



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LOS MAESTROS DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA. RELATOS Y REFLEXIONES ACERCA DE SU EXPERIENCIA
DOCENTE**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO

COMITÉ TUTORAL

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER (TUTORA)
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD
Y LA EDUCACIÓN (UNAM)

DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

DRA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, LEÓN

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN (UNAM)

DRA. SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO

MÉXICO, D. F. 16 DE ENERO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A los maestros de secundaria y telesecundaria que participaron en los grupos de discusión, porque sin su disposición al diálogo y socialización de experiencias esta tesis no habría podido realizarse.

A mi comité tutorial por el tiempo reservado para revisar mis avances en la escritura de la tesis; por los espacios de diálogo (atención personalizada) y formación ofrecidos en sus centros de trabajo (Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Iberoamericana Ciudad de México y León. De manera especial, en el Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México).

A cuatro familias que fueron determinantes en alguna de las etapas que ya viví (infancia, adolescencia y juventud) y que sin su influencia cultural y educativa, apoyo moral y económico para ‘salir adelante’ no sería quien soy, ni haría lo que hago (Chávez Romo, Serrano de la Torre, Bernal Vázquez y Latapí Martínez).

Esta tesis fue elaborada con el apoyo de una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)

RESUMEN

La tesis doctoral aborda el tema de la “Asignatura de Formación Cívica y Ética” en la escuela secundaria en México. Está basada en la investigación realizada con docentes acerca de sus prácticas y experiencias cotidianas como responsables de dicha asignatura. El objetivo general consistió en conocer sus opiniones acerca de los desafíos que condicionan el logro de los aprendizajes de sus alumnos y en identificar los significados que le otorgan a su función docente. Para el trabajo de campo se organizaron grupos de discusión a fin de generar procesos de diálogo, reflexión e intercambio de diferentes puntos de vista sobre los asuntos analizados.

A partir de los resultados obtenidos se reconstruyeron diez tópicos que de acuerdo con los maestros influyen en su trabajo, de los cuales destacan los problemas del entorno sociocultural y económico en el que se desenvuelven los adolescentes, así como las condicionantes institucionales y la organización curricular. Entre las funciones que reconocen como parte de sus responsabilidades en el campo de la formación cívica y ética están reforzar e inculcar valores y ser y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar y vida diaria.

En este estudio se destaca la dimensión ética de la competencia profesional, la cual se relaciona con los valores y principios que los maestros ponen en juego al tomar decisiones en su trabajo, así como con los compromisos y responsabilidades que identifican en el proceso formativo de sus alumnos.

ABSTRAC

The PHD Thesis is about the “Academic Subject of Civics and Ethics” in secondary education in Mexico. It is based in the research developed with teachers in relation to their practice and everyday experiences as responsible for this academic subject. The principle objective was to study their opinions about the challenges that influence their student’s processes of learning and identify the meanings they assign to their teacher function. For the fieldwork, discussion groups were organized to generate processes of dialogue, reflection and exchange of different points of view on the issues analyzed.

From the information gathered we reconstructed ten topics that influence their work. The most important are the economic and socio-cultural context of teenagers and the institutional and curricular organization of secondary schools. Among the functions they recognize as part of their responsibilities in promoting civic and ethics contents are the transmission and reinforcing of values, to present themselves as an example for the pupils and to give examples about convivial behavior.

The study emphasizes the ethical dimension of professional competence, which is related to the values and principles that teachers use to make decisions in their work and with the commitments and responsibilities identified in the formative process of their students.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	8
CAPÍTULO 1	
ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.1 El origen y punto de partida de la investigación.....	10
1.2 Desafíos de la formación cívica y ética. Construcción del objeto de estudio	14
1.3 Las categorías y sus componentes. El docente como sujeto moral.....	26
1.4 Los sujetos del estudio	31
CAPÍTULO 2	
CONTEXTO ACTUAL DEL DEBATE ACERCA DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.....	35
2.1 El tránsito de Civismo a Formación cívica y ética.....	35
2.2 Ser y convivir en la educación básica.....	54
2.3 Métodos para la formación ética y ciudadana	57
CAPÍTULO 3	
LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.....	60
3.1 Grupos numerosos y tiempo reducido para la asignatura	64
3.2 Falta de recursos económicos y materiales didácticos	68
3.3 Las nuevas tecnologías de la información y la influencia de la Televisión.....	70
3.4 Las familias no están al pendiente de la educación de sus hijos.....	71
3.5 El desinterés de los jóvenes por aprender y asistir a la escuela	74
3.6 Los maestros como el principal problema	77
3.7 La prohibición generalizada de reprobar alumnos	79
3.8 La asignación de una calificación en formación cívica y ética	87
3.9 Las creencias y prácticas religiosas como obstáculos para el cambio de mentalidades.....	91
3.10 El conformismo generado en los alumnos por algunas medidas compensatorias.	93
Recapitulación de los desafíos y esbozo de la discusión de los datos.....	97
CAPÍTULO 4	
LAS PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ADOLESCENTES	102
4.1 La familia educa en valores y los maestros los deben reforzar	104
4.2 Ser congruentes o ejemplos a imitar, ¿en dónde radica la diferencia?	117
4.3 La congruencia y sus tensiones	122
4.4 El ejemplo como medio para la formación moral y ciudadana	127
4.5 Brindar afecto y confianza, una vía de aproximación a los adolescentes.....	129
Recapitulación de las principales funciones de los maestros.....	134

CAPÍTULO 5	
LA ÉTICA EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	137
5.1 La ética profesional del docente en educación básica, un campo en proceso de exploración	139
5.2 Las responsabilidades docentes. ¿A qué los obliga su profesión?	143
5.3 Conflictos suscitados con las autoridades educativas y en la aplicación de la normatividad escolar	150
Recapitulación de las responsabilidades y los conflictos de la práctica docente	159
CAPÍTULO 6	
DISCUSIÓN DE LOS DATOS. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO	162
6.1 Los principales desafíos que condicionan la formación cívica y ética	163
6.2 Formas de enfrentar los desafíos de la práctica docente	166
6.3 Los significados construidos acerca del quehacer docente	168
6.4 Enfoque formativo que se desprende de los relatos y reflexiones docentes	176
6.5 Omisiones en los relatos, pendientes para investigar.....	177
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES. DESAFÍOS DERIVADOS DE LOS DESAFÍOS	184
BIBLIOGRAFÍA	189

PRESENTACIÓN

El propósito de esta investigación consistió en lograr una aproximación, desde la perspectiva de docentes de formación cívica y ética, a los principales desafíos que identifican para realizar su trabajo y a los modos en que contribuyen al proceso formativo de sus alumnos.

La investigación se presenta en 6 capítulos:

Capítulo 1. Estrategia metodológica y fases de la investigación. Se explica el proceso que llevó al planteamiento del problema, el diseño metodológico seleccionado para el acopio de la información, la perspectiva empleada para el análisis e interpretación de la información: *La teoría fundamentada*. Asimismo, la categoría central que resultó relevante en la interpretación: *el docente como sujeto moral*.

Capítulo 2. Contexto actual del debate acerca de la formación cívica y ética. Se compone de una reseña histórica del tránsito del civismo de 1993 a la formación cívica y ética de 2011, así como de un recuento de las aportaciones teórico-pedagógicas nacionales que apoyan la discusión en torno a los desafíos de la formación cívica y ética, las características de sus contenidos y modos de aprendizaje.

Capítulo 3. Los desafíos de la formación cívica y ética desde la perspectiva de los docentes. Se hace una reconstrucción de los principales problemas y retos que influyen en el quehacer de los docentes de formación cívica y ética.

El conjunto de los aspectos explicitados se refiere a cuestiones como las condiciones de los contextos sociales en los que trabajan los maestros, la situación socioeconómica y familiar de los jóvenes que atienden, aspectos relacionados con decisiones y mandatos de las autoridades educativas, así como a una valoración crítica de lo que implica el ejercicio de su profesión, aunque en menor medida.

Lo expuesto aquí es una de las fuentes principales de información y constituye el referente que respalda, en gran medida, lo que se expone en los siguientes capítulos.

Capítulo 4. Las principales contribuciones de los maestros en el proceso formativo de los adolescentes. Se exponen las tres funciones principales que los maestros identifican como parte de sus responsabilidades y frente al entorno complejo en el que realizan su

trabajo: reforzar e inculcar valores; ser y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar y vida diaria, y brindar afecto y confianza a los adolescentes. En ellas, sobresale la congruencia como un rasgo exigible –desde su perspectiva– a todo el colectivo docente y a las autoridades escolares para generar una atmósfera de aprendizaje consistente.

El capítulo se caracteriza por evidenciar algunas certezas que tienen los maestros derivadas de su experiencia y conocimiento pedagógico.

Capítulo 5. La ética en el ejercicio de la profesión docente. Se explora un ámbito en el que los maestros reconocen pocas certezas dado el tipo de desafíos a los que se enfrentan. Para su conformación se recuperan momentos donde resulta evidente un proceso de deliberación docente y en los que socializan con sus compañeros las formas de enfrentar la situación que les genera conflicto.

En estos casos, los maestros se preguntan sobre el sentido y alcance de su intervención educativa, acerca de sus obligaciones para hacer algo frente a situaciones surgidas en la interacción con sus alumnos y reflexionan sobre las posibilidades y márgenes de actuación que tienen en el contexto escolar.

Capítulo 6. Discusión de los resultados. Respuestas a las preguntas del estudio. Se profundiza en las líneas analíticas que aparecen de modo transversal en el conjunto de los resultados. Los insumos para su redacción son los apartados finales de los capítulos 3, 4 y 5 donde se recapitulan un conjunto de interrogantes y asuntos que van emergiendo del análisis de la información.

Este apartado condensa la agenda de los tópicos más relevantes del estudio. Se realiza un diálogo, cuando es posible con otras investigaciones y referentes teóricos que favorecen la comprensión de los resultados aquí expuestos.

Conclusiones y reflexiones finales. Desafíos derivados de los desafíos

Para finalizar se exponen cinco desafíos que provienen del análisis de los principales planteamientos de los maestros. Se formulan a manera de recomendaciones deseables de tomar en cuenta en próximas investigaciones y para apoyar la función formativa de la secundaria.

CAPÍTULO 1

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Se explica la perspectiva teórica y las herramientas metodológicas empleadas en el desarrollo de la investigación, así como los pasos seguidos para transitar del análisis a la escritura de la tesis. De manera específica en este capítulo se habla de la técnica de investigación empleada, el diseño del dispositivo y sus principales componentes; del procedimiento seguido para el análisis e interpretación de la información, así como de la categoría central que resultó relevante en la interpretación: *el docente como sujeto moral*. También se reserva un apartado para caracterizar a los participantes del estudio.

El ordenamiento de los subtemas que componen este capítulo es el siguiente:

- 1.1 El origen y punto de partida de la investigación
- 1.2 Desafíos de la formación cívica y ética. Construcción del objeto de estudio
- 1.3 Las categorías y sus componentes. El docente como sujeto moral
- 1.4 Los sujetos del estudio

1.1 El origen y punto de partida de la investigación

La primera discusión del proyecto de investigación estuvo rodeada de preguntas y preocupaciones muy diversas, tanto por su naturaleza como por su calidad en la formulación. Entre ellas: ¿qué tipo de ciudadano necesita la nación mexicana en el contexto actual y en décadas próximas?, ¿cuáles son los propósitos de un programa de formación cívica y ética dirigido a niños y adolescentes, período en el que, en términos formales, no son ciudadanos?, ¿qué tipo de capacidades se pueden desarrollar en primaria y cuáles en secundaria?, ¿qué sí es posible promover, tomando en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran, así como la diversidad sociocultural y su situación económica?, ¿pueden promoverse, de la misma manera, y con las mismas estrategias de intervención pedagógica, las competencias cívicas y éticas en niños y adolescentes de diferentes estratos sociales?

A partir de la renovación curricular del 2006 surgían y se agregaban otras interrogantes: ¿qué implicaciones curriculares y metodológicas tiene un enfoque basado en competencias?, ¿qué desafíos impone?, ¿cuáles son las diferencias y semejanzas con el enfoque planteado en 1999? ¿a qué obedeció el cambio?, ¿qué repercusiones tiene para la planeación, la elaboración de materiales didácticos, la labor del docente y la evaluación, el nuevo enfoque basado en competencias?

La decisión de incorporar el listado de interrogantes está ligada a la necesidad de transparentar parte del proceso personal transitado para llegar a la definición del problema de estudio y a la reconfiguración del proyecto de investigación inicial, que se refería al interés por “documentar el origen y evolución de la formación cívica y ética en México como campo disciplinar, así como identificar los principales debates aun no resueltos en su proceso de configuración”. Dicho planteamiento fue reemplazado por el deseo de dialogar directamente con los maestros de educación secundaria sobre los desafíos presentes en su trabajo. ¿Las razones?, identifiqué tres centrales que aparecieron, en distintos momentos del camino y que abonaron a la formulación del nuevo problema para la presente investigación.

En primer lugar, se expone la de mayor peso. Se trata de una afirmación provocadora, en el buen sentido del término, que me invitó a cuestionar mi propia práctica como facilitadora de cursos y talleres, por cerca de 15 años, dirigidos a docentes de educación básica en temas actualmente conocidos como afines a la formación cívica y ética, entre ellos: la educación para la paz y los derechos humanos, formación ciudadana y educación en valores. Fierro y Carbajal (2003: 25-26) dicen que, a pesar del incremento de acciones y programas relacionados con la dimensión ética de la educación en el país, no parece haber un cambio significativo en la práctica docente. El párrafo textual es el siguiente:

Los docentes se debaten en medio de confusiones teóricas sobre un campo que les resulta, por lo demás, ambiguo. [...]. Inundados por exhortaciones de carácter pedagógico a propósito de su papel en la formación «integral» del alumno. La enorme paradoja de todo esto es que, mientras las mareas ocupadas por los valores en la educación se mueven en todas las direcciones, la práctica docente permanece, sin embargo, intacta. La discusión la rodea, pero no parece atravesarla. En efecto, nos parece que muy poco estamos haciendo por aportar elementos para revisar, desde el corazón mismo de la práctica docente, este rico y complejo campo de los valores.

A esta aseveración se le encuentra un mayor sentido si se recuerda que en México, a principios de la década de los noventa la formación en valores adquirió un auge como

nunca antes se había experimentado en las escuelas de educación básica (Latapí, 2003); en torno a esta orientación temática se construyeron diversas propuestas pedagógicas y en ese mismo contexto se incorporó en 1999 la formación cívica y ética como asignatura en la escuela secundaria.

