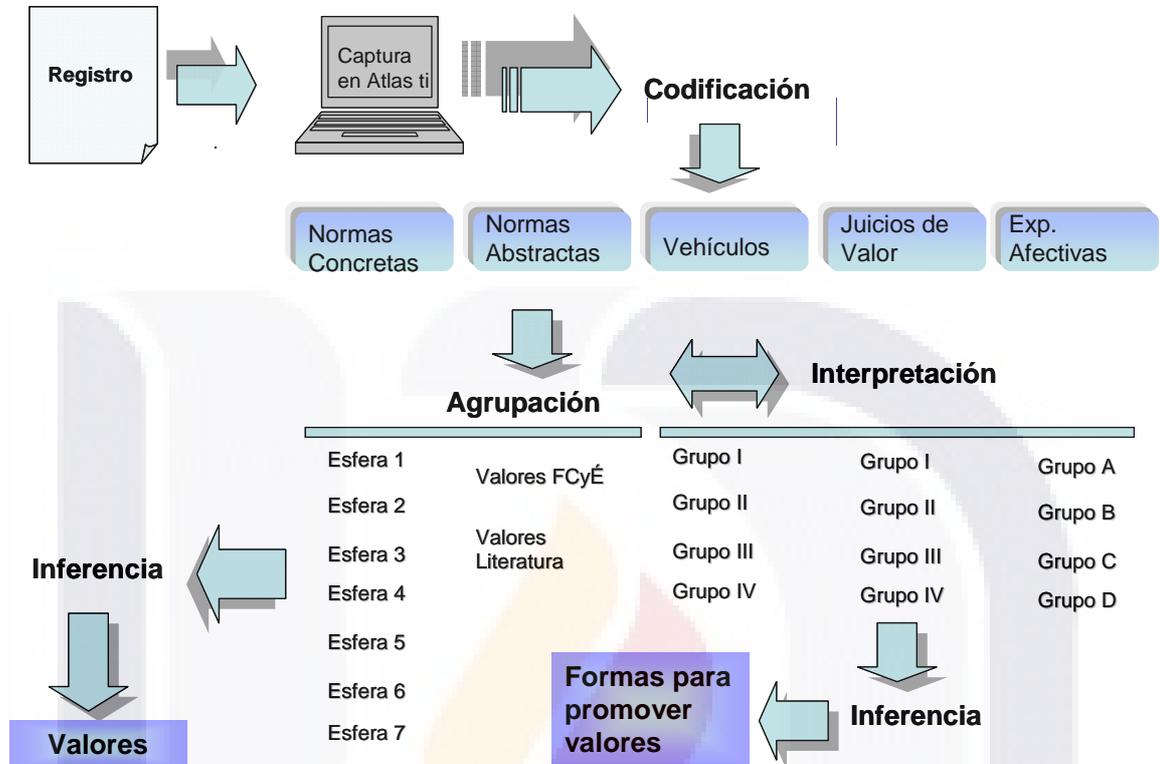
3.3.1 Proceso de Análisis

Como ya se mencionó el análisis se basó en las categorías derivadas del trabajo de Fierro y Carbajal (2005) (Cfr. Cuadro 3.2) adaptadas a los objetivos de este estudio de caso. El proceso seguido se dio en tres partes: análisis preeliminar; análisis sistematizado; y validación de información.

La primera etapa se llevó a cabo el muestreo teórico utilizando microensayos, que son definidos como la reconstrucción de sentido de la investigación. Se realizan cuantos sean necesarios a partir de la construcción de categorías y permiten relacionar mediaciones presentes, ausencias e insuficiencias en los datos hasta el momento recabados durante la recolección de datos (Reynaga, 2003). Para esta etapa, los registros derivados del trabajo de campo eran revisados y codificados de manera tal que al término del día, por asignatura se elaboraba una tabla (Ver Anexo H) que condensaba los hallazgos más importantes. Esto constituyó un primer acercamiento con resultados preliminares.

La segunda etapa requirió de la transcripción de los registros, etiquetados por cada clase y por materia. Posteriormente se realizó un proceso de codificación empleando el programa Atlas ti (5.0) donde se retomaron las categorías antes descritas (Ver Cuadro 3.2) y cada uno de sus indicadores (Anexos D, E, F ,G), adaptadas a esta investigación. De esta manera, se identificaron las normas concretas, los vehículos, las normas abstractas, los juicios de valor, y las expresiones afectivas. A partir de estos resultados se obtuvieron frecuencias y posteriormente se agruparon los indicadores de acuerdo a la relación entre dos ejes de interpretación diseñados por Fierro y Carbajal (2005) con respecto al uso de la figura de autoridad y la alusión a la norma para los vehículos y los juicios de valor; mientras que para las expresiones afectivas fue en relación a la atención a las necesidades de los estudiantes y ejercicio de la autoridad. De los grupos construidos en normas concretas y abstractas se realizó un proceso de inferencia para obtener valores (Anexo D). De los grupos de vehículos, y juicios de valor medios para promover valores. El panorama general de este proceso se observa en la Figura 3.1.

Figura 3.1 Proceso de transformación de los datos obtenidos (2da. Etapa)



La tercera parte del proceso de análisis consistió en integrar elementos coincidentes con la teoría y buscar explicaciones que permitan llegar a conclusiones. Para esto fue necesario volver a los fundamentos teóricos para revisar los resultados obtenidos y reconocer el alcance de las aportaciones que, con los criterios de validez utilizados, se podrían sustentar en este trabajo.

3.3.2 Criterios de Validez

La validez se entiende como la medida en que se representa la cuenta exacta de los fenómenos sociales. La confiabilidad por su parte se refiere al grado de coherencia con la que los casos son asignados a la misma categoría por distintos observadores o por el mismo observador en diferentes ocasiones (Hammersley & Atkinson, 1990).

Ambos conceptos permiten mostrar la manera en que este trabajo pretende acercar los resultados a un grado aproximado a la realidad, de forma que proporcione elementos necesarios para presentar evidencias con fundamento, e ir descartando aquello que no tiene relación con lo que es el fenómeno.

Una buena investigación cualitativa plantea la manera en que habrá de descartar las alternativas que desmeriten la credibilidad de sus interpretaciones sobre el fenómeno. Ante esto (Maxwell, 2005) propone formas para dar validez a los datos, de las cuales a continuación se presentan sólo los que fueron posibles de realizar en el marco del estudio.

Descripción. Consiste en proporcionar la mayor exactitud en los datos colectados. Para lograrlo se debe evitar los datos incompletos. Al respecto, en este trabajo se consideró una forma de validez contar con una riqueza de datos, gracias al número de registros obtenidos, que lejos de afectar la calidad de los mismos, permitieron corroborar la saturación teórica. Asimismo, se determinó grabar las sesiones para respaldar la información y contar así con una fuente permanente de cotejo del contenido de los registros, lo cual fue muy útil en la interpretación.

Interpretación. Consiste en contar con un marco para otorgar un margen de objetividad y sistematización de los datos obtenidos. En el caso de este trabajo se contó con la ventaja de partir de una estructura de categorías ya diseñadas por investigaciones previas (Fierro & Carbajal, 2005), razón por la cual sólo fue necesario seguir el procedimiento metodológico existente. Además se consideró la utilización de la entrevista no estructurada dirigida a los profesores para comprender las conductas y significados que se dieron durante la observación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Teoría. Es la consideración alternativa sobre la comprensión del fenómeno que se estudia. Es prestar atención a los datos que no concuerdan o salen de lo previsto en el marco de referencia. Al respecto, este trabajo decidió seguir de forma puntual las construcciones previas del concepto de *oferta valoral* y sus categorías, para así retomar los planteamientos del programa de FCyÉ. La revisión de literatura sobre el tema permitió también retomar resultados de otros trabajos similares y ampliar el análisis. Esto permitió encontrar los elementos para adaptar las categorías y sostener las interpretaciones de los resultados.

Control de eruditos. Consiste en solicitar comentarios a personas especializadas en el tema sobre el proceso seguido en el análisis. Así, a través de sus comentarios el trabajo estuvo enriquecido y permitió un margen de control sobre los hallazgos y su interpretación. En este estudio el asesor del estudio refirió sus comentarios sobre la interpretación de las evidencias.

Riqueza de datos. Se refiere al cruce de diversas fuentes para corroborar o ampliar la información obtenida. Para este trabajo se consideró la utilización de las notas del diario de campo, la revisión hecha al programa de FCyÉ (SEP, 2006b), los libros de texto del alumno, el reglamento escolar y trabajos escolares asignados por los maestros. En el cruce de esta información fue posible obtener información adicional. En algunos casos para las anotaciones del diario de campo a fin de evitar prejuicios, se consideraron algunas entrevistas con alumnos para corroborar alguna información referente a los profesores.

Cuasi-Estadística. La cuasi-estadística es un término acuñado por Becker (1970, en Maxwell, 2005) que se refiere al uso de datos numéricos o presentación de resultados de esta índole en investigaciones cualitativas. Bajo la idea de que en un estudio cualitativo estos datos están restringidos o poco aprobados, se deja de lado la oportunidad de presentarlos. Al respecto se apela a la flexibilidad del estudio de caso para incorporar en su diseño este tipo de información. Por lo que en este trabajo entonces, se consideró apropiado presentar gráficamente las frecuencias obtenidas de las observaciones hechas a las normas y las expresiones afectivas para dar un panorama general en torno a los resultados.

4. Resultados y Discusión del Estudio

Las escuelas constituyen sociedades pequeñas dentro de una cultura mayor, pues se encuentran estructuradas por normas y convenciones que enmarcan elementos afectivos, personales y morales.
Nucci, 2003

La escuela se entiende como una institución especializada en ayudar a los alumnos a trascender sus encuentros con el mundo y ahí el encuentro con los valores, es algo contundente.

En este acercamiento a los valores, se encuentra implícito el reconocimiento de oportunidades que se ofrecen a los alumnos, en materia de educación moral. En este tenor, la presente investigación tiene como objetivos conocer los valores que se ofrecen desde la práctica docente y describir la manera en cómo esto ocurre en un grupo de educación secundaria.

En este apartado se presentan los principales hallazgos con respecto a dichos objetivos, en cuatro partes.

En primer lugar se hace una breve semblanza sobre la escuela, el grupo y los docentes, de manera que puedan hacerse distinciones sobre características físicas y ambientales en las que se enmarcó el estudio y pueda servir de referente en el reconocimiento de los resultados.

En segundo lugar, se presenta un análisis de resultados por categorías de la oferta valoral, como: normas concretas, normas abstractas, vehículos, juicios de valor y expresiones afectivas. La idea es que al final de esta sección sea posible proporcionar al lector un panorama general de los valores identificados.

En tercer lugar, se va describiendo cada uno de los valores identificados, tomando como eje lo señalado en el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006b). Se pretende mostrar esencialmente cómo se presentó este valor ante el grupo y se discute a la luz de los referentes teóricos algunas de las implicaciones de estos resultados.

Finalmente, se realizan comentarios con respecto a los hallazgos y se destina un espacio para presentar información adicional al respecto. La finalidad de esto, es proporcionar un margen de orientación de los resultados hacia las conclusiones y las sugerencias del estudio.

4.1 Acercamiento al caso

4.1.1 La Escuela

La escuela en la que se realizó el estudio fue una escuela secundaria general, ubicada en una zona urbana de la ciudad de Aguascalientes y tenía ya 30 años de funcionamiento.

El edificio escolar estaba conformado por cinco niveles de terreno, en escalera de la parte baja hacia la parte alta, en cada nivel se encontraban edificios de una sola planta con seis aulas y los respectivos sanitarios. En orden ascendente se encontraban la dirección de la escuela y las aulas del tercer grado; los laboratorios y la cooperativa escolar; las aulas de segundo grado; los talleres de educación tecnológica; y hasta el último nivel el salón de Educación Artística y una bodega.

Entre los comportamientos cotidianos que se pudieron observar, se encuentran la llegada de los alumnos a la escuela, pues cada día el subdirector o las prefectas revisaban de forma rápida el uniforme y las mochilas. En la hora de receso, los alumnos comían en espacios distintos a la cooperativa escolar. Cuando había horas libres, las prefectas llevaban a los grupos a jugar en las canchas o a veces se les dejaba dentro del aula, de modo que no estuvieran dispersos en otros espacios. A la hora de salida, los alumnos tenían un tiempo límite para abandonar la entrada de la escuela. Algunas actividades fuera de lo cotidiano ocurridas en la escuela, fue una kermesse para recaudar fondos, el festejo del aniversario de la escuela, y las elecciones escolares para cambio de sociedad de alumnos.

4.1.2 Una Mirada al Grupo

El aula del grupo estaba ubicada en el primer nivel del terreno escolar y justo a un costado del salón de profesores. El espacio era amplio, pues había una buena distancia entre las sillas de los alumnos. Contaba tanto con un pintarrón como con un pizarrón, que eran usados de forma indistinta por los profesores. En el techo era posible observar chicles pegados y el bote de basura usualmente estaba repleto. Algunas sillas de los alumnos estaban adornadas con dibujos o recortes.

El grupo seleccionado para el estudio contaba con un total de 35 estudiantes. Los estudiantes estaban acomodados en filas, el orden en el que se sentaba dependía de cada profesor ya que los criterios iban desde los números de lista, estatura, promedio, o estrategia del profesor para evitar conversaciones dentro de la clase. En esta situación, por cada materia, los alumnos tenían la costumbre de cambiar de lugar cada vez que sonaba el timbre.

En relación al tema académico, el grupo se distinguió por contar con gran diversidad, había estudiantes con promedio de 10 y otros con promedio de 8 o 7 mínimo, puesto que en esa escuela la norma exigía que los alumnos con promedio de 6 o menos debieran cambiarse al turno vespertino para continuar sus estudios. De esta manera, en el turno matutino se hace una selección premeditada del alumnado con mejor rendimiento.

Como parte de su cotidianidad, los alumnos se reunían en pequeños grupos para conversar en pequeños grupos, los intereses de la plática iban del partido de fútbol del día anterior, hasta las relaciones de amistad con otros alumnos de la escuela.

En el salón había cuatro subgrupos de mujeres y dos subgrupos de hombres. En los grupos de mujeres, estaban las chicas más rebeldes con manifestaciones de estilos punk y cholo; las chicas aplicadas que eran parte de la escolta de la escuela; las jovencitas “pop” o las que se dedicaban a leer las revistas para adolescentes en sus horas libres; y finalmente, las reservadas, usualmente calladas y observadoras del resto del grupo. En el grupo de hombres, uno estaba integrado por casi la mitad de los varones del aula y su afición por el fútbol, en el receso o los tiempos libres los mantenía unidos, a este grupo se le identificará en lo sucesivo como el de los “graciosos” porque solían bromear con los profesores con respecto a los equipos “Chivas” y “América” y otros momentos para platicar chistes. El otro grupo de hombres en cambio, se caracterizaban por tener poca participación en las actividades académicas, algunos de ellos tenían problemas de bajo rendimiento y rezago educativo, ellos tenían poca actividad en los deportes, preferían estar platicando por largo tiempo y observar lo que los demás hacían, en raras ocasiones se les vio jugar con el grupo de los “graciosos”.

Como unidad, el grupo se mantenía regido por la autoridad del jefe de grupo, que fue electo por la mayoría a través de elecciones grupales. La función del jefe de grupo era la de coordinar el orden del grupo en el aula, es representante del grupo ante la dirección y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

responsable de entregar justificantes de faltas de sus compañeros a los profesores. Sin embargo, el liderazgo del grupo estaba encabezado por dos de los miembros de los “graciosos”.

Era frecuente que los prefectos o las autoridades escolares le recordaran al grupo el mal comportamiento y fama de indisciplinado que tenía en la escuela. Había desde exhortaciones para que mejoraran su comportamiento hasta fuertes regaños para condicionar el cambio de conducta por parte del grupo. Incluso, la prefecta que estaba asignada al grupo pidió a las autoridades de la escuela la quitaran de su cargo.

Como el grupo era de tercer grado de secundaria, la disciplina había adquirido una gran importancia para obtener la carta de buena conducta como documento necesario para ingresar al nivel medio superior. Los alumnos entonces debían estar pendientes de su situación ante el cumplimiento del reglamento escolar. Esto debido a que en primer año los alumnos reciben una copia del reglamento y en compañía de su padre o tutor la debe firmar para posteriormente ser resguardada en el archivo de la escuela como un requisito de inscripción. El mecanismo de la aplicación del reglamento, consiste en ir restando puntos de un total de 100, pues cada trasgresión a la norma tiene un valor distinto. La idea es evitar el restado de puntos. Cuando los alumnos llegan a tercer grado, se hace un recuento de los puntos que tienen disponibles y dependiendo de eso se les expide la carta de buena conducta.

En el grupo, “los graciosos” se habían quedado sin la puntuación necesaria para obtener la carta de buena conducta. Por lo cual recurrieron a negociar con la dirección de la escuela una alternativa para obtenerla. Fue así como ellos asistían los días sábado a pintar o hacer la limpieza de las aulas.

Una de las actividades a la que se le dedicaba tiempo en todas las asignaturas era estudiar para la prueba EXANI. Pues al estar en tercer año los alumnos debían presentarla para ingresar al nivel medio superior. Era tradición escolar que los profesores destinaran tiempo para estudiar una guía y aplicar un simulacro de examen, con la finalidad de que la mayoría de los alumnos de tercer grado de la escuela obtuvieran resultados satisfactorios en la prueba.

4.1.3 Los Docentes y su Asignatura

En educación secundaria el mapa curricular establece un total de 10 espacios curriculares los cuales son atendidos por un igual número de profesores, A continuación se describen las características de los profesores y la dinámica de la clase que imparten.

Inglés. Docente del sexo masculino, de formación normalista con 28 años de experiencia en la docencia. Además de ser profesor, es también comerciante distribuidor de lácteos. Esta actividad desempeñada por el profesor fuera de la escuela era motivo de chascarrillos y bromas dentro de la clase. En la escuela fungía como responsable de organizar eventos para obtener recursos económicos a beneficio de la escuela.

En esta clase los alumnos se acomodaban en filas de acuerdo a las calificaciones obtenidas en el bimestre. A partir de este acomodo el profesor establecía actividades que implicaban un avance o retroceso en las posiciones de este acomodo. Los alumnos podían cambiar de lugar hacia delante si obtenían buenas calificaciones y hacia atrás si reprobaban. De esta manera en el inicio de la fila se encontraba el alumno más aplicado y al final el alumno con bajas calificaciones. La idea de esta actividad según lo expresa el mismo docente era motivar a los alumnos para aspirar los primeros lugares y competir entre ellos.

Artística. Docente del sexo masculino, de formación normalista, inició también estudios de universitarios que no culminó por situaciones personales. Maestro fundador de la escuela secundaria e interesado en estudiar una maestría.

Este profesor contaba con aula propia a la que los alumnos tenían que trasladarse de su aula habitual. Este espacio estaba dotado de un pizarrón especial para notas musicales, una televisión, un reproductor de DVD, un sintetizador electrónico, y un aparato reproductor de CD's. El aula era amplia y en sus paredes relucían cuadros con escenas de danza clásica y otros instrumentos musicales. Durante la mayor parte de las sesiones el profesor mantenía a los alumnos escribiendo o realizando tareas de libro, copiaban textos, hacían resúmenes, por esta razón, durante la clase se generaban pocas interacciones con los alumnos y un profundo silencio durante la clase.

Formación Cívica y Ética. Docente joven del sexo femenino, de formación normalista y actualmente cursando estudios de maestría en una universidad privada. A parte de esta materia imparte otras en educación media y en otras escuelas secundarias.

En su clase predominaba el trabajo sobre el libro de texto, como las lecturas y las actividades del propio libro. En esta materia los alumnos tienden a responder en voz alta la resolución de las actividades del libro y a partir de ahí ella daba explicaciones o ampliaba la información de la temática en cuestión. En diversos momentos, la docente manifestó interés por atender las necesidades académicas de los alumnos, se acercaba para alentarlos o hacerles comentarios positivos sobre su aprendizaje.

Español. Docente joven de sexo femenino, de formación normalista.

Su práctica se caracteriza por una especie de “ritual” que consistía en llegar al aula e iniciar pidiendo a los alumnos ponerse de pie, revisarles el uniforme y luego pedir a algún alumno que barriera el aula. Usualmente era el mismo alumno en todas las ocasiones. Posteriormente, mientras el alumno barría la maestra iba leyendo preguntas en voz alta para solicitar la participación de los alumnos.

Esta profesora se presenta con una personalidad seria y reservada, aunque se observó en ella algunas sonrisas y expresiones para con los alumnos de forma esporádica. Era la docente más estricta con la disciplina, pues, por ejemplo, emitía más reportes que otros profesores y estaba al pendiente de la aplicación puntual de normas sobre como llevar el uniforme o guardar silencio.

Química. Docente de sexo masculino, de formación normalista. Se caracteriza por el uso constante de la exposición apoyado en el pizarrón, el dictado y con menor frecuencia actividades de trabajo en equipo. Había días en los que podía estar muy serio con los alumnos.

Matemáticas. Docente joven del sexo masculino, de formación normalista. Era el asesor del grupo, a pesar de que en esta escuela sólo daba clases a dos grupos. También impartía clases en otras secundarias. Los lunes se dedicaba a acomodar a los alumnos para los honores a la bandera. También estaba al pendiente del comportamiento del grupo en otras asignaturas. Mantenía una relación amena con los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

La clase de este profesor en algunas ocasiones se conformaba de actividades para resolver en el aula de forma individual o en equipo. El maestro resolvía operaciones en el pizarrón para explicar a los alumnos. En otras ocasiones asignaba la resolución de problemas matemáticos en la guía de estudio para el EXANI. Constantemente expresaba a los alumnos su disponibilidad para atender sus dudas, sin embargo, los alumnos consideraban que las explicaciones proporcionadas por profesor no eran suficientes para resolver sus dudas.

Historia. Docente de edad avanzada, del sexo femenino. De formación normalista y con estudios de maestría. Maestra fundadora en la escuela, con aproximadamente 30 años de experiencia.

En su clase abunda la exposición de temas por parte de la profesora, seguido por resolución de cuestionarios en la libreta y de la guía EXANI. También se observaron exposiciones de los alumnos por equipo. Los alumnos comentaban que la maestra mantenía un ambiente tenso, pues usualmente recriminaba el comportamiento del grupo, así como su rendimiento escolar.

Tutoría. Docente del sexo femenino, joven y de formación universitaria como Ingeniero Ambiental. Esta asignatura era sólo una vez a la semana.

Las actividades de su clase regularmente eran la exposición de tema por la profesora y el dictado de preguntas para resolver en la libreta. Los alumnos externaron que les agradaba la materia.

El resto de las asignaturas Educación Física y Educación Tecnológica, eran atendidas, la primera por un docente de formación normalista que durante todo el tiempo de trabajo de campo el día correspondiente a su materia enviaba a los alumnos a jugar en las canchas de la escuela. La segunda materia, la impartían diversos docentes cuya formación variaba, algunos con estudios universitarios y otros que no tenían algún tipo.

4.2 Haciendo Visibles los Valores

En el marco teórico del presente estudio, se especificó que los valores son organizaciones de creencias sobre principios, normas y estándares que expresan preferencias y orientan los razonamientos y acciones humanas (Cfr. Apartado 2.1.3).

Al considerar las normas como expresión de valores, se entiende entonces que para reconocer estos últimos es preciso fijar la atención en la presentación de las normas. Esto es posible a partir de una las categorías de la oferta valoral conocido como comportamiento normativo.

El comportamiento normativo, se observó a través de dos tipos de normas: concretas y abstractas. En la primera sección se verán los resultados sobre las normas concretas identificadas en la práctica docente de la siguiente manera. En primer lugar se hablará del total de las alusiones de normas concretas, para proporcionar una idea sobre las normas más promovidas en el aula y se presentan los valores identificados a partir este tipo de normas; posteriormente, se mostrará una distinción entre las convenciones escolares y los asuntos morales; y finalmente, se expondrá la orientación formativa o correctiva que los profesores emplearon al presentar cada una de las normas concretas, lo cual proporcionará una idea sobre la tendencia de los profesores en relación a sus prácticas.

En la segunda sección, referente a las normas abstractas, primero se aborda el total de alusiones encontradas en el discurso docente, donde se identifican los valores presentes. Después, se desglosa la parte de los contenidos curriculares o en situaciones de la vida escolar cotidiana, lo cual proporcionará una idea sobre la manera como se están presentando los valores a los alumnos.

Cada norma sea concreta o abstracta, poseen medios para mostrarse. Las normas concretas lo hacen a través de los vehículos y las normas abstractas por los juicios de valor. En este sentido, en la tercera sección se encuentran desarrollados los hallazgos correspondientes a tales medios.

El comportamiento afectivo es otra categoría de la oferta valoral a partir de la cual se detectan las condiciones de empatía desarrolladas en las prácticas docentes, el cual establece oportunidades para lograr una reflexión de los valores. En esta parte del documento se muestran los principales hallazgos sobre las expresiones afectivas.

4.2.1. Comportamiento Normativo

4.2.1.1 Normas Concretas

Las normas concretas son definidas como las prescripciones obligatorias y generales, cuya trasgresión conlleva a una consecuencia de distinto tipo, desde el señalamiento de la infracción de la norma hasta la sanción (Fierro & Carbajal, 2005). La presencia de las normas puede variar dependiendo del contexto y de quien las aplique. Los referentes más claros de este tipo de normas, son el reglamento escolar y comportamiento esperado en un contexto particular. Las normas concretas pueden ser normas explícitas o escritas y las no escritas o las que provienen de alusiones verbales.

Algunos ejemplos de norma concreta son: “Guardar silencio”, “Poner atención”, o “Trabajar sentados en su lugar”, “pedir permiso para entrar o salir del aula” “Sentarse correctamente”, entre muchas otras (Anexo E). En total se encontraron 42 normas concretas.

El reglamento escolar en sí mismo posee un total de 38 normas, mientras que dentro de las alusiones verbales se detectó la presencia de otras cuatro normas no escritas. Esto indica que la gran mayoría de normas concretas se encontraron expresadas de manera escrita dentro del reglamento escolar, ello habla de la importancia que la escuela a las normas concretas. La Tabla 4.1 muestra las alusiones totales de normas concretas encontradas durante el trabajo de campo.

Tabla 4.1. Normas Concretas

No.	Norma	Alusión
1	Guardar silencio	130
2	Trabajar sentados	81
3	Poner atención	40
4	Cumplir con la tarea indicada por el maestro	28
5	Llegar a tiempo a clase	28
6	No golpear/pelear/molestar al compañero	25
7	Traer los útiles necesarios al aula	21
8	Dejar/mantener limpio el salón	20
9	No jugar en clase	20
10	Iniciar/terminar trabajo en tiempo	19
11	Pedir permiso para entrar y salir del aula	14
12	Llevar el uniforme completo/ bien puesto	13
13	No subirse a bancas/brincar/bailar	12
14	Levantar la mano para contestar/pedir permiso/pedir palabra	9
15	No expresarse con palabras soeces	8
16	Sentarse correctamente	8
17	No comer en el aula	7
18	No hablar con alumnos de otro grupo durante la clase	7
19	Ponerse de pie cuando el profesor entra al aula	7
20	Cuidar material escolar/el mobiliario escolar	6
21	Asistir limpio a la escuela/ pelo corto/ no maquillarse	6
22	Formarse en filas	5
23	No tirar basura en el aula	5
24	No salir de la escuela/ transpasar límites de espacio	5
25	No oír música/ utilizar celulares en clase	5
26	Sentarse en lugar asignado	5
27	Respetar de reglas de una actividad	4
28	No tener actitudes incorrectas en honores a la bandera	4
29	Dejar ordenado el salón/ su lugar	4
30	No hacer tarea de otra materia en clase	4
31	No estar fuera del aula/ clase	3
32	Justificar las faltas	3
33	No drogarse/ fumar	2
34	Usar credencial de elector para votar	2
35	No tomar/respetar cosas ajenas	2
36	No tatuarse	2
37	Contestar el pase de lista	2
38	No protestar/no reclamar	1
39	No copiar	1
40	No gritar ni hacer escándalo en el aula	1
41	Salir/entrar en orden	1
42	Trabajar individualmente	1
TOTAL		571

Tal como se observa, las normas referidas a “Guardar silencio” y “Trabajar sentados” son de las más aludidas. Hay que señalar que las normas concretas fueron identificadas casi de inmediato, ya que se encontraban en abundancia en todas las sesiones registradas y existía una alta reiteración de ellas.

Fierro y Carbajal (2005), proporcionan una probable interpretación sobre la alta frecuencia de alusiones a las normas concretas y lo atribuyen que la práctica del docente no es lo suficientemente atractiva para mantener el interés y la atención de los alumnos. Nucci (2005) por su parte, expresa que hay otros factores que están interviniendo para lograr una retroalimentación -feedback- adecuada entre profesor y alumno.

Para hacer visibles los valores que se encuentran en las normas concretas, fue necesario seguir un proceso primero de identificación, luego de agrupación e interpretación de las normas¹ similar al propuesto por Fierro y Carbajal (2005)². Así, las normas se agruparon en las siguientes esferas.

Esfera 1. Normas concretas referidas al comportamiento de los alumnos en el aula y otros espacios escolares. Se caracteriza por destacar los lineamientos de conducta que los alumnos deben tener dentro de la escuela. Está integrada por normas como “guardar silencio”, “poner atención”, “trabajar sentados”, “no subirse en bancas”, “sentarse correctamente” “pedir permiso para salir o entrar”, entre otras.

Esfera 2. Normas concretas referidas al trabajo de los alumnos y al cumplimiento de sus tareas escolares. En esta esfera, lo importante es lo que se espera realicen los alumnos en relación a sus actividades escolares. En ella destacan normas como “cumplir con la tarea”, “iniciar o terminar el trabajo a tiempo”, “no copiar”, “traer los útiles necesarios”, “llegar a tiempo a clase”, y otras más.

Esfera 3. Normas concretas referidas al trato del alumno hacia sus compañeros. La principal premisa de esta esfera es el trato que los alumnos se dan entre ellos y que tiene relación directa con principios éticos universales. Aquí se encuentran normas como “no golpear/no molestar al compañero”, y “no expresarse con palabras soeces”.

Esfera 4. Normas relacionadas con la higiene personal y de espacios escolares. Centra su atención en los hábitos de limpieza, tanto personal como grupal y escolar. Las normas que la componen son: “no comer en el aula”, “mantener limpia el aula” “no tirar basura” y “asistir limpio a la escuela”.

Esfera 5. Normas concretas referidas al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general. Es la esfera que trata de explicar las relaciones entre alumnos y

¹ En el apartado metodológico se explica el procedimiento general

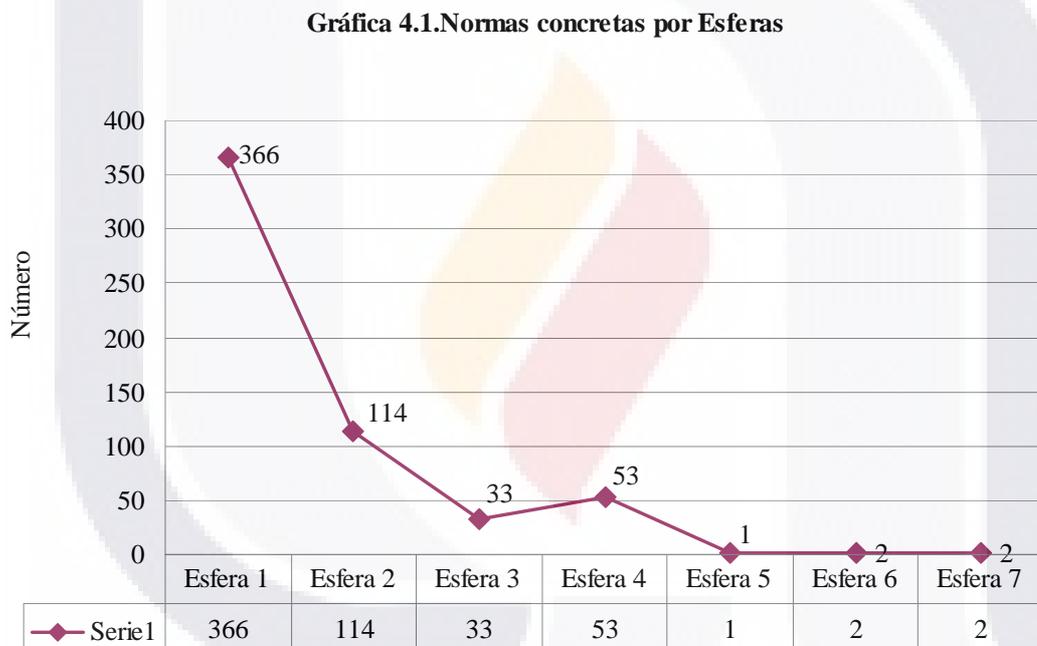
² Son similares porque fueron ajustadas para los objetivos de este trabajo

profesores. Las normas que la compone son: “la autoridad decide”, “ser cortés con los visitantes” “respetar las reglas de castigo”, “no protestar” y “no engañar a la autoridad”.

Esfera 6. Normas concretas referidas al cuidado de la salud, los recursos naturales y las especies. Estaba constituida por normas como “no fumar”, “no drogarse” y “cuidar las áreas verdes”.

Esfera 7. Normas concretas relacionadas con mecanismos de participación escolar. Se conformó con normas como “utilizar credencial de elector para votar”

Una vez que se agruparon las normas concretas, se contabilizó la frecuencia de cada una por cada esfera. De ahí se obtuvo la Gráfica 4.1, que muestra las principales tendencias y hacia donde se enfocaron las alusiones.



Los resultados indican que las normas tienden a agruparse en las esfera 1; con normas referidas a que los docentes prefieren cuidar aquellas normas directamente relacionadas con el comportamiento de los alumnos al interior de la escuela. Aun con una distancia bastante grande con la esfera 1; la esfera 2 indica que hay predominio también en que los estudiantes deban seguir indicaciones y que cumplan con las tareas escolares.

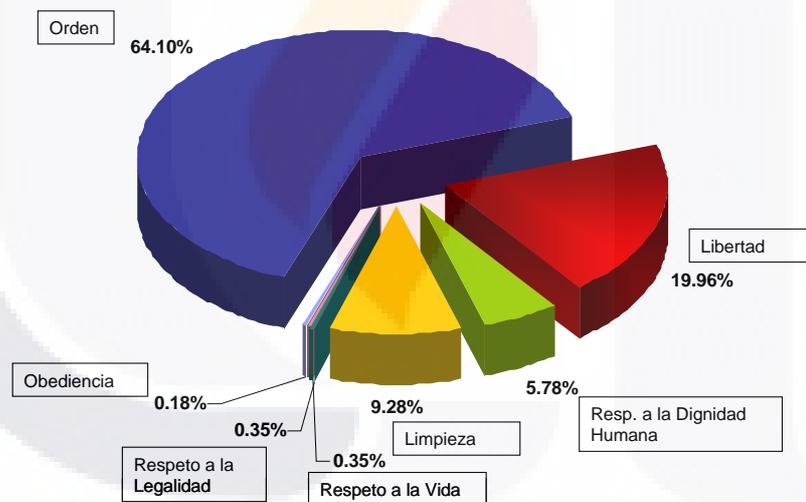
En tanto, resalta que la esfera 4, supera a la esfera 3 y 5. Esto muestra una promoción de los hábitos de limpieza como preferibles al trato que los alumnos pueden

darse entre sí y con los adultos en general; así como con normas concretas relacionadas con la participación escolar.

En el caso de la esfera 5 en este grupo de secundaria, llama la atención la poca presencia de normas vinculadas con el trato de los alumnos a adultos en general, ante lo cual queda pendiente indagar cómo reconocen los alumnos tanto a las figuras de autoridad escolar como a otros adultos al presentar las normas. Por lo pronto con ese resultado, se infiere que los adolescentes ya han reconocido a la autoridad como necesaria para mantener las relaciones escolares.

Con los resultados arrojados de la agrupación de las esferas, se llevó a cabo un proceso de inferencia a partir de los valores del programa de FCyÉ (Anexo D) y de la literatura revisada. Así, se obtuvo la Gráfica 4.2, que muestra de forma global, los valores que predominan en el aula a partir de las normas concretas.

Gráfica 4.2 Valores a partir de las Normas Concretas



Como lo muestra la gráfica anterior, el valor que tuvo más alusiones es el orden³. Con esta información es posible decir que está siendo promovido en mayor medida con respecto a otros valores. Si bien esto puede ser considerado importante para guardar la disciplina en la escuela, habría que preguntarse las razones por las que predominan estas alusiones.

³ Este valor será abordado ampliamente más adelante

4.2.1.1. 1 Convención Social y Asunto Moral

Algunos investigadores han encontrado que los dominios de lo personal, moral y convencional se desarrollan de forma independiente, es decir que el desarrollo de concepciones sobre la moralidad son distintas a las que refieren sobre asuntos convencionales (Turiel, 1998; Nucci, 2003.). Las implicaciones educativas de estas diferencias es que para el discurso relativo a las normas morales o convencionales tenga mayor impacto sobre el crecimiento social o moral, este debe ser diferente si se refiere a las cuestiones de naturaleza social o moral.

La importancia de identificar estas distinciones en esta investigación, está directamente relacionada con el segundo objetivo de investigación, pues se busca describir la manera en que se están promoviendo valores a un grupo de secundaria.

Los asuntos morales, son “las concepciones de bienestar, justicia y derechos humanos implicadas en las características inherentes a las relaciones interpersonales” (Turiel, 1983, en Nucci, 2003, p.34). Las cuestiones morales son consideradas como independiente de la normas sociales, esta característica implica que son generalizables a distintos contextos sociedades y culturas (Nucci, 2003)

“Las convenciones sociales son las uniformidades acordadas sobre conducta social determinada por el sistema social en el que son formadas” (Turiel, 1983, en Nucci 2003, p.33). Tienen como característica que son arbitrarias, no presentan efectos interpersonales a las acciones que regulan y sólo pueden ser vigentes dentro de la sociedad que las formula.

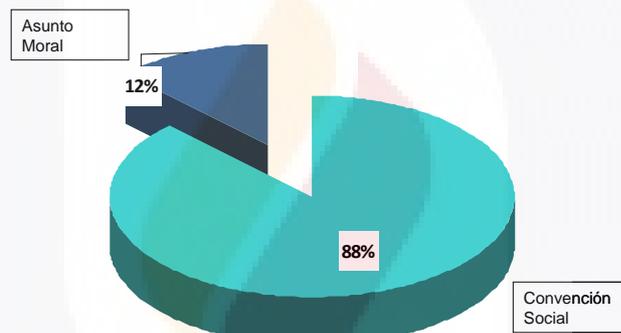
Considerar ambos elementos permite identificar en las normas los énfasis que se le da al establecimiento de éstas. En especial si las normas regulan aspectos de la conducta relacionado con el bienestar, justicia y derechos humanos o si es sobre el ámbito social o individual de los alumnos.

Algunos ejemplos de convención escolar la refieren normas como: “no usar maquillaje”, “no usar cortes de cabello extravagantes”, “no masticar chicle”, entre otros. Los cuales a la luz de la teoría no constituyen injusticia, ni atentan contra el bienestar de los demás y sólo son aplicables para el contexto escolar. Desde otro punto de vista también son una disminución de derechos de los alumnos en el contexto escolar y tampoco favorecen al desarrollo de la autonomía de los alumnos pues se les está limitando el ejercicio de la toma de decisiones sobre aspectos de su propia persona.

Entre tanto, otras normas como: “no golpear”, “no burlarse de los compañeros” “no insultar”, constituyen un ejemplo de los asuntos morales presentes en la escuela. Son considerados asuntos morales porque están directamente vinculados con el bienestar de los demás.

Para procesar los datos, se fueron contrastando las evidencias con base en la literatura. Por cada norma concreta identificada se cuestionaba si atentaba contra los derechos humanos, afectaba el bienestar del otro y si era justa. Las normas por cada dominio fueron contabilizadas y se presentan en la Gráfica 4.3.

Gráfica 4.3 Normas concretas que aluden a Convenciones Escolares y Asuntos Morales



Los resultados muestran el predominio de las convenciones escolares en las prácticas de los profesores de este grupo. Esto quiere decir, que se están presentando en mayor medida aquellas normas que sólo son aplicables y deseables en la escuela, lo cual es importante para el mantenimiento de las relaciones escolares, sin embargo, se está dejando de lado la promoción de normas que impliquen aspectos morales como el bienestar de los alumnos o los derechos humanos y que forman parte de los propósitos del programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c). Dos evidencias que describen lo anterior, surgieron con dos normas “no utilizar palabras soeces” y “no tirar basura en el aula”, cuando los maestros argumentaron que esa trasgresión podría hacerse en su casa, más no en la escuela.

4.2.1.1.2 Orientación Reactiva y Tendencia Propositiva

Fierro y Carbajal (2005) utilizaron dos conceptos para identificar comportamientos relacionados con la formación que ofrecen los profesores cuando presentan una norma, estos son: la tendencia propositiva y la orientación reactiva.

La primera, consiste en que la norma es presentada sin necesidad de que se genere un incumplimiento y su carácter es formativo. La segunda, reside en que la norma aparece debido a una situación de incumplimiento, su carácter es correctivo y presupone que aparecerá cuando el maestro se percate de su incumplimiento en el aula.

La importancia de conocer ambas tendencias radica tener un acercamiento a parte de la práctica docente en relación a la presentación de las normas, lo cual atiende al segundo objetivo de esta investigación. Pues una de las características de la educación es su carácter formativo y resulta considerable reconocer en qué medida los profesores están generando oportunidades para que los alumnos interioricen las normas y así lograr la construcción de experiencias organizadas y sistemáticas (SEP, 2006c, p.9)

Un ejemplo de una norma señalada a través de una tendencia propositiva es la que se retoma de la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuando la maestra aborda las normas “no usar celulares en clase” de manera tal que sugiere:

M: Entonces ya también escuchan su música, sus papás firmaron una carta compromiso donde ustedes no podían traer celulares, mp3; entonces si rompemos las reglas; una, nos pueden quitar el aparato, luego vienen sus papás y dicen es que ese celular me costó no sé cuantos miles de pesos, bueno lo importante es que entren en una preparatoria, yo tenía una conocida que ni ella, ni su esposo estudiaron, se tuvieron que ir a Canadá porque aquí no encontraron trabajo, la situación está difícil (P12).

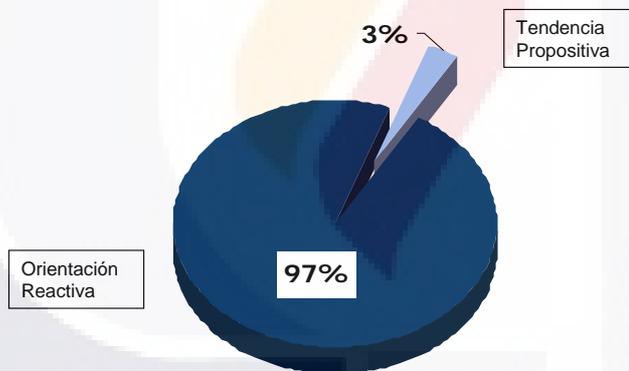
La profesora invita a los alumnos a cumplir la norma, de manera que los alumnos vayan reaccionando ante la necesidad de terminar sus estudios de secundaria, y no meterse en problemas por incumplir el reglamento escolar. Asimismo, amplía la información argumentando cuando el reglamento no es cumplido, a pesar de que los padres de familia tienen conocimiento de dicha norma. Añade también una experiencia de vida de otra de sus alumnas, para que quede reafirmada la importancia de la norma.

En contraparte está la orientación reactiva que aparece sólo después de que las normas han sido trasgredidas. La siguiente evidencia surgió de la misma asignatura, cuando

la maestra preguntaba a los alumnos las habilidades que ellos creían tener. En ese momento un alumno que trabaja como empacador en una tienda es burlado por otro compañero y se trasgrede la norma de “no burlarse del compañero”. Cuando la maestra se percata, interviene de la siguiente manera: “no siempre estamos para aguantar, mejor respetamos” (P1). En esta evidencia la norma sólo es mencionada y no trasciende a una reflexión mucho más profunda del hecho de la burla. La reacción de la maestra fue señalar la trasgresión, por lo cual se convierte en una orientación reactiva.

El proceso de análisis consistió en interpretar cada norma concreta, con respecto a lo indicado en la literatura, para eso se tomó en cuenta el contexto general de la clase descrito en los registros por cada alusión a la norma. Una vez identificadas se clasificaron y contabilizaron para generar una frecuencia para cada una. La Gráfica 4.4 presenta las reacciones del docente al presentar las normas concretas.

Gráfica 4.4 Reacciones de los docentes al presentar las normas concretas



Con estos resultados es posible decir que el profesorado de este grupo promueve predominantemente las normas en una orientación reactiva, lo que significa que éstas sólo aparecerán a menos que sean trasgredidas. Si esto se agrega a los resultados derivados de la sección anterior sobre las convenciones sociales y el asunto moral (Ver Gráfica 4.2), al predominio en las convenciones sociales, hay que notar que éstas son visibles principalmente a partir de una orientación reactiva, es decir cuando son trasgresiones de las mismas. En tal situación, es posible decir que la oferta formativa en relación a las normas concretas no es la más favorable para educar moralmente.

4.2.1.2 Normas Abstractas

Las normas abstractas son las alusiones a valores que rebasan los usos y costumbres de un ámbito social o cultural particular; son prescripciones generales de carácter transcultural que se refieren a exhortaciones y cuya sanción es posible sólo cuando se traducen a normas concretas (Fierro y Carbajal, 2005, p.28).

Una de las características de las normas abstractas es que se encuentran implícitas en el discurso docente y poseen un importante grado de abstracción ya que forman parte de las elaboraciones y valoraciones personales de los docentes. De esta manera, su identificación requiere de mayor minuciosidad, pues son portadoras discretas de los principios éticos universales.

Un ejemplo de norma abstracta es el siguiente de la clase de Historia, cuando la maestra pide a los alumnos que compartan sus respuestas de la tarea en clase y aprovecha el momento para abrir un paréntesis y comentar sobre la participación de los alumnos.

M: (13:09) Yo hace una eternidad que llevé Historia en secundaria y todavía puedo dar lecciones, pero fue porque mi papá me dijo “vas a estudiar porque si no quieres aquí en la casa hay mucho trabajo aquí en la casa no quiero gente floja ¿acaso a mi me has visto de flojo? ¿y a tu mamá aquí con las vecinas y no hay comida? aquí hay comida ¡sí! Entonces yo cumplo con lo que me corresponde, tú tienes que cumplir con lo que te toca hacer. Yo no tenía otra opción, yo tenía que cumplir, tenía derechos pero también obligaciones (P.35).

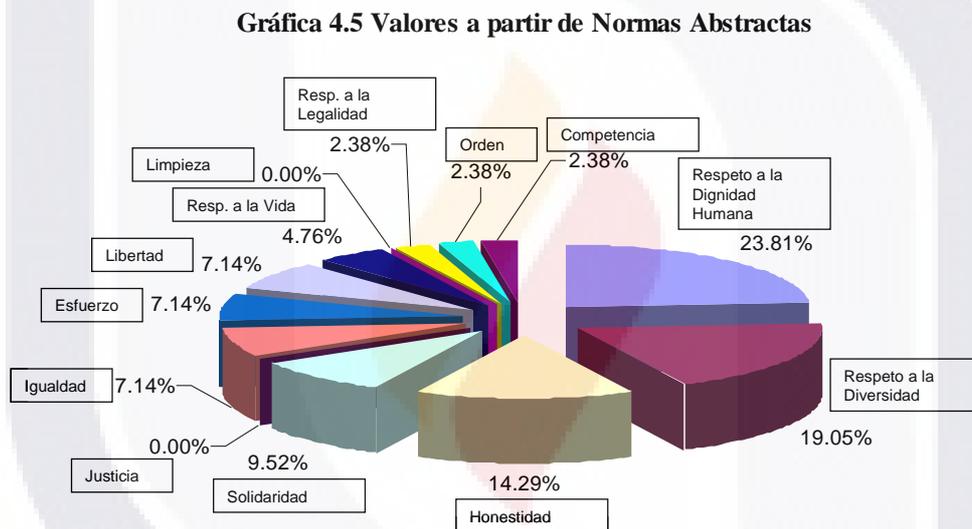
A primera intención la norma abstracta no es sencilla de identificar por eso, Fierro y Carbajal (2005) consideraron necesario el diseño de un análisis por inferencia de los valores que se encuentran detrás de las normas abstractas. Para lograrlo fue necesario recurrir a como se presentan los valores del programa de FCyÉ y desde ahí identificar la alusión. El instrumento que se siguió para el análisis consistió en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.1. Identificación de Normas Abstractas

Valor en el programa de FCyÉ	Norma abstracta a través de un juicio de valor	Valor al que alude
La idea de Libertad incluye la responsabilidad ante sí mismo y frente a los demás, lo que implica fortalecer la autonomía personal. (SEP, 2006c, p.17)	“Entonces yo cumplo con lo que me corresponde, tú tienes que cumplir con lo que te toca hacer. Yo no tenía otra opción, yo tenía que cumplir, tenía derechos pero también obligaciones” (P35).	Libertad

En el proceso de análisis se identificó un total de 571 alusiones a normas concretas, mientras que únicamente en 42 ocasiones se encontraron alusiones a normas abstractas. A partir de las normas concretas, se llevó a cabo el proceso de inferencia y fue posible detectar los valores que están siendo promovidos.

La Gráfica 4.5, muestra a detalle, la distribución de los valores acorde a las alusiones hechas en las normas abstractas. Tal como se observa, el valor más promovido fue el de respeto a la dignidad humana, seguido de honestidad, respeto a la diversidad y solidaridad. Hay que decir, que el valor de la honestidad no está incluido en el programa de FCyÉ, por lo que al igual que otros, forma parte de los valores identificados en la práctica docente.



Una vez identificados los valores se consideró relevante incluir los momentos en los que se hicieron presentes, esto se presenta en la Tabla 4.2. En ella se muestra en la primera columna en la parte superior los valores definidos en el currículo y en la parte inferior los otros identificados en las prácticas docentes. En la segunda columna se encuentran los valores detectados en los juicios de valor. Las siguientes dos columnas se refieren al momento en que se presentaron, si fue como parte de un contenido curricular o de una situación escolar. Como contenido curricular, se refiere aquellas alusiones que formaron parte de una exposición del docente sobre un tema específico en la clase. En tanto, las situaciones escolares se refieren a aquellos momentos derivados de una acción en el aula que el maestro utiliza para aludir a una norma abstracta.

Tabla 4.2. Normas Abstractas

	Valor	Contenido	Situación	Total
Valores FCyÉ	Libertad	3	0	3
	Igualdad	3	0	3
	Solidaridad	3	1	4
	Justicia	0	0	0
	Respeto a la Dignidad Humana	6	4	10
	Respeto a la Diversidad	6	2	8
	Respeto a la Vida	2	0	2
	Respeto a la Legalidad	0	1	0
	SUBTOTAL	23	8	31
Otros Valores	Orden	0	1	1
	Limpieza	0	0	0
	Esfuerzo	0	3	3
	Competencia	0	1	1
	Honestidad	0	6	6
	Obediencia	0	0	0
		SUBTOTAL	0	11
	TOTAL	23	19	42

Tal como se observa, hay una presencia mayor de los valores a través de contenidos curriculares, que de aquellos mostrados en una situación escolar. Si se toma como referente las alusiones hechas sólo sobre aquellos valores del programa de FCyÉ, se notará que su presencia predomina en los contenidos curriculares, mientras que el resto de los valores se presentaron en situaciones escolares principalmente.

Los valores como la libertad, igualdad, solidaridad, respeto a la dignidad humana, respeto a la diversidad, respeto a la legalidad y respeto a la vida, son presentados a través de cuestionarios o exposiciones en clase y son pocos los momentos en que el maestro las retome para trabajarlas como parte de las situaciones escolares cotidianas. Esto puede impactar en el aprendizaje significativo del alumno, pues parece haber una dificultad para conectar el contenido curricular con la vida cotidiana del estudiante tal como lo señala el programa de FCyÉ.

Con la identificación de otros valores no establecidos en el programa, se entiende que los alumnos tienen oportunidad de ampliar su conocimiento con respecto a otros valores.

4.2.2 Comportamiento Afectivo

4.2.2.1 Expresiones Afectivas

Las expresiones afectivas son los gestos de atención y desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales (Fierro & Carbajal, 2005, p.162).

La importancia de identificarlas desde la teoría del desarrollo moral, es la vinculación con la empatía o también llamada “toma de rol” en donde el docente aumenta las posibilidades de fijar una norma determinada en el repertorio que va construyendo el adolescente y así poder tomar decisiones. Las expresiones afectivas pueden fortalecer o debilitar las oportunidades de desarrollo moral (Fierro & Carbajal, 2005). Para el caso de esta investigación, considerar las expresiones afectivas es un indicador de la manera en cómo los valores se están presentando en la práctica docente,

Las expresiones afectivas se caracterizan por ser variadas. Van en relación a la personalidad del docente y pueden ser sutiles o notorias, como por ejemplo desde dar los buenos días, sonreír, o platicar con los alumnos de temas ajenos a la escuela. En el análisis se identificaron 359 evidencias de expresiones afectivas, de más de 40 diferentes tipos (Anexo G).

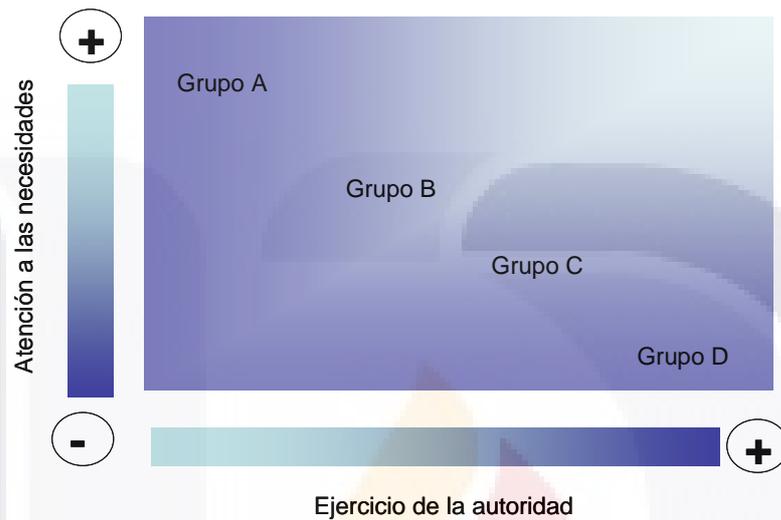
La expresión afectiva que predominó fue la de “sonríe/bromea con el alumno” con 64 alusiones y estuvo seguida de las expresiones: “orienta/corriges/comenta a un alumno sobre trabajo y actividad”; y “responde/devuelve/complementa la pregunta/tarea/petición del alumno”. Esto indicaba el predominio de un ambiente llevadero en el trato entre profesores y alumnos.

Al respecto, algunas evidencias pueden ser la del profesor de Educación Artística quien les puso música en el aula mientras los alumnos realizaban una actividad en la libreta, o los momentos en que los profesores bromeaban o sonreían ante los comentarios y chistes que “los graciosos” expresaban durante las clases.

Para conocer el grado en que se presentaron las experiencias afectivas, se procedió a una sistematización de evidencias. Este proceso se basó en el trabajo de Fierro y Carbajal (2005) y consistió en clasificar en cuatro grupos las expresiones afectivas identificadas,

dependiendo de la atención que los docentes le daban a las necesidades de los alumnos y el ejercicio de autoridad que mostraban. Este margen de interpretación se representa en la Figura 4.1.

Figura 4.1. Grupos de Expresiones Afectivas de acuerdo a la Atención de Necesidades y Ejercicio de Autoridad



Los grupos que se estructuraron fueron los siguientes:

Grupo A. Se refiere a las expresiones donde el docente tiene un máximo de atención al alumno, con un uso menor de su autoridad. Este tipo de grupo, fomenta una alta posibilidad de que los alumnos interioricen las normas. Algunas expresiones ubicadas en este grupo son: “abraza al alumno al jugar/ conversar”, “sonríe bromea con el alumno”; “orienta/corrigie al alumno sobre trabajo que realizan”; entre otros.

Grupo B. Está conformado por aquellas en las que el docente atiende puntualmente las necesidades de los alumnos. Su presencia en el aula indica que los profesores están para apoyar y corregir las necesidades de los alumnos. Genera un ambiente de confianza y fomenta la empatía. Las expresiones clasificadas en este grupo por dar un ejemplo fueron: “responde pregunta hecha por el alumno”; “manifiesta al grupo deseo para que puedan expresarse”.

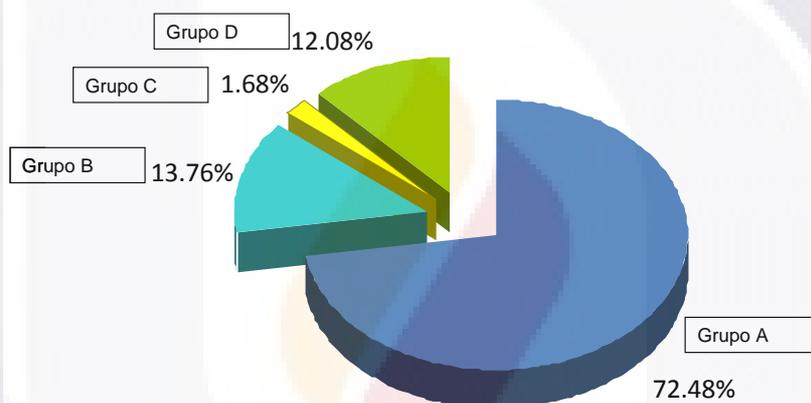
Grupo C. Se encuentra integrado las expresiones en donde el docente se atribuye un papel de autoridad suprema y atiende esporádicamente las necesidades de los alumnos. Está relacionado con la arbitrariedad y las preferencias en el cumplimiento de las normas.

Algunas expresiones ubicadas en este grupo pueden ser: “ignora/no responde al llamado del alumno; “no cede palabra a alumno que lo solicita”, entre otros.

Grupo D. En este grupo las expresiones afectivas están basadas en la imposición del docente, en su fuerza, sin considerar las necesidades o demandas de los alumnos. Algunos ejemplos son expresiones como: “Expresa disgusto o reprobación a un alumno por su trabajo”; “Recrimina para indicar una actividad/ para corregir un error de comprensión”; “insulta al alumno en actividad/ corregir error de comprensión”, entre otros.

Una vez ubicadas las alusiones sobre las expresiones afectivas por cada uno de los grupos antes descritos, se construyó la Gráfica 4.6.

Gráfica 4.6. Expresiones Afectivas



Los resultados indican el predominio del Grupo A. Esto significa que las relaciones entre los docentes y alumnos son agradables. Aunque esto resulte favorable, para algunas situaciones se encontró que estas expresiones estaban apareadas la insistencia en cumplir las normas, lo que distensionaba el ambiente de disciplina que en momentos prevalecía.

Un retrato claro sobre el buen ambiente afectivo que prevalecía, es la fiesta sorpresa organizada a uno de los alumnos del grupo y la anuencia del asesor para hacerlo, bajo la condición de no ocupar más del tiempo permitido, que fue una de las dos horas de la asignatura. Como era sorpresa, el grupo se organizó con el profesor para que el festejado no se enterara, así que lo llevaron fuera del aula, mientras adornaban con globos y hacían los preparativos. Otro ejemplo fue una kermesse que realizó la escuela para recaudar fondos, hubo venta de antojitos y un baile donde participaron todos los alumnos de la escuela, incluso se les permitió ir sin uniforme. Con todo esto, es posible decir que hay un ambiente propicio para favorecer la formación de los valores, sin embargo, eso no es suficiente.

4.2.3 Medios utilizados para promover valores

4.2.3.1 Vehículos

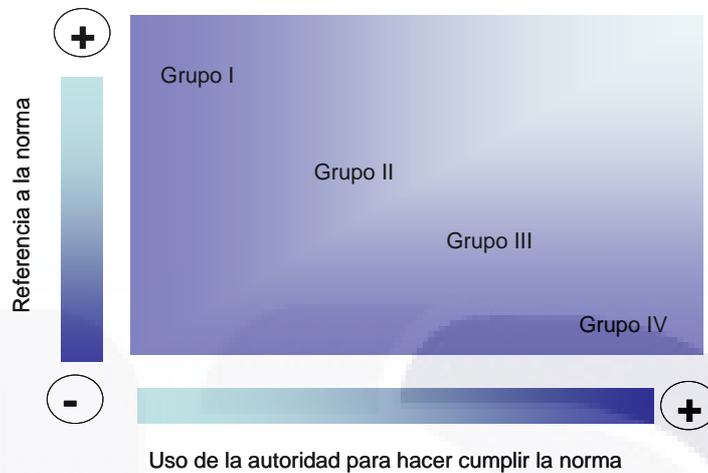
Los vehículos son los medios a través de los cuales el docente hace llegar las normas concretas con sus respectivos valores a los alumnos. Este concepto fue una de las aportaciones del trabajo de Fierro y Carbajal (2005), y entre sus características esenciales destaca el papel que juegan en las oportunidades de desarrollo moral.

Los vehículos sientan las bases de la interiorización en el sujeto para pasar de una moral heterónoma a una moral autónoma, debido a que lo predisponen a un conflicto moral, lo cual es una condición para su desarrollo moral. La relevancia de los vehículos se encuentra en que construyen las oportunidades para la empatía. En la teoría de Kohlberg, la empatía se concibe a partir de la “toma de rol”, que es fundamental para el desarrollo moral. Otros autores como Lind (2007) la proponen como mecanismo más viable para el desarrollo de escuelas democráticas.

Como ya se mencionó con respecto a las normas abstractas, que tienen a los juicios de valor como medio, las normas concretas tienen a los vehículos. Algunos ejemplos de vehículos pueden ser: “emplea expresión facial”, “amenaza” (Anexo F). En la contabilización de dichos vehículos se identificó su frecuencia de aparición y se observó que en relación a las 571 normas concretas aludidas, se encontró un total de 606 vehículos. Tales cifras dejan ver que para presentar una sola norma, los docentes llegaron a emplear más de tres vehículos.

Fierro y Carbajal (2005) identificaron también que los vehículos pueden variar de acuerdo a las oportunidades que promueven, conforme a la referencia que tienen hacia la norma y el uso de la autoridad para hacerla cumplir (Figura 4.2).

Figura 4.2 Grupos de Vehículos de acuerdo con la Referencia a la Norma y al Ejercicio de la Autoridad



En este sentido, dependiendo de dicho margen de interpretación para reconocer los tipos de vehículos, diseñaron cuatro grupos.

Grupo I. En este grupo destacan aquellos vehículos que tienen una alta referencia a la norma y un mínimo referente de autoridad. Son aquellos que invitan a una reflexión e interiorización. Pueden ser por ejemplo vehículos como: “aplica consecuencias referidas a la norma”; “alude a un conocimiento previo”; “explica el sentido de la norma”.

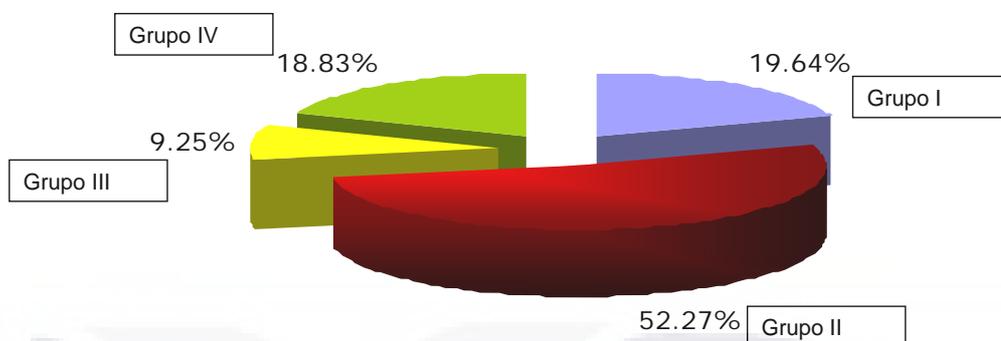
Grupo II. Está integrado por los vehículos orientados a señalar el incumplimiento y enunciar la falta. No aporta elementos de juicio, por lo que limita el proceso de interiorización. Aquí entran vehículos como por ejemplo: “indica u ordena el comportamiento adecuado o permitido”; “señala o alude a la falta”; “sanciona”.

Grupo III. Se refiere a los vehículos que tiene una referencia discrecional a la autoridad y hacen notar la falta. Centra al docente en el cumplimiento de las normas, con lo cual aumenta la posibilidad de la arbitrariedad. Algunos ejemplos son: “alude a su persona”; “no interviene”; “acusa o promueve acusación”.

Grupo IV. Son aquellos vehículos en los que las normas se cumplen con un alto grado de imposición y autoritarismo. Estos medios lastiman la persona del alumno, como puede ser “amenaza”; “ironiza”, “recrimina”

Acorde las agrupaciones ya descritas, las alusiones encontradas dio como resultado la siguiente gráfica.

Gráfica 4.7. Vehículos



Tal como se observa, las evidencias muestran un predominio del Grupo II. Según lo que indica dicho grupo, lo importante es señalar el cumplimiento de las normas, pero tiene como desventaja que no proporciona elementos para que el alumno pueda interiorizarlas. Visto así, los profesores se preocupan por enunciar las normas, pero esto no acompaña señalamientos apropiados para que los alumnos reflexionen los valores que se les presentan.

Los grupos I y IV llaman la atención por su similitud en el número de alusiones, no así en lo que representan. Es preciso decir que cuando se utilizan vehículos del Grupo I, se generan las condiciones adecuadas para formar en valores, pues los alumnos comprenden la importancia de la norma y la asumen como parte del repertorio moral que les ofrecen los profesores o la escuela, con lo cual disminuye la presión externa y aumenta la autonomía moral que propone el programa de Formación Cívica y Ética. En tanto, cuando se utilizan vehículos del Grupo IV, lo que sucede es lo contrario, dado que cuando el temor es utilizado para transmitir valores, los juicios morales que se forman son heterónomos.

Con este resultado, puede decirse que hay un encuentro entre vehículos favorables al razonamiento y reflexión de la norma (Grupo I), con aquellos que presentan una actitud autoritaria y de imposición que minusvalía la persona del alumno (Grupo IV). Fierro y Carbajal (2005) lo denominaron “mito de Sísifo” porque éste personaje debía subir una enorme roca hasta la cima de una montaña, y al llegar, regresaba de nuevo al punto de origen. Este patrón, dichas autoras lo compararon con el comportamiento de los docentes con respecto a la educación moral. Pues, lo ganado por algunos docentes para promover valores, era derribado por otros.

4.2.3.2 Juicios de Valor

Los juicios de valor son el medio a través del cual se transporta la norma abstracta y son resultado de un proceso de construcción argumentativa del docente.

La importancia de la argumentación en las normas abstractas permite comprender el razonamiento que se hace en relación a los valores que alude, porque en la medida en esto se realice, se generan oportunidades para que el alumno interiorice las normas. Asimismo, conocer los juicios de valor permite atender el segundo objetivo de investigación en relación a la promoción de valores a través de la práctica docente.

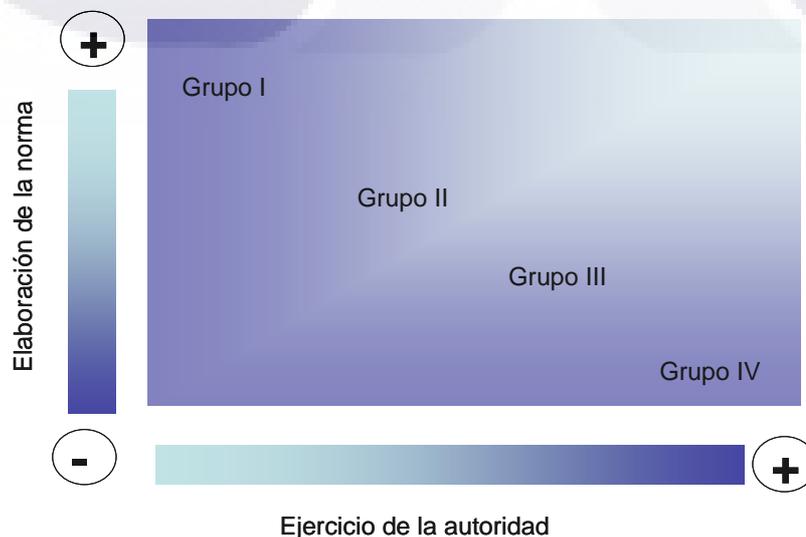
En la identificación de las normas abstractas están implícitos los juicios de valor, para distinguir los juicios, se identificaron por inferencia como lo muestra la Cuadro 4.2.

Cuadro 4.2. Identificación de Juicios de Valor

Norma Abstracta	Valor al que Alude	Juicio de Valor
M: Entonces muchachos, si no tienen los medios para mantener un hijo, entonces mejor ni le busquen, porque no traigan al mundo a sufrir a alguien que no les pidió nacer (P11)	Respeto a la Dignidad Humana	Enunciativo

Los juicios pueden ser construidos de diversas formas, en esta identificación Fierro y Carbajal (2005) clasificaron los juicios en cuatro grupos, acorde a la elaboración de la norma y el ejercicio de autoridad, tal como lo muestra la Figura 4.3.