En segundo lugar, especialistas nacionales han evidenciado desde los años ochenta una profunda desarticulación entre los contenidos seleccionados para construir la oferta de formación docente y la realidad escolar (Rockwell y Mercado, 1986:71), misma que se atribuye, entre otras cosas, a las dificultades para considerar como un insumo básico y fuente de conocimiento lo acontecido en la cotidianidad del quehacer docente; a la tendencia de ver dicha profesión como subsidiaria, en tanto no se le reconoce la posibilidad de generar conocimiento pedagógico (Mercado, 2002; Imbernón, 2006).

Si se toma como referencia la década de los ochenta para evidenciar la escasa presencia de esta vertiente de actualización, podría decirse que ya han pasado cerca de tres décadas y la demanda de ofrecer una formación continua vinculada con el ejercicio de la profesión sigue siendo un reto, al menos para el caso de la formación cívica y ética (Chávez, 2010).

Por lo que toca a la actualización docente en asuntos relacionados con la construcción de ciudadanía, valores para la convivencia democrática y el respeto a los derechos humanos se ha organizado una oferta formativa coyuntural que responde, la mayoría de las veces, a demandas y presiones de sectores de la sociedad y a compromisos institucionales para aplicar algún programa educativo y deja de lado, la configuración de una propuesta sistemática y gradual, acorde con las necesidades principales de sus destinatarios (Latapí, 2003). Por otra parte, durante los últimos años se ha difundido una idea central en América Latina y el Caribe que se refiere al descuido de la profesionalización de los docentes desde una perspectiva integral en las reformas educativas realizadas durante la década de los años ochenta y noventa (OREALC/UNESCO, 2005).

En tercer lugar, de acuerdo con el análisis que realizaron investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) acerca de las investigaciones producidas sobre *Educación, valores y derechos humanos* en el período 1991-2001 (Maggi *et al*, 2003a: 937), a pesar de que los estudios ubicados en esta área se centran en la educación

básica, se privilegia la educación primaria y se averigua poco sobre “el proceso e impacto de la instauración de nuevos programas de formación cívica y ética en la educación secundaria, y de las diversas propuestas programáticas de formación en valores que se desarrollan en las entidades federativas”.

Específicamente el apartado *Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela*, Maggi *et al* (2003b: 970-971) reporta que:

El tema que agrupa más trabajos es la problemática general de los valores en la escuela (14 casos de un total de 68, 20.6%), seguida por los valores de los docentes (12 casos, 17.6%), el análisis o evaluación de programas o experiencias formativas (9 casos, 13.2%), los problemas relacionados con el civismo, los derechos humanos y la construcción de la democracia (8 casos, 11.8%) y, con igual valor, el multiculturalismo y la construcción sociocultural de los valores. En menor medida se tratan aspectos vinculados con la didáctica de los valores y el civismo (5 casos), los elementos axiológicos identificados en los libros de texto (4), las revisiones históricas (3), los aspectos ecológicos (3) y el análisis de la formación de valores específicos (2 casos).

Tapia *et al* (2003: 990), al referirse a la situación de la *Formación cívica en México: 1990-2001* afirma que existe a una producción limitada, de trabajos sobre educación cívica en los siguientes temas:

- 1) Análisis curriculares a profundidad, particularmente en cuanto a la transversalidad del tema de valores cívicos.
- 2) Propuestas de construcción de nuevos modelos educativos. Estudio de los diversos enfoques: socialización, sistematización de experiencias educativas.
- 3) Análisis históricos sistemáticos e integrados
- 4) Estudios diagnósticos y propuestas integrales sobre la práctica educativa
- 5) Debates filosóficos-pedagógicos de aspectos controvertidos sobre: comunitarismo-liberalismo, valores de justicia, tolerancia, la felicidad, la participación, así como la implicación ética y moral en la enseñanza del civismo.
- 6) Diagnósticos actualizados sobre los procesos de politización de los niños mexicanos, así como análisis de la cultura cívica y la cultura política relacionados con la educación y la escuela.

Con base en esta información, se sostiene que son escasos los trabajos publicados que tratan concretamente los desafíos de la formación cívica y ética desde la perspectiva de los docentes y las concepciones sobre su función en el proceso formativo de sus alumnos. Es a este ámbito de problemas, poco explorados, al que interesa abonar con la presente tesis, empleando como herramienta central *el grupo de discusión*. En los trabajos de campo realizados sobre *Educación, valores y derechos humanos* predomina el uso de encuestas, entrevistas y observaciones de aula (Maggi *et al* (2003a).

Posteriores al estado de conocimiento referido, se han publicado tres estudios Yurén (2004), Rodríguez (2009) y Molina (2011) realizados en escuelas secundarias, que aportan a la discusión de lo que está sucediendo con la puesta en marcha de la asignatura. Al parecer, son insatisfactorios los resultados a favor del desarrollo de la autonomía moral y formación ciudadana en los adolescentes, independientemente de la región del país.

Se destacan estos tres porque con ellos se establece un diálogo en algunos apartados de la presente tesis, principalmente en los capítulos 3, 4, 5 y 6.

1.2 Desafíos de la formación cívica y ética. Construcción del objeto de estudio

Se trata de un estudio basado en los diálogos grupales de profesores responsables de la asignatura *Formación Cívica y Ética I y II* en escuelas de educación secundaria del nivel básico. Son dos sus objetivos centrales:

- 1) Conocer, desde la perspectiva de los maestros, los principales desafíos que condicionan el logro de los aprendizajes esperados de la asignatura, así como las estrategias que han construido para enfrentar dichos desafíos.
- 2) Explicitar los significados que los profesores le otorgan en ese contexto a su función docente.

Las preguntas que orientaron el desarrollo de la investigación (principalmente en el diseño metodológico, análisis e interpretación) son:

1. ¿Cuáles son los principales desafíos o retos que condicionan la impartición de la asignatura *Formación Cívica y Ética*?
2. ¿De qué manera enfrentan los maestros aquellos problemas o situaciones que se les presentan en su trabajo?
3. ¿Qué significados han construido los maestros acerca de su profesión o función docente?
4. ¿Qué enfoque formativo se puede inferir de los planteamientos de los maestros?

El grupo de discusión como la herramienta de investigación

En sus orígenes esta técnica se empleó, principalmente, en las investigaciones de mercado y publicitarias, y poco en el ámbito académico¹. Algunos autores distinguen entre grupos focales y el grupo de discusión, el primero es el más usado para conocer la opinión y valoración de un público, respecto a algún producto, pilotear instrumentos de investigación, entre otros; y el segundo, como técnica para recuperar saberes y generar procesos de reflexión sobre algún problema de conocimiento. Sin embargo, ambas técnicas comparten rasgos básicos (Ver Ibáñez, 1979; Margel, 2008; Montero, 2009), pues se caracterizan por congregar a un grupo de personas para conversar, discutir e intercambiar puntos de vista acerca de un asunto. Además, la interacción grupal da la pauta para que los participantes intervengan de manera voluntaria al sentirse interpelados o motivados por lo que ha dicho alguien más. El producto que se obtiene de la conversación grupal es un conjunto de relatos orales.

Bolívar *et al* (2005: 11) se refiere a la existencia de dos tradiciones culturales:

Dependiendo de tradiciones culturales y autores se suelen establecer diferencias entre grupos de discusión, grupos focalizados (*Focus Groups*) y entrevistas en grupo (*Group Interviews*). Sin embargo, como señala Morgan (1997, pp. 5-6), cabe un enfoque exclusivo que reclame que el grupo de discusión es una forma específica de ‘entrevista en grupo’, que sería una categoría más general. En lugar de discutir qué es o no un grupo focalizado, dice Morgan (1997), es preferible verlo como un ‘amplio paraguas’, que puede incluir – dependiendo de los propósitos para los que se emplea– diferentes modalidades de realización.

Por su parte, Ibáñez (1979: 281) al referirse específicamente a la composición del grupo de discusión, advierte que ésta debe ser heterogénea de lo contrario, no funcionará y se producirá un discurso redundante y poco rico para el análisis:

Un grupo homogéneo es más coherente, pero su discurso es más redundante. Un grupo heterogéneo (composición a partir de partes heterogéneas) es menos coherente pero su discurso es más rico para el análisis (precisamente porque el análisis se apoya en los huecos y discontinuidades, lugares de manifestación de la incoherencia, de las contradicciones).

¹ Ibáñez (1979: 124-125) ubica su origen de modo periférico en Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX. “Las técnicas de grupo tienen antecedentes relativamente lejanos en el campo de la psicoterapia, pero se han desarrollado sobre todo en el campo práctico del estudio y remodelación de las llamadas «relaciones humanas». Hoy se extienden por todos los campos de la producción, la circulación y el consumo. Las «técnicas de grupo» surgen bajo la presión de la demanda social del capitalismo de producción, pero se adaptan inmediatamente a la demanda social del capitalismo de consumo”.

La estrategia para Ibáñez radica en el enfrentamiento de posturas diversas, en la colisión de diferentes discursos y en lograr establecer un consenso de significados respecto a un tema específico, en tanto el sujeto de estudio es el grupo y no el individuo.

Sin embargo, Krueger (1991), citado en Suárez (2005: 22) plantea que:

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.

Fue, sobre todo, este segundo enfoque apoyado por un clima de escucha activa y de tolerancia a la diversidad de opiniones, y el de la no confrontación, el promovido durante el desarrollo de los grupos de discusión a fin de facilitar la reflexión colectiva.

Entre las razones centrales por las que se empleó esta técnica están: el interés por comprender un fenómeno desde la óptica de los actores o principales protagonistas; la importancia del grupo y de las interacciones generadas en el mismo para obtener abundante información desde diversas perspectivas personales que aportan a la producción del conocimiento.

Los temas que resultaron polémicos fueron motivo de debate, dieron lugar al planteamiento de nuevas preguntas, así como a la exposición y escucha de posturas personales, pero la confrontación ni se promovió por la coordinadora de los seminarios ni fue la constante en los grupos de docentes.

En la presente investigación se retoman los rasgos que Suárez (2005: 24) considera más representativos de la técnica *grupo de discusión*:

- Un conjunto de personas.
- Que se reúnen con un fin determinado (atienden a propósitos y objetivos de investigación).
- Cuyo número puede variar de un mínimo a un máximo, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador/a para con la práctica.
- Que poseen ciertas características comunes (atendiendo a los criterios de homogeneidad y de heterogeneidad).
- Ofrecen datos (internos, desde su propia perspectiva).
- En un tiempo y en un espacio propios (determinados por el/la investigador/a)².

² En la presente investigación los tiempos y espacios dependieron de los organizadores de los eventos en cada entidad federativa.

- De naturaleza cualitativa (producen un material tras la situación discursiva).
- En una conversación guiada (caracterizada por la no directividad).
- Por una persona, cuyo rol es de moderador/a.

Para la concreción de la propuesta metodológica se diseñó un dispositivo de investigación denominado *Seminario. Análisis de las prácticas docentes* con una estructura flexible para incorporar las inquietudes y atender las preocupaciones surgidas en los grupos de trabajo; con preguntas abiertas que estimularan la discusión acerca de los principales problemas o desafíos que encuentran los maestros en el ejercicio de su profesión y, más específicamente, en la impartición de la asignatura; dinámico para favorecer la integración y el diálogo grupal; y con propósitos bien acotados para atender la finalidad central de la investigación.

Todo lo anterior, ante el supuesto de que es con este tipo de situaciones de intervención donde los maestros –a partir de la creación de un espacio para la reflexión y el diálogo colectivo–, exponen a profundidad sus ideas y modos de hacer y actuar en torno a diversos asuntos de su trabajo, asimismo, manifiestan sus principales preocupaciones y los criterios o motivos que los conducen a tomar decisiones y asumir posturas éticas en el trabajo cotidiano escolar.

Esteve *et al* (1995: 170) señala la utilidad que tiene esta técnica en el trabajo con los docentes para propiciar que reflexionen acerca de sus frustraciones, decepciones y problemas en el desempeño de su trabajo con mayor realismo, confianza y libertad, porque “las concepciones idealizadas de la enseñanza, aceptadas por los profesores, les impiden muy frecuentemente hablar de sus fracasos y reconocer que tienen dificultades en ciertos aspectos que son incapaces de dominar”.

En su caso, el propósito que lo llevó a emplear la técnica fue apoyar a los profesores de manera colectiva en el análisis de sus problemas y reducir el desconcierto y malestar que les generan. En esta investigación se recurrió al *grupo de discusión* por considerarse apropiado para generar procesos de diálogo e intercambio de puntos de vista respecto a las implicaciones de la formación cívica y ética.

Cuando se indica que se diseñó un *dispositivo*, no se hace referencia a un proceso de formación para identificar cambios en el antes y después del seminario. Es una intervención porque se trata de una situación controlada, con propósitos, temas y tiempos definidos para trabajar lo establecido en el proyecto de investigación.

El grupo de discusión como herramienta metodológica da la pauta para que los maestros interactúen con sus colegas y descubran y analicen retos compartidos. Bajo este modo de trabajo, los sujetos de la investigación no se encuentran en solitario con quien investiga sino en diálogo directo con quienes realizan un trabajo similar.

En síntesis, lo que caracteriza a esta investigación es que da la oportunidad a los maestros de narrar sucesos, episodios de la vida en las escuelas que están relacionados con la labor de formar cívica y éticamente a los jóvenes de secundaria y que ellos consideran importantes de relatarse. En este sentido, se prioriza la conversación a partir de preguntas exploratorias y problematizadoras que estimulan el diálogo, la reflexión, y el debate entre maestros, así como la comprensión crítica de su actividad profesional. Mediante ella se aprovecha algo que disfrutan y saben hacer los profesores: contar anécdotas, remitirse a experiencias de su vida profesional.

Esta práctica es recurrente, al menos, en los cursos y talleres de actualización de la educación básica; sin embargo, no siempre es posible dejar que los maestros se extiendan en sus narraciones, por limitantes en el tiempo programado para los eventos de actualización y por el reto de cubrir los propósitos y contenidos planeados previamente, o bien, ante la percepción de los coordinadores o responsables de dichos eventos de que las anécdotas son divagaciones que alejan del tema central del proceso de actualización.

Para Ochs (2008: 282):

Si bien en principio las narraciones pueden contar hechos perfectamente predecibles, por lo general, los relatos tienen que ver con sucesos dignos de mención. Ha ocurrido algo que el narrador considera sorprendente, perturbador, interesante o digno de contarse.

Dice, además (Ochs, 2008: 271) que la narrativa tiene, “un enorme espectro de formas discursivas que incluyen géneros tanto populares como cultos. La forma más importante y universal de la narrativa no es el producto de la musa poética, sino de la conversación corriente”.

Por su parte Bolívar (2006: 4) señala que:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

Para los fines de esta investigación, justamente, las anécdotas y referencias orales a casos vividos en el contexto escolar o extra escolar (con los alumnos, maestros, autoridades escolares y padres de familia) constituyen la materia prima para analizar las valoraciones y significados construidos acerca de su profesión y los desafíos que experimentan en ella. Se trata, sobre todo de relatos narrados y no elaboraciones escritas. A través de la palabra de los sujetos y desde su perspectiva, se conocen los desafíos que enfrentan y la forma como ellos los interpretan y relevan.

La opción por esta estrategia metodológica pone de manifiesto una concepción específica respecto al docente, que consiste en reconocerlo como un profesionista reflexivo capaz de emitir valoraciones críticas acerca de su propia práctica –siempre y cuando el mismo dispositivo de indagación lo tenga como prioridad entre sus propósitos y se apliquen los recursos metodológicos idóneos–.

Altet (2005: 37-38) describe cuatro modelos o paradigmas distintos de profesionalismos docentes que han dominado en ciertos periodos en Francia, se retoman aquí porque su relevancia y vigencia; por estar presentes en los debates actuales en México y América Latina:

- El maestro *magister o mago*: modelo intelectualista de la Antigüedad que consideraba al docente como un maestro o un mago que lo sabía todo y que no necesitaba una formación específica o de investigación porque su carisma y sus habilidades retóricas bastaban.
- El maestro *técnico*: modelo que surge con las escuelas normales, la formación se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas del maestro experimentado, quien transmite al estudiante sus procedimientos y sus ‘trucos’; el formador es un practicante experimentado ‘modelo’; las habilidades técnicas son dominantes.
- El maestro *ingeniero, especialista en aspectos técnicos*: en este tercer modelo el maestro utiliza las aportaciones científicas de las ciencias humanas, racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica. La formación corre a cargo de teóricos especialistas del diseño pedagógico o de la didáctica.
- El maestro *profesional, practicante reflexivo*: en este cuarto modelo, la dialéctica *teoría-práctica* es sustituida por un movimiento de *práctica-teoría-práctica*; el maestro se convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias.

Es desde esta perspectiva que la autora de esta tesis se introduce en el desarrollo de la investigación y por esta razón, también se opta por construir un dispositivo congruente con dicha mirada del docente.

Diseño y aplicación de la técnica grupo de discusión

El *Seminario. Análisis de las prácticas docentes* se replicó en siete ocasiones durante el año 2010.

En el mes de febrero se realizaron dos grupos de discusión en el estado de Quintana Roo, con maestros de escuelas secundarias y telesecundarias. En agosto, dos con formadores de docentes de la Escuela Normal de Sinaloa (el primer grupo estuvo integrado por profesores de la licenciatura en primaria y el segundo con los de preescolar y secundaria). En septiembre y octubre se organizaron tres más en el estado de Guerrero con profesores de formación cívica y ética que, como en el caso de Quintana Roo trabajan en distintas modalidades educativas (secundarias y telesecundarias).

Sin embargo, al hacer una primera revisión de lo obtenido en cada grupo de discusión se optó por eliminar cuatro del estudio porque en ellos la información proporcionada resultaba similar a lo ya encontrado con los desarrollados en Quintana Roo e incluso era menos abundante.

Es así como para el presente estudio, sólo se reportan tres grupos de discusión: los dos de Quintana Roo y sólo el primero de los tres grupos del estado de Guerrero.

Los tres estuvieron integrados por profesores de secundarias generales, técnicas y telesecundarias. En síntesis, la cantidad de grupos se determinó a partir dos criterios básicos:

- a) que fueran maestros de secundaria frente a grupo y estuvieran directamente relacionados con la asignatura de formación cívica y ética.
- b) que proporcionaran información diversa y complementaria para buscar tendencias en las reflexiones de los maestros, así como elementos divergentes.

A pesar de todo, fueron más las similitudes encontradas que las diferencias, como se evidenciará en los capítulos reservados al análisis e interpretación de la información.

Los grupos de discusión que se reportan en la presente investigación estuvieron integrados por aproximadamente 22 maestros, debido a dos razones centrales: la primera de ellas, fue la solicitud de las autoridades de un estado por ampliar el número de participantes para garantizar que se beneficiara de la experiencia un grupo amplio de maestros de formación cívica y ética, de ahí que se formaran dos grupos; y la segunda porque el tercer grupo estaba cursando un diplomado y la cantidad de maestros ya se había definido con

anterioridad. Cabe señalar que la cantidad de asistentes no obstaculizó el logro de los propósitos de la investigación, sólo hubo la necesidad de ajustar algunos tiempos en el tratamiento de los contenidos.

Enseguida se describe la estructura didáctica del seminario. Asimismo, se proporciona información de las características generales de los grupos de maestros participantes.

Principales componentes y estructura del dispositivo de investigación

A los profesores se les presentó el programa de trabajo con el nombre de *Seminario. Análisis de las prácticas docentes*, porque es justamente desde la experiencia que tienen de impartir la asignatura que interesaba conocer los desafíos que se les presentan al generar situaciones de aprendizaje. El seminario se concibió como un espacio para el diálogo entre profesores y el análisis de episodios de la vida en las escuelas.

La coordinadora de los tres seminarios o grupos de discusión que se reportan es la autora de la presente investigación; su rol consistió en fungir como facilitadora o moderadora del proceso de reflexión, le correspondió también, generar un ambiente de confianza y distensión en el grupo, presentar el programa de trabajo, así como organizar las actividades planeadas, motivar al grupo, controlar los tiempos en las sesiones, dar la palabra a los maestros que voluntariamente participaban en los diálogos grupales, recapitular las opiniones vertidas en las plenarias, y asumir una posición imparcial o beligerante según el momento de la discusión y los temas debatidos en el grupo.

Trilla (1998: 207), se refiere a la neutralidad y beligerancia como opciones de actitudes que contribuyen al desarrollo del trabajo de los profesores ante cuestiones socialmente controvertidas.

Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere necesariamente al hecho de tener o no preferencias personales frente al objeto de que se trate, sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa.

En este caso, dicho planteamiento sólo se tomó en cuenta para la moderación de las conversaciones entre los docentes, principalmente al abordar temas controvertidos en los que se pretendía que los participantes externaran sus posturas personales. Por ejemplo, cuando afirmaban que existe un mandato explícito de las autoridades educativas para no

reprobar alumnos, o ante la inquietud de buscar mayor precisión en las respuestas de los maestros acerca de las posibilidades que tienen para intentar modificar algunas creencias en sus alumnos.

Preguntas centrales y organización por bloques temáticos

En sentido estricto, fueron las mismas preguntas centrales para los tres grupos de discusión; la diferencia estuvo en la duración de las jornadas de trabajo. En los dos primeros grupos se organizaron tres sesiones de 4 horas cada una; esto es 12 horas. El cierre de la segunda jornada y la tercera completa (aproximadamente 4 horas) se emplearon para brindar algunos elementos teóricos a los participantes, así como para revisar los enfoques de formación en valores que circulan en el país e identificar su presencia en los materiales que los profesores emplean en la planeación y desarrollo de sus clases. Estos contenidos no formaron parte de la investigación. Justamente se incluyeron al final porque se trataba de combinar intereses de la investigadora con los de los organizadores del evento: la actualización docente. Es así que a las preguntas del estudio se le dedicaron 8 horas aproximadamente.

Para el tercer grupo se ajustó la propuesta inicial a 6 horas intensivas de trabajo, desarrolladas en un solo día. Además, la jornada de trabajo se planteó como una sesión de recapitulación de los contenidos y cierre del módulo *formación en valores* del *Diplomado en competencias docentes para la formación cívica y ética*, con los propósitos siguientes:

Se trata de una jornada de trabajo con un doble propósito:

Recapitular algunos contenidos del Módulo *formación en valores* que permita valorar los aprendizajes logrados en él y hacer un cierre del mismo.

Obtener un conjunto de relatos orales y escritos que proporcionen información clave para conocer los principales desafíos o retos que la formación cívica y ética impone a los docentes; así como las maneras en que los enfrentan³.

En los dos primeros grupos el propósito se expresó de la siguiente manera:

Provocar la reflexión de los docentes, a partir del planteamiento de preguntas que los remitan al análisis de su experiencia como profesores de formación cívica y ética, con la

³ Programa del seminario para Guerrero, 2010. Grupo 1 realizado el 29 de septiembre; grupo 2 realizado el 21 de octubre y grupo 3 realizado el 22 de octubre. El lugar de trabajo fue la sala de un hotel de Acapulco con equipo básico de trabajo: micrófono, computadora y cañón para realizar proyecciones en diapositivas. Como ya se advirtió, en este estudio solamente se reporta el primer grupo.

finalidad de documentar los retos que les impone contribuir al desarrollo de competencias cívicas y éticas en los adolescentes de secundaria⁴.

Los insumos básicos empleados para constituir el *Seminario*, fueron: un conjunto de preguntas que sirvieron de guía para conducir las sesiones de trabajo. Se organizaron momentos de reflexión individual y colectiva, así como la producción de narrativas personales (orales y escritas)⁵.

Si bien, en cada sesión se habían anticipado preguntas eje de la discusión se requirió agregar otras para tratar aspectos señalados por los participantes y no previstos en las preguntas iniciales; también, para dar la oportunidad de que los maestros abundaran en sus intervenciones y expresaran, con más detenimiento y en profundidad sus argumentos. Asimismo, para rastrear y comprender los comentarios que hicieron acerca de un tema específico y relevante para la investigación.

En la tabla siguiente aparecen, en la primera columna, las preguntas previstas para cada bloque temático y, en la segunda, ejemplos de las formuladas sobre la marcha.

Preguntas anticipadas y preguntas formuladas en el momento

Preguntas planteadas por sesión de trabajo o bloque temático	Ejemplos de preguntas introducidas a la discusiones para profundizar en aspectos señalados por los participantes
<p><i>Bloque 1. Contribuciones docentes al proceso formativo de los jóvenes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo llegaron a ser maestros de secundaria y, especialmente, de la asignatura de formación cívica y ética? - ¿Por qué imparten la asignatura de formación cívica y ética?, - ¿Cuáles son los principales aprendizajes de la formación cívica y ética? - ¿Cómo se adquieren los saberes de la formación cívica y ética? - ¿Cómo contribuyen ustedes como maestros en la formación de sus alumnos? 	<p>¿A qué se refiere con antivalores? ¿Por qué dices que la familia educa y la escuela forma? ¿Cuál es la diferencia?</p> <p>¿Qué es esto de inculcar los valores?, ¿a qué te refieres con esa frase? ¿A qué te refieres con esto de conocimiento de reglas y normas?</p>

⁴ Programa del seminario para Quintana Roo, 2010. Se trabajó con el grupo 1, los días 22 y 23 de febrero, de 9:00 a 13:00 hrs. y el 24 de febrero de 8.00 a 12:00 hrs. En el grupo 2, el 24 de febrero de 16:00 a 20:00 hrs, y los días 25 y 26 de 8:00 a 14:00 hrs. El lugar de trabajo fue una sala de la Dirección de Calidad Educativa y Coordinación de Desarrollo Curricular con equipo básico de trabajo. computadora y cañón para realizar proyecciones en diapositivas. Además se contó con la presencia de una persona especialista en investigación etnográfica que ayudó a tomar notas de lo que ocurría durante las discusiones y a registrar el nombre de los maestros participantes.

⁵ Como ya se indicó en el estado de Quintana Roo se agregaron algunas lecturas para lograr los propósitos del estudio y de la actualización docente.

<p>2. <i>Retos y desafíos para la formación cívica y ética.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde su experiencia ¿cuáles son los principales desafíos y dificultades que han tenido para impartir la asignatura y para lograr que los alumnos aprendan? - ¿Qué estrategias emplean para trabajar la formación cívica y ética?, ¿en qué materiales se apoyan? - ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos o medios más apropiados para apoyar la formación cívica y ética de los adolescentes? - ¿Con qué enfoques se identifican?, ¿cuáles son los que más emplean?, ¿en qué momentos recurren a ellos? 	<p>Frente a esas situaciones ¿cómo has procedido?</p> <p>¿Por qué es una dificultad tener grupos numerosos?</p> <p>¿Por qué se te hace difícil asignarle una calificación?</p> <p>¿Se vale reprobar en formación cívica y ética?</p> <p>Y ¿qué pasa si ustedes ponen la calificación que creen que deben poner?</p> <p>Como maestros ¿podemos cambiar las creencias de los alumnos?, ¿tenemos la atribución o la autoridad para cambiar creencias? Creencias en distintos sentidos, religiosos, culturales, morales, por tradiciones...</p> <p>¿Todas las creencias, todas las costumbres tienen el mismo valor?</p> <p>¿Cuándo se deben respetar las normas de la escuela y cuándo no?</p> <p>¿Cuál es la responsabilidad del docente?, ¿Hasta dónde llega la responsabilidad de los maestros en asuntos de la vida diaria? Ante el desinterés de los estudiantes ¿qué le toca hacer al maestro?</p>
<p>3. <i>Prácticas y estilos de intervención de los docentes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los estilos docentes más apropiados para apoyar el desarrollo de la autonomía moral en los adolescentes? - ¿Cómo pueden ayudar a sus alumnos para que adquieran las competencias cívicas y éticas? - ¿Con qué recursos y materiales cuenta los profesores para facilitar los aprendizajes cívicos y éticos de los adolescentes? 	<p>Este bloque temático no se reporta en esta investigación debido a que sólo se incorporó en los dos primeros grupos (Quintana Roo) para brindar algunos elementos teóricos a los participantes, ya que se trataba de combinar intereses de la investigadora con los de las autoridades educativas que organizaron el evento como parte de las actividades de actualización docente.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las transcripciones de los grupos de discusión.

La primera actividad con la que se inició en los tres grupos consistió en un diálogo organizado a partir de dos preguntas exploratorias.

1. ¿Cómo llegaron a ser maestros de secundaria y, especialmente, de la asignatura de formación cívica y ética? y
2. ¿Por qué imparten la asignatura de formación cívica y ética?