Figura 4.3 Grupos de Juicios de Valores de acuerdo a la Elaboración de la Norma y el Ejercicio de la Autoridad



Con base en esos dos ejes de interpretación, las evidencias se clasificaron en los siguientes grupos:

Grupo 1. Juicios que explicitan o argumentan. Son aquellos que poseen una construcción argumentativa fuerte, de manera que va invitando o incluyendo a los alumnos a una reflexión en relación a la norma abstracta de la cual se trate.

Grupo 2. Juicios que se concretan a enunciar. Se refieren a los juicios de valor que son señalados pero sin un soporte argumentativo. En estos los profesores permiten que se den a conocer, pero no pueden argumentar su presencia o importancia. Dejan la construcción en un nivel enunciativo o informativo.

Grupo 3. Juicios basados en creencias religiosas. Constituyen los juicios que aparecen cuando los docentes ya no cuentan con argumentos suficientes para soportar la norma abstracta y recurren a sus creencias religiosas.

Grupo 4. Prejuicios. Son los juicios soportados en informaciones imprecisas e inexactas que el docente proporciona en relación a la norma abstracta.

Los grupos permitieron clasificar cada una de las evidencias identificadas como juicios de valor. Algunos ejemplos se muestran en el Cuadro 4.3.

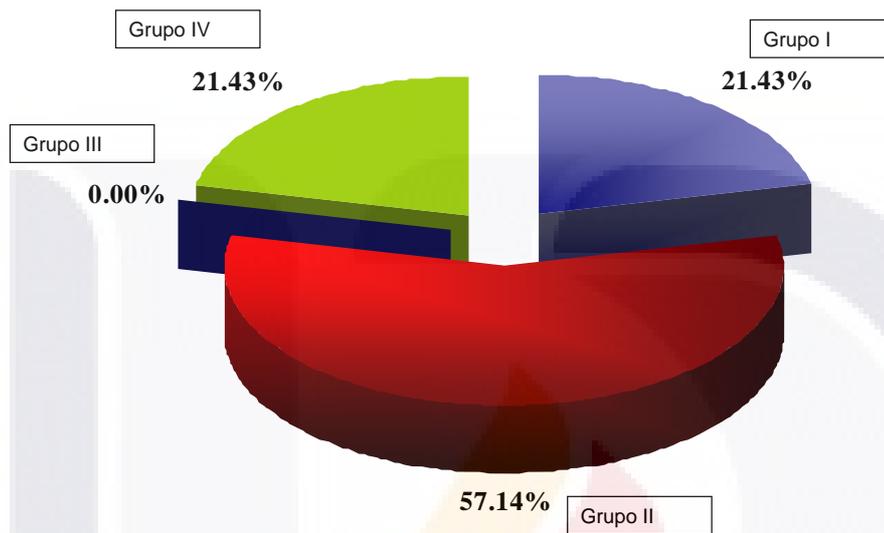
Cuadro 4.3. Ejemplos de Juicios de Valor

Juicio de Valor	Ejemplo
Juicios que explicitan/ argumentan	Una indicación muchachos no se hagan tontos con la guía que viene al final, para qué te sirve ver las hojas de respuesta cuando en el examen no va a ser así, y otra cosa hay errores en la respuesta, si tienen alguna duda pregunten la respuesta (P14)
Juicios que se concretan a enunciar	“Tomaste la decisión de manejar tomado, tienes que ser responsable de las decisiones, de las consecuencias, hay que pensar antes de actuar” (P 1)
Juicios basados en creencias religiosas	“En el aspecto religioso no robarás y no mentirás”*
Prejuicios	¿Creen que una persona que no tiene aspiraciones puede salir adelante? conocer a alguien, a una muchacha, y una muchacha los motivó a venir, a veces les he preguntado si les gusta la escuela y me dicen que por los amigos, entonces son importantes las aspiraciones. Pues si ustedes llegan hasta tercer año, hasta aquí llega su aspiración, pero luego qué hacen en la calle pensando en drogas, pensando en robar, una aspiración te lleva a otra y a otra ¿cuándo van a una tardeada qué aspiración tienen? (P.1)

(*) Nota: Este ejemplo fue retomado del trabajo de Fierro y Carbajal (2005, p.153) pues no se encontró evidencia con respecto a este tipo de juicio de valor.

En el análisis se contabilizó las frecuencias de aparición de los juicios de valor por cada uno de los grupos. Los resultados se presentan en la Gráfica 4.8.

Gráfica 4.8. Juicios de Valor



Los resultados indican que la mayoría de los profesores no argumentan al emitir sus juicios de valor. Así, las emisiones de las normas abstractas quedan en sólo en una enunciación (Grupo II), esta oferta deja a los alumnos prácticamente sin modelos de argumentación y con ello para una construcción más compleja que permita evolucionar su estructura en el razonamiento moral. Se debe recordar que algunas de las técnicas para promover el crecimiento moral de los sujetos como la discusión de dilemas morales se basan en ofrecer argumentos de estadios superiores al que presentan los alumnos (Hersh, et al., 1998)

Llama la atención que no hubo evidencias de juicios de valor apoyados en creencias religiosas (Grupo III). Hay un número similar entre juicios de valor basados en prejuicios (Grupo IV) y aquellos que argumentan una situación (Grupo I). Lo cual de nueva cuenta muestra una situación donde parece haber un contraste con respecto las maneras para educar en valores.

En relación a tales resultados, diversos autores (Kohlberg, 1992; Hersh, et al., 1998; Lind, 2007; Elizondo et.al ,2007) proponen como necesario promover un ejercicio en la vida escolar donde se procure la participación a través del diálogo y la discusión, ya que esto permite el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la argumentación útil en la resolución de un conflicto y toma de decisiones.

Ante este panorama, se encontró que los profesores no son problematizadores de la vida cotidiana, pues prevalecen prácticas con argumentos solamente enunciativos o informativos y donde existe poco o nulo diálogo. Esta situación no es acorde a lo que señala el currículo, ya que el docente debe diseñar actividades que involucren la búsqueda, análisis e interpretación de la información que lleve a los alumnos cuestionar aspectos de su vida diaria (SEP, 2006c).

En este quehacer, se hace indispensable que el primero en contar con la formación en habilidades para construir argumentos, sea el propio docente, ya que tal como lo estipula el programa su misión es promover la democracia como un modo de vida. Para lograrlo, es preciso dar prioridad a la construcción de argumentos como un medio favorable para el desarrollo del pensamiento crítico necesario para que los alumnos se apropien de los conocimientos que se les ofrece. Y para el desarrollo de competencias.

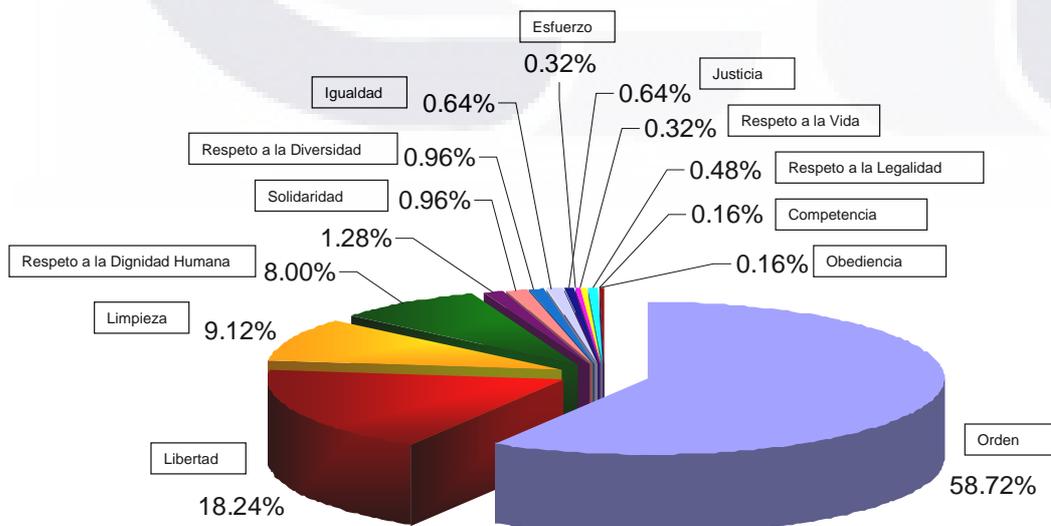
4.3 Análisis por Valores. Los Valores que se promueven en un Grupo de Secundaria

En el apartado anterior se presentó de forma general los valores presentes en la práctica docente, así como las tendencias en las normas y las relaciones afectivas que establecieron los docentes ante el grupo.

Es preciso recordar que para fines de este trabajo se consideró retomar los valores establecidos en el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006b, 2006c). Estos valores fueron: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, respeto a la dignidad humana, respeto a la diversidad, respeto a la vida y respeto a la legalidad. Sin embargo, los resultados mostraron la presencia de otros valores como: orden, limpieza, esfuerzo, honestidad, competencia y obediencia⁴. La decisión de incluir estos últimos valores, fue en atención a la primera pregunta de investigación, pues se pretendía conocer aquellos valores presentes en las prácticas docentes y de alguna manera dichos valores forman parte de las aspiraciones deseables en la educación que se ofrece, aunque sin olvidar que el margen principal eran los valores establecidos en el programa de FCyÉ.

La Gráfica 4.9, presenta los valores derivados de las alusiones totales entre normas concretas y normas abstractas.

Gráfica 4.9. Valores a partir de Normas Concretas y Abstractas



Como se observa hay un predominio del valor del orden, por encima del resto de los valores. Le sigue la libertad y posteriormente la limpieza. En este margen, es posible decir que se están promoviendo aspectos de disciplina principalmente.

Se encontró que cada valor se presentaba de manera distinta, pues por dar un ejemplo, el haber encontrado normas que aluden a la libertad, no significa que esto haya sido de la mejor forma para educar en valores. Un ejemplo, lo constituye la norma “cumplir con la tarea”, la cual implica la importancia de promover la responsabilidad del alumno, pero en un margen de mayor presión externa, en realidad limita la libertad para que el alumno se autorregule y realice la actividad por convicción personal.

Para tener una mejor comprensión de cómo sucedió esto, en el siguiente apartado se verá de manera mucho más detallada cada uno de los valores identificados y se desarrollará una descripción de las evidencias más significativas y una discusión acorde a los planteamientos del programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006b). Cabe señalar que se presentan primero los valores establecidos en el currículo, y posteriormente, se presentan los otros valores identificados.

4.3.1 Los Valores del Programa de Formación Cívica y Ética

4.3.1.1 Respeto a la Diversidad

El respeto a la diversidad es una apropiación del respeto a la diferencia con los otros por constituir parte de la idea del multiculturalismo (O'Shea, 2003). Cuando este valor no es promovido, se pueden encontrar acciones contrarias como el etnocentrismo y los estereotipos.

El programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c), contempla al valor de respeto a la diversidad de dos formas. Incluido como parte de una de las competencias cívicas y éticas; y de los contenidos de los bloques de formación en segundo y tercer grado de secundaria.

Para la primera en relación a las competencias que debe desarrollar el alumno, el programa establece que:

La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como la edad, el sexo, la religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua, los valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida y ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones. (SEP, 2006c).

En la promoción de este valor, el programa indica su estrecha relación con la equidad, por lo que establece que al alumno se le debe proporcionar la oportunidad de desarrollar la empatía y la apreciación crítica de las circunstancias de los otros.

Para hablar de este valor, a partir de las normas, se encontró que el reglamento escolar (Anexo C) busca generar uniformidad en el atuendo de los alumnos, al promover normas como evitar llevar pulseras, usar maquillaje o peinados que catalogan de “extravagantes”. Con tales señalamientos, cabe la pregunta de si esto está propiciando una reflexión en los alumnos desde el mismo reglamento sobre la importancia de las distintas expresiones culturales y la diversidad en los gustos al vestir. Pues, en ningún momento se observó que esto fuera tema de discusión, pero sí tenía una reiteración constante para su cumplimiento.

En el aula en torno a este valor y con respecto a las normas, se presentó una evidencia en clase de Inglés, cuando uno de los alumnos comenta al maestro de cuando se puso un arete en la oreja, a lo cual el maestro le responde: “Se me quita ese arete, aquí no hay gays, el día que yo traiga aretes ese día los hombres traen aretes (P.46)” Esta evidencia muestra una acción contraria al valor de respeto a la diversidad, pues muestra un fuerte prejuicio en catalogar a las personas que utilizan aretes como homosexuales, lo cual no siempre es así. Además de que expresa un rechazo a las personas por sus preferencias sexuales y deja ver que la escuela, o al menos su clase no es lugar para ese tipo de personas.

Entre tanto, en el análisis también se encontraron sólo dos evidencias sobre contenidos que aluden a la cultura nacional, sin embargo, esto fue a partir de la presencia de ciertos estereotipos.

Un ejemplo, es esta evidencia que surgió en la clase de FCyÉ, cuando la maestra se encontraba exponiendo el tema del día, y un alumno de los “chistosos” interrumpe para contar un chiste de colmos, entonces la profesora le contesta: “Los mexicanos somos buenos para los chistes, para los colmos, nada más (se ríe) (P3)”. En esta situación la profesora indica un estereotipo en la cultura nacional, como lo es la gracia de elaborar chistes.

En esta ocasión se encuentra claramente que la maestra alude la trasgresión de una norma concreta que es “poner atención en clase” y utiliza este sarcasmo como vehículo, que lejos de ayudar al alumno a reconocer que acaba de interrumpir la clase y transgredir una norma construye su argumento con base en un estereotipo poco constructivo para la persona del alumno y su identidad como mexicano. A pesar de todo, la profesora logra matizar el peso de su sentencia con una ligera sonrisa.

Con respecto a los estereotipos y el manejo de temas relacionados con grupos indígenas nacionales, no se encontraron evidencias relacionadas con la diversidad cultural de México siendo que esta temática es una de las que se propone en los propósitos del programa de FCyÉ (SEP, 2006c, p.15) y en donde se señala que los alumnos: “Valoren a México como un país multicultural; identifiquen los rasgos que comparten con otras personas y grupos, y reconozcan a la pluralidad y al respeto a la diversidad como principios fundamentales para una convivencia democrática en sociedades multiculturales.”

A nivel escuela, una norma que fue clara sobre acciones contrarias a este valor, fue aquella en que se envía a los alumnos que reprobaban más de tres asignaturas al turno vespertino. En reiteradas ocasiones tanto maestros como alumnos señalaban que esto era una norma que operaba en la escuela.

Un ejemplo es el caso de alumnos del grupo que fueron enviados a estudiar a la tarde por reprobado más de dos materias; por no contar con puntos suficientes de buena conducta tal como lo señala el reglamento y; otros por pertenecer alguna de las formas de “cultura urbana” como los emos, punks o darketos, quienes finalmente son expulsados de manera definitiva de la institución.

Hay que señalar que dicha norma no se encuentra por escrito en el reglamento escolar, pues forma parte de las normas que operan en la cultura escolar y que se aplican en un momento determinado. Usualmente se aplica al final de las evaluaciones de cada bimestre, por acuerdo de la dirección de la escuela.

Como se mencionó en el apartado de las normas concretas (Gráfica 4.4) predominan las convenciones, por encima de los asuntos morales, lo cual da a entender que la escuela está desplazando oportunidades para promover las condiciones que se necesitan para el valor del respeto a la diversidad y tampoco considera las nuevas formas de expresión que tienen los adolescentes en búsqueda de su identidad.

La norma de mover alumnos del turno matutino al vespertino por bajo rendimiento, es en sí misma una discriminación que favorece a la deserción escolar y atenta contra lo que establece la Constitución con respecto a la obligatoriedad de la educación secundaria.

Así, la escuela no promueve espacios en la práctica docente para proporcionar a los alumnos la “relación empática” planteada en el programa, que conlleve a conocer la razón que ellos tienen de querer pertenecer a una “tribu urbana”, antes bien ha diseñado normas para sancionar a quienes no concuerden con las convenciones de la escuela. En otras palabras, dado que si el currículo señala que los alumnos deben apreciar críticamente las manifestaciones de la diversidad y rechazar aquellas contrarias a los derechos humanos (SEP, 2006c, p.21) entonces, la escuela no les está dando la oportunidad de conocerlas, ni les otorga la libertad para elegir entre la diversidad y por tanto ser autónomos.

Entre tanto, el respeto a la diversidad como contenido, tampoco se encontró suficiente evidencia para decir que fue promovido, ya que las encontradas manifiestan el predominio de estereotipos y de información imprecisa sobre distintas culturas.

Una evidencia se presentó en la materia de Historia, cuando en una clase la maestra estaba dictando algunas preguntas sobre el tema del Islam, en donde para aclarar sobre la figura de Mahoma abre un paréntesis y agrega:

M: [...] Todos los seguidores de Mahoma se llaman musulmanes. Todos los terroristas practican esta religión muy radical. Entonces como son radicales, no dejan que se vea parte alguna de las mujeres. Ellas siempre usan una burca, que es como un costal que llevan las mujeres, ellas no pueden enseñar ni un tobillo, porque las lapidan, les tiran piedras hasta que mueren, pero eso sí, los hombres pueden tener muchas mujeres, siempre y cuando la puedan mantener, esto es radical. Todo esto se encuentra en el Corán, ellos exigen pero no dan más que eso, eso es radical. (P35)

En esta evidencia se encuentra un argumento con una construcción errónea, pues da a entender que todos los musulmanes son terroristas y proporciona a los alumnos una idea equivocada sobre las creencias y costumbres de otra cultura.

En ningún momento la maestra presenta a los alumnos argumentos donde ellos puedan cuestionar lo que ella está diciendo, por lo que queda en una especie de sermón, que tampoco facilita momentos para que se introduzca otro tipo de actividad que ampliara la información que en ese momento se proporcionó. En este caso, hubiera sido pertinente realizar una investigación en Internet y otras fuentes para conocer la ideología del Islam, para luego someterlo a una reflexión grupal.

También es claro, el desconocimiento que tiene la maestra para con la cultura de la cual está hablando, pues señala que las mujeres que muestran parte de su cuerpo mueren lapidadas, situación que no ocurre por ese motivo sino por otros, además de que no presenta las razones culturales de los musulmanes para tomar ese tipo de decisiones y termina generando un prejuicio sobre el sexo masculino.

Cabe decir, que a partir de lo que establece el programa de FCyÉ (SEP, 2006c, p.20), con relación al currículo trasversal, este tema hubiera sido apropiado para generar un debate sobre las normas musulmanas con base en los derechos humanos. Sin embargo, tal como se observa en la práctica de la profesora esto resultó claramente ausente.

La asignatura de Historia en particular posee temáticas centrales donde pueden encontrarse mayores oportunidades para dar a conocer valores, tal como uno de los propósitos del programa establece, para generar en los alumnos una comprensión del mundo social y puedan conformar su perspectiva ética (SEP, 2006c, p.15).

Otro ejemplo, ocurrió en la clase de la materia de Formación Cívica y Ética, durante la revisión que realizó la maestra de la guía de estudio para presentar el EXANI de los alumnos para ingresar al nivel medio superior. Había dejado de tarea contestar las preguntas. En la sesión la maestra comienza a leer en voz alta las preguntas y los alumnos de forma voluntaria proporcionaban la respuesta.

M: son valores que vencen la discriminación y el respeto y la solidaridad... ¿qué es etnocentrismo?

A: es cuando tú das amor y recibes amor

M: eso es reciprocidad

M: etnocentrismo es cuando alguien cree que su cultura es mejor, los norteamericanos son etnocentristas

A: sí

O: (9:40) La maestra continúa

M: entonces es un ejemplo de discriminación étnica, discriminando otra raza, otra cultura... (P7)

En esta evidencia, no se está promoviendo el valor de respeto a la diversidad, pero sí se aborda como contenido a partir de presentar el etnocentrismo. Como se observa la construcción es poco clara, ya que se pasa del respeto y la discriminación al etnocentrismo en un salto poco entendible, con un argumento bastante simple, en el que lo único que se le proporciona al alumno es una información sesgada.

La docente presenta a la cultura norteamericana como etnocentrista, haciendo una afirmación sobre el comportamiento de todos los estadounidenses, sin presentar ninguna evidencia que apoye su argumento.

Sobre ese mismo argumento, todavía la maestra reitera que Estados Unidos es un ejemplo de discriminación étnica y cultural, situación que pone en entredicho la información de la cual dispone la profesora, y cuestiona la promoción de este valor con respecto al programa de FCyÉ (SEP, 2006c, p.19), donde se define el perfil del docente de esta asignatura como un sujeto de mejora personal en el que tiene claro sus propios valores y con una disposición permanente para mejorar el manejo de contenidos.

Con relación al respeto a la diversidad en los contenidos curriculares, se debe decir que todas las evidencias se concentraron en las prácticas de la asignatura de FCyÉ e Historia. En la primera las alusiones quedaron en un nivel enunciativo, pues sólo se mencionaba el valor. En la segunda las evidencias mostraron una tendencia al prejuicio que no favorece en nada al reconocimiento de las culturas y su diversidad.



4.3.1.2 Respeto a la Dignidad Humana

El respeto según Fierro y Carbajal (2005, p.88) “es el trato considerado y digno hacia las demás personas y sus pertenencias”. En el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c) el respeto a la dignidad humana no se encuentra definido explícitamente, sin embargo se encuentra incluido en una de las ocho competencias cívicas y éticas; y como contenido implícito en los módulos temáticos de la materia, a través de tópicos relacionados con la autoestima, la toma de decisiones y el papel del individuo ante la comunidad y el mundo. Acciones contrarias a este valor son el insulto, la discriminación, la burla y la denigración.

A partir de competencias, el respeto a la dignidad humana se encuentra implícito en el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) a partir del autoconocimiento, el cual se refiere como la “identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible” orientado al ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo para vivir en comunidad.

Retomando lo dicho y con base en las evidencias presentadas a través de las normas concretas que aluden al trato del alumno hacia sus compañeros (Ver Gráfica 4.1), puede ser un ejemplo de lo que la escuela pretende promover en este valor, pero en las observaciones se encontró muy poco aludido. Esto es a través de normas como: “No golpear” “No pelear”, “No tomar las cosas de los demás”, “No expresarse con palabras soeces”. Se observó que la promoción de este valor a través de las normas concretas fue muy pobre y poco favorable a la reflexión valoral.

En las evidencias revisadas de estas normas, se encontraron diversos conflictos entre los alumnos, muchos iniciaban en forma de juego y terminaban en agresiones físicas fuertes como los golpes e insultos. La mayoría de las intervenciones del profesorado estaba dirigido a sólo señalar o indicar que se trasgredía la norma, pero no favorecían la aparición del diálogo, el consenso o la reflexión sobre lo que se realizaba.

La evidencia que se presenta a continuación, retrata lo que predominaba en el aula con respecto al manejo que hacían los docentes de las normas que aludían al valor de respeto a la dignidad humana.

Esto ocurrió en la clase de Química, cuando el grupo se encontraba realizando una práctica de laboratorio. El maestro camina por cada una de las mesas distribuidas en equipo del laboratorio, algunos alumnos hacen las mezclas de agua con jabón y otros con naftalina. Se oye a un par de alumnos insultándose y el maestro no dice nada, pues se encuentra explicando a un equipo como hacer la mezcla, en eso:

O: Un par de alumnos salen del aula y comienzan a discutir, se oyen insultos en la puerta del aula, el maestro los observa y les dice

M: Haber...

O: Luego de algunos forcejeos entre ellos, los alumnos entran al aula, y el maestro les dice

M: Haber ¿qué pasa?

A: Éste (señala al otro alumno) que no aguanta

O: (8:25) Los dos alumnos se sientan de nuevo y siguen con la práctica. El maestro ya no se observa en el aula. (P.65)

Como se observa, los profesores atienden más la actividad que están realizando y dejan de lado momentos en los que se presenta un conflicto. Si bien el profesor se encuentra ocupado, cuando señala la norma el vehículo que hubiese podido emplear sería para hacer reflexionar a los alumnos sobre las implicaciones de la agresión física, sin embargo no fue así, pues sólo señaló la trasgresión.

En revisión de las evidencias, se encontró sólo una donde la docente hacía el intento por hacer que los alumnos comprendieran la norma, esto sucedió en la asignatura de FCyÉ, cuando la profesora se encuentra revisando las respuestas que los alumnos dieron a la guía del EXANI, mientras ella preguntaba, los alumnos iban contestando. La maestra decide hacer un paréntesis para ampliar el contenido de la pregunta.

M: En la edad donde dan mucho sueño, es la adolescencia, pero es porque están creciendo sus huesos, de hecho cuando dan el estirón, se le caen algunas cosas

A1: Ay! entonces ese ya se quedó así (se oyen risas, porque el alumno al que se refiere es de baja estatura)

O: La maestra agrega:

M: Las mujeres dejan de crecer a los 18 años, y los hombres a los 21, la estatura que tienen ahorita no es la definitiva (se dirige a Héctor, lo ve y le dice) Héctor te voy a pedir un favor, que no vuelvas a hacer comentarios sobre la estatura de tus compañeros, porque te voy a contar de compañeros que eran chaparritos y luego los vuelves a ver y ya están más altos [...] puedes herir la autoestima, no sabes lo que piensan (P.12)

Como se observa, un alumno se burla de un compañero, tomando como referencia el tema de la clase. La maestra opta por ampliar la información sobre el crecimiento físico de los adolescentes y hasta después incluye un elemento afectivo para hacer valer la norma, ya que solicita el favor al alumno de no molestar a su compañero, además de que le menciona una implicación sobre el daño hecho a la otra persona. En este caso, aunque la profesora propicia mucho más elementos a los alumnos para comprender la norma, termina dando una especie de sermón al alumno, y no propició una práctica donde los alumnos pudieran externar sus ideas con respecto a lo que provocan en ellos las burlas de otros compañeros con respecto a sus características físicas.

Con todo lo anterior, es posible decir que no se encontró evidencia de que en algún momento de las jornadas observadas, los profesores proporcionaran a los alumnos espacios para identificar sus características personales o se discutiera la pertinencia del reglamento escolar en ese sentido, lo cual deja ver las pobres oportunidades que tienen los alumnos para desarrollar su autoconocimiento y reflexionar sobre el respeto a la dignidad humana.

Otra situación sobre este valor, fue en la asignatura de Matemáticas, al inicio de la clase una alumna se le acerca al profesor para pedirle la ayude a encontrar su libro de texto. El maestro le pregunta en voz alta al grupo sobre el libro, ninguno de los alumnos da razón del libro y la clase continúa. A mitad de la clase, el maestro informa al grupo que la alumna va a revisar mochilas y ésta lo hace. No encuentra el libro y al terminar la clase no se sabe en qué terminó el asunto.

Esta situación en el aula hubiera sido un momento adecuado para que el grupo discutiera la importancia de respetar la propiedad de sus compañeros, sobre la manera en cómo esto afecta el bienestar de otros y las implicaciones que tiene tomando como referente los derechos humanos, sin embargo, como se observa el profesor continuó toda la clase y sólo hasta el final volvió a retomar el caso y no le dio solución alguna.

El hecho anterior genera desconfianza entre compañeros, a tal grado que todos vigilan sus mochilas. Incluso las acciones que se han tomado al respecto, es que cuando los alumnos salen a las canchas, el aula queda totalmente cerrada con candado. Estas acciones no garantizan el hecho de que las normas concretas se estén interiorizando, sino que de alguna manera se están reforzando otros comportamientos que afectan la convivencia

escolar y por tanto disminuyen las condiciones escolares para promover la democracia como forma de vida según lo señala el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c).

Además de las normas concretas, los vehículos (Gráfica 4.7), mostraron que la forma de presentar las normas es polarizada, ya que a lo largo de las evidencias se encontró que hubo momentos en que los docentes eran amenos y proporcionaban trato digno al alumno, mientras que en otros no era así. Al tener esta investigación la oportunidad de observar toda la jornada escolar, fue posible reconocer a los profesores que ofrecían mejores elementos para promover el valor de respeto a la dignidad humana, de los que no. De tal manera que se detectó el poco seguimiento acorde a lo establecido en el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) con respecto a la promoción de este valor.

Una evidencia que muestra lo antes señalado, ocurrió en la asignatura de Español, cuando una vez que la maestra ingresa al aula, toma asiento y comienza a dar algunas indicaciones, entonces:

O: Los alumnos dejan de jugar entre ellos, continúa la clase. Otro alumno se levanta de su lugar, la maestra lo ve y le dice

M: Marco te sientas por favor

O: Marco se sienta, luego, de un par de alumnos que habían estado jugando, uno se salta la silla, al verlo la maestra le llama a su escritorio

M: ¿Qué hace brincando?

A: Es que me quitó mi pluma (se refiere al otro compañero con quien jugaba)

M: ¿Y por eso anda brincando como un animalito? ¿Qué quieren? ¿Un reporte?

O: Luego de esto los alumnos regresan a su lugar, pero siguen juntos, la maestra los ve y les dice

M: ¿Siguen juntos? (P40)

En esta evidencia, se observa que la profesora alude a la norma de “trabajar sentados en clase”, y utiliza la amenaza como vehículo, mientras que su expresión afectiva ironiza, ridiculiza y emplea el sarcasmo para referirse a la persona del alumno. Al alumno no se le reconoce como persona, ya que su respuesta ante la profesora es condicionada por el peso de la autoridad y no por el malestar que puede provocar su trasgresión. En dado caso, la norma aludida es referente más a la convención escolar a que afecte el bienestar de otros

Es importante mencionar que la profesora se caracterizaba por emitir constantemente reportes para sancionar el comportamiento de los alumnos en relación a las normas. Había días en los que llegaba a emitir de tres a cuatro reportes. En algunos casos, la maestra ocupaba tiempo de la clase para ir personalmente a emitir el reporte ante la trabajadora social de la escuela. Esto deja ver la prioridad que ella le proporciona a la sanción de las transgresiones del orden.

A nivel escuela por su parte, se presentó un conflicto a golpes entre un alumno de tercer año contra uno de primero. El alumno de tercero golpeó contra el suelo al otro y aunque no le hizo daño físico severo, el enfrentamiento duró alrededor de 15 minutos, ningún otro alumno intervino, y el resto sólo gritaba a favor o en contra. La mayoría de los grupos de la escuela presenciaron la pelea, mientras las autoridades educativas no se enteraron, debido a que se encontraban en reunión en un salón bastante lejos de las canchas donde ocurrió. Este enfrentamiento puede indicar que los alumnos involucrados no están dimensionando formas de resolver diferencias y reflexionando la importancia de respetar la dignidad de la persona humana, pues tampoco los alumnos observadores intervinieron para evitar el daño físico que ambos se hacían.

Sobre el valor del respeto a la dignidad humana, se puede decir que los docentes y la escuela proporcionan elementos inadecuados para su promoción. Esto a partir del trato negativo que reciben los alumnos y de que no son consideradas sus necesidades personales que el programa de FCyÉ se propone atender, ni se les proporciona una formación sobre el papel que desempeñan en la escuela. Todo ello a pesar de que en este plan de estudio se enfatiza el papel central que debe tener la oferta formativa para la atención de los adolescentes y sus necesidades.

Con respecto al papel del docente de tutoría en esta atención al adolescente, que su clase era sólo una vez a la semana, y en las sesiones observadas la docente se enfocaba a explicar técnicas de estudio. Tuvo varias interferencias, pues los días que tocaba clase, era día festivo o la profesora solicitaba permiso. Según lo manifestaron los alumnos en entrevistas, ellos estaban a gusto con la maestra. Hay que agregar a esto, que la maestra de FCyÉ declaró en reiteradas ocasiones ante el grupo el papel que le asignaba la dirección de la escuela de cuidar el comportamiento del grupo. En tanto, también figuraba el asesor para

esta misma función, pues moderaba al grupo cuando estaban en los honores a la bandera o requería permisos para algo.

Se debe decir que los honores a la bandera son un ejemplo de los momentos más amplios en la promoción de conductas cívicas a modo de inculcación, pues se leían efemérides de fechas nacionales y la vida de algún personaje de la historia, sin embargo, en casi todos los registros, los alumnos platicaban en pleno acto, bromeaban en voz alta y otros mostraban señales de aburrimiento, bostezaban o no cantaban el himno nacional, lo cual indica que esta práctica no está siendo significativa para los alumnos. Los maestros regularmente les llamaban la atención y en otros casos los pasaban al frente de la formación del grupo para exhibirlos, lo cual es una acción contraria al valor de respeto a la dignidad humana. Los docentes, en particular la de FCyÉ cada lunes les comunicaba su avance o retroceso en materia de disciplina en los honores a la bandera, a pesar de eso, los alumnos continuaban presentando el mismo comportamiento.

Entre tanto, como parte de los contenidos curriculares, el valor de respeto a la dignidad humana tuvo presencia. Algunos temas vistos en clase como por ejemplo el autoconocimiento del adolescente y su proyecto de vida, donde la maestra comentó a los alumnos la importancia de ir planeando la carrera que desearían estudiar.

4.3.1.3 Respeto a la Vida

El respeto a la vida se puede definir como el aprecio a la manifestación de toda forma de vida, sea vegetal o animal y que está vinculado con el cuidado, la defensa y la preservación (“respeto a la vida”, 2008). En este valor se puede encontrar acciones contrarias como el deterioro ambiental, el homicidio y el suicidio.

En el programa de FCyÉ (SEP, 2006c, p.15) este valor se encuentra implícito en uno de los propósitos de la formación cívica y ética en secundaria, pues se reconoce como el desarrollo en los adolescentes de su capacidad para identificar medidas para mejorar su calidad de vida y el bien colectivo, a partir de anticipar y evaluar situaciones que ponen en riesgo su salud e integridad personal. Asimismo, se identifica como parte de los contenidos temáticos diseñados para este nivel educativo.

Conforme al análisis de la información, es posible decir que como experiencias orientadas al propósito del programa en el aula o la escuela se encontró muy poca promoción.

Hubo una ausencia con respecto a acciones para promover el respeto a la vida, como por ejemplo la realización de una campaña de reforestación de las áreas verdes escolares, el cuidado del agua en las instalaciones, o la protección a la fauna local. A lo mucho, sólo se presentó una norma en el reglamento escolar (Anexo C), y que alude a este valor, como fue el de la prohibición que tenían los alumnos para jugar canicas en las áreas verdes.

La evidencia surgió en la asignatura de FCyÉ, cuando la profesora, ingresa al aula, aún sin comenzar el tema del día, va haciendo tiempo para que todos los alumnos ingresen al aula, ya que estaban en las canchas porque tuvieron hora libre. Cuando la mayoría del grupo se encuentra en el aula, llama la atención a algunos por no llevar el uniforme, mientras lo hace, ingresan más alumnos y ella dice:

M: no sé qué pasa en este salón, parece desfile de moda (lo dice por las alumnas que llevaban un suéter distinto del uniforme, en ese momento entran al aula otros alumnos de las canchas, se dirige a ellos). Les decía a sus compañeros que ya no pueden jugar canicas en el área de segundo año (se refiere al área verde), dice el subdirector que apuestan, miren muchachos, mi deber sería en honores pasarles al frente, pero ¿a quién le interesa?