Esto con la finalidad de realizar un ejercicio introductorio y generador de una lluvia de ideas acerca de cómo llegaron a ser docentes y colocar en el centro de su atención el propósito del encuentro: hablar acerca de sus experiencias, lo que viven cotidianamente en el ejercicio de su profesión.

Cabe señalar que en algunos casos se encontraron diferencias en el discurso de los maestros acerca de un mismo asunto, según el bloque temático desarrollado. Cuando se les interrogaba acerca de sus contribuciones en el proceso formativo de sus alumnos la mirada parecía más optimista que cuando se les preguntaba por los desafíos o retos de la formación cívica y ética. Resulta evidente que, en muchas ocasiones, la formulación de las preguntas y su enfoque (cómo se pregunta) influye en el tipo de respuesta obtenida.

En términos metodológicos es importante formular interrogantes en varios sentidos para hacer un cruce de información y a partir de ello, derivar conclusiones. Este hallazgo dio la pauta para matizar la perspectiva de lo planteado por algunos maestros, en otros para enriquecer o profundizar en sus explicaciones, o bien para ratificar la interpretación realizada.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión se realizaron grabaciones de audio que posteriormente se transcribieron, asignando un código de identificación a cada participante para distinguir su grupo de pertenencia, modalidad educativa y sexo. La clave para el caso de los maestros que trabajan en secundarias técnicas o generales está compuesta por dos ó tres letras que corresponden a un nombre inventado (Ros), el sexo (Muj o H) y grupo de discusión en el que participó (1,2 ó 3), esto es: (*OswH.2* o *AlonMuj.1*) y cuando laboran en telesecundarias, sólo se agrega, a lo ya señalado, las primeras letras de telesecundaria (TEL), sirva de ejemplo: (*LuTELMuj.1* o *DavHTEL.1*).

Para identificar en las grabaciones, a quien corresponde cada una de las voces, se les pidió a los maestros que antes de intervenir dijeran su nombre. De esta manera, se obtuvo

un mejor control de los turnos de participación y la estrategia permitió, durante el análisis, darle seguimiento a las argumentaciones de algunos maestros.

También, se recuperaron los escritos producidos en el seminario, tanto los realizados en equipos como los individuales. De esta manera se obtuvo un conjunto de relatos orales y escritos que constituyen la fuente principal de documentación para esta investigación.

1.4 Las categorías y sus componentes. El docente como sujeto moral

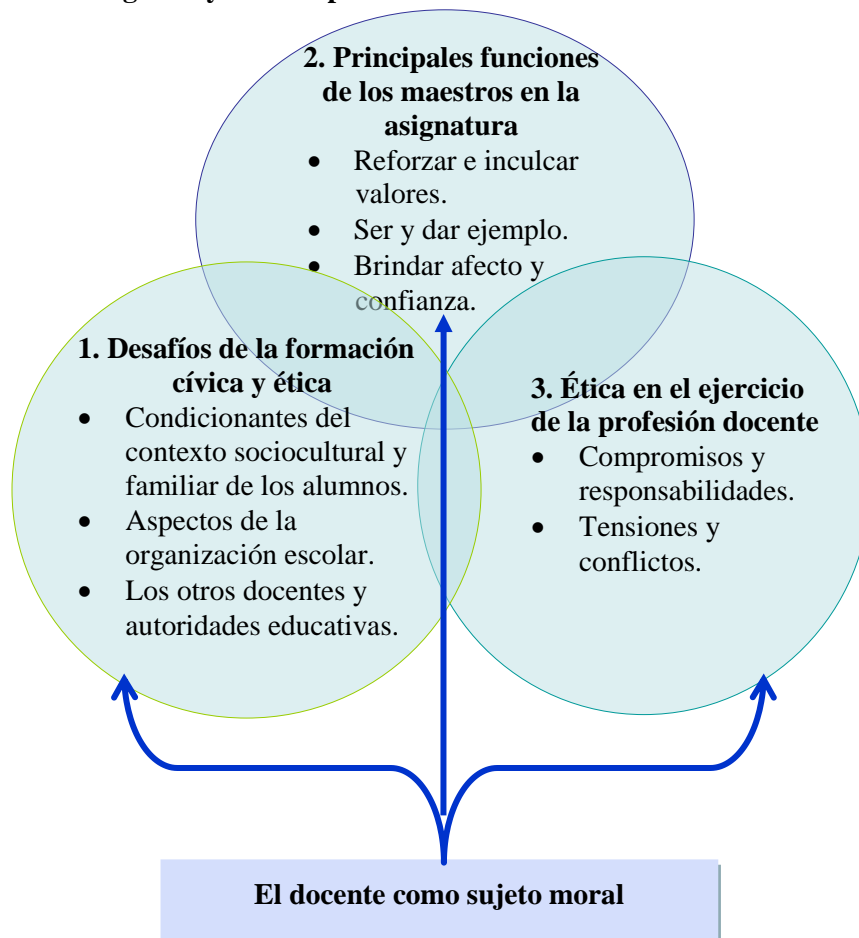
Una vez realizadas y organizadas las transcripciones de los tres grupos de acuerdo con el orden de los bloques temáticos desarrollados, se procedió a la revisión de su contenido de acuerdo con la organización de los temas en el dispositivo de investigación: 1) Desafíos, problemas y retos; y 2) Contribuciones o aportaciones docentes y distinguiendo lo producido en cada grupo. En este proceso se agruparon fragmentos de asuntos, preocupaciones y temas similares tratados por los participantes, aunque su abordaje fuera distinto o complementario, esto es, se construyeron unidades con temas específicos lo cual permitió una clasificación preliminar de la información significativa para el estudio. Esta etapa es denominada por Strauss y Corbin (2002:21) como *ordenamiento conceptual*.

Éste se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías. La mayor parte de los análisis de la ciencia consisten en alguna variedad –y hay muchos tipos– de ordenamiento conceptual. Los investigadores intentan encontrarle sentido a sus datos organizándolos de acuerdo con un esquema de clasificación. En el proceso, se identifican asuntos a partir de los datos y se refinan según sus diversas propiedades y dimensiones generales.

El análisis e interpretación implicó tareas como clasificar, comparar, contrastar y reclasificar para construir categorías relevantes; asimismo, en identificar y dar seguimiento a algunos planteamientos de los profesores, por ser la norma o la excepción en los grupos. En este sentido, es posible hablar de una segunda etapa de interpretación (resultado de un análisis mucho más profundo) con ciertos traslapes con la anteriormente descrita y donde se mezclaron las distintas voces de los participantes sin distinguir su grupo de pertenencia, pero conservando como componentes del análisis aquellos asuntos de interés que aparecieron de modo constante. En varios casos, para la enunciación o formulación de las categorías se retoman palabras y frases de los profesores.

El trabajo empírico dio lugar a la configuración de tres categorías, o unidades de significados relacionadas entre sí y representadas en el esquema siguiente:

Las tres categorías y sus componentes derivados de las reflexiones docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de los capítulos 3, 4 y 5.

La primera categoría referida a los desafíos de la formación cívica y ética puede considerarse producto de un primer nivel de exploración y análisis de los datos, así como la generadora de las líneas de interpretación que se afinan y profundizan en las dos siguientes.

Si bien existe una interrelación como queda de manifiesto en el esquema porque las tres surgen de la combinación, contrastación y selección de las reflexiones docentes acerca de las implicaciones de la formación cívica y ética en las escuelas secundarias, cada una conserva su propia especificidad: desafíos, funciones docentes, ética profesional docente. Sin embargo, en los componentes de la segunda y tercera se advierten elementos que fue posible clasificar como parte de una categoría más amplia, o en términos de Strauss y

Corbin (2002: 124) de una categoría central con un nivel de mayor abstracción; ésta es: *El docente como sujeto moral* que alude a la dimensión ética de la competencia profesional, como se explica más adelante. La categoría no estaba explicitada, en el diseño del estudio, pero se convirtió en la directriz del análisis general en la segunda etapa de interpretación⁶ y fue advertida, por un miembro del comité tutorial (Sylvia Schmelkes), aunque, para la autora de esta tesis, el reconocimiento de su trascendencia como categoría vertebral del análisis, se hizo evidente meses después⁷.

Acerca de la categoría central. El docente como sujeto moral⁸.

La concepción del docente como *sujeto moral* destaca la dimensión ética de la competencia profesional en el quehacer educativo y por tanto el ámbito de las responsabilidades docentes, así como su capacidad para reconocer y juzgar como buenos o malos, justos o injustos hechos generados tanto dentro como fuera del contexto escolar; esto es hacer valoraciones morales.

Esta línea de análisis implica reconocer las múltiples influencias de otros (personas, colectivos e instituciones) en la conformación de su persona e identidad profesional.

Se trata de un sujeto que se construye y existe en la relación con los demás y que en dicha interrelación se va apropiando de un modo específico de ser e interpretar el mundo y sus acontecimientos.

Además, trasciende al maestro y servidor público (ser profesionista de la educación) colocándose la mirada, en primera instancia, en el ser humano y su vínculo con otras personas (ser individual y social), con un capital cultural y social determinado⁹.

⁶ Etapa que se ubica después del examen de candidatura.

⁷ A pesar de que en un estudio realizado en el año 2008 a solicitud de la Dirección de Evaluación de Escuelas (DEE) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sí se consideró para el análisis de un conjunto de cursos y talleres de actualización docente. En ese entonces, el reconocimiento del docente como sujeto moral se advertía como una *vertiente formativa* clave y muchas veces ausente en los procesos de formación continua para los docentes de educación básica (Ver Chávez, 2010).

⁸ Para la construcción de este apartado se retoman algunas ideas expuestas en Chávez, 2010: 28-30 acerca del docente como sujeto ético y ciudadano.

⁹ En un informe sobre la situación de la remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay, Venezuela) se indica que “las personas que provienen de una clase socioeconómica más baja exhiben una mayor probabilidad de ser maestros que otras personas con similares niveles de educación. La profesión docente generalmente es visualizada por los pobres como un medio que les permitirá movilidad ascendente, dado que muchas instituciones de formación docente o escuelas normales ofrecen educación gratuita para los futuros docentes” (Liang Xiaoyan, 2003: 25). En este mismo informe, también se afirma que

Los docentes tienen identidades y roles diversos, que los hacen miembros de una familia, servidores públicos y ciudadanos¹⁰. Reconocer estos distintos rasgos identitarios contribuye a verlo en su integralidad, como un ser humano y no sólo como ejecutor de programas.

Torres (2001: 22) al referirse a la profesionalización docente, expresa:

No todo lo que necesita aprender un docente tiene relación directa con su tarea en el aula ni puede ser provisto a través de un programa formalmente reconocido como 'formación docente'. Lo que los docentes aprenden en tanto padres de familia o ciudadanos tiene gran valor para la enseñanza, a veces más que un curso o un diploma formal. No se trata de montar programas o talleres de 'autoestima docente' sino de contribuir a fortalecer dicha autoestima desde múltiples flancos. El desarrollo personal de los docentes en tanto personas (acceso al arte, a la música, a la buena lectura, al periódico y las revistas especializadas, al teatro, a la computadora, a la escritura por placer, a la libre expresión, al turismo, etc.) es decisivo para su desarrollo y desempeño profesionales.

Se insiste en el reconocimiento del docente como *sujeto moral* porque esta línea de análisis da la pauta para considerar varias dimensiones de su persona y reconocer que de los modos como los maestros asumen su trabajo y enfrentan los retos del mismo pueden inferirse algunas ideas de su posición ética frente a la vida; de su perspectiva acerca de la justicia, libertad, igualdad y la bondad, por ejemplo.

Latapí (1999: 20) menciona que:

Lo esencial del ámbito moral es la capacidad humana de optar, de modo libre y responsable, ante valores diferentes; este ámbito está constituido por los actos específicamente 'humanos' que involucran la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, y que van acompañados de la percepción de un 'deber-ser' que obliga a 'responder' (de ahí la 'responsabilidad') ante sí mismo o ante alguna instancia externa por los propios actos y sus consecuencias.

Por su parte, Yurén (2011: 27-28) se refiere explícitamente a dos disposiciones necesarias para enfrentar problemas morales: *la capacidad de regulación o conciencia moral*, y b) *la capacidad de agencia*. La primera relacionada con el razonamiento ético y la capacidad de reconocer, juzgar y experimentar conflictos éticos y la segunda con querer y poder tomar decisiones y actuar en consecuencia. De manera que, la percepción de la

“aproximadamente dos tercios de la fuerza docente está constituida por mujeres y son quienes en 7 de 12 países, su sueldo constituye menos de la mitad del ingreso total de la familia.” (Liang Xiaoyan, 2003: 23-24). Si bien, México no fue objeto de este estudio, también se observa esta tendencia en su educación básica. (Ver, Santibáñez: 2002).

¹⁰ Torres (2001: 22) además de mencionar algunas identidades de las aquí señaladas, resalta otras: “padres y madres de familia, vecinos, trabajadores, agentes comunitarios y de cambio, productores, consumidores, ciudadanos”.

obligatoriedad moral, se vincula con lo preferible y posible para cada persona en una situación particular. y con el ejercicio de su libertad.

La explicación textual respecto a la complementariedad de las dos disposiciones es la siguiente:

La conciencia moral pierde sentido si no se cuenta con la capacidad de agencia, es decir, con otras competencias y motivaciones para poner en acto aquello que el profesional ha juzgado como valioso, conveniente, justo o prudente. Sin ella, todo queda en buenas intenciones.

En este sentido, se advierten ciertas limitaciones del estudio para analizar detalladamente la capacidad de agencia en los maestros. Los resultados tendrían que complementarse con otro tipo de herramientas metodológicas que permitan profundizar en esa dimensión.

No obstante, en esta investigación el *sujeto moral* se muestra, se hace evidente al deliberar acerca de las implicaciones éticas de su trabajo. Esto sucede:

Cuando los maestros dan razones para actuar de una u otra manera frente a situaciones que consideran controvertidas, porque no se pueden resolver a base de consensos o acatamiento de la norma. Descubren que un problema tiene más de una salida porque son distintas las posturas que pueden asumirse.

Frente a acontecimientos de la vida escolar que tampoco se resuelven echando mano de sus conocimientos de la asignatura, ni de una estrategia didáctica porque son problemáticas que no se vinculan a sus capacidades pedagógicas ni al dominio de los conocimientos específicos de la formación cívica y ética, sino a otro orden de capacidades que apelan a su sensibilidad, prudencia, imparcialidad y a su sentido de justicia.

Puig (2003: 186-187) dice que:

La deliberación moral parte siempre de la toma de conciencia de una interpelación, de alguna pregunta o interrogante no contestada, de algún nuevo elemento que perturba anteriores seguridades o, simplemente, de que estamos enfrentados a un conflicto de valores o a una controversia de compleja solución. La deliberación no parte de las seguridades establecidas, sino que surge de la necesidad de elaborar nuevas respuestas ante la inseguridad y la duda. Un hecho inesperado, una nueva gama de posibilidades técnicas de consecuencias ambiguas, la maduración de una nueva idea, la percepción de hechos que no habían quedado oscurecidos, la opinión de sujetos olvidados a quienes se les había negado la palabra, o la confrontación con posiciones ideológicas opuestas son algunas de las causas que pueden provocar dudas y conflictos, o simplemente la necesidad de implicarse en un proceso de deliberación.

Indiscutiblemente, el trabajo mediante grupos de discusión contribuyó a que los participantes se interpelaran unos a otros, al generar procesos de diálogo acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen. Aunque cabe advertir que los momentos de liberación moral, en sentido estricto, fueron pocos como se podrá notar en el Capítulo 5. Ahí, se abunda acerca de la dimensión ética de la competencia profesional de los docentes, combinando la teoría con los hallazgos de la investigación.

1.5 Los sujetos del estudio

En los grupos de discusión participaron profesores que imparten la asignatura *Formación Cívica y Ética I y II* del segundo y tercer grados de la educación secundaria en escuelas públicas¹¹. No se diferenció entre modalidades educativas, esto es: secundarias generales, técnicas y telesecundarias, con el propósito de contar con un grupo heterogéneo en experiencias y contextos sociales. En el caso de las escuelas telesecundarias, los maestros tienen bajo su responsabilidad el desarrollo de todas las asignaturas, esta condicionante, desde su perspectiva y como se verá en los capítulos posteriores, le otorga un sentido distinto a su función en la formación cívica y ética, ya que sus posibilidades de intervención llegan a trascender el espacio curricular y los horarios establecidos para la asignatura.

Aunque el seminario tenía como principal participante a maestros frente a grupo, también asistieron Asesores Técnico Pedagógicos y directores de escuelas (sobre todo en el caso de Guerrero). Esto, lejos de obstaculizar el desarrollo de las discusiones, enriqueció el intercambio de ideas y propició la distinción de desafíos, según las modalidades educativas. Las dos entidades federativas en las que se realizó el trabajo de campo están ubicadas en el sur de México –fueron Quintana Roo durante el mes de febrero (dos grupos) y Guerrero en septiembre (un grupo). El criterio de selección de las entidades, obedeció, exclusivamente, a las facilidades que se tuvieron para contactar y congregar a grupos de maestros en el marco de un conjunto de actividades de actualización docente para el caso de Quintana Roo. Asimismo, se aprovechó la oportunidad de participar en el *Diplomado en competencias docentes para la formación cívica y ética* que la Universidad Iberoamericana estaba desarrollando en el estado de Guerrero.

¹¹ Como excepción, en un grupo también asistió una maestra que trabaja en una secundaria privada.

¿Quiénes son los maestros de formación cívica y ética?

Muchos de los maestros reconocen no haber escogido por voluntad propia ser maestros como primera opción, ni querían serlo. Por eso no estudiaron para ello, pero al enfrentarse el desempleo y con pocas oportunidades para desempeñar su profesión original se propusieron conseguir un trabajo, ‘el que fuera’ dicen algunos. Para ellos era central tener un empleo y medio para vivir. Una maestra señala que ella se propuso conseguir cualquier trabajo y que ‘lo que fuera lo iba a hacer con mucho gusto’.

Ante la pregunta concreta de ¿Cómo llegaron a ser maestros?, las repuestas que prevalecieron fueron: ‘por azares del destino’, ‘por casualidad’, ‘por necesidad económica’, ‘por razones del destino’, ‘por accidente’, ‘por circunstancias de la vida’, ‘por tradición familiar’, ‘por equivocación y luego por vocación’, ‘heredé la plaza’. La mayoría de los maestros son la primera generación de profesionistas en sus familias, pocos corresponden a la segunda generación, cuando es así, se trata de los más jóvenes.

Esta es una tendencia que se observa en los grupos, sean de telesecundarias, o de secundarias técnicas y generales. Algunos son ingenieros, trabajadores sociales, administradores, biólogos, economistas. Todos encontraron en la docencia una oportunidad para acceder a un empleo formal, varios argumentan que ante el desempleo, lo que les interesaba era ‘encontrar una fuente de ingresos’, ‘ponerse a trabajar’, ‘tener un trabajo digno’, ‘un trabajo que nos satisfaga cuando menos las necesidades básicas’.

En otros casos, decidieron estudiar para maestros porque son hijos o familiares de maestros, o tenían algún vínculo en el magisterio y eso les anticipaba seguridad de obtener una plaza y ‘salir adelante’. El argumento de quienes se encuentran en esta situación es que estudiaron para maestros porque ‘querían ser alguien’. En este sentido, la introducción a la docencia es reconocida por algunos como una alternativa para continuar estudiando o para desarrollarse como profesionista ya que no podían aspirar a realizar otros estudios universitarios.

Varios de los que admiten que no querían ser maestros o maestras, dice que ahora disfrutan su trabajo y reconocen su vocación para desempeñarlo. Por ejemplo, una de las participantes de los grupos de discusión que estudió la licenciatura en Ingeniería agronómica, al salir de la universidad y darse cuenta que sería muy difícil encontrar trabajo en su profesión, aceptó el apoyo de una hermana que estaba en el Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE), ésta la ayudó a conseguir una plaza de telesecundaria.

La maestra argumenta que no estaba interesada y que sus familiares le decían: ‘te van a pagar bien, vas a tener vacaciones’. “Ahí descubro que mi vocación era ser maestra” (LuTELMuj.1).

Otro caso es el de un maestro que de acuerdo con sus comentarios quiso romper con la tradición de su comunidad de ir a la Normal porque no quería ser maestro y terminó siéndolo. Él estudió Ciencias Políticas y Administración Pública.

Yo vengo de una comunidad donde todos querían ser maestros, de hecho el futuro de todos se enfocaba en ir a la Normal y a mí siempre me gustó la Historia desde niño pero yo dije ‘No quiero ser maestro’ y en la familia también buscaban que estudiáramos algo diferente, la mayoría son de origen campesino y bueno ¿quién va a cultivar la tierra?, ¿quién va a atender el ganado? Y todo eso. Sin embargo, opto por la administración (...) (ErneH.2).

Otros dicen que sí querían ser maestros, aunque pudieron hacer realidad sus sueños como segunda profesión. Así lo expresa una maestra al referirse a lo que le narró otra de las participantes en el grupo de discusión:

Ella tuvo muchos deseos de ser profesora desde su infancia, ella jugaba a ser maestra; sin embargo la situación en su vida no le permitió ser profesora inmediatamente. Ella estudió una carrera técnica en CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) y la circunstancia profesional le ayuda posteriormente a ser profesora de la asignatura. Está muy contenta, muy realizada, en este momento de lograr su propósito y se siente muy comprometida (DamMuj.3).

Una vez incorporados en la docencia quienes trabajan en secundarias técnicas y generales, empezaron, sobre todo, dando Historia o Geografía o la asignatura estatal y posteriormente, sumaron a estas las de Orientación Educativa y Civismo I y II. A partir del ciclo escolar 1999-2000 y con la sustitución de las dos asignaturas anteriores por Formación cívica y ética comenzaron a dar esos cursos en los tres grados. Otros tienen una trayectoria distinta, son maestros de Matemáticas o Biología por ejemplo y también imparten clases de Formación cívica y ética.

Acerca de la importancia de la formación cívica y ética

Para los maestros todas las asignaturas son importantes; sin embargo, le otorgan una relevancia especial a la formación cívica y ética, tanto los de secundarias como los de telesecundarias por sus propósitos y utilidad en la vida diaria.

¿En dónde radica la complejidad de la asignatura? Aparecen ciertas discrepancias acerca de este punto. Por ejemplo, un maestro se refiere a la importancia de saber manejar estrategias adecuadas para tratar los contenidos de la formación cívica y ética: “a veces no encontramos la manera de abordar algunos temas porque como no son tan específicos como las matemáticas (...) en lo particular, a veces, siento que esta materia es un poquito más complicada que algunas otras”. Una maestra opina: “no es difícil en la versión de cómo enseñarla, lo difícil está en que si yo la voy a brindar es porque yo tengo que ser modelo para poder impartirla”.

En cambio, otros argumentan que para ellos “es un poco difícil de impartir teóricamente, pero en la práctica no”. Como ya se ha informado en otros estudios (Yurén, 2004)¹², esta situación en parte se explica por la heterogeneidad de los orígenes profesionales de los docentes; pueden ser psicólogos, normalistas egresados de la especialidad en Ciencias Sociales, universitarios en carreras relacionadas con el ámbito educativo, licenciados en derecho, entre otros y en el caso de las escuelas telesecundarias la diversidad es mucho mayor debido a que son maestros que se ocupan de todas las asignaturas. De manera que su apreciación respecto a los contenidos de la asignatura, además de depender de su experiencia en el servicio magisterial, obedece sobre todo a la formación académica recibida o de su línea de especialización.

No obstante, lo anterior, la mayoría de los participantes en los grupos de discusión señaló que la complejidad de la asignatura no se encuentra en el dominio y manejo de los contenidos sino en lo que le exige al docente.

La principal dificultad radica en el desempeño de quien la imparte porque debe ser congruente con lo que pretende promover en su grupo, dar ejemplo de lo que dice y llevar a la práctica lo que el programa plantea. Este punto se desarrolla con detenimiento en el capítulo 4.

¹² Se recomienda consultar el capítulo 5. El contexto escolar y social del estudio *La asignatura “Formación cívica y Ética” en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos.*

CAPÍTULO 2

CONTEXTO ACTUAL DEL DEBATE ACERCA DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Introducción

Este capítulo se concibe como el marco que contextualiza el presente estudio centrado en las reflexiones de docentes responsables de la asignatura *Formación Cívica y Ética*. Se compone de una reseña histórica acerca del tránsito del civismo a la formación cívica y ética para narrar brevemente la manera en que el enfoque perfilado en 1999 se fue afinando y enriqueciendo en los siguientes años, logrando superar el civismo tradicional y convertirse en un marco regulador, en términos discursivos, de la diversidad de corrientes educativas presentes a finales del siglo XX y principios del XXI.

Por otra parte, se reserva un apartado sobre las aportaciones teórico-pedagógicas nacionales que apoyan la discusión en torno a los desafíos de la formación cívica y ética, las características de sus contenidos y modos de aprendizaje, de acuerdo con Schmelkes (1997), Latapí (2003) y Yurén (2004). Sin desconocer las tendencias compartidas con Latinoamérica, como se explicará también.

Los apartados que integran este capítulo son:

- 2.1 El tránsito de Civismo a Formación cívica y ética
- 2.2 Ser y convivir en la educación básica
- 2.3 Métodos para la formación ética y ciudadana

2.1 El tránsito de Civismo a Formación cívica y ética

La formación ciudadana impartida por el estado mexicano ha tenido distintos enfoques teóricos de acuerdo con el contexto social e histórico del país y las aportaciones de corrientes psicológicas y pedagógicas que se van conociendo afines al campo. El nombre empleado para referirse a ella en el currículo oficial también evidencia sus propósitos e intencionalidades. Por ejemplo, en las últimas décadas del siglo pasado, a este tipo de formación se le conocía como Educación Cívica en la educación primaria y Civismo en la secundaria. En ambos niveles su finalidad central era la socialización política de los niños y adolescentes mexicanos, vía la adquisición de conocimientos acerca de aspectos jurídicos y

organizativos del país y de sus principales instituciones. Esta orientación también es conocida como *nacionalismo revolucionario* y prevaleció en el currículo oficial de la educación básica hasta finales del siglo XX.

Latapí (2003: 106) explica que se le denomina así por su finalidad de:

Cohesionar a las nuevas generaciones en torno a su identidad de mexicanos, propósito muy claro a partir de la Revolución de 1910-1917; el acento en la identidad nacional, en la unidad del país y en su gradual homogeneización obedecían a la preocupación por contrarrestar las grandes adversidades étnicas, socioeconómicas, culturales y regionales de la población.

El programa de educación básica 1993 vigente hasta el ciclo escolar 1998-1999, incluye cuatro aspectos que combinados dan lugar a las unidades de estudio en cada grado escolar (SEP: 1993: 13):

1. *Formación en valores.* Se refiere a valores y actitudes que deben favorecerse en los alumnos a lo largo de la educación básica, “los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad, aquellos que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad”.
2. *Conocimiento y comprensión de los derechos y los deberes.* Los contenidos específicos para secundaria son los derechos individuales y los derechos sociales, llama la atención que no se mencionen los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos.
3. *Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación.* Se destaca la necesidad de conocer las instituciones encargadas de promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y las normas jurídicas, así como la impartición de justicia.
4. *El fortalecimiento de la identidad nacional.* Específicamente se resaltan las costumbres y tradiciones, los ideales que han estado presentes a lo largo de nuestra historia y los principios de la relación de México con otros países.

La Educación Cívica se define en estos programas de estudio como “el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (SEP, 1993:123).

Específicamente, para secundaria el objetivo consiste en proporcionar a los alumnos “las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana” (SEP, 1993:121). A pesar de incluir *la formación en valores* como parte de su enfoque educativo, en la organización de los contenidos por unidades tienen mayor presencia los demás aspectos.

Aunque este enfoque tradicional formaba parte del currículo prescrito, en los años noventa existía en el país y, por tanto, en muchas escuelas una variedad de propuestas con orientaciones temáticas que se distanciaban, en gran medida, del mismo.

La literatura especializada relevaba a la educación para los derechos humanos, para la democracia, la formación en valores. Incluso en el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública y en las secretarías de educación de los estados se privilegiaba la formación en valores. Al respecto Latapí *et al* (1998: 1) señala:

A raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal (1992) y de la federalización de los niveles básicos, se ha observado una inquietud creciente por este tema en varias partes del país; por una parte, el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública ha empezado a enfatizar la importancia de este tema y a impulsar propuestas orientadas explícitamente a la formación de valores en algunas instituciones oficiales; por otra, varios gobiernos estatales han empezado a aplicar programas pedagógicos con este objetivo, como lo están haciendo también algunas escuelas privadas. Las nuevas leyes estatales de Educación publicadas después de la Ley General de Educación (1993) incluyen casi todas referencias a la educación valoral y el tema empieza a cobrar presencia en la investigación educativa.