A0: a nosotros (P4)

De la evidencia, en este caso se pretende rescatar cuando la profesora señala la norma sobre jugar en las áreas verdes, la argumenta con la requisición del subdirector, y recrimina el comportamiento de los alumnos, más en relación a las apuestas que al cuidado de las plantas y árboles. Con ello se deja pasar un momento para que los alumnos reflexionaran la importancia de cuidar las áreas verdes. También hay que agregar que la dirección mandó a colocar rejas en los espacios correspondientes a las áreas verdes, con lo cual no se está promoviendo la autonomía del estudiante que pretende el currículo con respecto a valorar el respeto a la vida.

En cuanto a contenidos, se encontró sólo dos alusiones de este valor. Una ocurrió en la clase de la asignatura de FCyÉ y la otra en la clase de Química. Con respecto a la primera asignatura, la maestra realizaba la revisión de las preguntas de la guía EXANI que el grupo estudiaba para su ingreso al nivel medio superior. La maestra hace la pregunta y los alumnos van contestando.

M: ¿si saben qué significa anorexia? (pregunta al grupo)

AO: sí

M: anorexia significa “sin hambre” y bulimia “hambre de buey”, los bulímicos pueden acabarse un refrigerador completo. Yo tenía una alumna que era bulímica y si se comía un pedacito de manzana sentía todas las calorías que consumía, y me dice que cuando sus papás no estaban se compraba mucha comida chatarra [...] la basura la escondía debajo de su cama, entonces le daban dolores que se llaman “atracones” y luego con el dolor vomitaban, se provocaban hasta vomitar sangre. Ellas hacen mucho ejercicio, ellas tienen distorsionada su imagen, es un problema psicológico. No sé si recuerden a una muchacha ahí en Televisa que fue a pedir ayuda y el equipo López Dóriga lo detectó, al año dieron el informe de cuánto le costó la rehabilitación, sobre cuánto le costó un millón de pesos, por eso...

A1: ¿por qué a ellos les dio bulimia y anorexia?

M: porque seguro le hicieron un comentario y se sintió, y por eso todos debemos reconocer que somos hermosos

A1: Es que hay bellezas raras

O: Se oyen risas en el grupo, luego la maestra dice

M: [...] una persona hermosa es la que tiene valores, es bella por dentro, también depende de su cultura, por ejemplo si van a una fiesta y hay un muchacho muy guapo, pero ven con la que baila y dicen “ay mira con esa chica tan fea” o bien “esa chica tan bonita pero ¿y el novio? todo feo” pero pues son personas que se fijan en el interior. (P.12)

En esta evidencia, se retoma uno de los temas que el programa estipula para promover el respeto a la vida y la identificación de elementos para el cuidado de su salud. Como se observa, la maestra informa a los alumnos lo que significa la anorexia y la bulimia como enfermedades y agrega la experiencia de una joven usando información de un programa de televisión. Construye el argumento con base en el costo de la recuperación de la enfermedad y lo apoya con algunas razones que ella considera como el origen. Sin embargo, el argumento es demasiado enunciativo, lo cual no amplía la magnitud de que la anorexia es una muerte lenta en la que caen miles de jóvenes anualmente. Hubiera sido deseable para hacer significativo a los alumnos el tema de la anorexia, seguir lo establecido en el mismo currículo (Ver SEP, 2006c, p. 22-23), con algunas prácticas favorables a la educación moral, por ejemplo que los alumnos investiguen datos estadísticos y de otras fuentes para reflexionar el impacto social de algún tema y las implicaciones en la vida de las personas que la padecen.

En esta misma secuencia, se identifica en la práctica la inculcación, pues la maestra centra su discurso en ella y disminuye los momentos a través de los cuales puedan intervenir los alumnos, que sí bien lo hacen, no son motivados a una reflexión secuencial en torno al tema, pues la profesora recurre a la importancia de la autoestima como argumento, y los alumnos incluyen el asunto de la apariencia física. La evidencia termina con las expresiones coloquiales hechas por la maestra sobre las relaciones de pareja, con lo cual se desvirtúa una situación útil para promover el valor de respeto a la vida. En este caso se observa la dificultad para conectar el contenido curricular con las situaciones de vida de los alumnos (SEP, 2006c, p.20).

4.3.1.4 Respeto a la Legalidad

El respeto a la legalidad es la decisión para expresarse a través de los mecanismos e instituciones previamente diseñados (Salazar & Woldenberg, 1995). En la promoción de este valor, es posible encontrar acciones contrarias como la corrupción y tráfico de influencias

En el programa de FCyÉ (SEP, 2006c), el respeto a la legalidad está implícito en una de las competencias cívicas y éticas que se pretenden promover en los estudiantes; y también está considerado dentro de los contenidos de los bloques temáticos de la asignatura.

Como parte de las competencias, a partir del programa el respeto a la legalidad es interpretado como el: “reconocimiento, respeto y cumplimiento de principios de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad expresados en las leyes” (SEP 2006c, p.12). Para el programa, las leyes son resultados de acuerdos sobre derechos y obligaciones, limitan el poder de los gobernantes y son la base para la solución de conflictos, además de que pueden transformarse a través de los mecanismos establecidos.

Al respecto, es preciso indicar, que el reglamento escolar (Anexo C) es muy claro para señalar las sanciones pertinentes sobre cada norma, pero en ningún momento señala mecanismos para que los alumnos reclamen sus derechos o puedan participar en los acuerdos sobre su elaboración y su aplicación.

Los resultados derivados del análisis, tomando en cuenta el concepto de respeto a la legalidad, permiten decir que desde las normas concretas se encontró sólo una norma concreta que alude a este valor, la cual no formaba parte del reglamento escolar, sino fue identificada gracias al proceso de elecciones seguido por la escuela para el cambio de la sociedad de alumnos.

En ese día electoral, los profesores y la prefecta dieron las indicaciones al grupo para pasar a emitir el voto, la solicitud incluía como indispensable llevar la credencial de la escuela e ir controlando las salidas del aula para votar dentro de un horario de la jornada escolar. Las maestras de Español e Historia formaban parte del comité escolar regulador de las elecciones. En la siguiente evidencia, la maestra de Español ya ha dado las indicaciones al grupo y luego agrega:

M: Muchachos ¿de aquí quién tiene su credencial de elector?

O: Algunos alumnos levantan la mano

M: Recuerden que las planillas les dijeron, los que no la traen no pueden votar.

(P24)

En el marco de las elecciones escolares, en las ventanas de las aulas se encontraban oficios dirigidos a los profesores donde se les avisaba de la fecha designada para su realización. Durante el periodo observación se notó que la participación de los alumnos votantes fue menos de la mitad del total de la población estudiantil de la escuela y en ningún momento se observó el uso de mecanismos para proporcionar a alumnos espacios para reflexionar sobre la importancia de elegir una nueva sociedad de alumnos, ni las implicaciones de su participación con respecto a este ejercicio. A lo mucho lo que ocurrió fue que la prefecta ingresó al aula para recriminar al grupo su poca participación en el proceso electoral, ya que hubo abstinencia del alumnado porque se les “olvidó” la credencial.

Los resultados de la contienda electoral fueron contabilizados a la hora de receso el día de la jornada y publicados en una cartulina a un costado del periódico mural del mes, el cual por cierto era modificado cada lunes bajo el tema de los honores de la bandera y para el siguiente se elaboró uno bajo el tema “los valores”, y consistió en colocarlos en letras de colores solamente. Los alumnos indicaron en entrevistas que este era un esfuerzo personal realizado por una de las docentes de la escuela.

El cambio de la sociedad de alumnos es un ejemplo de los rituales propios de la cultura escolar que se realiza año con año, cuya regulación no se encuentra por escrito propiamente. Sin embargo, los alumnos al respecto, según lo expresaron en entrevistas, reconocen normas como: la sociedad de alumnos debe contar con miembros de los tres grados de secundaria y quien la presida estará en el cargo el último año de su estancia en secundaria. Cabe señalar que estas normas concretas subyacen en la cultura escolar solamente, pues no están escritas en el reglamento y tampoco fueron aludidas durante el trabajo de observación. Para reconocerlas era preciso realizar entrevistas a los alumnos, y profundizar en marcos de interpretación que sobrepasaban los objetivos de este trabajo. Por tanto, esto apunta a la realización de otros estudios al respecto.

Los comportamientos observados en las elecciones escolares indican que las prácticas docentes no están proporcionando marcos para reflexionar el valor de respeto a la legalidad como por ejemplo a través de la realización de debates y el diálogo para las presentar propuestas de las planillas. El mismo reglamento es un ejemplo de ausencia de mecanismos donde participe el alumnado. Esto induce a pensar que los alumnos no están asimilando la importancia de respetar la legalidad, por lo que requieren de presión externa para tomar la decisión de votar. Con todo esto, parece desaprovecharse el ejercicio de las elecciones escolares como una oportunidad para que los alumnos experimenten la incidencia de sus decisiones en la vida comunitaria tal como lo señala el programa de FCyÉ. Antes bien, en los pasillos se observan sólo algunos carteles de propaganda de las planillas participantes.

Como contenido temático, el respeto a la legalidad se aludió en la asignatura de Formación Cívica y Ética. En esta evidencia, la maestra se encuentra explicando un tema sobre la vida adolescente, y uno de los alumnos realiza un comentario con relación al tema, basado en una experiencia de su vida cotidiana. La evidencia es la siguiente:

M: los adolescentes necesitan independencia, ya no les gusta que los cuiden. Los adolescentes. Imaginen que van a una fiesta y les dicen que a las 10, que a esa hora empieza
O: en lo que habla la maestra Adalberto interviene y dice
A: maestra a mí una vez me pasó, pedí permiso y no me dejaron, así que me escapé
M: ¿por qué te escapaste?
A: porque no me dejaron, pero pues no me abrieron, cuando llegué a la casa pues no me abrieron
O: La maestra continúa hablando de eso y comenta una experiencia personal de cuando ella fue a una fiesta, luego de eso agrega
M: pero obvio te fuiste a la fiesta y no estuviste a gusto
A: sí estuvo bien padre
M: (9:10) Pero no te gustaría volverlo a hacer, no hay nada mejor que estar en casita (P.10)

Este ejemplo forma parte de la vida privada de los alumnos, que es llevado a la clase como parte de un tema de la asignatura en donde se refleja una alusión al valor de respeto a la legalidad. Hay que recordar que el respeto a la legalidad se caracteriza por el apego a los mecanismos de solicitud ante una autoridad a través de los medios diseñados para eso. Como se mencionó en el apartado del valor de la justicia e igualdad, se encontró una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ausencia con respecto a los mecanismos para que los alumnos reconozcan su participación en este mecanismo en el apego a las normas.

En el caso de la evidencia, es el adolescente quien introduce el tema, al señalar a los padres como las figuras de autoridad y platica que ante la negativa de seguir los lineamientos establecidos por ellos para obtener lo que quiere, opta por quebrantarlos, hecho del cual expresa cierto orgullo. Participar en una fiesta usualmente es un asunto de interés en la edad adolescente y resistirse a la autoridad también lo es.

El alumno expresa que él sí pidió permiso para ir a la fiesta, pero que ante una norma donde estuvo desacuerdo decide pasar por encima de la autoridad. Llama la atención la reacción de la profesora, pues no le ofrece al alumno alternativas para fomentar el diálogo con sus padres a fin generar un acuerdo con respecto a la norma referente a la hora de llegada. Lo que termina haciendo es colocar su persona como ejemplo, sin considerar otros aspectos que llevaron al alumno para tomar esa decisión y expresa interpretaciones sobre si estuvo a gusto o no en la fiesta. Esto parece indicar que la profesora no logra reconocer el interés del alumno por ir a la fiesta (Saucedo, 2006) y termina proyectando el acto como inadecuado para un futuro.

En esta evidencia se puede detectar una especie de brecha, pues la profesora trata de inducir al alumno a pensar que su decisión fue equivocada, mientras que el alumno expresó una inconformidad con la norma referida, la cual al no ser atendida, decide transgredir. Esta situación hubiera sido una importante oportunidad para que los alumnos reconocieran la importancia de enjuiciar las normas y las implicaciones que éstas tienen en su vida cotidiana.

4.3.1.5 Justicia

El valor de la justicia, es uno de los más amplios en su definición, ya que ha sido uno de los más discutidos por diversas teorías (Kohlberg, 1992). Sin embargo, para fines de este trabajo se consideró el propuesto por Hoffman (2002), que incluye tres formas de justicia: mérito, necesidad e igualdad.

El mérito exige asignar los recursos según la cantidad y calidad de los bienes y servicios aportados por el individuo, según la productividad, el esfuerzo, la competencia. Todo lo cual a largo plazo contribuye a proceder más. La necesidad exige distribuir los recursos según la necesidad de la gente y con independencia de lo que produzcan. Esta se puede basar en la pobreza, la desventaja y en agravios del paso o discriminación que piden reparación. La igualdad supone que todos tienen el mismo valor intrínseco, desde una perspectiva religiosa o filosófica amplia, por lo que todos deberían recibir la misma cantidad. Con respecto al valor de la justicia se pueden encontrar acciones contrarias como el favoritismo, la arbitrariedad y la negligencia.

Para el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c), la justicia se encuentra implícita como parte de una de las ocho competencias cívicas y éticas que se pretenden promover en la educación secundaria; y también lo entiende como parte de los contenidos temáticos de los bloques formativos.

Con respecto a la justicia como relacionada con las competencias, el programa lo vincula directamente con el valor de la legalidad, de manera que el sentido de justicia es considerar “que ninguna persona se encuentra por encima de las leyes” (SEP, 2006c, p.12). Por tal motivo, el currículo aterriza en la escuela las características de un sistema democrático, en donde las leyes son resultados de acuerdos donde se establecen derechos y obligaciones, se limita la autoridad y es fundamento para resolver conflictos.

Con base en los resultados derivados del proceso de análisis se encontró que las formas en las que se realizaron las alusiones del valor de la justicia, fue principalmente en el mérito. En un ejercicio por detectarlo, se encontró que los docentes podían o no solicitar el cumplimiento de las normas y que esto por sí mismo era contrario al valor de la justicia, tal como lo establece el propio programa.

En el análisis, las situaciones de incumplimiento son entendidas como “los eventos en los cuales la aplicación de las normas concretas han sufrido alteraciones de distinta índole, que van desde la aplicación discrecional hasta la trasgresión directa, sin que el docente intervenga para exigir su cumplimiento, llame la atención o aplique las consecuencias previstas frente a su incumplimiento” (Fierro & Carbajal, 2005, p.91)

Las situaciones de incumplimiento de las normas –también llamada inconsistencias– han sido el marco donde usualmente se dan las principales oportunidades para que los maestros ejecuten la orientación reactiva. No obstante, en los registros se observó que había momentos donde los alumnos continuaban transgrediendo la norma a pesar de ser señaladas por el profesor.

La importancia de la observar las inconsistencias radica en conocer cómo se sientan las bases para la interiorización de las normas. Para que el alumno logre una autonomía moral, debe contar con una claridad en la aplicación de las normas y reflexionar su relevancia que le permita interiorizar su importancia. Si esto no ocurre, las normas quedan supeditadas a la decisión personal de cada profesor, con lo cual se promueve la arbitrariedad (Fierro & Carbajal, 2005).

En relación a los hallazgos derivados de la inconsistencia, se construyeron tres conceptos fundamentales: la desatención, la contradicción y la trasgresión.

La desatención es aquella, en la cual el docente aunque en otras ocasiones insiste en el cumplimiento de la norma, en otras termina por ignorarla o la deja pasar por alto sin establecer ningún tipo de señalamiento o sanción. En este punto se integran momentos en que el maestro se encuentra concentrado en una actividad particular, razón por la que desatiende los incumplimientos de los alumnos, o bien, las interrupciones en la clase lo cual provoca que la norma se desdibuje.

La contradicción se refiere a aquellos comportamientos en los que el docente aunque ha señalado el cumplimiento de la norma reiteradas veces, termina cambiando de parecer o justifica su incumplimiento. También se da entre cada profesor, ya que mientras un profesor presenta una norma escolar como obligatoria, otro profesor la desdice. En este grupo entran situaciones en que incluso el mismo profesor incumple la norma.

La trasgresión agrupa aquellas normas que aunque el profesor señaló e incluso sancionó, los alumnos continuaron incumpliendo.

Con base en estos tres elementos, y las alusiones hechas a las normas concretas en los registros analizados se encontraron que las normas con mayores inconsistencias fueron las siguientes:

Tabla 4.3. Situaciones de Incumplimiento de la Norma o Inconsistencias

Normas Concretas	Alusiones	Desatención	Contradicción	Transgresión
Guardar silencio	130	25	1	30
Trabajar sentados	81	20	0	1
Poner atención	40	30	0	24
Cumplir con la tarea indicada por el maestro	28	4	1	2
Llegar a tiempo a clase	28	6	5	1
No golpear/pelear/molestar al compañero	25	1	0	4
Traer los útiles necesarios al aula	21	2	4	0
Dejar/mantener limpio el salón	20	0	0	10
No jugar en clase	20	2	0	1
Iniciar/terminar trabajo en tiempo	19	0	1	0
Pedir permiso para entrar y salir del aula	14	3	1	1
Llevar el uniforme completo/ bien puesto	13	0	0	0
No subirse a bancas/brincar/bailar	12	0	0	0
Levantar la mano para contestar/pedir permiso/pedir palabra	9	0	0	0
No expresarse con palabras soeces	8	1	1	0
Sentarse correctamente	8	0	0	2
No comer en el aula	7	0	1	3
No hablar con alumnos de otro grupo durante la clase	7	0	2	0
Ponerse de pie cuando el profesor entra al aula	7	0	0	0
Cuidar material escolar/el mobiliario escolar	6	0	0	1
Asistir limpio a la escuela/ pelo corto/ no maquillarse	6	0	0	2
Formarse en filas	5	2	0	0
No tirar basura en el aula	5	5	0	0
No salir de la escuela/ transpasar límites de espacio	5	1	0	0
Sentarse en lugar asignado	5	0	1	0
No oír música/ usar celulares en clase	5	0	0	0
Respetar de reglas de una actividad	4	0	1	0
No tener actitudes incorrectas en honores a la bandera	4	1	2	8
No hacer tarea de otra materia en clase	4	2	1	0
Dejar ordenado el salón/ su lugar	4	0	0	2
No estar fuera del aula/ clase	3	0	0	1
Justificar las faltas	3	1	0	0
No tomar/respetar las cosas de los demás	2	0	0	0
No drogarse/ fumar	2	0	0	0
Usar credencial de elector para votar	2	0	0	1
No tatuarse	2	0	0	0
Constestar el pase de lista	2	0	0	2
No copiar	1	0	0	5
No gritar ni hacer escándalo en el aula	1	0	0	2
No protestar/no reclamar	1	1	0	0
Salir/entrar en orden	1	0	0	0
Trabajar individualmente	1	0	0	0
TOTAL	571	107	22	103

En los resultados que muestra la Tabla 4.3 , de las normas aludidas, los maestros optan por desatender algunas, que en el grupo observado algunos profesores exigen el cumplimiento de una norma y otros la desacreditan; y que pese a los señalamientos de los profesores los alumnos continúan trasgrediéndolas.

Lo anterior permite visualizar la cantidad de alusiones sobre las normas que se presentan y que puede estar relacionada con las condiciones de las prácticas para mantener la atención de los alumnos, esto es que pueden ser poco interesantes para ellos (Fierro &

Carbajal, 2005). Los registros muestran que hay mayor cantidad de desatenciones cuando hay interrupciones en clase por visitantes o cuando tocaba revisión de libretas para evaluar el bimestre. A la luz del programa de FCyÉ (SEP, 2006c), en esta situación surge una interrogante en relación al papel del docente como problematizador de la vida cotidiana, ya que las actividades que diseñe deben propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información útil para la vida cotidiana de los alumnos.

También es importante fijar la atención en la contradicción de las normas que los profesores muestran, ya que esto está relacionado con la comunicación que hay entre ellos en relación al grupo y el trabajo colegiado que realizan de acuerdo a las normas escolares. Al respecto, el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) señala que el docente debe ser un promotor de la formación cívica y ética como una empresa colectiva en el que se incluya al resto del profesorado y se generen espacios de comunicación con los alumnos. En este sentido, se infiere que en esta escuela no hay suficiente intercambio de experiencias.

En las entrevistas hechas a los docentes, se identificaron distintas creencias entre los docentes sobre la educación en valores, la cual según algunos es asunto de la profesora de FCyÉ. Esto sin duda afecta el enfoque de currículo transversal propuesto en el mismo programa.

En cuanto a las constantes trasgresiones que los alumnos presentaron a lo largo del trabajo de observación, el mismo programa lo había previsto, dado que considera a la edad adolescente como una etapa tendiente a cuestionar la autoridad del profesor (SEP, 2006c, p.17). Al respecto, algunos teóricos señalan que los adolescentes comienzan a procesar situaciones más abstractas, conforme se enfrentan con las funciones y significados de las convenciones en un orden social más amplio y que tienen que ver con el componente afectivo del docente y el nivel evolutivo del alumno (Nucci, 2003, p.47).

Fueron más de 40 ocasiones dentro de los registros analizados en donde los alumnos cuestionaban la aplicación de sanciones y expresaban inconformidades con la norma. Esto indica que los alumnos expresan sus opiniones ante el profesor, pero éste no logra establecer una práctica para reflexionar y dialogar sobre la norma.

Si se comparan las alusiones totales de las normas, con las frecuencias de incumplimiento se notará que éstas últimas poseen una menor presencia. Durante el análisis

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

se detectaron tres fenómenos relacionados con la respuesta de los alumnos ante la norma y la autoridad del profesor que fueron denominados como: cristalización y simulación.

La idea sobre la cristalización surgió a partir del trabajo de Puig (2003), cuando habla de la cristalización de las normas una vez que estas han sido comprendidas como parte de las prácticas de virtud que es reflejo de la cultura escolar.

Tal concepción es retomada en el análisis y se reconstruye a la cristalización como el proceso a través del cual las normas han sido reconocidas y aplicadas de forma automática por los alumnos, pero no interiorizadas, pues forman parte de un ritual inserto en la vida cotidiana escolar. Bajo este margen de interpretación, es posible decir que los alumnos tienen las normas presentes y las cumplen sin necesidad de una presión externa, sin embargo esto no representa el logro de una autonomía. Un ejemplo de esto sucede cuando los alumnos cumplen una norma aún sin ser solicitada, como es el caso de la norma “ponerse de pie cuando el profesor entra al aula”, cuando todos los alumnos se ponían de pie dependiendo de si el profesor solicitaba o no previamente el cumplimiento de esa norma en su clase.

La simulación consiste en un comportamiento estratégico generado por los alumnos para reaccionar ante las normas como un medio para evitarse problemas con los maestros (Lozano, 2006). Así, como hay ocasiones donde los profesores pueden ignorar los incumplimientos, los alumnos realizan acciones para no cumplir ciertas normas utilizando otras normas. Un ejemplo es el hecho de que un alumno solicite permiso para ir al baño, siendo que en realidad quiere salir de la clase. Así, el alumno sabe, que el profesor no le negará ese derecho y emplea la norma de “pedir permiso para salir del aula” para incumplir otra que es “no salir del aula en horas de clase”, y de esta manera poder tener margen de maniobra en un marco de pseudo-moralidad.

Con todo lo anterior, si se retoma como se entiende la justicia desde el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) en el aula hay una especie de relación desigual en la aplicación de las normas, que limita a los alumnos reconocerse con los mismos derechos, lo cual para ellos se convierte en una injusticia.

Las evidencias demuestran las pocas oportunidades ofrecidas por los profesores para que los alumnos reflexionen las normas, de tal manera que si ocurre la cristalización o la simulación éstas continuarán como parte de la cultura escolar. Pues la cristalización

implica la rutina, y la simulación estrategias elaboradas por el alumnado para convivir. Cualquiera de las dos va en contra de la autonomía moral propuesta por el programa.

Una evidencia que rescata el momento cuando un docente decide aplicar la norma de “poner atención en clase” y utiliza como vehículos la sanción a los alumnos trasgresores. El profesor de Química al final de la clase envía a cinco alumnos que no estuvieron atentos a hacer la limpieza del laboratorio, aquí resalta que la aplicación de la sanción no fue igual, ya que por ejemplo dos alumnos habían peleado en clase y el profesor sólo sancionó a uno de ellos. Cuando los alumnos cuestionan la razón, el profesor les explica que tomó la decisión con base en la norma de poner atención. Esto se retrata en la siguiente evidencia:

O: El maestro sigue dando instrucciones y luego le dice un alumno

A1: ¿y yo por qué me quedo?

M: porque no trabajó como debía, se peleó con Héctor y porque no modula su vocabulario

A1: Pero háblele también a Héctor

M: Pero Héctor trabajó más que usted

O: Algunos alumnos del grupo continúan haciendo limpieza en el laboratorio, una alumna le dice

A2: Profe pero por qué siempre me castiga

M: porque usted siempre se porta mal

O: Los muchachos siguen limpiando, a una alumna le dice

M: limpie bien el escritorio con la franela o ¿a poco así limpia en su casa? (en tono de broma)

O: Los muchachos continúan haciendo limpieza del laboratorio, un alumno le dice

A3: Profe ¿ya nos podemos ir?

M: no hasta que terminen de limpiar (P72)

Según las definiciones de justicia ya señaladas se enfatiza la justicia por mérito, pues el maestro tomó la decisión de dejar ir al otro alumno por haber puesto atención en clase, mientras al otro decide castigarlo por no hacerlo, siendo que el detonante fue una agresión entre ambos alumnos al interior del aula. Sin embargo, para el maestro el manejo del conflicto parece haber sido lo menos importante, con lo cual se aumenta una aplicación de la norma basado en la arbitrariedad.

Desde otra interpretación, esta evidencia vista a la luz de los niveles de desarrollo moral, refleja un razonamiento en nivel convencional, -con la ley ojo por ojo, diente por diente- ya que el profesor decide la sanción con base en la atención recibida por el alumno durante su clase y no toma en cuenta los principios éticos universales cuando ocurre el conflicto entre los alumnos, al no intervenir.

Al resto de los alumnos castigados también les hace notar la razón por la cual han sido castigados, aún cuando la razón no es del todo argumentada y no proporciona elementos para que los alumnos reflexionen al respecto. Simplemente ellos obedecen al profesor y el profesor los observa mientras ellos cumplen la sanción.

La decisión para hacer cumplir las normas otorgan al profesor un cierto poder que es regulado sólo por él mismo y aumenta la posibilidad de inconsistencias en la aplicación de las normas debido al tamaño del grupo y las actividades que en el momento se realicen como para estar pendiente de cada uno de los alumnos. Ante esto resulta muy común que el docente construya una idea sobre cierto alumno y la retroalimente a partir de ahí (Lozano, 2006). Así ocurría principalmente en las evaluaciones, las participaciones en clase y la asignación de trabajos en equipo, donde fue mucho más evidente notar actos vinculados con el valor de la justicia.

Un ejemplo ocurrió en la clase de Historia, mientras la maestra realizaba su acostumbrada toma de participaciones en clase. La dinámica consistía que un equipo realizaba su exposición y por número de lista les hacía preguntas sobre el tema. En este caso la intervención de los alumnos fue breve, además de que no realizaron interpretación del tema, sino sólo leyeron, a lo que la maestra les dice:

M: ¿Ya? ¿Tan poquito? ¿Quién hizo la lámina? (un alumno levanta la mano y la maestra dice) ¿Número de lista?

A: 16 y 32

O: Luego la maestra le dice al que no hizo la lámina

M: A tí te voy a poner un 6 porque no hiciste nada y leíste bien poquito (P33)

La evidencia anterior muestra la justicia en el sentido del mérito. Para la maestra ser justo radica en la medida de qué cantidad de trabajo realizó el alumno. Con esta evidencia es posible interpretar que las relaciones escolares están basadas en un intercambio, pues en la medida que el alumno da, éste recibe. También se deja de lado la comprensión hecha del tema o la calidad de la participación, es decir no se valora la manera en que el alumno aprende los contenidos.

Si se retoma a la justicia como se interpreta a partir del programa de FCyÉ (SEP, 2006c), lo deseable hubiera sido que la profesora retomara los lineamientos de evaluación de su materia presentada al grupo al inicio del curso y tomara en cuenta las necesidades de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizaje de los alumnos con relación al tema visto en clase, lo cual llevaría a una reflexión sobre la pertinencia de las normas de evaluación de la profesora.

. Según la normativa internacional y nacional debe haber oportunidades de educación para todos. Pero, en este caso, la administración de la justicia para los profesores parece ser algo no sencillo de abordar, pues al menos en el aula se observa que la atención del profesor está determinada por el interés que los estudiantes muestren en las actividades académicas o bien en la cantidad de intervenciones en el aula.

Con respecto al reglamento escolar, se preciso decir que él no se está considerando la perspectiva de los estudiantes con respecto a la vida escolar. Bajo el concepto de la “comunidad justa” (Lind, 2007; Kohlberg, 2008), los alumnos para aprender de justicia, deben ser tratados primero con justicia, al involucrar los intereses de los estudiantes para tomar decisiones, es como puede propiciarse un entorno favorable para la educación moral.

Con todo lo antes visto, es posible decir que este grupo no se observó que los profesores, ni la escuela procuraran los elementos necesarios para reflexionar en torno a la justicia como parte de las competencias tal como lo establece el programa de FCyÉ (SEP, 2006c). Por tanto, puede hablarse de una inapropiada promoción de este valor.

En tanto, la justicia desde los contenidos, tampoco es promovido, ya que no se encontraron juicios de valor en ninguno de los discursos docentes, ni siquiera en el de la misma asignatura de FCyÉ. Esto a pesar de que en el programa viene establecido temas relacionados a la justicia social, la justicia legal, a fin de que los estudiantes puedan reconocer las situaciones de justicia que prevalecen en México.

4.3.1.6 Libertad

La libertad es definida por Salazar y Woldenberg (1995) como aquella en que “cada individuo goza del derecho a realizar determinadas actividades sin que nadie – ni el gobierno, ni la organización social alguna, ni algún otro individuo- se lo impida” (p.25). Con base en esta definición, la libertad puede verse como la posibilidad de elegir entre diversas alternativas sin verse sujeto a sanciones, amenazas o impedimentos.

En un segundo sentido, la libertad consiste en la capacidad de autogobierno y autodeterminación. Implica el hecho de asumir como legítimas sólo las obligaciones y vínculos que cuenten con su aprobación tácita o explícita. Esta acepción supone el derecho de cada individuo de participar en la elaboración y adopción de las decisiones colectivas que conciernen, y por consiguiente, de ser ciudadano.

La libertad puede ser de diversos tipos, como: libertad de pensamiento, libertad de expresión, libertad de asociación, libertad de reunión, libertad de tránsito, libertad de empleo, libertad religiosa. Cuando este valor no es promovido, se pueden presentar acciones contrarias como la imposición, la irresponsabilidad, y el autoritarismo.

El programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c) por su parte, alude a la libertad desde dos perspectivas. Una está relacionada con el desarrollo de una de las ocho competencias cívicas y éticas; y la otra, como parte de los contenidos encaminados a la formación cívica y ética de los adolescentes en la educación secundaria. El propósito del currículo sobre el valor de la libertad, se establece de la siguiente manera:

Consiste en la posibilidad de regular la propia conducta por convicción personal, con base en el conocimiento de sí mismo y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás. En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales con respecto de los demás, así como el análisis de conflictos entre valores. La capacidad de autorregulación que se impulsa en la escuela tiene como criterios los derechos humanos y la democracia. (SEP 2006c, p.10)

En tanto, el programa también señala que la libertad que se pretende impulsar incluye la responsabilidad de la persona del alumno en sí mismo, y de las demás personas, con el fin de fortalecer en él la autonomía que le permita asumir valores y normas con una menor presión externa por parte de los adultos (SEP, 2006c, p.17).

La responsabilidad puede considerarse una reacción ante la individualización y la fragmentación destinada a ofrecer nuevas bases éticas para la vida en común. Ser responsable no se reduce a cumplir con los deberes. Es una actitud de constante disposición a responder positivamente a los demás valores.

A partir de los fundamentos anteriores, se entiende que en el marco de la escuela, se habrán de construir el ambiente adecuado que permita a los alumnos comprender el significado de la libertad en sus distintas expresiones. Esto es, observar al ambiente escolar como un espacio que brinda la oportunidad de dar sentido y validez a los comportamientos necesarios para ejercer la democracia como forma de vida, como por ejemplo atender las aspectos de la convivencia, la organización escolar, las normas y las regulaciones propias de la vida escolar cotidiana (SEP, 2006c, p.10).

Respecto a lo dicho en el párrafo anterior, con respecto a las normas y las regulaciones presentes en la escuela específicamente, es preciso retomar lo visto en las normas concretas, como referentes a aquellas normas escolares, escritas o alusiones verbales, que regulan la conducta de los alumnos (Ver Gráfica 4.1).

En este sentido, también es importante resaltar la distinción hecha por Turiel sobre la convención social y la moralidad (Ver Gráfica 4.3). De acuerdo a esto, se observó el predominio de normas concretas que tenían afinidad con el dominio de las convenciones por encima del dominio de los asuntos morales. Algunas evidencias, fueron por ejemplo: “guardar silencio”, “poner atención” “trabajar sentados” “cumplir con la tarea indicada por el maestro” por mencionar algunas.

Tales normas indican que hay una preferencia de los profesores por guardar la disciplina y el orden⁵, lo cual no excluye la promoción del valor de la libertad.

Con respecto a esto, es importante retomar lo mencionado con relación a las expresiones afectivas y los vehículos al momento de exponer una norma, de tal forma que por ejemplo la siguiente evidencia, surge en un contexto donde el profesor está revisando libretas para evaluar el bimestre, la mayoría del grupo no está realizando otra actividad, salvo algunos que no tienen completas las tareas, ante esto, el grupo comienza a hacer mucho ruido. El profesor en reacción a tal situación decide reiterar a algunos alumnos que

⁵ Este valor se discutirá ampliamente más adelante

guarden silencio y cuando una alumna se acerca para entregar la libreta, le dice: “Su obligación es cumplir con la tarea y la mía decirle que se calle” (P67). Si bien es cierto que actúa con respecto al cumplimiento legítimo de las dos normas a las que alude, hace uso inadecuado de la libertad de los alumnos al pretender que mantengan silencio cuando no hay actividad académica. En su discurso, el profesor reitera sólo la parte de las obligaciones, pero en ningún momento hace explícita los derechos del alumnado en el ejercicio del uso de su tiempo cuando el profesor revisa libretas.

En este contexto, el profesor buscó regular el comportamiento de los alumnos al mismo tiempo en que revisaba las libretas (para un total de 35 alumnos, que un solo día no alcanzaba a revisar), sin embargo, al no haber otra actividad en la que los alumnos puedan mantener su atención, una norma que bien pudo ser positiva en la convivencia grupal (un asunto moral para el bienestar del otro), se convirtió en una especie de “reto” para los adolescentes del grupo- a lo cual Nucci (2005), Saucedo (2006) y Lozano (2006) retoman como “resistencia”- hacia la norma-, por el sentido impositivo (en referencia más a cuidar la convención) que el profesor le otorgó, ya que el grupo a pesar del señalamiento continuó haciendo ruido en clase, lo cual contrasta con el sentido de autorregulación que el currículo pretende promover en los estudiantes, para que valoren las consecuencias de sus decisiones y actos sobre los demás.

Respecto a lo anterior, Nucci (2005, p.236) habla sobre la dificultad de las relaciones entre el profesorado y el alumnado hacen borroso el límite entre la elección personal y el respeto a la norma arbitrariamente implementada por la autoridad, con esto se aprecia una falsa impresión en las conductas adolescentes que genera mayor resistencia a la autoridad del profesor y éste último responde con mayor control.

En la clase de Inglés sucedió algo similar cuando los alumnos no llevaron el libro necesario a la clase. Para cubrir este descuido intencional, los alumnos solicitan prestado el libro a sus compañeros de otros grupos. El profesor conociendo esta estrategia establece un mecanismo de evaluación en el que el alumno deberá mostrar la portada de su libro en la que se encuentre plasmado su nombre. Si bien esta es una estrategia que el profesor implementa para asegurar el trabajo en clase con el libro, no les permite a los alumnos entender la importancia que dicha norma tiene para su beneficio personal, es decir, se presenta mayor presión externa de los adultos, lo cual es opuesto a lo esperado en el

currículo. La mayoría de las alusiones a este valor, según las normas, se encuentran en el sentido de que la escuela promueve en los alumnos a cumplir con sus obligaciones escolares, pero no logra hacer que los alumnos la reconozcan y la incorporen como parte de su autorregulación, por convicción personal.

Como ya se mencionó, también los vehículos y las expresiones afectivas indican que del total de los profesores observados, más de la mitad del profesorado tienen posibilidades para establecer la empatía con el grupo (Gráfica 4.6), pero no le proporciona elementos para interiorizar las normas (Gráfica 4.7). De esta manera, el valor de libertad presentó una variación entre profesores, algunos eran mucho más laxos y otros mucho más severos con respecto a la manera en cómo los maestros lo presentaron.

En tal situación, la promoción de este valor no fue adecuado, ya que la manera empleada por los profesores para hacerla presente, estaba lejos de prácticas favorables para discutir las normas escolares.

Algunos ejemplos pueden ser cuando un profesor estaba más enfocado en revisar las libretas para no utilizar otra hora de clase, que en explicar el sentido de la norma; mientras el otro tratando de que los alumnos llevaran el material, prefirió ocupar tiempo en verificar que el libro tuviera el nombre del alumno, tiempo que hubiera sido utilizado para introducir alguna actividad para reflexionar las normas.

Cuando los profesores no destinan momentos para discutir las normas, trae consigo, menores oportunidades para que el alumno reflexione su comportamiento, por lo que éste la asumirá a partir de lo establecido en la convención como válido sólo en la escuela y no como una reflexión ética que le sea útil en la vida. Puesto que “[...] sólo es posible desarrollar el ser moral a través de la experiencia social y que el discurso académico es insuficiente sin vínculo directo con las vidas reales de los estudiantes” (Power, 1996, en Nucci, 2005, p.227).

Otro ejemplo es lo que ocurrió en el grupo, cuando los alumnos tuvieron las tres últimas horas de clase libres –situación dada con frecuencia, y debían permanecer en la aula hasta la hora de salida. Los alumnos mostraban extremo aburrimiento y debían estar sentados en su silla. El jefe de grupo debía monitorear que ninguno de sus compañeros saliera sin autorización del aula. En otras ocasiones los prefectos los enviaban a las canchas para que “mataran el tiempo” jugando o caminando.

Hay que decir que esta norma no escrita de “los alumnos deben permanecer en el plantel hasta la hora de salida sin importar si tienen las últimas horas libres” no se encuentra en el reglamento, sin embargo fue una norma que surgió a raíz de que alumnos de la escuela se iban en esas horas a las plazas comerciales y en otros casos alumnos que sufrían accidentes fuera de las instalaciones escolares. La dirección de la escuela optó por informar a los padres de familia de esta decisión para su cumplimiento, pero omitió las necesidades de los alumnos en cuanto al uso de su tiempo aún dentro de las instalaciones de la escuela.

En este caso, los alumnos tenían el conocimiento de la norma, sin embargo, la decisión no fue discutida más que entre autoridades y padres de familia. Además, la escuela no diseñó ninguna otra actividad para ocupar el tiempo que los estudiantes disponían esos días, lo cual les generaba una sensación de “aburrimiento” o de “perder el tiempo” sin opción alguna, de manera que sólo podían hacer lo que indicaran las autoridades.

Normas parecidas a la anterior, aluden a que los alumnos tenían prohibido comer en el salón, ni sentarse en ciertas zonas de la escuela, aun cuando la cooperativa escolar no satisfacía las necesidades de los estudiantes. Tales normas estaban orientadas a seguir la convención escolar, ya que no afectaban el bienestar de los demás, ni poseían un carácter de aplicación universal, ni contraria a los derechos humanos. Además, en pocas ocasiones se les proporcionó a los alumnos una reflexión sobre la importancia de cumplirlas.

Si bien, como ya se observó el valor de la libertad aparece casi inadvertido en situaciones de la vida escolar; en tanto como contenido, aunque sí aparece aludido, las evidencias señalan que hay deficiencias en la manera como lo presentan los profesores.

La siguiente evidencia ocurrió en la clase de FCyÉ, en donde aparece la mayoría de las alusiones. En la clase se lee la guía de estudio para el EXANI, los alumnos deben ir contestando junto con la profesora la guía. Se observa que los alumnos no han comprendido las preguntas y dan respuestas incorrectas, además de que indican que van por otro número de pregunta, entonces la maestra interviene y les dice:

M: No hay problema, podemos comentar desde la 6. Es la facultad que te permite llevar a cabo una acción...

A1: La ética

A2: La moral

O: La maestra contesta junto con gestos que no son la respuesta y agrega

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

M: es la facultad muchachos, la libertad. La ética, es una ciencia y la moral es [...] ¿y la libertad? (nadie contesta y luego hay murmullo, la maestra dice) para irnos más rápido en las preguntas vamos a guardar silencio
O: Luego de esto la maestra continúa con el cuestionario (P10).

La evidencia anterior presenta que el valor de libertad aparece mencionado, pero la manera en que se aborda es muy somera. Esta manera de presentarlo está lejana de generar oportunidades para reflexionar sobre el valor al que se alude, ya que no hay seguimiento entre lo que dice la docente y la participación de los alumnos, además de que tampoco se presenta un argumento que permita reflexionar sobre lo que es la libertad, cómo se vive, cuáles son las implicaciones, entre otros.

La profesora se da cuenta de que no recibirá una rápida participación, hay poco interés de los adolescentes por abundar en el tema y decide tan sólo señalar la norma de “guardar silencio” porque ya se acabó el tiempo de la clase que remata la dificultad que la docente manifiesta para promover el valor de libertad.

Hay que agregar que de las alusiones a este valor como parte de los contenidos, la mayoría se concentró en la asignatura de FCyÉ, y en ninguna otra materia se observó evidencias al respecto.

La siguiente evidencia retrata otra clase de la profesora de FCyÉ. En esta ocasión la maestra comienza a hablar sobre la importancia de tomar decisiones de vida en la adolescencia, y narra al grupo la situación de una joven adolescente que ha quedado embarazada:

M: una alumna se me acerca y me pregunta cómo hacer posible la adopción de un bebé, entonces yo le pregunté ¿Quién es? ¿Es ella? era la amiga, entonces yo hablé con ella y me dijo que tenía 5 meses de embarazo, que no se había revisado y que sus papás no sabían nada. El papá del niño se fue de Aguascalientes, cuando ella le dijo del bebé hasta el negocio que tenía cerró y se fue. Entonces muchachos en una relación sexual, no hay anticonceptivos 100% seguros. Entonces yo le pregunté, ella tiene 17 años, y le pregunté si sabía de los riesgos de una relación sexual. Ella dijo que sí, entonces muchachos nos gusta la acción, pero no las consecuencias. (P6)

Como se observa, la maestra utiliza experiencias de sus alumnos para argumentar sobre la libertad y la implicación de la responsabilidad en los actos y toma de decisiones. La situación de una alumna en un embarazo no deseado, como resultado de un acto en el que no se consideraron las consecuencias es un ejemplo. La maestra introduce a los alumnos a esta situación y favorece a la aparición de preguntas en relación a la manera en cómo la joven resolvió el problema.

Además, se deja ver la dificultad que enfrenta una persona que no sabe tomar decisiones y encontrar alternativas para salir de su problema. A pesar de ello, la parte en que alude al valor se observa una laxitud en el argumento, ya que no abunda, sólo arroja el hecho y no lo profundiza. La información que proporciona es poco útil e imprecisa para los adolescentes, pues no se amplía el asunto de las enfermedades de transmisión sexual, los anticonceptivos y deja libre la interpretación sobre su uso.

Con esto, a la luz de Fierro y Carbajal (2005), los alumnos han tenido la posibilidad de analizar situaciones de vida y les proporciona elementos para elaborar sus propios razonamientos. Sin embargo, hay una ausencia de diálogo entre la postura del maestro y los juicios de los alumnos, lo cual impide maximizar la experiencia para lograr una discusión moral. Tal como lo señalan De Vries y Zan (1994, en Nucci, 2005, p.286), el profesor aumenta la posibilidad que los alumnos acepten las consecuencias de sus conductas inapropiadas cuando hay discusiones grupales.

De esta manera, si la maestra ampliara la discusión sobre el hecho de vida que ejemplifica y pone en escena más asuntos morales, otorgando más importancia a los alumnos y no a su propio discurso, esta estrategia hubiera sido mucho más enriquecedora, ya que la profesora recurría a las anécdotas y las experiencias personales de vida para promover ciertos valores. Podría decirse que esta es una de las pocas maneras que usan los docentes para promover valores, pero que aunque parecen inacabados, son pequeñas oportunidades para que los alumnos puedan reflexionarlos.

4.3.1.7 Igualdad

La igualdad consiste en que ningún tipo de diferencias puede legitimar el dominio de seres humanos sobre otros. No implica cancelar las diferencias o las desigualdades de corte económico, social, cultural o físico, más bien que no exista preeminencia política de un grupo sobre otro (Salazar y Woldenberg ,1995).

Para la igualdad, todo ciudadano goza de los mismos derechos y las mismas obligaciones. Por consecuencia, no deben existir grupos, clases o capas sociales privilegiadas con derechos políticos especiales.

En la escuela secundaria, desde el programa de Formación Cívica y Ética (2006c), la igualdad se interpreta de dos maneras. La primera en su acepción como equidad, y se encuentra inserta dentro de una de las ocho competencias cívicas y éticas, y se entiende como: “La oportunidad que merece todo ser humano para disfrutar de las condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros” (p.11). La segunda, se refiere a contenidos curriculares como la equidad de género y la equidad de oportunidades. En la promoción de este valor, pueden aparecer acciones contrarias como el racismo, el sexismo, el clasismo y la exclusión.

Se encontraron pocas evidencias con respecto a la promoción de este valor. Una de ellas se dio en la asignatura de FCyÉ. En esta sesión la maestra se encuentra pidiendo a los alumnos las respuestas correspondientes a un cuestionario que había dejado de tarea. La mecánica consistía en que la profesora hacía la pregunta al grupo en voz alta y los alumnos proporcionaban la respuesta, para luego ella ampliar la información para cada pregunta.

O: La maestra continúa con la siguiente pregunta

M: ¿cuál sería el objetivo del uniforme?

A: que no se marquen diferencias

M: que no se noten las diferencias sociales y también generan identidad con la escuela, si los dieran, pues cada quien tendría un zapato de una marca y otro de otro [...] (P.3)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En esta evidencia se hace un señalamiento sobre la norma de “llevar bien puesto el uniforme”, y en donde aparece aludido el valor de la igualdad como una especie de justificación en el uso del uniforme. Sin embargo, sólo se hace una enunciación pero no se profundiza sobre el valor. Ni la maestra, ni los alumnos continúan un hilo conductor y la interacción, ya que termina en breve y pasan a otra pregunta.

El tema del uniforme, con base en el argumento dado por la profesora en la evidencia, hubiera sido apto para programar un debate al respecto y así convertir esto en una experiencia más significativa para los alumnos. Es preciso agregar que la maestra insistió en el uso correcto del uniforme, debido a que un grupo de alumnas se puso de acuerdo para llevar un suéter del mismo color, pero que no formaba parte del uniforme, lo cual expresaba necesidades de los adolescentes por expresar su identidad como grupo. En entrevista la maestra dio a conocer que tenía claridad de estas necesidades adolescentes por definir su identidad, e incluso lo manifestó al grupo, sin embargo, no se logró algo contundente para atenderlo y las alumnas continuaron trasgrediendo la norma.

Un ambiente escolar favorable a la igualdad especifica la necesidad de que los sujetos involucrados puedan gozar de los mismos derechos y obligaciones, lo cual excluyen los privilegios. Esto según el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) implica que los profesores se conviertan en promotor y ejemplo de actitudes democráticas para fomentar en los estudiantes el trabajo cooperativo y relaciones de trabajo basados en la confianza y solidaridad que contribuya al mejoramiento personal y colectivo del grupo. Los resultados demuestran, que parece prevalecer un uso arbitrario de la autoridad, pues del docente depende el cumplimiento o no de las normas, las cuales pueden ser desde las escritas en el reglamento escolar y las aludidas verbalmente.

Un ejemplo de lo anterior en los profesores observados, es que insistían en el cumplimiento de normas como “no usar celulares en clase”, de los ocho profesores, cuatro se dedicaron también a contestar llamadas y enviar mensajes aún cuando estaban frente a grupo. Esta inconsistencia deja ver que las normas escolares se aplican solamente para los alumnos, no así los profesores.

Algo que ocurrió con frecuencia en las prácticas, son las comparaciones entre los alumnos, derivadas de la presencia de ciertos estereotipos que los docentes tenían de ciertos alumnos, principalmente entre los de alto rendimiento, bajo rendimiento o indisciplinados.

En esta evidencia, es la clase de Historia, la maestra se encuentra frente al grupo dando las respuestas correctas de un cuestionario que había dejado de tarea. La maestra va haciendo las preguntas de acuerdo al número de lista de cada alumno. En este momento le corresponde a una alumna dar la respuesta, la alumna no escucha y otro alumno interviene.

O: La alumna ignora la respuesta y no prestaba atención debido a que estaba escribiendo una carta de amor. Luego, Héctor, otro alumno interviene y da la respuesta correcta, y la maestra le dice a Héctor:

M: ¡Vaya! ¡Hasta que das una respuesta buena! (P31)

Como se observa, la maestra exclama sorpresa cuando un alumno como Héctor, líder de los “graciosos” y quien a los ojos de la maestra posee un estereotipo de “no participativo” se atreve a responder, como si fuera un hecho que no pudiera hacerlo alguna vez. Observar toda la jornada escolar permitió conocer también las participaciones de los alumnos en el grupo y en contraste con la idea de la profesora Héctor es uno de los que usualmente participa en todas las asignaturas. Es importante mencionar, que investigaciones como Schmelkes (1994) sobre calidad educativa, indica que el profesorado para mejorar sus prácticas debe creer en el alumnado, como una condición para mejorar el aprendizaje.

A nivel escuela, hay que agregar que mientras los alumnos no cuentan con espacios para comer en la cooperativa escolar, los profesores cuentan con cafetería sólo para ellos. Con estas acciones se entiende que los profesores gozan de más privilegios que los alumnos. Esto hace ver una diferencia en el establecimiento de derechos con desventajas para los alumnos. A lo anterior se le puede catalogar como “clasismo educativo”, ya que no genera condiciones de igualdad de derechos entre los alumnos y los profesores como miembros de una misma comunidad escolar.

Si bien es cierto que la propia estructura organizacional establece esta relación jerárquica entre las autoridades educativas, administrativos, docentes y alumnos. Lo que se observa es un contraste con respecto a las pretensiones del programa de hacer a la escuela

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un espacio de la democracia como forma de vida, pues dichas condiciones escolares, parecen no ser las mejores.

Un ejemplo sucedió con las decisiones tomadas en relación a un grupo de alumnos de bajo rendimiento, pues en la escuela reprobado más de tres materias significaba el envío al turno vespertino. Esta norma promueve la desigualdad, y la segregación de los alumnos con una situación más vulnerable, pues como es sabido los alumnos que reprobaban alguna materia tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela, tal como los que provienen de un contexto familiar de menor nivel socioeconómico (Muñoz Izquierdo, 1996; 2009). Esta práctica de segregación que realiza la escuela también está en contra de lo que señala el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) sobre las responsabilidades que debe asumir la escuela para la formación de los adolescentes y es incluso anticonstitucional, pues atenta con el derecho a la educación de los adolescentes.

Con estas circunstancias, los alumnos no están siendo partícipes de una formación ciudadana, como un proceso paulatino que tiene a la escuela como espacio democrático (SEP, 2006c), ya que en ningún momento se aborda una reflexión en torno a los derechos y obligaciones que poseen tanto profesores como alumnos.

En este sentido vale la pena retomar lo dicho sobre el reglamento, el cual presenta normas sólo para regular el comportamiento a los alumnos y no el de los docentes, con lo cual se establece un tipo de desigualdad. Esta promoción no genera condiciones propicias a la educación moral que plantea el programa de FCyÉ (SEP, 2006c).

Con respecto a los contenidos temáticos, la promoción del valor de igualdad tampoco fue mucha, pues contó con tres evidencias en total. Una de ellas a continuación se presenta., En esta clase, la maestra de FCyÉ se encuentra revisando las respuestas con el grupo en la guía de estudio para presentar el EXANI. Ella va leyendo las preguntas de la guía y espera la respuesta de los alumnos.

M: ¿Qué es un estereotipo? lo vimos en segundo año

O: nadie le contesta

M: son prejuicios muchachos, por ejemplo, una mujer. Antes no podía estudiar, perdía su femineidad, si veían a un hombre barriendo, por estereotipo hacía que pensaba que se estaba volteando

O: habla Héctor y da el ejemplo de una anécdota

M: [...] ser hombre y mujer que se respeta, hay mujeres que son taxistas ¿dejan de ser mujer por eso?

A: No

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

M: ser mujer, ser hombre es la manera en como se trata uno mismo. Recuerdo a mi papá, a mis hermanos, cuando los mandaba a barrer, a lavar los trastes y a las mujeres nos mandó a estudiar

O: luego agrega

M: [...] a un hombre culturalmente se le prohíbe llorar, a un niño cuando es bebé, le dicen no llores, los estereotipos varían de cultura, si eres hombre y quieres llorar, hazlo eso no te hace menos hombre. (P12)

La evidencia anterior demuestra la promoción del valor de igualdad, a través de este ejemplo de equidad de género. En este caso, comienza a dar ejemplos de los roles sociales femeninos que puede tener un hombre y los roles sociales masculinos que puede tener una mujer, además de que aborda lo que es el estereotipo y los prejuicios como una postura incorrecta. Sin embargo sus argumentos tienen poca construcción y el valor aparece mencionado. Esto no permite que los jóvenes reflexionen respecto a cómo pueden los estereotipos desembocar en discriminaciones u otro tipo de violaciones para los derechos de las personas. De nuevo se observan limitantes en las oportunidades para que los alumnos reflexionen los valores que se les presentan.

4.3.1.8 Solidaridad

La Solidaridad es el valor que permite a las personas salir de sí mismas y actuar a favor de los derechos de los demás, por lo que su promoción constituye el inicio de óptimas relaciones en la vida comunitaria y logro en conjunto (O'Shea, 2003). Cuando este valor no es promovido, se pueden presentar acciones contrarias como el egoísmo, la división y el individualismo.

El programa de FCyÉ (SEP, 2006c) este valor se encuentra implícito como parte de uno de las ocho competencias cívicas y éticas que se pretenden promover; y otra como contenido temático de la asignatura.

En las competencias, la solidaridad se relaciona con la participación, la cual es entendida como “las acciones encaminadas al bienestar de una colectividad” (SEP, 2006c, p. 11), que en este caso pueden ser el grupo o la escuela. Para el currículo esta participación es necesaria para la vida democrática y tiene su expresión en la organización social.

En el proceso de análisis, se encontraron algunas evidencias relacionadas con este valor, y su promoción está lejana de las aspiraciones del programa de FCyÉ .

En el aula, una evidencia ocurrió en la clase de FCyÉ, cuando la maestra entra al aula y encomienda a los alumnos realizar un cuestionario que servirá para el examen bimestral. Solicita el trabajo por equipos, pero al ver la dificultad de los alumnos para agruparse realiza un comentario sobre los alumnos de otro grupo.

M: Haber me hacen el favor de sentarse todos (la maestra mira seriamente al grupo y luego agrega) el tercero A me entregó un solo examen, hay que aprender a trabajar en equipo, a no ser individualista en el trabajo, en todas partes se trabaja en equipo.

O: Luego de que termina de hablar, la maestra va a sentarse a su escritorio y ahí comienza a llamar a los alumnos. (P6).

Para esta maestra la solidaridad es aludida en el trabajo en equipo, pero para presentarla lo hace usando una acción contraria como el individualismo y utiliza la comparación con otro grupo, lo cual no es favorable para que los alumnos reflexionen la norma, pues es un vehículo que hace notar la falla y refiere a la persona del profesor para hacerla notar. Asimismo, el argumento que presenta es que vean la necesidad de trabajar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en equipo como un medio para una futura situación laboral, y no para el bien común de los alumnos.

En la clase de Inglés se presenta otra evidencia, cuando el profesor se encontraba a punto de aplicar un examen y a modo de anécdota le platica al grupo la manera en que como se organizó con sus compañeros de la preparatoria para pasar un examen. Según el profesor, fue en la clase de Bioquímica y todos le temían al maestro, a tal grado de llamarle “el maldito”. Era difícil pasar la asignatura, entonces como estrategia el grupo decidió unirse para elaborar un acordeón para aprobar el examen final. A pesar de ello, reprobaron.

En esta experiencia del profesor se pretende decir al alumnado que la unión grupal puede ser útil para hacer frente a diversas situaciones. De esta manera el profesor se encuentra promoviendo el valor de la solidaridad a costa de hacer trampa. En esta situación sería interesante conocer el nivel de desarrollo moral del profesor, a partir del cual se razonan este tipo de decisiones.

Un caso particular que también se dio en el aula, que retrata el papel del docente con respecto a un conflicto y las competencias que debe desarrollar el alumno ante tal situación, se dio en la clase de Matemáticas, la cual desde el punto de vista del profesor⁶, estaba enfocada a mejorar las relaciones y bienestar del grupo.

Todo comenzó cuando una alumna del grupo realizó por escrito agresiones a otra de sus compañeras del mismo grupo en una de las paredes de los sanitarios, la alumna agredida reportó el hecho a la prefecta y ésta a su vez decidió informar al asesor del grupo para que atendiera el asunto y que era el mismo profesor de Matemáticas.

Debido a que la alumna que cometió la agresión lo hizo de manera anónima, el asesor recurrió a la revisión de libretas de todas las alumnas del grupo para identificar la letra de la agresora. Posteriormente, una vez hecha la revisión, el profesor se lleva un par de alumnas cuya letra fue sospechosa a la dirección e invita a las alumnas a confesar la agresión.

En ese mismo día se descubre a la alumna responsable y el asesor realiza una dinámica de grupo, que consistió en que los alumnos se colocaran una hoja de papel en sus espaldas con su respectivo nombre, con la finalidad de que cada uno los miembros del

⁶ Esto se retoma de las entrevistas y de las anotaciones hechas en el diario de campo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

grupo anotara comentarios positivos entre cada uno de ellos. Una vez concluida la actividad, el profesor añadió:

M: Si alguien tiene algo que decir, el resto escucha y no se van a reír, saben a lo que me refiero Yo les quiero decir que este grupo para mi es especial. Yo tengo una frase que decía “todo es imposible para el que no quiere ver”, la única diferencia está en ustedes. Ana ¿tienes algo que decir?

A1: Les quiero decir a las que les caigo gorda que me disculpen, yo quiero estar bien

M: ¿Alguien más?

O: Pasa Adalberto

A2: Que yo sé que a veces me he pasado, si he molestado a alguien discúlpeme por favor

M: ¿Alguien más?

A3: Que ustedes han sido buenos compañeros

M: ¿Quién más?

O: Habla Citlali

A4: que si tuviera que estudiar tres años más, lo haría con los mismos compañeros

M: ¿Quién más?

O: Habla Paola

A5: Que siempre hemos sido buenos compañeros

O: El maestro sigue preguntando. Una alumna se anima a hablar y la interrumpe un alumno, y el profesor le dice

M: Si no le interesa joven siéntese por favor

O: El profesor sigue preguntando y Diana se levanta y dice

A6: Yo ya dije que no voy a hablar con Laura, por mi no hay problema con el grupo, de una vez te lo digo Laura no te voy a hablar

O: El profesor le dice a Laura que tiene derecho de réplica, pero ella no dice nada más. El profesor sigue invitando para que participen y habla entonces Brenda

A7: A mi me cae bien todo el grupo a excepción de una persona y ya saben quién es

O: El profesor explica que en primer año había un par de amigas que daban la vida una por la otra, pero ahora no necesariamente tienen que ser amigas sino compañeras (aquí se refiere a Diana y Laura). Cuando el profesor termina de hablar, interviene Brenda y dice:

M: Claudia, tu has lastimado a personas ¿Estás dispuesta a cambiar de corazón?

O: Claudia contesta

A8: Sí, estoy dispuesta

M: Brenda, tú también has hecho cosas ¿estás dispuesta a cambiar?

A7: No

O: El profesor sigue invitando al resto del grupo a decir sus comentarios. Pasan Diana, Héctor e Isabel. Diana dice que si alguien tiene algo que decir que se lo diga de frente, Héctor le dice a Alaín que a veces anda estresado pero que lo entienda y que son compañeros. Isabel le dice al grupo que el orgullo es el que impide perdonar y que tienen que ser compañeros. Luego el profesor indica

M: Para que los cambios se den tengo que empezar por uno mismo. Yo me estoy quitando la oportunidad, quizá no de amistad, pero sí de compañerismo. La vida da muchas vueltas, quizá ahora su compañero le toque ser tu jefe y tú con una familia atrás. Yo perdí dos horas, pero realmente las gané y no espero que este grupo no sea lo que fue sino que mejor. (P56)

La secuencia anterior manifiesta un intento del profesor por dar un espacio a la discusión ante un conflicto, y lo que pudo haber utilizado una estrategia para que reflexionaran sobre lo ocurrido, se convirtió en un momento de desahogo de ideas y sentimientos encontrados de los alumnos que no tuvieron una dirección para la solución del problema que los originó.

La dinámica que implementó el docente no estaba acorde con la problemática presentada ni con la actividad que le sucedió, ya que la consideró en el momento y no la tenía prevista dentro de sus actividades del día. El argumento que el profesor construye al final da pauta a comprender esta situación, pues de su intervención se enfoca a la utilización de su tiempo, dado que ese día le correspondía dos horas de clase, las cuales usó para hacer esta actividad dado que era el asesor del grupo. El profesor expresó en entrevista una preocupación debido al atraso conforme a los contenidos de su materia, ya que en esta semana se presentaron días donde no hubo clases. Sin embargo, a pesar de este intento, parece interpretarse que el docente no posee, ni maneja los conocimientos necesarios para atender conflictos entre los estudiantes.

Si bien es cierto que la formación académica y la socialización del conocimiento es uno de los objetivos centrales de la escuela, hay que preguntar si cabe en los profesores también la idea de ocupar tiempo de sus asignaturas para enfocar sus contenidos a la educación moral que plantea el currículo transversal (SEP, 2006a), ya que como se observa, para ellos resulta algo muy difícil de lograr.

A lo anterior hay que agregar que no hay una claridad sobre las funciones de ciertas figuras, pues se encuentra el asesor del grupo, el docente de FCyÉ, el tutor y el orientador. En las observaciones el asesor y la docente de FCyÉ se declararon asignados por la dirección escolar para atender asuntos de conducta del grupo. Entre tanto el tutor y el orientador fueron actores que a pesar de estar señalados en el programa, no fueron identificados en esta escuela.

Como se observa también en la evidencia, la respuesta de cada uno de los alumnos que intervinieron refleja también el manejo que ellos le dan al conflicto y que el papel del profesor fue en realidad poco útil. En ningún momento se generaron oportunidades para la exploración del problema y de aportar soluciones a la confrontación entre las dos alumnas. No hubo expresiones empáticas, a excepción de uno de ellos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En este caso, la evidencia muestra que aunque el profesor expresó tener cierta intención de favorecer a la mejora de las relaciones entre los alumnos, en realidad no ocurrió, lo cual es contrario a lo establecido en el programa, con respecto a la competencia de “Manejo y Resolución de Conflictos” (SEP, 2006, p.11) que deben promoverse. Agregado a esto, la tensión entre las alumnas continuó los siguientes días, pues no se hablaban mutuamente, pese a que en el grupo se mantuvieron relaciones amenas, sobre todo cuando organizaron una fiesta de cumpleaños sorpresa para uno de los compañeros de los “graciosos”.

En la escuela, se detectaron algunas acciones escolares que no promovían el valor de la solidaridad, como lo fue el caso de la cooperativa escolar.

La cooperativa escolar se encontraba al final de los edificios de laboratorio, justo a un costado de las áreas verdes. Tiene dos módulos, son pequeños en tamaño, el primero hecho de aluminio y el segundo de concreto. En el primero se expiden boletos y se venden productos empaquetados, es atendido por dos personas que cobran y expiden productos. El segundo, es un poco más amplio que el primero, ahí hay tres cocineras y tres personas que entregan alimentos.

Las normas para la cooperativa consistían en que los alumnos debían hacer filas primero para comprar boletos que luego canjeaban por sus alimentos en el otro módulo también haciendo filas. Sin embargo, lo que ocurría al salir a receso, es que los alumnos no hacían filas para comprar los boletos, sino comenzaban a empujarse y sujetarse e incluso golpearse. Cuando por fin conseguían los boletos, los alimentos que querían comprar se terminaban y debían comer otro cuando ya quedaba poco tiempo para que terminara el receso y no podían llevarlos al aula porque les estaba prohibido.

Ante tal situación, los alumnos desarrollaron tres vías para atender este problema. La primera, consistió en que establecen una amistad con las señoras entregan la comida, pactan con ellas el apartado de sus alimentos antes de pagar los boletos para recogerlos y así asegurar su comida. La segunda, los alumnos de tercer año no consumían en la cooperativa escolar, ya que preferían llevar alimentos de su casa o bien sus familiares les llevan de comer a esa hora, esto provocaba que los alumnos de primer año fueran los que en su mayoría consumían en la cooperativa. La tercera, los alumnos antes de que timbraran el receso salían a comprar a la cooperativa para poder comer.

Bajo estas circunstancias, es posible decir que la escuela no genera condiciones para que se atiendan necesidades básicas de los alumnos como lo es la alimentación y con ello se garanticen sus derechos humanos. Acorde al currículo, lo deseable sería promover acciones para el bienestar colectivo y que los alumnos aprendieran a participar en el mejoramiento de la vida en común y estén dispuestos a tomar acuerdos, colaborar en tareas colectivas y comuniquen sus juicios y perspectivas sobre ciertas problemáticas (SEP, 2006c, p.11).

Cierto que hay normas que rigen la cooperativa escolar, las condiciones estructurales y funcionales de la cooperativa no son suficientes para atender la población estudiantil en su demanda de alimentos, ya que el tiempo de receso es limitado y las normas que rigen su distribución hacen prolongada la compra; la preparación de los alimentos no está considerada al gusto de los alumnos y no hay espacios donde ellos puedan consumirlos. Ante esto, resulta lógico pensar que una necesidad de alimentación esté por encima de las normas reguladoras en la cooperativa escolar. Todo esto propicia la anarquía y la desigualdad, con lo cual los alumnos desarrollan estrategias lejanas a las competencias cívicas y éticas que el programa establece.

La escuela no proporciona mecanismos como buzón de sugerencias u otros para mejorar el servicio de la cooperativa u otros espacios como los sanitarios, el uso de las canchas, entre otros, incluso puede decirse que lo desconoce y con esto se puede inferir que instancias como la sociedad de alumnos de la escuela no poseen una comunicación con las autoridades escolares sobre este tipo de necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la solidaridad como contenido temático, se encontró algunas evidencias al respecto. Una de ellas fue en la asignatura de FCyÉ. En este caso, la maestra había dejado tarea leer y contestar en el libro de texto de la asignatura un cuento sobre tres niños que pedían comida a la gente de un poblado. Ninguno de los pobladores tenía comida para los niños. Los niños llegan con una señora y ella les ofrece sopa de piedra. La señora sale a la plaza del poblado y comienza a cocinar la sopa de piedra. Cuando el resto de los pobladores oyen hablar de la sopa de piedra, gradualmente ofrecen lo que tienen, una papa, una cebolla, o una zanahoria. Al término la señora prepara una rica sopa que todos comparten. En relación a la lectura, la maestra comienza a preguntar a los alumnos lo siguiente:

M: ¿qué valores encontraste Raúl en este cuento?

A1: perseverancia, solidaridad

M: ¿por qué perseverancia?

A1: porque lo intentaron hasta que lo lograron

M: [...] en nuestra vida así nos va a pasar muchachos, a la primera se van a desanimar, también aquí entra la morbosidad, que fue lo que hizo la señora pues se inventó el cuento de la sopa de piedra, porque sabía que iba a llamar la atención.

Pero, sin embargo, solidaridad si se vio porque los niños ayudaron ¿había confianza?

A: sí (todos)

M: A los niños se les hizo raro, sin embargo confiaron en la señora

O: Un alumno lee y da una segunda respuesta

A2: Cooperación

M: ¿Qué será más fuerte? ¿La cooperación o el espíritu de servicio? ¿Se relacionan? ¿Cuál de las dos será más fuerte?

A3: Espíritu de servicio

M: [...] el espíritu de servicio va más allá. Dígame usted hija (le dice a Brenda)

¿qué personaje de la historia tuvo espíritu de servicio?

A4: Benito Juárez

M: ¿por qué?

O: La alumna no contesta y la maestra le dice

M: ¿Por qué se me quedó callada? (y luego agrega) haber ¿Quién más quiere decir qué personaje de la historia tuvo espíritu de servicio?