Como ya lo documentó Latapí (2003), en las escuelas de educación básica de México coexisten propuestas con distintas orientaciones temáticas asociadas a la formación ciudadana, sin embargo, para fines de este trabajo interesa destacar, sobre todo, dos tendencias:

1). Las propuestas educativas basadas en los derechos humanos y la democracia difundidas por algunas organizaciones de la sociedad civil y universidades de algunos estados desde principios de los noventa, y la del Instituto Federal Electoral¹³ porque de estas primeras se nutre la *formación cívica y ética* que ahora conocemos, sobre todo en los planteamientos relacionados con la teoría del desarrollo del juicio moral y los enfoques pedagógicos; y,

¹³ Cabe señalar que la del IFE surgió a principios del presente siglo XXI, pero cobró una relevancia particular en el contexto del reajuste generado para el 2006, como se verá más adelante.

2) La vertiente que cobró fuerza a mediados de los noventa en las secretarías de educación de los estados y que logró un consenso inmediato en la sociedad en general, imponiéndose en pocos años: la formación de valores como una tendencia centrada en la educación de la voluntad y el carácter.

Latapí (2003:115-116) señala que es una de las que mayor presencia ha tenido en la historia de la educación.

Por ‘carácter’ se entiende la disposición permanente de la persona a realizar sus propios ideales morales sobreponiéndose a las dificultades. Es una disposición que integra las capacidades de la persona y se expresa en diversas virtudes, entre las cuales quizás la principal sea la congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace (...).

Este ideal educativo confía en que la voluntad es una potencia susceptible de ser fortalecida para practicar el bien, sea mediante la motivación, la exhortación y los buenos ejemplos o – en algunos autores– mediante la repetición de actos.

A mediados de los años noventa, el énfasis se otorgó a los valores. Término polisémico que dio lugar al surgimiento de diversas propuestas educativas y a la necesidad de distinguir sus distintos enfoques porque muchas de ellas colocaron en un lugar secundario los asuntos de la vida pública y democrática del país. Al decir *formación en valores*, parecía que todo mundo estaba hablando de lo mismo, pero no era así. Detrás de ese gran paraguas, fue posible identificar diversos intereses y temas relevados (Latapí, 2003: 105-129).

- Valores vinculados con el éxito personal, algunos hábitos para trabajar en equipo: laboriosidad, esfuerzo, perseverancia, por mencionar algunos. Aspectos que sin restarle importancia se asociaban más a un enfoque empresarial.
- Referencias a la paz interior, al sentido de autorrealización y la armonía consigo mismo y con los demás. Al amor, la alegría, prudencia, paciencia. En suma, rasgos personales y básicos, pero con poca referencia a la vida pública y a la comprensión crítica de la realidad.
- Valores y principios relacionados con la dimensión ética de los derechos humanos y la democracia. Los esfuerzos educativos ubicados bajo esta perspectiva retoman fundamentos de experiencias latinoamericanas desarrolladas principalmente en Chile, Uruguay, Costa Rica y Perú. Señalan a libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el apego a la legalidad, el bien común, el respeto a las diferencias, entre otros, como

valores indispensables para la convivencia y para la participación en la vida política y social de nuestro país.

La fuerte presencia de ‘la formación en valores’ propició que propuestas antes denominadas educación para los derechos humanos o para la democracia introdujeran en sus nombres la palabra ‘valores’ para mantenerse vigentes, aunque sin modificar sus fundamentos teóricos y metodológicos¹⁴.

En este contexto Schmelkes (1997) en un informe preparado para la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) señala que en América Latina las propuestas educativas que más aportan a la formación ciudadana están inspiradas en los derechos humanos, la paz y la democracia. Plantea que la mejor vía para formar en valores podría ser ésta.

Por su parte, Latapí (2003: 151-180) al documentar un conjunto de propuestas analizadas entre 1997 y 1998, y el grupo añadido en el año 2002 representativas de lo aplicado en las entidades federativas¹⁵, advierte que las más cercanas y congruentes con los principios que sustentan la legislación educativa mexicana y que dan la pauta para la formación de ciudadanos y ciudadanas, son las que tienen como referente teórico a los derechos humanos, los valores para la democracia y el enfoque de desarrollo humano.

Este antecedente sirve de marco de referencia para ubicar en el año 1999 el surgimiento de la formación cívica y ética como un nuevo enfoque educativo centrado, de acuerdo con el programa (SEP, 1999: 9) “en las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos y las alumnas” y con un especial énfasis en la dimensión ética de la formación ciudadana.

Su aparición fue trascendental en el contexto en el que parecía que toda acción que se pronunciaba por la formación valoral guardaba afinidad con los objetivos de la formación ciudadana para el contexto escolar. Lo mismo que las recomendaciones de política generadas por cuatro asesores del Secretario de Educación en 1998,

¹⁴ Sirva como ejemplo lo sucedido con el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En esa época optó por una nueva denominación: *Educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos*. Cabe señalar que en la década de los noventa este programa tuvo un fuerte impacto a nivel nacional y generó un movimiento amplio influenciando con su perspectiva teórica y metodológica a otras organizaciones de la sociedad civil y programas universitarios (Cfr. Latapí, 2003).

¹⁵El esfuerzo de 20 entidades federativas en este sentido, se dio a conocer en el “Coloquio nacional sobre formación valoral en la escuela”, realizado del 1 al 3 de mayo del 2002 en la ciudad de Querétaro. Ver el Disco Compacto del mismo nombre y el análisis del capítulo “Propuestas” en Latapí (2003).

autodenominado: *Grupo de Reflexión sobre Valores (GRV)* y conformado por Alberto Arnaut, Carlos López, Carlos Ornelas, Sylvia Schmelkes y Pablo Latapí (coordinador). En un párrafo introductorio que se encuentra en el Informe, el GRV (Latapí *et al*, 1998: 2) señala:

Se comprueban, sin embargo, varias confusiones en los enfoques doctrinales y en las acciones prácticas: no está claro qué valores deben guiar la acción de la escuela ni qué fundamentaciones teóricas sean las más adecuadas, tampoco hay unanimidad respecto a los procedimientos y métodos que convenga adoptar. Hay también poca claridad respecto a la naturaleza y límites de la función del Estado laico en este terreno y la manera como la formación moral se deba o no relacionar con los valores religiosos o ideológicos de las familias. Por efecto de estas confusiones, los maestros experimentan mucha inseguridad cuando se enfrentan a las nuevas situaciones que provoca el propósito de proporcionar una formación valoral y moral en la escuela.

La asignatura de formación cívica y ética en 1999 y su reforma en 2006

Como ya se dijo, la última década del siglo XX y los albores del siglo XXI en México se caracterizaron por un auge repentino de acciones educativas provenientes de diversas instituciones tendientes a señalar la responsabilidad del estado en la formación valoral de niños y adolescentes de educación básica.

En el año 1999 la *Formación cívica y ética*, reemplazó el estudio del *Civismo I y II* en primero y segundo grados y la *Orientación Educativa* en tercer grado de secundaria. No hubo una reforma general en el nivel, sólo la incorporación de esta nueva asignatura ante un escenario que lo demandaba. Entre los cambios que se señalan y la distancian del enfoque anterior se encuentran:

- El nuevo propósito que textualmente dice: “proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (SEP, 1999: 7). En este sentido, la apuesta por el manejo informativo y su énfasis intelectualista se diluye, hasta cierto punto.
- Su carácter formativo “porque busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismo” (SEP, 1999: 8).
- La relevancia la diversidad sociocultural y étnica del país y la necesidad de fortalecer en niños y jóvenes una cultura política democrática basada en la

defensa y respeto a los derechos humanos. En este punto se reconoce la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia a la nación, el orgullo de ser mexicanos, pero con una perspectiva universal que también genere conciencia de la pertenencia a la humanidad.

La inclusión de la asignatura *Formación cívica y ética* es considerado un logro del sexenio en el que se desempeñó como secretario de educación Miguel Limón Rojas (enero de 1995 a noviembre de 2000), y un acierto ante la necesidad de fortalecer el papel formativo de la escuela y dejar atrás un enfoque del civismo tradicional.

Su introducción a la secundaria, de acuerdo con Yurén (2004: 7) tuvo una doble significación:

Por una parte, el término "formación" anunciaba que el énfasis habría de ponerse más en el proceso formativo del estudiante que en el manejo de información; por otra, la conjunción de los adjetivos 'cívica' y 'ética' revelaba una perspectiva que en México resultaba novedosa aunque ya había inspirado diversos programas educativos en otras partes del mundo. Desde nuestra interpretación, dicha perspectiva se basa en el supuesto de que la condición básica tanto del ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable, como del cuidado de sí está en la construcción de una personalidad sociomoral.

No obstante, en términos curriculares permanecía acotada a una asignatura y a su desarrollo centrado en contenidos que, de acuerdo con SEP (1999: 11-12) se agruparon en los tres rubros siguientes:

- Reflexión sobre la naturaleza humana y valores. A partir de una reflexión sobre la naturaleza del ser humano y su dignidad intrínseca, se establecerán las bases para que – junto con el desarrollo de la capacidad de análisis y de juicio ético¹⁶– los estudiantes puedan consolidar una escala personal de valores, congruente con los principios de una sociedad democrática. La forma didáctica de tratar estos temas será, principalmente, una combinación de análisis de textos, estudio de casos y el ejercicio del juicio ético
- Problemática y posibilidades de adolescentes y jóvenes. Se parte de una concepción suficientemente amplia de la adolescencia como una etapa que implica retos, responsabilidades y riesgos, a fin de que tengan cabida las diferentes formas de vida de los jóvenes en el contexto nacional. También, con información confiable, se preparará a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y

¹⁶ Cabe señalar que en este programa no se habla de juicio moral sino de juicio ético y formación en valores. Se desconocen los motivos, sin embargo, podría inferirse que detrás de este fraseo existe una posición que distingue moral de ética, o bien, se trata de una decisión del contexto para evitar conflictos con de ciertos grupos de la sociedad que llegaran a asociar el término moral a la educación religiosa. Al respecto Yurén (2004: 7) comenta “Resulta claro para un lector que en el documento *Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura: Formación Cívica y Ética* se elude la utilización del término *moral*, y en su lugar aparece el término *ético*. A nuestro juicio esto obedece más que a una decisión académica a una intención de evitar la falsa identificación entre *moral* y *religión* que en algún momento se empleó para atenuar los efectos de la vocación de laicidad que ha caracterizado a la educación mexicana desde la segunda mitad del siglo XIX”.

responsables hacia sí mismos y hacia los demás. Las áreas que habrán de abordarse son: trabajo, estudio y esparcimiento, sexualidad, y prevención de adicciones; todas ellas tienen que ver con la vida personal de los jóvenes. Se buscará que los estudiantes tengan conciencia de la trascendencia de sus actos. El tratamiento didáctico de esta temática está basado, en buena medida, en la investigación que los propios alumnos lleven a cabo sobre su entorno social.

- Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México. Con base en la comprensión de la sociedad como el resultado histórico de formas de convivencia de grupos humanos, se estudiarán algunas modalidades concretas de organización social y política de nuestro país, haciendo especial énfasis en la participación que los jóvenes puedan tener en ellas. En estos temas se propiciará una reflexión sobre las formas de participación cívica más enriquecedoras para los individuos y la sociedad.

De esta manera, la *Orientación educativa* desapareció como asignatura y quedó subsumida a la nueva, *Formación cívica y ética*, la cual se impartió del ciclo escolar 1999-2000 al 2005-2006 con tres horas semanales durante los tres grados de secundaria. Esta situación se modificó con la reforma educativa del 2006.

A partir de esta reforma curricular la Secretaría de Educación retomó diversas obras sobre educación moral o en valores de un grupo de autores españoles. La vertiente de mayor peso es una propuesta sobre educación moral elaborada por académicos de la Universidad Autónoma de Barcelona para una de las 21 autonomías que conforman el estado español: Cataluña. El libro representativo de esta corriente es *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española* editado en México por la SEP en 1997.

La Formación cívica y ética en el 2006 y su enfoque basado en competencias

A siete años de su incorporación y en el contexto de la Reforma a la Educación Básica 2006 centrada en el enfoque por competencias, se realizaron diversos ajustes al programa de 1999, entre ellos: se redujo a dos cursos, uno en segundo y el otro en tercer grado; se retomaron las 8 competencias cívicas y éticas definidas previamente para la educación primaria¹⁷, a fin de lograr una articulación entre los niveles de la educación básica.

¹⁷ La base para su desarrollo y definición de las 8 competencias cívicas y éticas fue la propuesta *Educar para la democracia* del Instituto Federal Electoral.

Según lo expuesto en SEP (2006: 10-12), éstas son: *1. Conocimiento y cuidado de sí mismo, 2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3. Respeto y valoración de la diversidad, 4. Sentido de pertenencia a la comunidad, a la Nación y a la humanidad, 5. Manejo y resolución de conflictos, 6. Participación social y política, 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia, 8. Comprensión y aprecio por la democracia.*

Luna (2011) precisa que:

La secuencia de las competencias que contemplan los programas de Formación Cívica y Ética se formuló con base en criterios provenientes de perspectivas cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, principalmente de Piaget y Kohlberg (Kohlberg, 1993; Díaz-Aguado y Medrano, 1995), así como en información proveniente de grupos de maestros respecto de la viabilidad de la gradación de las competencias en cada grado escolar.

Como parte de las modificaciones al mapa curricular se suprimió formación cívica y ética del primer grado. El argumento empleado para justificar esta decisión fue, que la línea curricular de Ciencias Sociales permite articular y fortalecer razonamientos geográficos, históricos y éticos y proveer “a los alumnos de bases firmes para la comprensión y la identificación de problemáticas sociales que condicionan su vida y su desarrollo personal” (SEP, 2007: 7).

Otro elemento diferenciador respecto a la de 1999 se encuentra en la definición de la formación cívica y ética; se presenta como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica y comprende tres dimensiones. La primera corresponde al tiempo curricular destinado a la asignatura para garantizar un tratamiento sistemático, explícito e intencionado; la segunda se relaciona con las contribuciones que las demás asignaturas del currículo pueden aportar a la reflexión cívica y ética al tratar temas relevantes como: la conservación del ambiente, equidad de género, interculturalidad, el papel de la ciencia y la tecnología y el respeto a la diversidad, entre otras. La tercera dimensión se vincula con el ambiente escolar donde es posible aprovechar aspectos de la convivencia, la organización y la normatividad escolar para generar experiencias afines a los propósitos de la asignatura.

No obstante, este planteamiento general, el documento del programa está acotado a la descripción y explicación de lo que corresponde específicamente al currículo, porque la organización escolar permanece intacta.

Se explicitan tres ejes formativos para garantizar un equilibrio en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas vía los contenidos de la asignatura. Estos son:

La formación para la vida. Se basa en el desarrollo personal y de las capacidades que contribuyen al conocimiento y a la valoración de sí mismo.

La formación ciudadana. Se dirige a la promoción de una cultura política democrática, así como a la formación de sujetos críticos y solidarios que contribuyan al fortalecimiento de las instituciones y organizaciones del gobierno y de la sociedad civil.

La formación ética. Se orienta al desarrollo de la autonomía moral, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor basándose en principios éticos identificados con los derechos humanos y la democracia.

En síntesis, a diferencia del programa de 1999 en éste se incorporan más elementos a la formación cívica y ética como el reconocimiento de otras dimensiones del aprendizaje (o fuentes de aprendizaje, como se denomina en el programa para primaria), concretamente la identificación de temas transversales y el ambiente escolar, con la intención de resaltar la parte vivencial y la interacción con otras personas como un factor clave para que los alumnos experimenten relaciones solidarias, no violentas y respetuosas de las diferencias, así como un ejercicio de la autoridad que favorezca el desarrollo moral autónomo. Sin embargo, en la puesta en marcha de acciones específicas en las escuelas, no resulta evidente algún cambio en la organización escolar que indique cuáles son las estrategias consideradas para articular los esfuerzos de los distintos maestros, principalmente en el caso de las escuelas con modalidad de secundaria general y técnica donde cada maestro es responsable de una asignatura y no de todas como sucede en las telesecundarias.

También, se encuentra en este programa una mayor explicación de las pautas pedagógicas y criterios para la evaluación de la asignatura. Además, se pone especial atención en apoyar a los adolescentes en el desarrollo de una moral autónoma. En el programa de 1999 ni siquiera se menciona por su nombre al juicio moral (como tradicionalmente se hace), se opta por juicio ético.

Cabe señalar que el grupo de especialistas responsables de la asignatura de 1999 no fueron quienes realizaron los ajustes en el 2006. A finales de los noventa, la innovación se hizo desde la Coordinación de Asesores del secretario de educación y en el 2006 desde la

Dirección General de Materiales y Métodos Educativos¹⁸. De manera que los equipos responsables son personas con enfoques formativos, trayectorias laborales y preocupaciones distintas.

Otro elemento que quizás influyó en la consolidación de la formación cívica y ética en el 2006 fue la diversidad de críticas y retroalimentaciones al programa inicial, así como los estudios que en torno a ella se realizaron algunos investigadores, a petición o con el apoyo de la propia SEP¹⁹.

En el caso de la educación primaria, si bien fue hasta el ciclo escolar 2008-2009 que oficialmente se sustituyó el programa de Educación Cívica de 1993, la nueva propuesta curricular se comenzó a trabajar desde finales de 2002.

En diciembre de 2002 el Subsecretario de Educación Básica y Normal²⁰ (Lorenzo Gómez Morín) constituyó un *Grupo Coordinador Nacional* —integrado por personal de la propia Subsecretaría y con representantes de otras dependencias y organizaciones²¹— con el propósito de revisar la asignatura de *Educación Cívica* de 1993, vigente en el nivel educativo, identificar aportaciones del programa del IFE, y proponer lineamientos generales para un nuevo Programa de Formación Cívica y Ética, de carácter integral²². De ahí que se diga que la asignatura de secundaria retoma las ocho competencias establecidas para primaria.

¹⁸ Actualmente Dirección General de Desarrollo Curricular.

¹⁹ Latapí (1999) en su libro *La moral regresa a la escuela* se refiere a la nueva asignatura, hace una revisión exhaustiva de ella, plantea diversas interrogantes, hace precisiones conceptuales respecto al enfoque y propone ajustes para la organización de los contenidos. Yurén (2004) presenta un informe de la investigación realizada en el 2002 a cerca de la asignatura formación cívica y ética en escuelas secundarias del Estado de Morelos, en el marco del Programa de Fomento a la Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública, Convocatoria 2002. Otro estudio que aporta elementos para analizar la *formación cívica y ética* de 1999 es la evaluación realizada en el Centro de Estudios Educativos, A. C. (Cfr. Poveda, 2003).

²⁰ Ahora Subsecretaría de Educación Básica.

²¹ Participaron, en esta primera etapa del desarrollo del programa, el Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Gobernación, instituciones con las cuales la SEP estableció un convenio de colaboración para el diseño e instrumentación de acciones y estrategias de promoción, desarrollo y fortalecimiento de la educación cívica, la formación ciudadana, la cultura democrática y la participación social, con el propósito de consolidar los valores, las prácticas y las instituciones de la democracia. Por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal participó la Coordinación de Asesores, la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, la Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en servicio. A mediados del 2003 se incorporaron especialistas de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

²² Previo a este grupo de trabajo existía una propuesta preliminar de asignatura para primaria elaborada por el mismo grupo de especialistas que diseñaron el programa de 1999 para secundaria. Este esfuerzo fue desarrollado desde la coordinación de asesores del secretario de educación pública Reyes Tamez Guerra correspondiente al sexenio 2000-2006.

La formación cívica y ética en el 2011 ¿avances o retrocesos?

Los ajustes hechos en esta fase se presentan como parte del cierre del ciclo de reformas curriculares iniciadas en la educación básica en el año 2004 con la Reforma de Educación Preescolar y que continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria. En este sentido, el regreso a la secundaria en 2011, según lo expresado en SEP (2011: 11), corresponde a la fase final del proceso iniciado 7 años atrás con el propósito de ofrecer “una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes”.

En la actualidad, permanece el planteamiento definido en 2006 en términos del enfoque por competencias y se incorpora la noción de campo formativo para vincular las asignaturas, e impulsar acciones comunes para atender a los rasgos del perfil de egreso. De acuerdo con SEP (2011: 61) los campos de formación para la Educación Básica son:

Lenguaje y comunicación. Desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos. Se busca desarrollar competencias de lectura y de argumentación de niveles complejos al finalizar la Educación Básica.

Pensamiento matemático. Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.

Exploración y comprensión del mundo natural y social. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de la formación del pensamiento científico e histórico, basado en evidencias y métodos de aproximación a los distintos fenómenos de la realidad. Se trata de conocernos a nosotros y al mundo en toda su complejidad y diversidad.

Desarrollo personal y para la convivencia. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, e integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física, para un desarrollo más pleno e integral de las personas. Se trata de que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También significa formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social.

La organización de los contenidos de la asignatura en 5 bloques, se mantiene, así como la mayoría de los temas definidos en el 2006. Sólo se realizaron algunos ajustes para reducir su cantidad, en algunos casos, aunque no siempre se logró ese propósito. En otros, el ajuste afectó la delimitación de temas y la nueva clasificación resulta confusa. A continuación se muestra como ejemplo la reorganización hecha para el Bloque 1 de segundo grado.

En 2006 el bloque estaba compuesto por cuatro grandes temas y en el 2011 se redujo a tres; sin embargo, lo que se hizo fue incorporar, tanto en el primer tema como en el segundo elementos que estaban ubicados anteriormente en el cuarto. De esta manera, en el programa de 2011 se mezcla la importancia de la asignatura con los cambios psicosociales en la adolescencia.

Este último aspecto podría haberse omitido, dado que el segundo bloque se refiere específicamente al ser adolescente, o bien si se trataba de enfatizar la importancia de la reflexión ética a esta edad, el énfasis y formulación del enunciado tendría que haber sido otro.

Cuadro comparativo entre el programa 2006 y 2011

Segundo grado, 2006	Segundo grado, 2011
BLOQUE I. La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal	
<p>1. Qué es la formación cívica y ética y para qué nos sirve</p> <p>1. 1. Aprender a ser, convivir y conocer. La importancia de conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y acerca del mundo en que vivimos. La escuela como espacio para aprender y desarrollarnos.</p> <p>1.2. Creciendo en una sociedad diversa y compleja. Características de las sociedades contemporáneas. Los adolescentes ante los retos y los problemas de la vida social.</p>	<p>La Formación Cívica y Ética y los adolescentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela: un espacio para la formación cívica y ética que favorece el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo personal y social. La importancia de conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y el mundo en que vivimos. Reconocimiento, aceptación y valoración de sí mismo. El significado de los cambios físicos, psicosociales y afectivos en la experiencia de los adolescentes.
<p>2. La dimensión moral de la vida humana</p> <p>2.1. Los seres humanos y su capacidad para pensar y juzgar sus acciones. El papel de la razón. Intereses y necesidades que guían la actuación humana. Reflexión sobre las repercusiones de las acciones de personas y grupos.</p> <p>2.2. Libertad para elegir y para decidir: rasgo esencial de la naturaleza humana. La libertad como característica que distingue a los humanos de otros seres vivos. La libertad se ejerce en el</p>	<p>La dimensión moral de la vida humana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los seres humanos y su capacidad para pensar y juzgar sus acciones. Intereses y necesidades que guían la actuación humana. La congruencia entre pensar y actuar. Dar cuenta de las decisiones. Libertad para elegir y decidir: característica que distingue a los humanos de otros seres vivos. Condiciones y límites de la libertad. • La formación ética y la construcción autónoma de valores. El compromiso consigo

<p>seno de condiciones y límites. Pensar y dar cuenta de las decisiones.</p> <p>2.3. Características de la autonomía moral. Conciencia de la propia capacidad para juzgar. Criterios que justifican las acciones y decisiones personales.</p> <p>2.4. Diferencias y relaciones entre ética y moral.</p>	<p>mismo y con los demás. Principios éticos que orientan las acciones y decisiones personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinciones y relaciones entre ética y moral. • Los adolescentes ante los retos y problemas del entorno natural y social. Características de las sociedades contemporáneas: complejidad, diversidad, funcionalidad, individualidad, competitividad y volatilidad de paradigmas tradicionales.
<p>3. Reglas y normas en la vida cotidiana</p> <p>3.1. Las reglas y normas en diversos ámbitos de la vida cotidiana de los adolescentes. Disciplina y figuras de autoridad en diferentes espacios de convivencia. Capacidad para asumir compromisos y responsabilidades.</p> <p>3.2. Diversos tipos de normas: jurídicas, convencionales y morales. Costumbres, normas y convenciones en la vida diaria. Obligaciones y normas externas e internas al individuo.</p> <p>3.3 La conciencia moral individual: principios que guían la actuación personal. La autorregulación como base para el ejercicio responsable de la libertad. Criterios e indicadores del compromiso consigo mismo y con los demás.</p>	<p>Reglas y normas en la vida cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las reglas y normas en diversos ámbitos de la vida de los adolescentes. Disciplina y figuras de autoridad en diferentes espacios. Capacidad para participar en la definición y modificación de acuerdos y normas. Compromisos y responsabilidades en los espacios privados y públicos. • Distinción de diversos tipos de normas en la vida diaria. Obligaciones y normas externas e internas al individuo. La importancia de las reglas y las normas en la organización de la vida social.
<p>4. La moral se construye con los demás</p> <p>4.1. Las perspectivas, los intereses y los sentimientos de los demás. Aspectos compartidos, diferencias y conflictos.</p> <p>4.2. Consideración de los demás en la reflexión ética. Importancia de la empatía y el diálogo como vías para el desarrollo moral.</p>	

Otro tipo de errores tiene que ver con la falta de graduación de ciertos contenidos y la consideración de elementos previos para desarrollar lo que se solicita al final del curso. En el caso del *Bloque V: Hacia la identificación de compromisos éticos*. Se supone que los alumnos ponen en práctica lo aprendido a lo largo del ciclo escolar; para ello desarrollan tres proyectos. En segundo grado, el primer proyecto que se propone está relacionado con los compromisos con el entorno natural y social. Sin embargo, estos temas no se trabajan explícitamente en ninguno de los bloques anteriores. Los contenidos previstos para la puesta en marcha del proyecto son:

- Entorno natural y social en la satisfacción de necesidades humanas. Ciencia, tecnología y aprovechamiento racional de los recursos que ofrece el medio. Recursos naturales como bien común. Desarrollo humano y equidad.

- Experiencias culturales que fortalecen una convivencia armónica con el medio. Diseño de estrategias de educación ambiental para la sustentabilidad. Identificación de procesos de deterioro ambiental y deterioro de la convivencia.

También es posible identificar distorsiones y omisiones en el manejo de algunos temas centrales del programa como los derechos humanos y los procedimientos democráticos. Por ejemplo, la argumentación y el diálogo aparecen como herramientas para defender los derechos humanos de todas las personas, cuando estrictamente se debería de hablar de mecanismos jurídicos porque son los que se emplean para este tipo de situaciones. Entre ellos, se encuentran las comisiones públicas de derechos humanos, instituciones, por cierto ausentes en el programa de segundo grado, cuando en el bloque IV es clave su mención.

Se observa, una sobrevaloración del diálogo y la construcción de acuerdos en el programa. No se niega su valor en la vida pública, para la participación ciudadana, la resolución no violenta de conflictos, pero en sentido estricto, frente a violaciones a derechos humanos, lo que conviene es saber hacer uso de los procedimientos jurídicos para su defensa. Así como estos casos existen otros que obligan a realizar una revisión teórica y conceptual mucho más exhaustiva para contribuir a su mejoramiento.

En cuanto al enfoque por competencias, a pesar de insistirse en él y que el poder otorgado a la transmisión de conocimientos ha disminuido –lo cual resulta, hasta cierto punto, evidente ante la diversidad de opciones didácticas incorporadas–, no se observa ninguna diferencia significativa en el tipo de organización curricular del actual programa respecto del de 1999.

En SEP (2011:24) se dice que:

“Las competencias cívicas y éticas en cada grado de Educación Básica parten de los asuntos que refieren a la esfera personal de los alumnos y avanza hacia los contenidos que involucran la convivencia social más amplia, mediados por el sentido ético y cívico presente en todas las competencias”.

No obstante, la concreción curricular cobra un sentido distinto, en lugar de destacar las competencias y su enfoque problematizador, lo que prevalece es una organización con base en temas y subtemas. Los contenidos, dicen los diseñadores del currículo, se distribuyen en 5 bloques temáticos porque esta estructura facilita el tratamiento de las competencias. También precisan que “las competencias se desarrollan todo el tiempo” y

que en cada bloque temático se destacan dos o tres sólo con el propósito de reforzar su desarrollo.