O: Los alumnos y la maestra comentan la respuesta pero no llegan a una conclusión (P10)

Como se observa, la maestra pide la participación de los alumnos para indicar los valores presentes en la lectura. Los alumnos dan una serie de valores que ella intenta explicar, sin embargo, no construye un argumento al respecto, por lo que termina introduciendo en el tema a personajes de la historia de México que no logra evolucionar en una discusión grupal.

Las oportunidades para reflexionar los valores mencionados se limitan a la propia lectura del cuento y un par de preguntas que orientan respuestas puntuales, por lo que no hay suficiente posibilidad de que los alumnos expresen lo que le suscitó la lectura y por qué esos valores que identifican son importantes, porque son deseables para la convivencia entre las personas, por qué se debería ayudar a las personas con desventajas socioeconómicas o que están en una posición más vulnerable. Tampoco se observa mucho interés del alumnado por abundar en el tema.

En una parte de la secuencia se observa el concepto de solidaridad que tiene la profesora. Para ella, este valor se traduce a ayudar, argumento que sólo señala el valor pero no lo profundiza. Además, deja ver que no hay claridad conceptual sobre lo que significa el valor. Luego de esto, la profesora dirige la conversación hacia otros temas como el espíritu de servicio. Cuando los menciona, termina haciendo una comparación innecesaria entre ambos que pasa desapercibida para los alumnos.



4.3.2 Se amplía la oferta: aparecen otros valores

4.3.2.1 Orden

El valor del orden o también conocido como disciplina “Es entendido como el control de las motivaciones y los afectos particulares de los alumnos en función de las exigencias sociales del trabajo escolar” (Fierro & Carbajal, 2003, p. 87). En el reconocimiento de este valor se pueden encontrar acciones contrarias como el desorden, la indisciplina y la anarquía.

A pesar de la definición anterior Zubilaga (2006) plantea que es difícil tener un acercamiento a una definición del orden, debido a que éste posee una connotación diferenciada acorde al espacio social donde se manifieste. No obstante, sin ánimo de proporcionar definiciones, la autora propone dos objetivos del orden en el ámbito escolar: permitir la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y contribuir en la formación del sujeto.

Con respecto a lo anterior programa de FCyÉ (SEP, 2006c, p.17) enfatiza la importancia de que los alumnos puedan regular su propia conducta por convicción personal en un marco en el que comprenda la trascendencia de sus actos, lo cual presupone el valor de la libertad, sin embargo, el mismo currículo también señala los cuestionamientos que los propios alumnos hacen a la figura del docente y las situaciones de disciplina que prevalece en el contexto escolar, y las observa como una oportunidad para la convivencia armónica.

Incluso el programa también plantea el valor del orden en el sentido de disciplina dentro de los contenidos temáticos, como una manera por la cual los alumnos pueden conocer el asumir compromisos y responsabilidades a partir de las reglas y normas de la vida cotidiana de la escuela (SEP, 2006c, p.32).

Ante las discusiones derivadas de otros estudios en relación al orden y la disciplina escolar (Lozano, 2006; Zubilaga, 2006; y Saucedo, 2006) parece haber un margen por el cual este valor puede ser visto como algo que afecta la libertad de los alumnos dependiendo del manejo que tenga en las prácticas de los docentes. Por tal motivo, se consideró tratar el valor del orden en un apartado distinto al del valor de la libertad.

A partir de esa situación, el orden entonces puede ser complejo en su promoción, ya que su significado varía de la moderación de la conducta para permitir tareas escolares (Zubilaga, 2006), hasta elementos condicionantes para la sumisión y el control obsesivo (Giroux, 1992). Autores como Zubilaga (2006) y Lozano (2006), enfatizan la importancia términos comunes al orden escolar, como la necesidad de regular un funcionamiento; el ejercicio de la autoridad y la existencia de una organización jerárquica.

Retomando lo anterior, los resultados indican el predominio del valor del orden a partir del uso recurrente de normas concretas relacionadas con la regulación del comportamiento del alumno dentro de la escuela (Ver Gráfica 4.2), como por ejemplo: “guardar silencio”, “poner atención”, “trabajar sentados”, “no subirse en bancas”, “sentarse correctamente” “pedir permiso para salir o entrar”, entre otras. Con esta tendencia, se puede hablar de la importancia que se le otorga en este caso en particular.

Hubo evidencias de que algunos docentes podían estar más pendientes del orden, que de seguir sus actividades en clase. Un ejemplo muy claro, fue la profesora de Español, quien al día y cada sesión reportaba de uno a dos alumnos del grupo. Había días en que casi el 50 por ciento del tiempo de su clase, lo dedicaba a señalar cuando un alumno estaba incumpliendo las normas. Un fragmento de su práctica es el siguiente y ocurre luego de que ingresa al aula y decide mover a algunos alumnos de lugar para evitar que platicuen durante la clase.

O: La maestra decide cambiar a una alumna de lugar y luego agrega

M: Muévase por favor sin silla

O: Luego observa a otras dos alumnas y les dice

M: Ustedes dos no deben estar juntos (se refiere a que estos alumnos platican mucho)

O: Los alumnos no se cambian y se quedan en el mismo lugar, pero uno de ellos le dice

A1: yo no voy a platicar

O: La maestra se dirige al escritorio, se sienta y pide a los alumnos que saquen la guía.

Los alumnos comienzan a sacar su material, luego de un momento la maestra les dice

M: Si van a sacar copias de una vez, no voy a dejar salir a nadie luego sacar copias

O: Un par de alumnos se acomodan juntos, la maestra los ve y les dice

M: ¿Ustedes que hacen juntos?

O: El alumno le contesta que porque no trajo la guía, la maestra le contesta

M: Pues saquen copias

A2: Es que no tenemos dinero

O: La maestra ya no dice nada al respecto y se sienta en el escritorio, ahí guarda silencio y luego observa a un par de alumnos que no debían estar juntos y les dice

M: Qué no les dije que no debían estar juntos

O: Los alumnos dejan de jugar entre ellos, continúa la clase. Otro alumno se levanta de su lugar, la maestra lo ve y le dice

M: Marco te sientas por favor (P.19)

La evidencia anterior forma parte de los primeros minutos de la clase y ya la profesora había señalado normas, antes de iniciar el tema del día. Como se observa la profesora prefiere acomodar a los alumnos para que no platicaran y cuidar que tuvieran el material a la mano para la actividad del día, lo cual indica su necesidad de tener orden para impartir su clase.

Como se observa también los alumnos en una situación de “resistencia” al manejo de la autoridad de la maestra, optan por adaptar las normas a sus intereses estudiantiles (Saucedo, 2006). Esto sucedía por ejemplo cada vez que la maestra preguntaba por las copias necesarias para la actividad de estudiar la guía EXANI. Muchos alumnos habían comprado la guía, pero no la llevaban el día que era necesario- porque se les olvidaba o preferían no andar cargando el libro según lo expresan en las entrevistas-, así que fotocopiaban, se sentaban con otro compañero o pedían prestado el material de otro grupo para cumplir la norma de llevar su material a la clase. La maestra en cambio la mayoría de las veces sancionaba a quienes no llevaran el material con un reporte, en otros momentos les explicaba que sacar las copias era un gasto innecesario, pero los alumnos continuaban con ese comportamiento.

En la evidencia, la maestra solicita la guía, el alumno no la lleva y la maestra permite las fotocopias, el alumno le dice a la maestra que no tiene dinero para la sacar copias de la guía y por tanto ella deja que se siente junto con otro compañero- aún cuando le dijo a otro par que no quería verlos juntos- para realizar la actividad y ya no le dice nada con respecto al material. En este caso, el alumno utiliza la explicación de la maestra hecha en otras sesiones (fotocopias como gasto) para justificar estar sentado junto a otro compañero, y evitar la sanción por no haber llevado el material, lo cual se conoce como simulación (Lozano, 2006). Mientras que la profesora hace excepciones a la aplicación de las normas.

De esta manera, mientras los docentes señalan normas para propiciar el orden conforme a sus necesidades para hacer posible su clase, el alumno retoma algunas las normas proporcionadas por los docentes para adaptarla a sus intereses adolescentes (Saucedo, 2006).

Caso contrario sucedía en la clase de Educación Artística, donde los alumnos se mantenían en completo silencio, realizando la actividad en la libreta y el libro de texto de la asignatura casi todo el tiempo. En esta materia, eran muy esporádicas las alusiones al cumplimiento de las normas, ya que todo el tiempo los alumnos se mantenían ocupados, sentados en su lugar y en silencio. Sólo rompían el orden cuando el maestro salía del aula y usualmente cuando tardaba mucho tiempo en regresar. Cabe agregar que en esta asignatura predominaban,, los chistes, las bromas y comentarios amenos entre profesor y alumnos. Incluso el profesor en una sesión les proyectó un video de un personaje cómico, ese día los alumnos se divertieron mucho.

Así, la promoción del orden como valor va a depender de la práctica docente, pues como se mencionó, la profesora de Español tenía la costumbre de enviar reportes o sancionarlos enviándolos a barrer el aula, lo cual propicia en los estudiantes, mayor resistencia. En cambio como sucedió con el profesor de Educación Artística, si el docente mantiene a los alumnos ocupados en alguna actividad y recurre a expresiones afectivas para matizar las normas, logra regular el comportamiento de los alumnos de forma adecuada y favorecer al orden. Esto muestra la importancia de lograr un equilibrio al promover el valor del orden dentro de las prácticas (Solano, 2006).

Sólo para ampliar lo anterior, algunos estudios como los de Lozano (2006) señalan las opiniones del alumnado con respecto al orden, y manifiestan un rechazo a la exigencia excesiva de la disciplina, pero reconocen un margen equilibrado para hacer posible la convivencia escolar.

Un ejemplo de esto salió a relucir en una entrevista hecha a los alumnos, con respecto a la función del jefe de grupo, la cual estaba orientada a controlar las acciones del grupo, pues debía informar a la trabajadora social las inasistencias de sus compañeros y buscar los justificantes, tenía la llave del candado del salón para cerrar en la hora de receso o cuando el grupo estuviera en las canchas. Asimismo, debía reportar el mal uso del mobiliario del salón y atender las diversas solicitudes de los profesores.

Cuando se les preguntó a los alumnos cómo se realizó la elección del jefe de grupo, explicaron que antes había sido electo Adalberto, uno de los más indisciplinados, pero popular del grupo. Sin embargo, el grupo decidió cambiarlo debido a que le gustaba mucho

el “relajo” y no tomaba en serio las decisiones adecuadas para el orden requerido, entonces eligieron a Roberto como jefe de grupo porque era mucho más tranquilo. Con esta situación, se infiere entonces que los alumnos reconocen la importancia de contar con un orden en el grupo.

El reglamento escolar es un documento donde se expresan las disposiciones necesarias para regular la conducta del alumnado. En él prevalecen normas para cuidar el orden principalmente (Anexo C). La mayoría de estas normas son conocidas por los estudiantes debido a las alusiones promovidas por los docentes y por los mecanismos conocidos como “puntos” para la expedición de la carta de buena conducta que se emite al egresado de esta escuela secundaria. En este grupo, al ser de tercer grado se presentaron en distintos momentos la exhortación de los docentes por cuidar el comportamiento ante el reglamento escolar. Esto confirma lo dicho por Guichard (1995, en Saucedo, 2006, p. 410) cuando se refiere al paso de los ciclos escolares asociados con imágenes de lo que se obtendrá en un futuro.

Las normas expresadas en el reglamento refieren a los valores que se pretenden promover. En el caso particular de esta escuela, hay un predominio de las convenciones sociales, en comparación con los asuntos morales. En este sentido, si se considera que las normas que rigen a la escuela son sólo aplicables al contexto escolar, ¿Qué aporta este reglamento a los intereses adolescentes, si al salir de la escuela se les ofrece un marco mucho más amplio de valores? ¿Qué acciones debía considerar la escuela con respecto a esa situación? Estas interrogantes pueden ser algunas de las que quizá muchos alumnos podrían hacerse al momento en que se les presenta el reglamento escolar y eligen simular o cristalizar normas para obtener una carta de buena conducta en su egreso de la escuela secundaria.

Las normas indicaron una fuerte promoción del orden en las prácticas, y las evidencias revisadas permitieron interpretar que en esta promoción hubo una ausencia notable de acuerdos entre alumnos y docentes con respecto a las situaciones de trabajo en el aula. Por un lado, los maestros pretenden promover el valor del orden en un marco adecuado a sus necesidades, pues se encuentra implícito el tamaño del grupo y el uso del tiempo en la atención que les puedan brindar a los alumnos. Los alumnos en cambio, se

encuentran en una edad donde una exigencia excesiva del orden puede significar un choque con sus necesidades y su identidad.

A nivel escuela, sólo es posible señalar a la estructura organizacional y la ejecución de funciones como un marco que debe considerar tanto las necesidades del profesorado como las del alumno. Pues, se encontraron prohibiciones que afectaban al alumno y se detectó la necesidad de que el profesorado pueda contar con las condiciones adecuadas para dar su clase.



4.3.2.2 Limpieza

La limpieza es entendida como aquella cualidad de una persona o espacio físico, que implica el mantenimiento de condiciones básicas de aseo (Fierro y Carbajal, 2005, p. 87).

El programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c, p.15), aunque no propiamente lo define, tiene entre sus propósitos lograr que los alumnos de educación secundaria identifiquen situaciones favorables al bienestar, la salud y la integridad personal como condiciones de un desarrollo pleno, tanto en los grupos donde pertenecen, como en el medio natural donde viven.

Como se observó en la Gráfica 4.2, cuando se habló de las normas concretas. Se encontró la fuerte presencia de normas que aludían a no tirar basura en el aula o dejar limpio el salón. A continuación se presenta la manera en como se dieron estas evidencias.

Un ejemplo, es sobre una norma que no se encuentra escrita en el reglamento. Esta norma fue instituida por el profesor de Inglés, al notar que en el aula habían residuos de comida en el suelo. La nueva norma prohibía a los alumnos comer dentro del aula, aún en la hora de receso. Para hacer cumplir la norma, el profesor indicó al jefe de grupo cerrar con llave el aula durante el receso y anotar en una lista a todos los alumnos que se atrevieran a comer dentro del aula en los horas libres incluso. Es de notar que esta norma si era cumplida los primeros días en que el maestro la instituyó, los días subsiguientes ocurrió lo contrario, pues algunos alumnos pactaron con el jefe de grupo para que les dejara abierto el salón sin que el profesor se diera cuenta.

En esta situación, el profesor de Inglés buscó la manera de promover la limpieza en el grupo a través de medios como la sanción y la recriminación, vehículos poco favorables para la interiorización de la norma, y que reducen las oportunidades para que los alumnos comprendan la importancia de tener limpia el aula, ya que las sanciones afectan principalmente a sus necesidades de alimentación, a lo cual hay que recordar que la cooperativa escolar no satisface. Por tanto, se entiende la razón por la cual los alumnos optan por transgredir la norma impuesta por el profesor, pues aprenden a decidir en relación a satisfacer sus propias necesidades, sin que asuman sus propias responsabilidades y tomen decisiones.

Otro ejemplo sobre acciones observadas en torno al valor de la limpieza se encuentra en la clase de la maestra de Español. Esta profesora daba dos sesiones en un día en diferente hora, en las dos solicitaba un voluntario para que barriera o recogiera la basura acumulada hasta el momento de su clase. El alumno casi siempre era el mismo, cuando se le preguntó sobre el porqué él usualmente se ofrecía para limpiar el salón durante esta clase, contestó que prefería hacer eso que aburrirse con la actividad de la maestra. Ante esto, las reacciones del alumno es ir conociendo los intereses de cada profesor en relación a las normas para construir estrategias legítimas para eludir una acción no grata para él, lo cual ya se ha mencionado como simulación.

En diversas ocasiones, los profesores reiteraban sobre la higiene del aula, en el que prevalecían burlas y se hacían comentarios en comparación con otros grupos. Tras los esfuerzos de los profesores, el grupo continuaba presentando el mismo comportamiento con respecto al manejo de la basura en el suelo, restos de comida fuera del bote de basura, las manchas en las paredes y chicles masticados pegados en el techo del aula.

Con lo antes expuesto, se entiende que los profesores daban a conocer el valor de la limpieza, pero sin proporcionar a los alumnos elementos para reconocer la importancia que tiene en el aula, sino simplemente insistían en el cumplimiento de las normas o se sancionaba, pero el grupo no se sometía a una discusión sobre la necesidad de que el aula se encontrara limpia.

El que los alumnos continúen ensuciando el aula, es reflejo de que los medios empleados en las prácticas docentes no ha sido suficiente para promover en los alumnos la interiorización de la norma y de esta manera lograr que sean mucho más autónomos con respecto a optar por este valor.

4.3.2.3 Honestidad

La honestidad consiste en la autenticidad para mostrar respeto por uno mismo y por los demás (Diccionario de la Lengua Española, 2001). Se relaciona directamente con la verdad y la rectitud. La deshonestidad y la mentira son acciones contrarias pueden aparecer.

En el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c), no aparece aludido este valor, de ninguna de sus formas. Sin embargo, se rescata de la práctica docente, debido a las alusiones obtenidas. Para dar cuenta de este valor como parte de las preferencias de los docentes observados.

Retomando lo visto en las normas concretas (Gráfica 4.2) no hay normas concretas escolares relacionadas con este valor, sin embargo, estuvo presente en el discurso de los docentes más en situaciones escolares principalmente.

La mayoría de las alusiones del valor de honestidad están en el marco de contestar la guía del EXANI, ya que se pretendía que los alumnos contestaran sin ver las respuestas que vienen al final de la guía.

En la siguiente evidencia, la maestra de Formación Cívica y Ética da las indicaciones al respecto:

M: Es importante que no se engañen ustedes mismos, al final de la guía están las respuestas, cuando uno busca información aprende más, si encuentran palabras que no entienden búsquenlas en el diccionario, tampoco es de tin, marín... ay María que puntería. (P5)

Para esta profesora lo trascendente es que los alumnos aprendan, razón por la cual, los invita a investigar cuando no conozcan las respuestas. Aunque la alusión al valor es muy breve, aparece como un estímulo a ser auténticos con la actividad que realizan. El argumento sólo alcanza a señalar y no proporciona más a los alumnos sobre la importancia de la honestidad en su aprendizaje.

En la clase de Español, la recomendación sobre el valor de la honestidad también tuvo como marco la guía EXANI. En este caso, las recomendaciones de la maestra fueron las siguientes:

M: Una indicación muchachos no se hagan tontos con la guía que viene al final, para qué te sirve ver las hojas de respuesta cuando en el examen no va a ser así, y otra cosa hay errores en la respuesta, si tienen alguna duda pregunten la respuesta. (P25)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El argumento utilizado por la maestra de Español presenta una construcción mucho más clara que el de la maestra de Formación Cívica y Ética, aunque ambas profesoras terminan invitando a los alumnos a investigar las respuestas correctas. La profesora de Español proporciona además dos razones lógicas sobre el porqué no plagiar las respuestas de la guía: una que la guía es un simulacro del examen y; dos, que las respuestas de la guía también tienen errores. Con este tipo de respuesta se les da a los alumnos mayor información que les permite reflexionar sobre el valor de la honestidad.

Otra evidencia sobre la alusión al valor de la honestidad, es el que protagoniza la maestra de Historia. Si se compara esta con las dos docentes anteriores, se notará el esfuerzo que los profesores realizan para señalar a los alumnos la necesidad de ser honestos al responder la guía. También es ilustrativo notar que las expresiones afectivas del docente determinan las condiciones para que alumno interiorice la norma que se le indica.

La siguiente evidencia se ubica en la clase de Historia, cuando la maestra se encuentra revisando las respuestas a un cuestionario que los alumnos debían tener resuelto. Para hacer la revisión va leyendo la pregunta y elige a algún alumno para que proporcione la respuesta. En este momento uno de los “graciosos” (que usualmente la maestra no espera de ellos no una respuesta acertada) proporciona la respuesta correcta, por lo que agrega:

M: a ver qué bien, ¡qué fácil decir la repuesta! lo que deja, ¡qué fácil! yo soy profesora, crean en lo que les digo, porque les veo, porque quiere decir que en el pecado lleva la penitencia. No vayan a decir que el deshonesto es el que roba, no, también es el que se engaña a sí mismo. (P34)

En el caso de esta evidencia, la profesora de Historia utiliza el sarcasmo para presentar el valor de la honestidad. Es poco directa en lo que quiere dar a entender debido a que acusa al alumno de copiar la respuesta, por lo que su construcción tampoco proporciona elementos que permitan a los alumnos reflexionar como esto afecta su aprendizaje y promover la importancia del valor de la honestidad. Se observa al final de la evidencia, el concepto de valor que ella está promoviendo en los alumnos.

Con las tres evidencias anteriores, se compara la manera en que los profesores construyen los argumentos que emplean para dar a conocer un valor. En este caso, se encontró que prevalecen los argumentos que se encargan sólo de señalar, pero que no conllevan al alumno a una reflexión, lo cual no es lo más apropiado para esperar una reflexión sobre el valor al que se alude.

También es posible observar una idea del razonamiento empleado por los profesores y el sentido que asignan a este valor, aunque para ampliar esto se requiere de otros acercamientos. Se nota la ausencia de formación sobre los conceptos de los diferentes valores y las diferencias que hay entre cada uno. Al no contar con estos elementos, los maestros emplean su persona para hablar de valores en el aula, tal como se observan en las evidencias mostradas.

Algo interesante de mencionar, es el uso que los profesores dan a las acciones contrarias al valor para sugerir una jerarquía de valor. La siguiente evidencia se retoma de la clase de Formación Cívica y Ética, cuando la maestra se encuentra hablando de las metas personales que los alumnos tienen y cómo harían para alcanzarlas, mientras explica, la maestra utiliza ejemplos de una anécdota con una alumna y sus padres. La evidencia es la siguiente:

M: una vez iba a ver una conferencia para padres, entonces les dije a los muchachos, yo confío en que ustedes van a convencer a sus papás de que vengan, que van a hacer mejores, miren, al que logre que vengan sus papás les voy a dar dos puntos, lo les dije que es por su bien y me tenían que entregar sus escritos y uno de ellos decía “papá tienes que ir porque si no la maestra de FCyE me va a bajar dos puntos”, yo nunca dije eso, pero esa fue su estrategia, entonces, si yo tengo aspiraciones voy a encontrar obstáculos, hay que ir venciendo los obstáculos (P1).

En este caso, la profesora quería exaltar el valor del esfuerzo para el logro de metas, sin embargo, al momento de presentar la construcción de su argumento, termina aludiendo a la mentira como la estrategia que la alumna utilizó para llevar a sus padres al evento y así conseguir los puntos por la profesora. Con tal ejemplo, en realidad se termina dando a entender a los alumnos que incluso la mentira es válida para alcanzar metas.

4.3.2.4 Esfuerzo

También conocido como laboriosidad o perseverancia, el esfuerzo es persistir en el alcance de metas y logros. “Es el empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades” (Diccionario de la Lengua Española, 2001). Cuando no se promueve este valor, se puede encontrar el desánimo, la indiferencia y la pereza.

Este valor está claramente ausente del programa de FCyÉ (SEP, 2006c), a nivel aula este valor no estuvo aludido en las normas concretas, pero sí en las normas abstractas, ya que los profesores lo expresaban como algo muy deseable o esperado en el comportamiento de los alumnos.

Un ejemplo se presenta con la siguiente situación, sucedió en la clase de Historia, cuando la maestra se encuentra pidiendo participación para dar respuesta a las preguntas que dejó como tarea.

O: La maestra lee una pregunta en voz alta y dice

M: cuando tú tienes suficiente conciencia moral, me dices “me equivoqué”

O: La maestra continúa con la siguiente pregunta

M: ¿cuesta portarse bien?

A: sí

M: cuesta pero es algo que debemos hacer (P12)

La evidencia anterior es un ejemplo de las dosis de impulso que los docentes suelen dar a los alumnos para la realización de sus actividades. En este caso aunque es un diálogo pequeño, se le informa al alumno que tener un comportamiento “adecuado” es difícil según lo que la escuela espera, sin embargo se basa en el argumento del “deber ser” lo cual más que un consejo parece una especie de situación no opcional para el alumno. En la evidencia, la maestra utiliza un concepto que para ella es entendido como “conciencia moral”, que no explica al alumno con lo cual este valor presenta una promoción inadecuada.

Otro ejemplo relacionado con el valor del esfuerzo, en esta secuencia de la clase de Formación Cívica y Ética. La maestra se encuentra hablando de la toma de decisiones en la vida adolescente y genera algunas preguntas, sobre los gastos de los padres de familia en una casa, a lo cual concluye:

M: ¿y si tienen hijos los podrían mantener? entonces prevean su futuro muchachos, porque muchos quieren estar en la casa acostaditos, pero el estudio cuesta muchachos pero al final de cuentas es satisfactorio, a mi me gustaría que ustedes terminen la secundaria, yo he visto muchas mejoras en sus calificaciones, sí se puede, yo aquí veo que todos son inteligentes, pero les gana la flojera ¿alguien más? (P.3)

En la alusión de este valor, la profesora construye el argumento en relación a los costos de vida de una persona. No se observa una lógica, porque se pasa de una toma de decisión a futuro, al estudio, sin establecer una relación secuencial. Termina aludiendo a su persona, lo que a ella le gustaría y a los alumnos les dice que son flojos pero lo matiza adulando su capacidad. Esta construcción es un ejemplo de la manera en como la profesora pretende inculcar en los alumnos un valor como el esfuerzo, sin embargo, no propicia las condiciones necesarias para que los alumnos reflexionen.

A través de las expresiones afectivas se matizaron la presentación de las normas ante el grupo. De tal manera que mientras algunos profesores podían ser muy directos, otros construyeron formas más amenas para interiorizar el valor. En este sentido, en la promoción de este valor se encontró desde construcciones muy ligeras, hasta las más elaboradas, que incluso llegaron a constituirse como una especie de sermón, en el que los docentes se colocaban como ejemplo.

Una evidencia que retrata lo anterior, es la siguiente que surgió en la clase de la maestra de Historia, mientras explicaba un tema en clase y decide hacer un paréntesis debido a que había mencionado la época en que la escuela secundaria había obtenido reconocimientos en concursos estatales en esta asignatura, a lo cual comenzó a aludir lo siguiente:

M: (13:09) Yo hace una eternidad que llevé Historia en secundaria y todavía puedo dar lecciones, pero fue porque mi papá me dijo “vas a estudiar porque si no quieres aquí en la casa hay mucho trabajo” “aquí en la casa no quiero gente floja” “¿acaso a mi me has visto de flojo? ¿y a tu mamá aquí con las vecinas y no hay comida? aquí hay comida ¡sí!” “Entonces yo cumplo con lo que me corresponde, tú tienes que cumplir con lo que te toca hacer” Yo no tenía otra opción, yo tenía que cumplir, tenía derechos pero también obligaciones. A veces hay papás que son cómplices, traen el justificante y luego los ves ahí afuera ¿qué les están dando? bajos ingresos. Escuché por ahí en las noticias, que 75 mil trabajadores ya no van a tener trabajo ¿quiénes se van a quedar en esa fábrica? los que trabajan, no los que llegan tarde, el que cumple se va a quedar, eso no se forma de la noche a la mañana. No sé qué tipo de persona quieren ser en la vida. No sé si ya les había comentado que yo soy egresada de la normal superior y de una maestría que hice

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en la Universidad de Tamaulipas, las oportunidades son las mismas. Todo es igual, no destruimos nunca nada y practicábamos, practicábamos en serio deportes, practicábamos voley ball, para que yo aprobara Historia, al final estaban tres maestras y un maestro hacia esto: donde abría el libro y ponía sus ojos, de ese punto teníamos que hablar, teníamos que hablar de ese tema hasta que le dijeron. Entonces, si un maestro pone 8 y a los demás 7, pues que es una calificación 7 y eso sólo era para aprobar la materia. El tema lo teníamos que saber, pues con esa pregunta, antes no había cooperativa, no había receso y no pasó nada. No había maestras que no... no había suspensión de clase, ahí no había kermesse, no había tardeada. Llegábamos a tener 22 materias por eso íbamos en la tarde ¿y qué pasó? ¿en dónde quedó la pereza? Nosotros entramos 100 alumnos y salimos 100. Yo entonces voy haciendo comparaciones. (P35)

En esta evidencia, la profesora externa lo deseable en los alumnos, como ser prominentes en el rendimiento académico, ser obedientes, esforzarse en las actividades cotidianas e incluso ser puntuales. También hace comentarios sobre los padres de familia que solapan a los hijos, y lo que hacen las autoridades escolares para bajar el “nivel” de esfuerzo de los alumnos.

En esta evidencia, la profesora se propone como referente, comenta experiencias de su vida privada para abordar una situación dada durante su clase y al predominar su discurso reduce la posibilidad de réplica de los alumnos, lo cual es un ejemplo notable del sermón tal como lo señala el programa de FCyÉ (SEP, 2006b). Además, no elabora el discurso con fines propositivos, sino con mera crítica a las condiciones actuales de la educación, y enaltece la formación que ella recibió.

Para algunos teóricos como Lind (2007, p.15) el empleo del sermón es poco eficaz para promover valores, ya que más que ofrecer valores, éstos son impuestos y sólo genera la confesiones de labios, la doble moral y la rebelión.

En contraparte, el programa de FCyÉ (SEP, 2006b, p.13) reconoce al sermón como parte del enfoque de inculcación, el cual pondera la promoción de valores y actitudes deseables para la autoridad, en el que la repetición discursiva y la obediencia acrítica garantizan la adquisición de valores. Ante esto, el mismo programa propone la convivencia de varios enfoques para enseñar valores, sin embargo, como se observa en las evidencias, ha predominado la inculcación.

4.3.2.5 Competencia

La competencia está definida como la oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a la obtención de una misma cosa (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

Este valor aunque no se encuentra contemplado en el programa FCyÉ, se incluye en este trabajo por formar parte de los valores promovidos dentro de las prácticas docentes.

A nivel aula, este valor apareció sólo a partir de normas abstractas y en situaciones escolares.

La práctica del profesor de Inglés es un ejemplo, pues consistía en acomodar a los alumnos en fila de la más alta calificación hasta la más baja, de manera que los alumnos notaran su rendimiento de acuerdo al lugar que ocupaban en la fila. Cada alumno podía rotar su posición de acuerdo a la calificación obtenida en cada evaluación. Al respecto, sobre tal actividad el maestro expresó que pretendía promover en los alumnos el reconocimiento de la vida como una competencia constante, donde gana el mejor.

La profesora de Historia, también hizo alusión a este valor, cuando comentó en clase que la escuela había ocupado los primeros lugares en concursos de conocimientos generales, a lo cual los alumnos le respondieron que eso había sido ya hace mucho tiempo, no obstante la maestra les dice que era cuando había buenos alumnos, no como los de ahora. En este caso, la maestra con su expresión, minimiza las posibilidades de que los alumnos se interesen por este valor.

Como se ha notado para algunos docentes, como los de Historia e Inglés competir es algo que los alumnos deben tomar en serio, ya que esto según la argumentación de los maestros ante el grupo será favorable para el reconocimiento social de la institución escolar y en el rendimiento laboral que desempeñarán los alumnos en la edad adulta.

En la escuela por su parte, se procuraba el fomento de los concursos y reconocimientos académicos para estimular la competencia entre los grupos. Algunos ejemplos son los concursos anuales de Matemáticas y Química, en donde el grupo ganador fue de viaje a una excursión. También estaban los concursos de conocimientos generales con el mejor promedio por año y grupo de toda la escuela, los concursos de oratoria, de calaveras y demás justas que la escuela tenía programadas en su itinerario mensual, los cuales se daban a conocer en los honores a la bandera.

4.4 Comentarios sobre los resultados. Lo que sucede en la promoción de Valores

El que este trabajo haya sido un estudio de caso, permitió concentrar la atención en la práctica docente y los valores que se ofrecían a un grupo de tercero de secundaria de Aguascalientes. Se llevó a cabo un trabajo de observación de toda la jornada escolar, por lo que fue posible conocer la práctica de cada uno de los profesores del grupo, las relaciones que tenían los alumnos, se podía dar un seguimiento sobre las normas de un día y de las de la semana, las tareas que dejaron, los días de inasistencia, percibir algunas situaciones escolares en espacios como los honores a la bandera, la cooperativa escolar, las canchas, entre otros.

Observar a los docentes, permitió -además de la oferta valoral-, contar con información adicional sobre su formación inicial, experiencias ante grupo, algunos rasgos de su personalidad, la opinión que algunos alumnos tienen sobre ellos.

Toda esta información fue valorada y considerada en el proceso de análisis, sin embargo en esta sección se consideró valioso realizar algunos apuntes y mencionar otra información recuperada de entrevistas a los alumnos y notas del diario de campo a modo de comentar lo ya descrito anteriormente e inducir a las conclusiones y recomendaciones del estudio.

4.4.1 Los Docentes

Según el programa de Formación Cívica y Ética (SEP, 2006c) los docentes son sujetos en proceso de mejora personal, capaz de problematizar la vida cotidiana, agente integrador del conocimiento, promotor de la democracia, orientador de los estudiantes y promotor de las necesidades particulares como grupales. Lo cual es un indicador sobre las habilidades y cualidades que el maestro debe tener para educar en valores.

Con respecto esto último, los resultados derivados del análisis, permitieron identificar que en el profesorado de este grupo de educación secundaria, hay carencias en habilidades como por ejemplo manejo del conflicto, elaboración de argumentos y capacidad para el establecimiento del diálogo, pues minimizan las posibilidades de discusión de normas y actividades de reflexión para los alumnos. De igual forma, a los maestros

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

muestran dificultades para vincular los contenidos con las experiencias de los alumnos, al centrar su práctica en el desarrollo de contenidos y dejan pasar oportunidades puntuales en situaciones de la vida escolar para promover valores.

En las prácticas, también se reconocen las relaciones afectivas “agradables” entre docentes y alumnos. Aunque esto resulta una condición favorable, no es suficiente para desarrollar la empatía con los alumnos, pues las evidencias indican que los docentes deben aprender a identificar de una mejor manera las necesidades de los adolescentes.

En la promoción de valores también fue posible percibir cómo los maestros tenían identificados a cada uno de los grupos al interior del aula. Aunque esto no fue tan claro, a lo largo de las evidencias revisadas se pudo interpretar expresiones con respecto a una especie de “modelo” o estereotipos asignados a cada alumno. Esto influía de alguna manera en la asignación de tareas o calificaciones, hasta la atención que podía ofrecer a los alumnos. En este sentido, como se mencionó en los valores de igualdad y justicia, esto indica una desigual distribución de oportunidades para promover valores. Ante esto, Lind (2007) enfatiza la importancia que tiene la falsa imagen de un alumno ante el maestro en la educación moral, ya que según este autor, los profesores tienden a subestimar la formación del alumno, las relaciones que se pueden lograr con ellos y su disposición para el cumplimiento de las reglas.

Una anécdota en relación a esto, fueron los comentarios que la mayoría de los docentes hicieron en entrevistas durante el trabajo de campo. Algunos se acercaban para platicar sobre su preocupación entorno al grupo y en particular con algunos alumnos, en esos momentos algunos profesores daban por perdido al grupo en el sentido de disciplina y otros subestimaban a los alumnos en cuanto a capacidades para llevar a cabo una empresa, pero a pesar de ello se mostraban interesados en tratar de apoyar a los alumnos, aunque se reconocían ajenos al hecho.

Es preciso decir que en diversos momentos, principalmente en entrevistas fuera de las sesiones de clase, los profesores mostraron interés en conocer una retroalimentación sobre su práctica, hablaron también de la imposibilidad de aprenderse el nombre del alumno, pues algunos también daban clase en otras escuelas.

Ante esto, el reto del profesorado está en centrarse en lo que los alumnos saben, sienten y piensan sobre la asignatura que imparten, de manera que el conocimiento

proporcionado sirva de elemento para el desarrollo integral. En este caso, el papel moral del profesor no sólo consiste en quedarse con la idea de hacer explícito la enseñanza de los valores, sino reconocer que también lo hacen de forma inconsciente, para así estar abierto a la respuesta de los alumnos y sus necesidades, es decir establecer una mayor relación empática (Hansen, 2002, p.27). Al respecto, es necesario que los profesores aprendan a reflexionar sus propias prácticas, para identificar sus valores y los que ponen en juego ante el grupo, de manera que puedan conciliar su trabajo didáctico con el moral (Hansen, 2002)

Con los resultados, también es posible decir que los profesores hacen un pobre intento por educar en valores. Pues al centrarse en actividades como el dictado, resolución de actividades en el libro, la exposición oral y revisión de tareas en la libreta, no hubo secuencias de reflexión en valores orientadas a propiciar una mayor intervención del alumnado. Algunas evidencias, muestran como los maestros sólo presentan el valor, pero no profundizan su promoción. Se debe decir que en la mayoría de los docentes se observó una sensación de premura para abarcar los contenidos de sus programas por asignatura, centrando más su atención en ese punto.

Con todo lo dicho, se puede decir que en el caso analizado, se genera un fenómeno en que los profesores presentan las normas de forma constante, pero lo hacen sin la preparación necesaria y sin mucha conciencia de su práctica con respecto a educar en valores.

En cuanto a los valores, se observa una promoción de todos los valores del programa, y se detectó además la presencia de otros. En este trabajo, no se pretende generalizar, pero si proporciona algunos hallazgos para considerar de dónde surgen estos otros valores y el desarrollo moral alcanzado por los profesores.

Ante todo lo expuesto, es pertinente retomar un texto de Latapí (1999, p.49) que propone atender en la formación del profesorado una maduración en los estadios de desarrollo moral; hacerlos concientes de su papel como educadores morales al plantearseles valores controvertidos en los que se considere la edad y estadio de desarrollo moral de los alumnos de secundaria. Además de que posean la capacidad para evaluar su práctica con apoyo de procesos científicos de autoevaluación y contar así con un margen de reconocimiento de su propia práctica sobre sus relaciones con los alumnos y con los padres de familia (Xiaoman, 2004).

4.4.2 La Escuela

El papel de la escuela por su parte según el mismo programa radica en generar las condiciones para promover los derechos humanos y la democracia como forma de vida. Pero ¿Cómo habrían de generarse esas condiciones? Esto llevó a reflexionar que educar en valores implicaba el reconocimiento de la labor escolar, junto con todo lo que representaba. Esto fue mucho más claro el día en que se observó a una practicante normalista en la materia de FCyÉ, pues se identificó puntos de coincidencia y disonancia entre ésta y las demás docentes titulares. La clase de la practicante se distinguía por el uso de materiales previamente preparados, una secuencia programada de intervenciones y actividades que debían ser cubiertas por los alumnos. También le dio tiempo de hacer identificadores y de ir reconociendo a cada alumno por su nombre.

En una plática con el maestro de Inglés, sobre los practicantes normalistas, salió a relucir el impacto que tienen las condiciones organizacionales de la escuela y la estructura del sistema educativo, ya que según el profesor, los practicantes llevan la teoría en la escuela y cuando llegan a la realidad de enfrentarse a un grupo completo, con una atención a más de 30 alumnos, con una mayor cantidad de horas y con otras responsabilidades al interior de la escuela, además de las que ya tenían en su vida privada, se da cuenta de que el salario no le rinde para armar sus materiales, el tiempo programado se altera por la conducta de los alumnos, se presentan ausencias por cubrir varias plazas u horas por asignatura en otras escuelas. Con esto, es probable que los maestros se encuentren más ocupados por resolver esas necesidades, que en atender las demandas del alumnado.

Los maestros parecen tener una estructura escolar que dificulta la atención al alumno, tal como lo señala el currículo. Esto viene dándose a partir de la misma organización jerárquica de la escuela con relaciones verticales, donde se el último parece ser el alumno.

En ningún momento se observó un trabajo colegiado entre los docentes de las distintas asignaturas, ni una línea de seguimiento de temas o contenidos morales como lo establece el programa con el denominado “currículo transversal”. Antes bien, se notó que la profesora de FCyÉ se autodeclaraba como el medio a través del cual las autoridades escolares hacían llegar sus recomendaciones.

4.4.3 Los Alumnos

Aunque no es uno de los objetivos de esta investigación, es importante resaltar la opinión del alumnado, ya que el programa de FCyÉ (SEP, 2006c) está centrado en el alumno y su diseño orienta actividades propicias que estimulen el desarrollo de competencias. Además de que permite contrastar algunos hallazgos y proporcionan un marco de interpretación para este trabajo.

Por tanto, se agrega una breve alusión al pensamiento del alumnado en el tema de los valores que se rescatan de las experiencias obtenidas con ellos durante el trabajo de campo; y si para los maestros la moral y educar en valores es algo difícil de asir; para los estudiantes es algo distante y lejano. Esto según algunos comentarios que los propios estudiantes hacían cuando se les preguntó sobre si la escuela enseñaba valores.

Visto desde un esquema general, los profesores han pretendido señalar normas de forma constante a los estudiantes, que en vez de promover una moral autónoma, propicia una cristalización o una simulación. Sin embargo, para el alumnado, algunos profesores son “buena onda” si logran tener un equilibrio en su solicitud del orden; los profesores son “mala onda” e incluso les ponen apodos dependiendo de si regañan mucho, aburren o son injustos para calificar. Por ejemplo en el caso de los “mala onda” está la maestra de Historia a la que llamaban “pasita” por anticuada y por hacer aburrida su clase.

Durante la observación, también se notó que los alumnos variaban su trasgresión a las normas más en unos días que en otros. Incluso llegaron a decir en voz alta que ese día no tenían ganas de “portarse mal”. Como si hubiese una agenda para regular su conducta. Al respecto, se identificó un patrón que se presentaba cuando el alumno trasgredía alguna norma, y en instantes el profesor debía señalarla o sancionarla.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tuvo como objetivos conocer los valores que se promueven desde la práctica docente a un grupo de educación secundaria de Aguascalientes y describir la manera como se promueven. Para lograr este objetivo se diseñó un estudio de caso, conformado por un grupo de tercer grado, turno matutino de una escuela secundaria general de Aguascalientes con rendimiento académico promedio.

Para este caso en particular, con tales características, el análisis de la información permitió identificar que los valores expresados en el programa de FCyÉ (SEP, 2006b) como: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, respeto a la dignidad humana, respeto a la diversidad, respeto a la legalidad, y respeto a la vida, se encontraron promovidos en la práctica docente. De igual forma, se encontraron otros valores como el orden, el esfuerzo, la limpieza, la competencia, y la honestidad. Cada uno de estos valores tuvo formas de promoción distinta, en donde sobresale la aparición de acciones contrarias a cada uno de estos valores

El valor de libertad, presenta una promoción en el marco de acciones contrarias al valor, es decir las normas que la aludieron estaban dirigidas a solicitar a los alumnos comportamientos que afectaban sus intereses adolescentes. Esto se da a través de señalamientos constantes sobre el comportamiento que los estudiantes deben seguir, a través de normas como “no usar cortes de cabello extravagantes”, o “no maquillarse”. Asimismo, otras normas como “llevar el material a la clase” o “traer hecha la tarea”, si bien aluden a una responsabilidad del alumno con respecto a su quehacer estudiantil, esta forma de promoción del valor aumenta la presión externa de los adultos sobre aspectos personales de los jóvenes y no proporciona un marco que favorezca la toma de decisiones autónomas.

Sobre el valor de la igualdad, se encontraron también acciones contrarias como la exclusión y segregación. Es decir, este valor aunque fue promovido en contenidos curriculares, en la escuela se encontró una contradicción con dicho discurso, pues una de las prácticas escolares promotoras de exclusión y segregación es transferir a los estudiantes de bajo rendimiento académico o que han incurrido en comportamientos que no son deseables de acuerdo a la escuela al turno vespertino. Esto provoca el aumento de la deserción escolar, fragmentación de los grupos escolares y segregación de alumnos con

dificultades de aprendizaje o de comportamientos distintos a los deseables por la escuela. Con esto se atenta contra el derecho a la educación que establece la Constitución, pues se debe recordar que la educación secundaria es el último nivel de la educación básica estipulada como obligatoria.

La solidaridad tuvo evidencias que llaman la atención, pues los profesores presentaban el valor señalando o justificando una acción contraria al valor. Un ejemplo es el del profesor de Inglés, quien narra al alumnado una anécdota de su vida estudiantil al unirse todo su grupo a fin de pasar un examen haciendo trampa. Estas prácticas pueden ser significativas para el alumno, pues se les presentan situaciones de la vida privada de una persona, sin embargo se proporciona una promoción inadecuada porque se hace énfasis en un razonamiento donde lo importante es satisfacer una necesidad personal y no el bien común.

En el valor de la Justicia, se encontró la importancia que tienen las inconsistencias como reflejo del uso arbitrario de las normas, pues el profesor decide a quién o en qué momento señalar la norma. También puede haber contradicción, pues pudo haber mencionado la norma en otras ocasiones y termina trasgrediéndola o un profesor estableció una norma que otro profesor no asume. Estas situaciones a los ojos del grupo pueden ser interpretadas como injustas y puede propiciar que los alumnos adapten su comportamiento en relación a las normas para cuidar sus intereses. De esta forma se detectó dos tipos de respuestas que fueron denominadas: cristalización y simulación. Ambos términos refieren un tipo de comportamiento elaborado por el estudiante como respuesta a la situación de arbitrariedad en la aplicación de las normas que afectan sus necesidades. Asimismo, se identificó un tipo de justicia basado en el mérito, pues los docentes señalaban a los alumnos que tanto de atención debían de recibir, de acuerdo a su participación o rendimiento en clase. Esto limita las oportunidades que se puedan ofrecer a cada estudiante con respecto a los valores. Algunos momentos donde se hace sensible esta situación ocurría en la asignación de calificaciones, principalmente.

El respeto a la dignidad humana se presentó a través de normas como “no golpear” o “no insultar al compañero” que fueron señaladas por los docentes. Se debe decir que su principal promoción fue a partir de las normas abstractas, pues los docentes de forma constante enunciaban contenidos curriculares donde aparecía este valor. También presentó

algunas acciones contrarias como el insulto y la burla que en ocasiones era matizada por el buen ambiente que proporcionaban los docentes, quedando entonces como broma. Un ejemplo, con respecto a que falta mucho en la promoción de este valor constituyen las riñas al interior de la escuela, pues se observó una en las canchas y otra a las afueras del laboratorio de Química, y en donde además de que no hubo intervención del personal docente, se observó a un alumnado divirtiéndose con las agresiones que un alumno procuraba a otro. Esto deja ver, que no se ha logrado que los alumnos reconozcan una moral basada en los derechos humanos, el bienestar del otro y la justicia.

El respeto a la diversidad tuvo una relación con las normas establecidas en el reglamento escolar, pues no se les permite a los alumnos expresar sus rasgos de identidad como por ejemplo desde como se peinan o se acomodan el uniforme. Hubo evidencias donde se remarcaba la intolerancia y los estereotipos, pues los profesores emitían la mayoría de las veces prejuicios con respecto a los homosexuales, la identidad del mexicano, y la cultura de otros países. Esto proporciona una información equivocada, además de mal presentada que no favorece la reflexión adecuada de este valor en los alumnos.

El respeto a la legalidad tampoco contó con mucha presencia. Sin embargo, en la escuela se encontraron momentos importantes para promoverlo, como fue la realización de las elecciones para cambio de sociedad de alumnos. A pesar de ello, se desaprovechó el momento, pues no se observaron mecanismos para discutir las propuestas de las planillas participantes, ni entró en juego las implicaciones del voto de los estudiantes en la toma de decisiones sobre la vida escolar. Así, un ejercicio que pudo ser significativo e incluyente, se redujo a unas horas donde los alumnos salían esporádicamente a emitir su voto. La participación fue de menos de la mitad de la población estudiantil de la escuela.

El respeto a la vida tuvo poca presencia. Sólo una norma del reglamento escolar la alude, en el aula sus alusiones se dieron como parte de contenidos curriculares y en la escuela no se encontró ninguna forma de hacerla presente. Este valor es uno en los que se requiere mayor atención en la escuela secundaria observada.

El orden es el valor que se encontró más promovido en las prácticas de los docentes, y se identificó principalmente a través de normas relacionadas con la “buena conducta” de los alumnos para el cuidado de la disciplina escolar. Si bien, el orden es un valor que permite regular los comportamientos del alumnado y generar las condiciones para que sea posible el hecho educativo, Promovido de forma muy marcada, provoca en los adolescentes una “resistencia” – que es entendida como el cuestionamiento a las figuras de autoridad- en el seguimiento de las normas o bien, la cristalización o una especie de simulación.

La honestidad fue uno de los valores que presentó una promoción principalmente a partir de situaciones escolares, en el marco de que el grupo se encontraba estudiando la guía EXANI. Los docentes aprovechaban cualquier momento para presentar el valor, indicando a los alumnos que no debían mirar las hojas de respuesta al momento de contestar la guía. Sin embargo, los argumentos variaban por lo que no puede hablarse de una consistencia en su promoción. Al respecto, también se presentó una promoción de una acción contraria al valor, fue el de la alumna que miente a sus padres para obtener buena calificación en la asignatura de FCyÉ. La maestra aplaude el hecho de que la alumna se haya esforzado para obtener la puntuación, pero no aclara que la manera en como lo hizo es poco ética.

Valores como la limpieza, la competencia y el esfuerzo formaron parte del discurso de los docentes. En el caso de la limpieza se debe decir que contó con mucha insistencia en hacer que los alumnos la asimilaran, sin embargo esto no ocurrió, pues constantemente debían barrer o recoger por órdenes del profesorado. En ningún momento se encontró un espacio para dialogar sobre la importancia de mantener condiciones de higiene en el aula y las implicaciones de no hacerlo. En el caso de la competencia, los docentes recurren a externar sus experiencias de vida para inculcar a los alumnos la importancia de tener aspiraciones, no obstante si esto se contrasta con la promoción hecha a la solidaridad, haría falta que los docentes generaran una reflexión completa a los alumnos entre el bien privado y el bien común. Con respecto al esfuerzo, los docentes recurrían a platicar sus anécdotas de vida para aludir al valor.

En general, los resultados indican una mayor promoción de normas referentes a convenciones sociales, en donde se enfatiza un comportamiento sólo aplicable al contexto escolar. Lo anterior proporciona a los alumnos un marco limitado para reconocer los derechos humanos como la base para la convivencia en la vida cotidiana del estudiante, más allá de la escuela. Porque la práctica docente sólo está enfocando a la promoción de normas aplicables a la escuela.

En las prácticas se detectó una tendencia a la orientación reactiva, que se traduce a que los profesores están realizando correcciones, en vez de preparar condiciones para formar. Esto puede indicar la ausencia de una sistematización para presentar valores a los alumnos, en el que se incluyan procesos previos para reflexionar la pertinencia de las normas que regulan la vida escolar, a fin de que los alumnos conozcan las implicaciones de sus actos y se vean involucrados en la toma de decisiones para el bienestar común.

Los docentes tienden a presentar los valores de una manera enunciativa y muestran dificultades para construir argumentos para propiciar una reflexión valoral. Esto podría estar relacionado con la ausencia o debilidad de habilidades para el diálogo y la promoción del pensamiento crítico del profesorado, haciendo deseable la exploración de su formación inicial y en servicio del profesorado.

En algunos casos se identificó la importancia de otras condiciones como disposición del grupo para la participación, el tamaño del grupo y el tiempo disponible para la clase. Pues los profesores mostraban cierta inquietud por abarcar los contenidos programados de sus asignaturas y en entrevistas señalaron sus preocupaciones por el grupo que no podían atender por dar clases en otras escuelas.

Se observó también, que los valores del programa fueron promovidos principalmente a partir de contenidos curriculares y dejan pasar situaciones escolares oportunas para hacerlo. En tal caso, se infiere que los profesores presentan dificultades para conectar los contenidos con las experiencias de vida de los alumnos, lo cual hace menos significativa la promoción de valores que los docentes puedan estar realizando.

En el ambiente escolar y del aula prevalecían expresiones afectivas de los docentes y los alumnos que generaban un clima de confianza. Pues permitían el intercambio de bromas y expresiones afectivas favorables en la relación entre los docentes y los alumnos. Sin embargo, este clima de confianza también era utilizado como una forma de disminuir la “resistencia” del alumnado a la aplicación de las normas o se simulaba la convivencia,

Es interesante agregar –gracias a algunas entrevistas- que los profesores no son conscientes de que están educando en valores y no reconocen el papel que tienen con respecto a la educación moral, pues algunos de ellos atribuye la educación moral como una responsabilidad sólo de las familias de los alumnos. Estas concepciones están a la base de la búsqueda de mejora de la práctica docente sólo en cuanto a los propósitos educativos cognitivos, más no en el desarrollo moral.

Los resultados también permiten identificar que la promoción de valores para este caso, descansó mayormente en el docente de FCyÉ, apuntando los desafíos para la implementación del currículo transversal propuesto en el programa.

RECOMENDACIONES

El reconocimiento de que toda práctica docente promueve valores fue la inspiración principal del presente trabajo. Bajo esta idea se tuvo claro el interés por conocer los valores que se promueven en las prácticas y la forma en cómo se hacía, y en los hallazgos fue posible identificar diversas recomendaciones que a continuación se expone, En primer lugar presentan algunas relativas a política educativa y, en segundo lugar, posibles líneas de investigación.

En el proceso de análisis fue posible identificar elementos en las prácticas docentes que pueden favorecer o no a la promoción de valores, sin ánimo de generalizar, dada la selección del estudio de caso, es posible decir que para las prácticas docentes se sugiere lo siguiente:

- I. Entre los hallazgos del estudio se encontró una carencia de habilidades para la construcción de argumentos, y manejo y resolución del conflicto, por lo tanto se requiere tomar en cuenta las necesidades de formación que presenta el profesorado, pues el programa señala un perfil deseable en el docente, pero no considera su formación inicial y las actividades de actualización que se requieren para que pueda ser un verdadero educador moral.
- II. Dado que también se identificó la ausencia de una secuencia lógica para presentar valores, y que los maestros se encuentran interesados en recibir retroalimentación sobre sus prácticas, se sugiere que los docentes realicen una autoevaluación de su propia práctica a fin de que puedan conocer sus principales debilidades y con ello logren mejorar.
- III. En las evidencias también se pudo observar la dificultad que tenían los docentes para conectar el contenido curricular con las experiencias de los alumnos, debido una ausencia para establecer empatía con las necesidades de los adolescentes. Ante esto, se recomienda el diseño de cursos de actualización donde el docente aprenda y practique estrategias para establecer la empatía y logre detectar oportunidades en su práctica para formar valoralmente.

- IV. Otro elemento identificado está relacionado con los niveles de desarrollo moral del profesorado, puesto que en ciertas evidencias se pudo interpretar rasgos de un razonamiento preconventional o convencional. Esto parece indicar que los profesores requieren estimular esta parte de su persona para poder ofrecer mejores oportunidades a sus alumnos.
- V. Las evidencias también mostraron que la promoción de valores ocurrió en mayor medida en la profesora de la asignatura de FCyÉ, lo cual permite decir que el resto del profesorado aún no asume una participación en el logro del currículo transversal. Ante esto, si bien el currículo es claro al señalar el intercambio entre los docentes para ver la formación en valores como una empresa común, interviene la formación y el perfil de cada profesor al tener especializaciones distintas al de la educación moral. Por tal motivo se propone gestionar espacios de integración docente, que permita la discusión de determinados asuntos morales y su relación con cada disciplina, esto más que un trabajo de planeación de contenidos, tendría como finalidad estimular el intercambio académico.
- VI. Al observar algunos espacios escolares, se identificó una disonancia en la promoción de valores, pues si bien los profesores constantemente aludían a normas para regular el comportamiento de los alumnos y hacían señalamientos en sus asignaturas sobre algunos valores, habían acciones de currículo oculto que mostraron la presencia de acciones contrarias al valor. El caso de la cooperativa escolar o mandar alumnos de bajo rendimiento al turno vespertino son algunos ejemplos, a lo cual parece pertinente sugerir que la escuela debe considerar la revisión de su reglamento y propiciar un ambiente abierto a considerar las necesidades de los estudiantes. Para ello puede implementar mesas de acuerdo con la sociedad de alumnos, implementar algún buzón de sugerencias, diseñar comités estudiantiles para realizar campañas como reforestación de áreas verdes o cuidado de los recursos escolares, que puede mucho más útil e inclusivo para la enseñanza de valores.

En el trayecto del estudio también se detectó un enlace entre la educación en valores con diversos aspectos del quehacer educativo como los procesos curriculares, la calidad educativa, condiciones salariales del profesorado, la relación escuela- familia, la gestión escolar y la formación del profesorado, los cuales no fueron explorados por estar fuera de los objetivos de este trabajo. Por esta razón, se proponen las siguientes líneas de investigación:

I.- Los hallazgos indicaron la importancia de otros actores en la tarea de educar en valores, pues aunque el currículo ha pretendido señalar al docente como actor principal, hechos como por ejemplo la carga de trabajo manifestada por el personal docente, las reuniones de trabajo que interferían en las clases normales, la premura del tiempo para abordar contenidos y evaluar son situaciones que van más allá del profesor. Señalan necesario realizar otros estudios que profundicen en indagar cómo se establecen estas relaciones con actores como el director, el supervisor y las autoridades educativas.

II. En algunas entrevistas también surgieron las necesidades del docente, como por ejemplo el salario, las condiciones de trabajo y su contratación en diversas escuelas. Esto sugiere la importancia de realizar estudios donde se identifique la opinión de los docentes con respecto a las funciones que le asigna el programa de FCyÉ y contar así con resultados que muestren la pertinencia de ello.

III. Debido a que los docentes no se reconocen como agentes morales, parece necesario que futuros estudios tengan como objetivo conocer a profundidad las creencias de los docentes en materia de educación moral. Esto puede contribuir a por ejemplo, a reconocer de forma más puntual aquello que está dificultando la educación moral como contenido transversal.

IV. En las evidencias también se pudo observar cómo los docentes realizaban sus prácticas con base en cierta información de sus alumnos, mientras que los alumnos adaptaban sus comportamientos con respecto a las normas. Eso permitió identificar una brecha que puede ser abordada con mayor amplitud tomando en cuenta los significados de la cultura escolar.

Anexos

- Anexo A. Cédula de Registro
- Anexo B. Ejemplo de Notas del Diario de Campo
- Anexo C. Reglamento Escolar
- Anexo D. Fundamentos para Inferir Valores
- Anexo E. Indicadores Normas Concretas
- Anexo F. Indicadores Vehículos
- Anexo G. Indicadores Expresiones Afectivas
- Anexo H. Guía de Vaciado de Datos
- Anexo I. Horario de Clases del Grupo

Anexo A

Cédula de Registro

Clave de la observación: _____

Fecha de observación: _____

Fecha de transcripción: _____

Hora de inicio: _____

Tiempo	Registro	Interpretación

Hora de término: _____

Observaciones

Instrucciones de llenado

Clave de la observación: Se anota la clave de la observación que se construye de la siguiente manera. El etiquetado de las cintas o archivos de audio que se utilizaran.

- Clave de la persona docente que se observa: Ma1, Ma2, Ma3...
- Fecha con formato: ddmmaa
- Clave de la persona observadora: O

Fecha de observación: Se escribe la fecha de la observación en números en formato latinoamericano dd/mm/aaaa.

Fecha de transcripción: Se escribe la fecha en la que se realiza la transcripción de la observación en números en formato latinoamericano dd/mm/aaaa.

Hora de inicio: Se escribe la hora de inicio en formato de 24 horas. Las horas y los minutos se separan por dos puntos.

Columna Tiempo: Es la primera que aparece en la cédula. Su función busca registrar tiempos de determinados sucesos. Es recomendable ir registrándolo por lo menos cada 10 minutos

Columna Registro: Es este espacio se describen los aspectos observados de manera literal. En este espacio es posible utilizar una simbología para sintetizar la redacción.

Columna Interpretación: En esta columna se anotan los comentarios y notas que el observador considere prudentes. Pueden ser preguntas o comentarios sobre lo que está observando. Este espacio también está ahí para dar pie a otras interpretaciones.

Hora de término: Se escribe la hora de término de la observación en formato de 24 horas. Las horas y los minutos se separan por dos puntos.

Observaciones Este espacio se coloca al final de la observación. Se usa para notas generales. El primer uso se refiere a signos de notación cuando se usan de manera diferente a estas instrucciones de llenado. También puede ser que se use una simbología de notación que no había sido contemplada con anticipación. En este espacio también se explican las claves, acrónimos, siglas y abreviaciones que se usen durante la observación. Se anota cualquier otro aspecto relacionado de manera general con la observación realizada.

EJEMPLO DE NOTAS DE DIARIO DE CAMPO

MIÉRCOLES 22 DE OCTUBRE DE 2008

El día de hoy acompañé a la prefecta a la dirección de la escuela para solicitar las calificaciones del grupo. Así pude darme cuenta de que el grupo tiene calificaciones que van del 7 al 10. En este grupo se encuentran alumnos destacados de toda la escuela. Mientras acompañaba a la prefecta ella me comentó que el grupo que había elegido para trabajar tenía muy mala reputación con respecto a la disciplina y me hizo la sugerencia de trabajar con otro de la escuela. Parece que la imagen del grupo ante la prefecta no es muy buena. Después de la dirección, la prefecta me llevó hasta el aula donde se encontraba el grupo y ahí me dijo que les tocaba la clase de Matemáticas. Sobre el maestro me dijo que éste siempre llegaba tarde.

Este día, observé la clase de Matemáticas. El maestro llegó tarde tal como lo dijo la prefecta. Por su parte el grupo había estado inquieto, pues no tenían maestro al frente y estaba fragmentado en pequeños grupos de acuerdo a sus intereses en las pláticas. Cuando recién llegué los alumnos me preguntaron que iba a hacer ahí, yo les expliqué que estaba haciendo mi trabajo de tesis para mis estudios de maestría. Cuando el maestro estaba entrando, uno de los alumnos se me acercó y me dijo que este profesor no debería estar ahí porque “compró su título” el comentario me impactó mucho, pero no podía saber si lo decía en serio. Me presenté con el profesor afuera del aula y le dije que estaría observando durante toda la jornada escolar, a lo cual me comentó “a ver si no se aburre”. Lo mismo me dijeron los alumnos cuando me preguntaron el tiempo que estaría observando. Debo decir que la asignatura de Matemáticas tiene dos horas de trabajo los días miércoles, y hoy para la segunda hora de clase el profesor dejó al grupo realizando una actividad en la libreta, pues los profesores de la escuela tendrían reunión.

La siguiente hora correspondió a la materia de Tutoría, como había junta la maestra no impartió clase. El grupo se mantuvo dentro del aula, donde conversaban o hacían juegos para distraerse ya que no podían salir del aula en horas libres. Con respecto a esta materia, pregunté a algunos alumnos qué actividades usualmente realizaban con la profesora de Tutoría, ellos dijeron que no hacían nada. Les pregunté si su clase era igual que la de Matemáticas y ellos dijeron que no, porque en su clase sólo

hablaba ella y que lo que veían en su materia era sobre lo que querían estudiar cuando fueran grandes. En esta sesión, los alumnos volvieron a comentarme sobre lo aburrido que sería estar observando todos los días.

La siguiente hora fue de la clase de Español, para este momento ya había terminado la junta de los maestros. En español el grupo todos los días miércoles también tiene dos horas de trabajo. En la primera sesión la maestra, impartió su clase y la siguiente se salió del aula para asegurarse personalmente que la trabajadora social haya emitido los reportes para tres alumnos del grupo, uno por llegar tarde al aula, y a otro por estar jugando dentro del aula, después de eso sonó el timbre y la maestra sólo volvió al aula para recoger sus cosas. Los alumnos me dijeron que esa profesora la mayor parte de las veces envía reportes por no traer la tarea, por salirse de la clase o irse de “pinta”, no traer la tarea, entre otros motivos. Los alumnos me explicaron el sistema de “puntos” que tiene la escuela, pues al entrar a la secundaria disponen de 100 puntos, los cuales se van restando por cada reporte. Si tienen 50 puntos los cambian de turno y menos de 50 los expulsan de la escuela. Asimismo me dijeron que había alumnos que ya rondaban en esas puntuaciones, aunque no preguntaban al respecto porque se darían cuenta de que adeudan puntos.

Anexo C

**AGUASCALIENTES, AGS.
REGLAMENTO ESCOLAR**

**C. PADRE DE FAMILIA O TUTOR,
PRESENTE.**

Por este conducto nos permitimos dar a conocer a ustedes los acuerdos validados por el CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR con respecto a la conducta y disciplina escolar.

Dichos acuerdos son los siguientes:

- 1° Todo alumno al inicio de cada ciclo escolar dispondrá de 100 puntos, para la evaluación de la conducta.
- 2° Al fin del ciclo escolar, se hará un recuento de las puntuaciones de cada alumno para determinar su conducta en ese ciclo escolar.
- 3° El promedio de la conducta de los tres ciclos escolares nos dará el final para "LA CARTA DE CONDUCTA" que se expide en tercer grado.
- 4° La conducta se evaluará de la siguiente manera:

a) Conducta:	<u>EXCELENTE</u>	de 91 a 100 puntos
b) Conducta:	<u>MUY BUENA</u>	de 81 a 90 puntos
c) Conducta:	<u>BUENA</u>	de 71 a 80 puntos
d) Conducta:	<u>REGULAR</u>	de 61 a 70 puntos
e) Conducta:	<u>MALA</u>	de 51 a 60 puntos
f) Conducta:	<u>NO ACEPTABLE</u>	de 50 hacia abajo

(CAUSARÁ BAJA DE LA INSTITUCIÓN)
- 5° En cada bimestre se hará el reporte a cada padre de familia de los puntos con los que cuenta, hasta ese momento su hijo.
- 6° Los justificantes por faltas, solo se darán a los padres o tutores personalmente no por teléfono ni recados.
- 7° Las conductas antisociales como **RIÑA, ROBO, POSESIÓN Y/O CONSUMO DE ESTIMULANTES O DEPRESIVOS Y OTROS CASOS NO PREVISTOS**; serán analizados por el C. T. E. para el Dictamen correspondiente.
- 8° A continuación se dan a conocer las conductas incorrectas y su sanción en puntos.

	Puntos		Puntos
UNIFORME Y PRESENTACIÓN PERSONAL.		ASISTENCIA	
() Uniforme Incompleto	3	() Faltas colectiva	10
() Playera blanca con logotipos	3	() Fuga	10
() Pantalón roto o debajo de la cintura	3	() Retardo injustificado(a la primera hora)	2
() Presentación descuidada(zapatos sucios, desmenuzados) etc.	3	() Faltas injustificadas	3
() Corte de pelo extravagante o teñido	3	EN LOS BAÑOS Y BEBEDEROS	
() Pintura de labios y maquillaje	3	() Hacer mal uso de las tazas y bebederos	5
Nota: En las alumnas; la falda, debe ser línea "A", no ajustada al cuerpo, 4 dedos arriba de la rodilla	*	() Rayar paredes y puertas (suspensión y reparación de daños)	10
EN EL INTERIOR DE LA ESCUELA		() Escribir palabras soeces (reparación de daños)	10
() Falta de respeto al personal (dictamen, según el caso)	10	EN SALUDO A LA BANDERA	
() Falta de respeto a sus compañeros	5	() Actitudes incorrectas (plática, juego, Etc.)	5
() Vocabulario impropio	3	() Posturas incorrectas	2
() Juegos prohibidos o juegos peligrosos	5	() No cantar el Himno Nacional	5
() Destrucción y deterioro: muebles y edificio, (reparación de daños)	10	EN EL SALÓN DE CLASES Y ANEXOS (TALLERES, AUDIOVISUAL, BIBLIOTECA, ETC)	
() Permanecer en el salón en descanso	2	() Manifestación de ruido y desorden	3
() Jugar fútbol en lugares no adecuados	5	() Mesa-bancos pegados a la pared	2
() Por estar fuera de clase	1	() Por tener su lugar sucio, dentro del salón	1
() No respetar el timbre para cambio de clase	2	() Ingerir alimentos en clase	5
() Por aventar piedras, subirse a la barda, Etc. en las casas vecinas(dictamen según el caso)	10	() No sentarse con decoro	2
() Por Fumar	10	() Por rayar: puertas, muros, vidrios etc. (suspensión y reparación de daños)	10
EN LAS AREAS VERDES Y PATIOS		() Destrucción de mobiliario del aula.	10
() Por tirar basura en prados y patios	3	EN EL EXTERIOR	
() Por destruir y maltratar árboles	6	() Por Fumar	10
		() Quedarse más de 10 min. en la puerta de salida sin justificación	5

ATENTAMENTE
CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

cortar esta parte

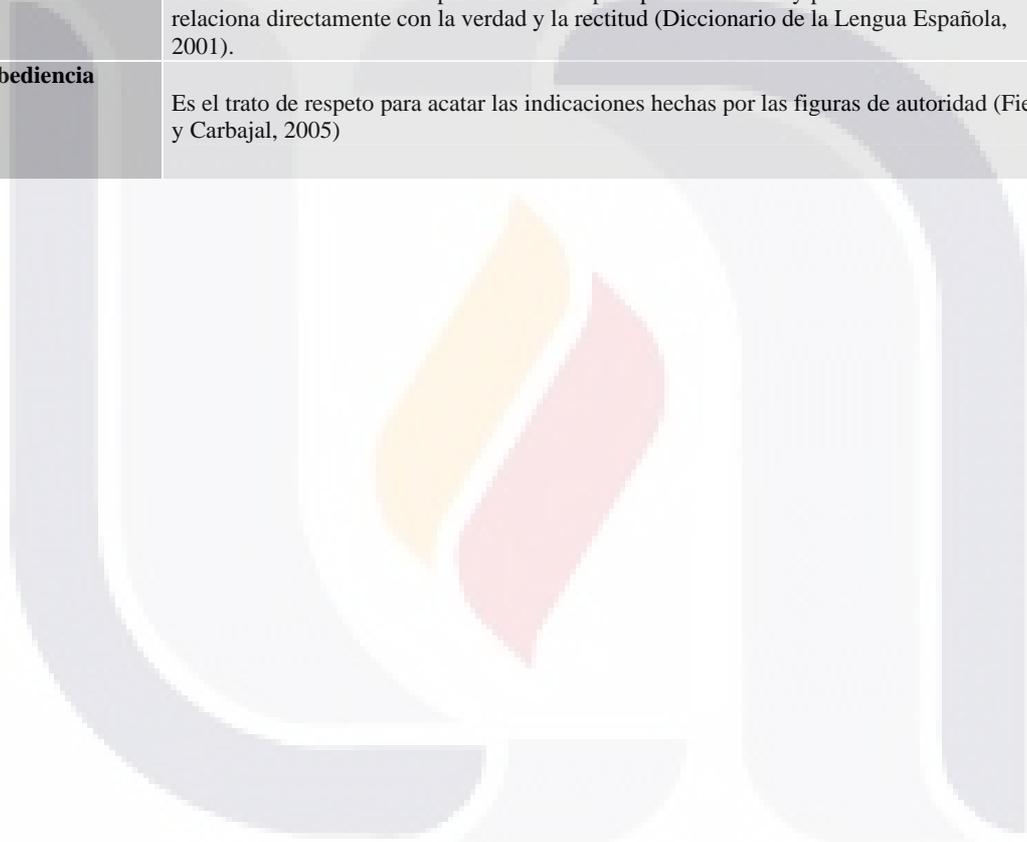
ACEPTO EL PRESENTE REGLAMENTO ESCOLAR
ESTA PARTE SE DEBERÁ ENTREGAR A TRABAJO SOCIAL

Anexo D

FUNDAMENTOS PARA INFERIR LOS VALORES

Valor	
Libertad	<p>“Consiste en la posibilidad de regular la propia conducta por convicción personal, con base en el conocimiento de sí mismo y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás. En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales con respecto de los demás.” (SEP, 2006c, p.10).</p> <p>Se pretende impulsar la idea de Libertad que incluye la responsabilidad ante sí mismo y frente a los demás, es decir fortalecer la autonomía personal. (SEP, 2006c, p.17)</p>
Igualdad	<p>Se aborda también como equidad y se reconoce como: “La oportunidad que merece todo ser humano para disfrutar de las condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros” (SEP, 2006c, p.11).</p>
Justicia	<p>Tiene un vínculo directo con el valor de la legalidad, de manera que el sentido de justicia es considerar “que ninguna persona se encuentra por encima de las leyes” (SEP, 2006c, p.12).</p>
Solidaridad	<p>Se traduce en participación, la cual es entendida como “las acciones encaminadas al bienestar de una colectividad” (SEP, 2006c, p. 11), que en este caso pueden ser el grupo o la escuela. Para el currículo esta participación es necesaria para la vida democrática y tiene su expresión en la organización social.</p>
Respeto a la Dignidad Humana	<p>Corresponde a la “identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible” (SEP, 2006c, p.10) que debe llevar al ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo, además de un reconocimiento de la pertenencia a una comunidad.</p>
Respeto a la Diversidad	<p>“Es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como la edad, el sexo, la religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua, los valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida y ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones” (SEP, 2006c, p.11).</p>
Respeto a la Vida	<p>Se reconoce como el desarrollo en los adolescentes de su capacidad para identificar medidas para mejorar su calidad de vida y el bien colectivo, a partir de anticipar y evaluar situaciones que ponen en riesgo su salud e integridad personal (SEP, 2006c, p.15).</p>
Respeto a la Legalidad	<p>“Es el reconocimiento, respeto y cumplimiento de principios de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad expresados en las leyes” (SEP, 2006c, p.12).</p>

Valor	
Orden	“Es entendido como el control de las motivaciones y los afectos particulares de los alumnos en función de las exigencias sociales del trabajo escolar” (Fierro & Carbajal, 2003, p. 87).
Limpieza	Cualidad de una persona o espacio físico, que implica el mantenimiento de condiciones básicas de aseo (Fierro y Carbajal, 2005, p. 87).
Esfuerzo	También conocido como laboriosidad o perseverancia, el esfuerzo es persistir en el alcance de metas y logros. “Es el empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades” (Diccionario de la Lengua Española, 2001).
Competencia	Es la oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a la obtención de una misma cosa (Diccionario de la Lengua Española, 2001).
Honestidad	Consiste en la autenticidad para mostrar respeto por uno mismo y por los demás. Se relaciona directamente con la verdad y la rectitud (Diccionario de la Lengua Española, 2001).
Obediencia	Es el trato de respeto para acatar las indicaciones hechas por las figuras de autoridad (Fierro y Carbajal, 2005)



Anexo E

No.	Norma
1	Guardar silencio
2	Trabajar sentados
3	Poner atención
4	Cumplir con la tarea indicada por el maestro
5	Llegar a tiempo a clase
6	No golpear/pelear/molestar al compañero
7	Traer los útiles necesarios al aula
8	Dejar/mantener limpio el salón
9	No jugar en clase
10	Iniciar/terminar trabajo en tiempo
11	Pedir permiso para entrar y salir del aula
12	Llevar el uniforme completo/ bien puesto
13	No subirse a bancas/brincar/bailar
14	Levantar la mano para contestar/pedir permiso/pedir palabra
15	No expresarse con palabras soeces
16	Sentarse correctamente
17	No comer en el aula
18	No hablar con alumnos de otro grupo durante la clase
19	Ponerse de pie cuando el profesor entra al aula
20	Cuidar material escolar/el mobiliario escolar
21	Asistir limpio a la escuela/ pelo corto/ no maquillarse
22	Formarse en filas
23	No tirar basura en el aula
24	No salir de la escuela/ transpasar límites de espacio
25	No oír música/ utilizar celulares en clase
26	Sentarse en lugar asignado
27	Respetar de reglas de una actividad
28	No tener actitudes incorrectas en honores a la bandera
29	Dejar ordenado el salón/ su lugar
30	No hacer tarea de otra materia en clase
31	No estar fuera del aula/ clase
32	Justificar las faltas
33	No drogarse/ fumar
34	Usar credencial de elector para votar
35	No tomar/respetar cosas ajenas
36	No tatuarse
37	Contestar el pase de lista
38	No protestar/no reclamar
39	No copiar
40	No gritar ni hacer escándalo en el aula
41	Salir/entrar en orden
42	Trabajar individualmente

Anexo F

No.	Vehículos
1	Acusa o promueve acusación
2	Advierte consecuencias
3	Alude a su persona
4	Alude a un conocimiento previo
5	Amenaza
6	Aplica consecuencias referidas a la norma
7	Aplica castigos referidos a la persona
8	Emplea expresión facial/hace una seña/mueca/mira
9	Exhibe/expone al alumno frente al resto del grupo
10	Explica el sentido de la norma
11	Expresa disgusto personal por la falta
12	Formula juicios de valor referidos a la norma o a la falta
13	Formula juicios de valor negativo referido a la persona
14	Formula juicios de valor positivo referido a la persona
15	Felicita
16	Golpea
17	Grita
18	Guarda silencio
19	Hace ruido con un objeto o con palmas
20	Habla en privado con alumnos
21	Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas
22	Indica u ordena el comportamiento adecuado o permitido
23	Insulta
24	Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción
25	Implica al grupo en la reflexión generando respuestas
26	Ironiza
27	No interviene
28	Pide realizar ejercicios
29	Pide al alumnos ponerse en lugar del otro
30	Recibe acusación
31	Recrimina
32	Recurre al contacto corporal/abrazo/palmadas
33	Informa al grupo el comportamiento que observa
34	Sanciona
35	Se incluye en el cumplimiento de la norma
36	Señala o alude a la falta
37	Solicita agregando fórmula de cortesía/ expresión afectiva
38	Utiliza onomatopeyas
39	Cuenta en voz alta
40	Utiliza refranes
41	Usa a alumno/otra persona como vehículo

Anexo G

No.	Expresiones Afectivas
1	Abraza a un alumno al jugar/conversar
2	Acaricia/toca/palmea/el hombro para manifestar aprobación
3	Adorna/pone música en el aula
4	Agradece favor/información/broma/participación de un alumno
5	Apoya/facilita material/lapiz/libro a un alumno que carece de él
6	Ayuda/atiende la petición de un alumno en pizarra/cuaderno/patio/filas
7	Comparte conversación/almuerzo/juego con algunos alumnos durante el recreo
8	Concede prerrogativas especiales a algunos alumnos/otros no
9	Considera la opinión del alumno/ del grupo para toma la decisión acerca de la lectura/actividad
10	Consuela a un alumno por llanto/ problema/pleito/golpe/caída/extravío de dinero
11	Denomina con apodos/motes/palabras soeces/calificativos/características físicas o intelectuales
12	Destruye/pisa/un trabajo/tarea entregada por un alumno
13	Discute con un padre/madre de familia los problemas de rendimiento/comportamiento de un alumno
14	Distrae su atención a otra cosa mientras pide a un alumno leer en voz alta/presentar el trabajo/pasar al pizarrón
15	Distribuye/material/participación en forma parcial/arbitraria a algunos alumnos otros no
16	Escucha con atención/sin interrupción/ manifiesta emoción/interés/al escuchar un relato/ anécdota/problema/experiencia de un alumno
17	Evita/no mira/ignora al alumno que lo aborda/está frente a él
18	Exhibe/expone/establece comparaciones acerca de situaciones de la vida privada de algunos alumnos para ilustrar un problema/poner ejemplo de lo que no deben hacer
19	Explica al grupo las razones por las cuales realizarán/no realizarán/se modificará una actividad/acuerdo previo
20	Expresa disgusto/reprobación a un alumno sobre su trabajo/ su participación/su respuesta en pizarra/su comentario
21	Expresa reconocimiento/aprecio a un alumno/sobre su trabajo/ su participación/ su respuesta en pizarra/aunque hizo el ejercicio al revés
22	Felicita/destaca públicamente/un logro/cualidad/actitud de un alumno
23	Grita a un alumno/ al grupo para dar indicaciones/responder a una pregunta
24	Ignora/no responde al comentario/ el llamado/insistente/la pregunta/la petición/ el problema/error cometido por el alumno
25	Incluye a su persona dentro del grupo para votar/opinar/compartir una anécdota/jugar
26	Indica las actividades a realizar aludiendo a su persona
27	Insulta un alumno/a grupo para indicar una actividad /corregir/un error de comprensión
28	Integra a una alumna que llega tarde /que está distraíd/que faltó el día anterior
29	Manifiesta al grupo su deseo de que aprendan a escribir/ a expresarse
30	Mira al alumno que lo aborda
31	No cede la palabra a algunos alumnos que solicitan participar/ordena no participar a algunos
32	No interviene/ no se involucra ante la situación de los alumnos que no trabajan/no van/carecen de materiales/recursos
33	Nombra a cada alumno/ por su nombre/mote cariñoso/diminutivo
34	Orienta/corriges/comenta a un alumno/ al grupo acerca del trabajo/ejercicios que realizan
35	Otorga la palabra a los alumnos que solicitan participar
36	Pregunta si ya han terminado, antes de dar por concluida la actividad
37	Recrimina gritando para indicar una actividad/ corregir una tarea o señalar un error de comprensión
38	Repite en voz alta el error cometido por un alumno y ríe
39	Responde/devuelve/complementa la pregunta/la tarea/la petición/el error/el problema/de un alumno en pizarra/cuaderno
40	Se disculpa porque su retraso/error confusión/expresión lastimó o disgustó a un alumno/al grupo
41	Recrimina gritando para indicar una actividad/ corregir una tarea o señalar un error de comprensión
42	Repite en voz alta el error cometido por un alumno y ríe
43	Sonríe/ríe/bromea/ con un alumno/con el grupo
44	Toca/da golpecitos/empuja la cabeza/el brazo/el hombro/de un alumno para manifestar su molestia/desaprobación/impaciencia por una pregunta equivocada

Anexo H

GUÍA DE VACIADO DE DATOS

Fecha: Martes 04/nov/ 08

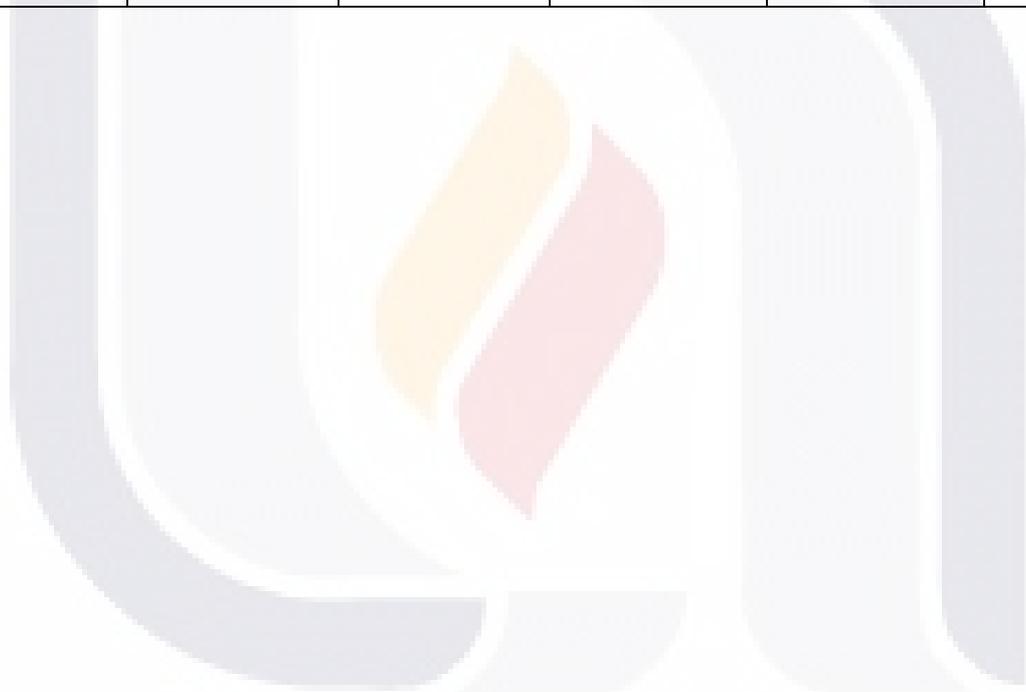
Asignatura: Formación Cívica y Ética

CATEGORIA	ENUNCIADO GENERAL
COMPORTAMIENTO NORMATIVO	
Normas concretas	Alusión a la norma de ponerse de pie cuando llega el profesor Alusión a la norma de traer los materiales a la clase Alusión a la norma de guardar silencio en clase (+) Alusión a la norma de trabajar durante la clase Alusión a la norma de estar sentado en su lugar
Normas abstractas	Alusión a Honestidad La profesora alude en su discurso hacia los alumnos que “no se engañen a ustedes mismos”
Vehículos	La maestra sugiere el cumplimiento de la norma de ponerse de pie cuando llega el profesor La maestra utiliza preguntas para reconocer en los alumnos el cumplimiento de la norma La maestra no aplica sanción a quienes no lleven material, sino utiliza estrategias para que los alumnos trabajen (juntarlos por parejas) La maestra recurre a expresiones preelaboradas para indicar el cumplimiento de la norma de estar callado mientras se trabaja. La maestra explica como detecta el incumplimiento de la norma de estar callado en el aula La maestra explica porque es importante cumplir con la norma de estar callado mientras pasa lista. La maestra hace solicita el cumplimiento de la norma de estar callado mientras trabajan. La maestra cambia de lugar a los alumnos que no cumplen con la norma de estar callado
COMPORTAMIENTO AFECTIVO	
Expresiones afectivas	La profesora da los buenos días a los alumnos La profesora atiende las dudas de los alumnos y observa su trabajo de manera individual Utiliza ejemplos de la vida cotidiana de los alumnos La profesora no habla por su nombre a los alumnos (en comentario me dice que es imposible aprenderse 300 nombres de todos sus alumnos)
PROCESOS DE ENSEÑANZA	
	Revisa con los alumnos las respuestas correctas de un cuestionario. En voz alta pide participación, los alumnos dan la respuesta y ella comenta.

Anexo I

HORARIO DE CLASES DEL GRUPO

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30- 8:20	INGLÉS	QUÍMICA	MATEMÁTICAS	HISTORIA	FCYE
8:20 - 9:10	ARTÍSTICA	QUÍMICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	FCYE
9:10- 10:00	FCYE	FCYE	TUTORÍA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
10:00-10:20	D E S C A N S O				
10:20- 11:10	TALLER	INGLÉS	ESPAÑOL	HISTORIA	QUÍMICA
11:10-12:00	TALLER	TALLER	QUÍMICA	QUÍMICA	QUÍMICA
12:00- 12:50	ESPAÑOL	ARTÍSTICA	ESPAÑOL	E. FÍSICA	E. FISICA
12:50- 13:40	ESPAÑOL	ESPAÑOL	HISTORIA	INGLÉS	HISTORIA



REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalverghi, A. (2000). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE. pp. 387-400; y 635-652.
- Allen, B. J. (1968). *Impact of the Study of Communism on Student Attitude Toward Democratic Values. Final Report*. USA.
- Araujo, S.; Yurén, C. M. T.; Estrada, R. M; & De la Cruz, R. M. (2005). Respeto, Democracia y Política, Negación del Consenso. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero- Marzo. (10) 24, 15-42.
- Barba, J.B. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 43-111.
- Barba, J. B. (2001). Razonamiento Moral de Principios en Estudiantes de Secundaria y Bachillerato. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (6).3, 501-523.
- Barba J. B. (2002) Influencia de la Edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado el 18 de diciembre de 2007 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.html>
- Barba, J. B. (2004). *Escuela y Socialización. Evaluación del Desarrollo Moral*. México: UAA. pp. 32-69.
- Barba, J.B. (2005). Educación y Valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero- Marzo. Vol. 10. No.24. pp.15-42.
- Berkowitz, M. (1998). *The Education of the Complete Moral Person*. Recuperado el 25 de marzo de 2010 de <http://tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/berkowitzed.html>
- Bermudez, A. & Jaramillo, R. (2000). *El Análisis de Dilemas Morales, una Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de la Autonomía Moral*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. pp.7-44
- Bermudez, A. & Jaramillo, R. (2001). *Comprensión y Sensibilidad Ciudadana. Interpretación de Resultados. Evaluación Aplicada a 7º y 9º grados*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. pp.11-30
- Bretherton, D.R.I (2005). *Identificación de Valores en los Estudiantes de Secundaria de Aguascalientes*. Tesis de Maestría. UAA. pp. 15-45.
- Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J. M. & Trilla, J. (1997). *La Educación Moral en primaria y en Secundaria. Una experiencia española*. Biblioteca del Normalista. México, D.F.: SEP. pp. 15-150.
- Chávez, R.C. (2009). *¿Qué ofrecen los cursos y talleres de actualización a los maestros para enfrentar los desafíos de la formación ciudadana y democrática?* En memoria

Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (COMIE).

Conde, F. S. (1998). *La Construcción de Prácticas Democráticas en una Escuela de la Ciudad de México. Estudio de Caso*. México: el perro sin mecate. pp.41-52.

Consejo de Especialistas para la Educación de la SEP (2006). *Los retos de México en el Futuro de la Educación*. México: SEP.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2007). En Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado el 4 de diciembre de 2007 de <http://info4.juridicas.unam/ijure/fed/9/4.htm>

Cortina, A. (1996). *El Quehacer Ético. Guía para la Educación Moral*. México, D.F.: Aula XXI-Santillana.

Cortina, A. (2000) La Educación del Hombre y del ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Recuperado el 4 de marzo de 2008 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.html>.

Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. En *British Journal of Education Studies*. Vol.55. No.3.pp.235-248.

De la O, T. (2009). *Formación de Valores: La Voz de los Alumnos de Secundaria*. Tesis de Maestría no publicada: UAA.

Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. Philadelphia, E.U.: University Press. pp. 30-41.

Díaz-Aguado, M.J. & Medrano, C. (1995). *Educación y Razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. España: Mensajero.

Diccionario de la Lengua Española (2001). 22ª Edición. Versión en Línea. <http://www.rae.es/rae.html>.

Duart, J.M. (1999). *La Organización Ética de la Escuela y la Transmisión de Valores*. España: Paidós. pp.41-91.

Eisenhart, M. & Howe, K. (1992). Validity in Educational Research. En *Handbook of Qualitative Research in Education*. pp. 643-679.

Elizondo, H.A; Ghosh, R.; & Tarrow, N. (2002). *Valores y Formación Docente: Una Perspectiva Interregional*. México, Canadá y Estados Unidos. México: UPN-SEP.

Elizondo, H.A; & Stig, A. (2007). Democracia y Ética en la Escuela Secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (12).32., 243-260.

Fierro, C.; Fortuol, B.; & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación –Acción*. México, D.F.: Paidós.

- Fierro, M.C. & Carbajal, P. (2005). *Mirar la Práctica Docente desde los Valores*. México, D.F.: Gedisa.
- Flory, H. (1989). The Past as Prologue: Using World History to Teach Democratic Values. In *Georgia Social Science Journal*. Vol.20.No.1. pp.1-3
- Fronzizi, R. (2007). *¿Qué son los Valores?* México, D.F.: FCE. pp.11-49
- Gamboa, T. M. (2006). El Ciudadano Democrático. Utopía Sensata de la Posmodernidad Educativa. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California. pp. 47-60.
- García, S. & Vanella L. (1992). *Normas y Valores en el Salón de Clases*. México: Siglo XXI. pp.24- 37.
- Gil, C.R. (1997). *Filosofía de la Educación Hoy. Diccionario Filosófico Pedagógico*. Madrid: Dykinson. pp.197-199.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México, siglo XXI.
- Gregson, J. (1991). *The Impact of Designed Democratic Pedagogy on trade and Industrial Students Work values and Attitudes*. USA: University Press.
- Guevara, N. G. (2006). Democracia y Educación. Dos Notas Críticas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio. Vol. 11. No. 29. pp. 639-653.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1990). *Ethnography: Principles in practice*. (2nd. Edition). New York: Routledge.
- Hansen, D.T. (2002). *Explorando el Corazón Moral de la Enseñanza*. Barcelona, España: Idea Books. pp.11-57
- Hernández, A. (2008) *Desarrollo del juicio moral y la identidad de género. Una aproximación a la construcción de la equidad de género*. Tesis de maestría no publicada: UAA
- Hersh, R. Reimer, J. & Paolito, D. (1998). *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo Moral y Empatía. Implicaciones para la Empatía y la Justicia*. España: Idea Books
- Hoyos, G. (2000). Educación y Ética para Ciudadanos. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Recuperado el 4 de marzo de 2008 de <http://www.oei.org/valores2/hoyos2.html>
- Júarez, R. A. (2009). *Adolescencia entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México, D.F.: FLACSO. Tesis premiada de Maestría. pp. 15-71.
- Kepowicz, M.B. (2007). Valores Profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. En *Reencuentro*. UAM. Agosto. No. 049. pp.51-58.

- Kirkpatrick, J. (1979). The Teaching of Democratic Values. In *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*. Vol.3.No.1.Pp.35-37,42
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F.C. & Higgins, A. (2008). *La Educación Moral Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España.: Gedisa. pp. 21-50.
- Landeros, L. (2006). Saberes Docentes y Prácticas de Enseñanza en la Formación Ciudadana. En *Espacios Educativos* publicación trimestral. Septiembre. No.6
- Latapí S, P. (1999). *La Moral Regresa a la Escuela*. México: Plaza y Valdés-CESU. pp. 30-42; y 69-104.
- Latapí, S. P. (2003). *El Debate sobre los Valores en la Escuela Mexicana*. México: FCE. pp 71-102; y 197 -198
- Ley General de Educación (1993). En *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) No.3*, versión electrónica, recuperado el 7 de diciembre de 2007 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie03a06.htm>.
- Ley General de Educación del Estado de Aguascalientes. (2008). En Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado el 31 de mayo de 2008, de <http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/f-leygeneral.asp>.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters. How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. USA: Touchstone Book.
- Lind, G. (2007). *La Moral puede Enseñarse. Manual Teórico- Práctico de la Formación Moral y Democrática*. México, D.F.: Trillas. pp. 31-45.
- MacCallum, J. (1993). Teaching reasoning and moral judgment in the context of student discipline situations. En *Journal of Moral Education*. (22) ,3. pp. 253-275.
- Lobrot, M. (1972). *Teoría de la Educación*. Barcelona, Edit. Fontanella. pp. 9 -47
- Lozano, A. I. (2006). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1051Lozano.PDF>
- Martínez, M. M. (2000). *El Contrato Moral del Profesorado*. México, D.F.: SEP- Desclée de Brouwer. pp.13-29.
- Martínez, M. R. (2009). *La Formación Cívica y Ética en Secundaria*. En Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Martínez, R. J.B. (1998). La Voz del Alumnado: Ausencia Temporal de la Ciudadanía. En *Cuadernos de Pedagogía*. No.275. Diciembre. pp.56-65.

- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. 2nd. Edition. Applied Social Research Method Series. Vol.41. California, E.U.: SAGE. pp. 86- 98.
- Meneses, E. (1998). El Concepto de Educación y sus fines en la Ley General de Educación. En Centro de Estudios Educativos (Ed.). *Comentarios a la Ley General de Educación*. México: CEE.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. E.U: Jossey-Bass Publishers. pp. 1-35
- Meyer, J. (1990). Democratic Values and Their Development. In *Journal of Social Studies*. (81) 5.pp. 197-201.
- Morin, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Muñoz, G. (2002). *El Desarrollo Moral de Escuelas Secundarias de Aguascalientes*. Tesis de Maestría. UAA. pp. 25- 35
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México, D.F.: FCE
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 10-27. Recuperado el 19 de marzo de 2010 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf>.
- Neiman & Quarantana (2003). Los Estudios de Caso en la Investigación Sociológica. En Vasilachis, G (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. México, D.F.: Gedisa. Pp. 212-234
- Norberg, K. (2006). Morality at the margins: a silent dimension of teaching and learning. *Journal Curriculum Studies*. Vol.38. No. 2.
- Nucci, L. (2003). *La Dimensión Moral de la Educación*. Madrid, España: Descleé De Brouwer.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: PREALC/UNESCO.
- Olivier, R. (1999). *Los Valores de la Educación*. España: Idea Books. pp. 41-97.
- Oser, F. (1986). Moral Education and Values Education. The Discourse Perspective. En Wittrok, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd. Edition. Macmillan Publishing Company.
- Oser, F. & Wolfgang, A. (1993). Trust advance: On the Professional Morality of Teachers. En *Journal of Moral Education*. 22,3. pp. 253-275.

- O'Shea, K. (2003). *Glosario de Términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática. Desarrollar una Comprensión Compartida*. Recuperado el 19 de mayo de 2008 de <http://www.oei.es/valores2/glosario.pdf>.
- Orlenius, K.(2008). Tolerance of Intolerance: values and virtues at stake in education. En *Journal of Moral Education*. Vol.37. No. 4. pp.467-484.
- Payá, S. M. (1997). *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Una Aproximación Conceptual*. España: Desclée de Brower. pp. 41-169.
- Pedroza, Z.H.(2005). *La Discusión de Dilemas Morales como promotora del crecimiento moral. Una experiencia en Educación Superior*. Tesis de Maestría. UAA. pp. 25-35.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Rotledge & Kegan Paul.
- Reynaga, S. (2003). Perspectivas Cualitativas de Investigación en el Ámbito Educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía, R. & Sandoval, S. (Coords.). *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*. México: ITESO. Pp.125-154.
- Puig R. J.M (2003). *Prácticas Morales. Una aproximación a la Educación Moral*. Barcelona: Paidós.
- Plascencia, M. (2007). *Desarrollo Sociomoral y del Autoconcepto en Infantes*. El cuento como una referencia contextual para su estimulación. Tesis de Maestría. UAA. pp. 15-20.
- Ramírez, L. (2008). *Diagnostico del desarrollo cognitivo y del desarrollo del juicio moral en bachilleres del municipio de Aguascalientes*. Tesis de maestria no publicada: UAA.
- Ramos, O. C. (2009). *Estudio del desarrollo cognitivo y moral en alumnos de secundaria del municipio de Aguascalientes*. Tesis de Maestría. UAA.
- Rest, J. R. (1983). Morality. En Mussen, P. (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Cognitive development*. 4th. Edition. pp. 920-990). New York: John Willey.
- Rest, J. & Narváez, D. (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hove, UK.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reynaga, S. (2003). Perspectivas Cualitativas de Investigación en el Ámbito Educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía, R. & Sandoval, S. (Ed.). *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa*. México: ITESO. Pp.125-154.
- Rodríguez, G., & Gil, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe. pp.130-170
- Rodríguez, L.V; Frade, P.; & Albelo, M. (1998). *Ética*. México, D.F.: Pearson. pp. 19-27.
- Rodríguez, S. A (2006). Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia. *Tiempo de Educar*. Julio- diciembre,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

año/ vol. 7, No. 14. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. pp.209-241.

Romo, M.J.M. (2002). *Diagnóstico del Desarrollo Moral y Resolución de la Crisis de Identidad en Bachilleres del municipio de Aguascalientes*. Tesis de Maestría. UAA.

Romo, M. J.M. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en Bachilleres de Aguascalientes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Marzo. (5) 24, 43-66.

Ryan, K. (1994). Moral and Values Education. En Husén, T. & Postlethwaite, T.N. *The International Encyclopedia of Education. Research and Estudios*. Tomo VI. U.K.: Pergamon Press. pp. 3406-3413.

Salazar, L. & Woldenberg, J. (1995). *Principios y Valores de la Democracia. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*. México: IFE. pp. 15-40.

Salmerón, C.A. (2006). Hacia una Nueva Concepción de las Virtudes Ciudadanas y su lugar en la Construcción de la Democracia en el siglo XXI. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Enero-Junio. Vol.8.

Sánchez, I. A. (2008). *Conformación de la Ética Personal. Un Análisis Biográfico en Estudiantes de Educación Superior*. Tesis de Maestría no publicada. UAA.

Saucedo, C.L. (2006). Estudiantes de Secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (11) 029. pp. 403-423.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor Calidad en nuestras Escuelas*. Colección INTERAMER. Proyecto Multinacional de Educación Básica. (PRODEBAS).

Schmelkes, S. (1996). No es fácil que la escuela forme valoralmente. Estudios. filosofía-historia-letras. Verano-Otoño 1996. Recuperado el 20 de marzo de 2010 de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_3.html

Schmelkes S. (2004). Educación y Valores: Hallazgos y Necesidades de Investigación. En *Revista Educar*. Recuperado el 15 de octubre de 2007 de <http://educar.jalisco.gob.mx/04/4schmelk.html>.

Scott, K. (1991) Achieving Social Studies Affective Aims: Values, Empathy and Moral Development. En Shaver, P. *Handbook of research and Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New, York: Macmillan Publishing. pp.357- 365.

Scott, W. & Oulton, C. (1998). Environmental Values Education: an exploration of its role in the school curriculum. *Journal of Moral of Education*. (27), 202-230.

Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (1981) Acuerdo 98. Recuperado el 15 de febrero 2008 de <http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/dgajuridicos/10ac98.htm>

- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf> el 10 de septiembre de 2008
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México, D.F.: SEP
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2006b). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. Recuperado el 5 de noviembre de 2007 de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudio2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2006c). *Plan y Programa de Estudio de la Educación Secundaria*. México. Recuperado de el 9 de septiembre de 2008 de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/ACUERDO384completo.pdf>
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. 2th edition. London, U.K.: SAGE. pp. 125-135
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V. (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development. En Richardson, V. *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association. 4th Edition. pp.566-603.
- Sotelo, M.J. (2000). Tolerance and Human Rights. En *Social Behavior and Personality*. Vol. 28. No.2. Pp.185-192.
- Shaw, P. (1976). Teachers' Political Attitudes: Alienation, Dogmatism, and Commitment to Democratic Values. In *Urban Education*. (4) 10. pp.366-378.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con Estudios de Caso*. Madrid, España.: Morata.
- Tapia, U.M.; Barba, M.L.; Elizondo, A.; y Corina, F.A. (2003). Formación Cívica en México: 1990-2001. En Berterly, B. M (Coord.) *Educación Derechos Sociales y Equidad. La Investigación Educativa en México. 1992-2002*. México: COMIE. pp.987-1005.
- Tatto, M.T.; Alvarez, L. Tapia, M. Loera, A. & Rodriguez, M. (2001). Examining Mexico's Values Education in a Globally Dynamic Context. *Journal of Moral of Education*. pp. 173-196.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (2001). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona, España: Paidós. pp. 104-115.
- Titus, D. (1996). *Teaching Democratic Values which Balance Unity and Diversity in a Pluralistic Society*. Paper. USA: University Press.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2002). (Coord.). *El Legado Pedagógico del Siglo XX, para la Escuela del Siglo XXI*. España: Grao. pp.15-33

Turiel, E. (1998). The development of morality. En Damon, W. (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol.3. Social Emotional and Personality Development. pp. 863-932. New York, E.U.: Wiley.

“Respeto a la Vida. (2008). Una forma de inculcar el respeto a la vida. Recuperado el 20 de abril de 2010 de http://sepiensa.org.mx/contenidos/d_masco/mascot.htm.

Van Haaften, W., Wren, T. & Tellings, A. (2001). *Sensibilidades morales y educación. Volumen II. El niño en la edad escolar*. España: Gedisa.

Wainryb, C. (1998). Tolerance and Intolerance: Children's and adolescent's judgments of dissenting beliefs, speech, persons, and conduct. En *Child Development*. (69) 6, 1541-1555.

Witenberg, R.T (2007). The moral dimension of children's and adolescents conceptualisation of tolerance to human diversity. En *Journal of Moral Education*. Vol.36. No.4. pp.433-451.

Xiaoman, Z. & Cilin, L. (2004). Teacher training for moral education in China. *Journal of Moral Education*. Vol. 33. No. 4.

Yurén, M. T & Araujo O. S (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias. El caso de Formación Cívica y Ética en la Escuela Secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre. (8)19, 631-652.

Yurén, M. T & De la Cruz, M. (2009). La Relación Familia-Escuela: Condición de Mejora de la Eficacia Escolar en la Formación Valoral de Niños Migrantes. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. (7) 2

Zubilaga, R. A.C. (2006). Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar. En Pérez, O. M. (Comp.). *Desarrollo de los Adolescentes III. Identidad y Relaciones Sociales. Antología de Lecturas*. pp.153-160. Recuperado el 11 de marzo de 2010 de <http://www.formacionadolescente.com.mx/antologias/ANTOLOGIA3.pdf#page=153>.