Independientemente de estas aclaraciones, la estrategia presenta dificultades para establecer una gradualidad tanto en el abordaje de las nociones y conceptos básicos como en la identificación de las habilidades y actitudes relevantes que integran las competencias cívicas y éticas. Al final, las competencias, terminan tematizándose y fragmentándose ante una estructuración centrada en contenidos. De manera que hasta la fecha, no se ha logrado concretar un diseño curricular sólido y congruente con el modelo teórico basado en competencias.

Al respecto, vale la pena considerar algunos elementos de la asignatura *Ética y valores I y II* diseñada para Bachillerato por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de la Dirección General del Bachillerato (SEP, 2010), porque en ella parece existir un intento por organizar los contenidos desde una lógica diferente, como se puede notar a continuación:

BLOQUE I. IDENTIFICAS A LA ÉTICA COMO DISCIPLINA FILOSÓFICA²³

Desempeños del estudiante al concluir el bloque
 Comprende el objeto de estudio de la ética y de las ciencias auxiliares de la filosofía.
 Reconoce situaciones relacionadas con la ética y las ciencias auxiliares de la filosofía.

Objetos de aprendizaje	Competencias a desarrollar	
Ética y filosofía Ética y Moral Disciplinas filosóficas Juicios de valor.	Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en el desarrollo de las humanidades. Interpreta su realidad a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva	
Actividades de Enseñanza	Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Organizar en equipos al alumnado para que realicen un trabajo documental donde identifiquen el campo de estudio	Realizar en equipos una investigación documental mediante la cual identifiquen el campo de	Lista de cotejo para investigación documental y otra para organizador gráfico.

²³ Lo que aquí se presenta de las actividades e instrumentos de evaluación del bloque I está incompleto, porque sólo se trata de mostrar la estructura organizativa, para ver el cuadro completo se recomienda consultar: SEP, 2010: 14-15.

sobre ética y las disciplinas filosóficas. (...)	estudio sobre ética y filosofía. Con base en los hallazgos encontrados por cada equipo elaborar un organizador gráfico donde señalen el campo de estudio específico de ética y las disciplinas filosóficas (...)	Ambos productos podrán formar parte del portafolio de evidencias. Portafolio de evidencias: cuadro comparativo por equipos, que deberá ser empleado para trabajar la coevaluación (...)
--	--	---

De entrada lo que se resalta del programa de Bachillerato en su estilo de estructuración es la no saturación de contenidos y la apuesta por resaltar los aspectos básicos de las competencias de manera equilibrada. El programa se limita a señalar los desempeños del estudiante, los objetos de aprendizaje y las competencias a desarrollar. Aunque cabe advertir la existencia de elementos redundantes en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como ciertas imprecisiones en los objetos de aprendizaje y formulación de las competencias. No obstante, lo que interesa resaltar ahora, es la estructura curricular.

Cox (2010: 47-75), en un estudio comparativo realizado entre Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana para caracterizar los contextos y desafíos de la Educación ciudadana en Latinoamérica a finales de la presente década (es decir 2010), indica las similitudes y diferencias encontradas en los seis países, a partir de una revisión documental.

Como parte de las similitudes señala la cobertura que cuatro de estos seis países tienen de la formación ciudadana desde primaria hasta secundaria²⁴, así como la concreción en una asignatura y su enriquecimiento a través de otras asignaturas o espacios curriculares, el enfoque por competencias y su énfasis en la dimensión formativa.

La diferencia fundamental en términos de organización curricular, se encuentra entre los países que definen su currículo nacional bajo la forma de estándares y los que los definen bajo la forma de programas de estudio. Por *estándares curriculares o de contenidos* se entiende definiciones breves de objetivos y/o contenidos acerca de lo que los niños y jóvenes deben saber, o saber hacer respecto a ciudadanía, mientras que los *programas de estudio*, corresponden a definiciones que junto con lo anterior, incluyen orientaciones o prescripciones sobre su realización pedagógica –tiempos, actividades, trabajo del docente y evaluación–, y por lo tanto son más específicos y prescriptivos (Cox, 2010: 51).

Este mismo autor, advierte que la efectividad de cada una de las formas, sus ventajas y desventajas, es un asunto no explorado aún, lo mismo sucede con las

²⁴ Colombia: primaria de siete y secundaria de cuatro grados. Chile: primaria de ocho y secundaria de cuatro grados. Guatemala: primaria de seis y secundaria de seis grados. México: primaria de seis, secundaria de tres y bachillerato de tres grados.

implicaciones que tiene la existencia o no de un maestro especializado en el programa. Tanto en Chile como en Colombia los principales responsables, del logro de los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” son los maestros del área de historia y de ciencias sociales. En cambio en México, en las escuelas secundarias es el maestro de la asignatura el principal responsable y en las telesecundarias el maestro del grupo.

Por lo que toca a la transversalidad, en el caso de México no se plantean estrategias sistemáticas para afianzarla. Resulta insuficiente que un mismo tema aparezca en otras asignaturas y se reconozca su relevancia, es necesario precisar qué aporta cada una al tema, hasta dónde se profundiza en una asignatura y cómo se retoma en la siguiente. Incluso, específicamente, en el programa de la asignatura es necesario realizar ajustes²⁵.

Algo similar ocurre con el ambiente escolar, fuente de aprendizaje mucho más desafiante debido a que implica cambios en la organización escolar. Sobre este asunto todavía no se toman medidas específicas. En el programa del 2011 las asignaturas se agrupan por campos formativos. La formación cívica y ética corresponde al del desarrollo personal y la convivencia.

Latapí (2009: 505), al referirse a ciertos programas que pretenden “formar en valores” prescribiendo un conjunto de valores y proponiendo que se desarrollen con ciertas actividades esporádicas señala:

Esta visión de la educación de las personas –precisamente respecto al ámbito de sus convicciones y preferencias más profundas y al ejercicio responsable de su libertad– es superficial. No es que sean inútiles programas pedagógicos que se propongan este objetivo y se hayan elaborado con buenos fundamentos; pero lo más importante para la formación integral y humana de los niños y jóvenes es un entorno familiar, escolar y social donde haya afecto, confianza, estímulos y retos; un entorno de relaciones interpersonales

²⁵ Fierro (2012:12-13) señala dos faltantes y un sesgo identificado en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para el nivel de primaria:

(1) Faltan dos piezas de orden teórico que resultan indispensables para desarrollar un Programa curricular con este enfoque. La primera es que se presentan ocho competencias integradoras o complejas es decir, cuya práctica supone el dominio previo de otras. *El Programa no establece cuáles son las competencias “básicas” en función de las cuales es posible apoyar o sostener la formación de las integradas.* La falta de atención al desarrollo de las primeras, compromete en la práctica, las posibilidades de que el Programa logre cumplir las segundas, y, con ellas, sus propósitos.

(2) La segunda y en cierto grado relacionada con la anterior, es que *no se establecen los niveles (o estándares) de desempeño esperados en cada competencia así como la graduación de los primeros a los últimos grados.* El Programa va directamente de las grandes orientaciones al diseño y sugerencias de actividades con los alumnos por grado. Esto impide que aporte los elementos para valorar en qué medida se avanza en la dirección prevista.

(3) En tercer lugar, el *Programa presenta un sesgo hacia lo cognoscitivo, dejando de lado el dominio afectivo,* en el cual se asientan acciones estratégicas para el desarrollo socio-moral. De la misma forma *quedó relegada la puesta en práctica en situaciones cotidianas, de aquellas competencias que se propone formar.*

enriquecedoras que motiven a los educandos a descubrir y amar modelos de conducta que les ayude a percibir; tras los sucesos cotidianos, significados y razones para vivir, y a encontrar así un sentido de realización personal. Los programas de formación de valores pueden proporcionar oportunidades para aprovechar ese entorno, pero fracasarán si ese entorno no existe.

Lo mismo podría suceder con la formación cívica y ética si no se logra ir más allá de la asignatura. Puig (2003:45-46) analiza lo que ocurre, de manera general, con la educación moral o formación de valores en España y advierte de la incorporación de nuevas demandas sociales a ésta, una vez que ha logrado cierta legitimidad pública (como el multiculturalismo, la indisciplina, la violencia escolar). Frente a los múltiples encargos señala que la vía curricular encuentra sus límites.

Desde una perspectiva educativa, los inconvenientes que deseamos señalar en el paradigma curricular de la educación moral no se centran propiamente en una crítica a la evolución que han manifestado las propuestas de educación moral, sino en la constatación de las siguientes cuestiones: 1) se empezó queriendo contribuir al desarrollo de una capacidad moral y se ha acabado centrando la atención en múltiples capacidades, en temas moralmente relevantes, en la cultura moral y, al fin, en una forma de ser que sólo podemos abordar diseñando un medio moral; 2) se comenzó mirando las capacidades individuales de cada uno de los sujetos protagonistas de la educación moral y hemos acabado destinando más atención a la conducción del grupo clase y a la construcción del medio; 3) se empezó confiando en el conflicto cognitivo o sociocognitivo como motor del aprendizaje moral y se ha acabado sin una idea clara de cuáles son los motores del aprendizaje moral.

Estas anomalías convergen, pese a las múltiples manifestaciones y cuestiones que presentan, en la necesidad de plantearse de nuevo con insistencia el papel del medio educativo.

En síntesis, de lo expuesto en este capítulo podría decirse que en la actualidad se cuenta con un currículo, hasta cierto punto, consolidado y consensado en su enfoque educativo. Aunque todavía hace falta un mayor rigor en el tratamiento y organización de sus contenidos, así como traspasar la vía curricular y apostarle a la generación de un ambiente escolar a fin a los propósitos establecidos en el programa.

Yurén (2004: 169) afirma en las conclusiones de su estudio que:

La asignatura tiene un potencial formativo de enorme importancia si se le considera como un espacio y un tiempo destinados a que el estudiante viva la experiencia de responder, con otros y para otros, a situaciones problemáticas –preferentemente reales– y dedique un tiempo para recuperar reflexiva y autocríticamente dichas experiencias, incorporándolas a su propia historia de vida. Por si lo anterior fuera poco, cabe señalar que, en general, los profesores tienen una gran disposición para cumplir de la mejor manera con su papel de formadores.

2.2 Ser y convivir en la educación básica²⁶

A continuación se caracterizan con mayor detalle los contenidos y modos de aprendizaje de la formación cívica y ética tomando como referencia los pilares del conocimiento de acuerdo con Delors (1997) y la tipología de los saberes estructurales y disposicionales elaborada por Yurén (2004). El propósito consiste en brindar un marco amplio acerca del tipo de saberes que se considera forman parte de la formación cívica y ética y los enfoques pedagógicos de los que se nutre. También, se expone brevemente los enfoques pedagógicos o métodos educativos que se tienen como referentes para el análisis de lo dicho por los participantes en los grupos de discusión.

Los modos en que se adquieren los saberes relacionados con los cuatro “pilares del conocimiento” son distintos; si bien en todos está de por medio la disposición del sujeto que aprende y el contexto en el que se desarrollan, en cada uno de ellos prevalecen contenidos o elementos de distinta naturaleza. Por mucho tiempo, en la enseñanza escolarizada ha predominado el *aprender a conocer*, centrado en el manejo de la información a través de métodos memorísticos y enciclopédicos; desvinculados de las realidades de los niños y jóvenes y con poca atención en el desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento como la comprensión lectora, la capacidad de análisis y síntesis.

De acuerdo con el Informe a la UNESCO, *aprender a conocer*: “en cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás” (Delors, 1997: 92). El segundo pilar, *aprender a hacer*, implica poner en práctica los conocimientos adquiridos y adaptarlos a las nuevas realidades. También incluye las habilidades o destrezas físicas (motoras) para desarrollar procedimientos. Debido a la prevalencia de prácticas rutinarias y memorísticas en el *aprender a conocer*, este pilar del conocimiento ha quedado relegado. Los de menor o casi nula presencia son el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos* y cuando se han explicitado en el currículo prescrito se les ha tratado frecuentemente como conocimientos transmisibles vía el estudio. Esta tendencia se fortalece por ejemplo cuando la formación cívica y ética, tanto en primaria como en secundaria, se reduce a una asignatura.

²⁶ Las ideas principales expuestas en este apartado se retoman de 1.2. Aprender a ser y aprender a vivir juntos. Finalidades de la Formación cívica y ética; y 1.3. Métodos o enfoques valorales que contribuyen al logro de los propósitos de la Formación cívica y ética publicados en Chávez (2010: 18-24).

En términos de Yurén (2005: 22), *aprender a ser* corresponde a “la dimensión existencial o dimensión de la construcción y cuidado del sí mismo (en griego: *épiméleia*) y *aprender a vivir juntos* a la dimensión sociomoral de la formación que se refiere a la relación con los otros en el mundo social”, también conocida como dimensión ética. En ambas dimensiones predominan asuntos que no surgen de la relación de las personas con el mundo objetivo sino de la relación e interacción con otros seres humanos que tienen creencias, expectativas y modos de ver la vida muy diferentes, de la convivencia con personas pertenecientes a culturas y grupos sociales diversos. Las relaciones interpersonales pertenecen al mundo social; por su parte, las vivencias personales y el proceso que conlleva la construcción de la individualidad y por tanto de la identidad corresponde al mundo subjetivo²⁷.

Los hábitos, actitudes y valores, se consideran aspectos íntimos de la persona ligados a las posibilidades de crear, imaginar, sentir y elegir, que se van forjando mediante la experimentación y vivencia de los mismos en el mundo de la vida. Un mundo, siguiendo a Yurén, en el que se entremezclan tres mundos: el mundo objetivo (los hechos y las cosas), el mundo social (las relaciones interpersonales) y el mundo subjetivo (las propias vivencias del sujeto).

La tipología de los saberes estructurales y disposicionales elaborada por Yurén (2004: 76; 2005: 24), además de complementar lo planteado en el Informe para la UNESCO (Delors, 1997: 91-103) respecto a la singularidad de cada tipo de aprendizaje, facilita la identificación de las capacidades y comportamientos que deben promoverse en cada uno de ellos. Además, da pistas para definir los procesos de acompañamiento que requieren las personas para su adquisición.

²⁷ Zarzar Charur (2003: 123) al referirse a la formación integral señala cuatro tipos de elementos: informativos, instrumentales, constitutivos de la subjetividad y teleológicos. Respecto al penúltimo dice que “lo integran los hábitos, las actitudes y los valores, los cuales constituyen la subjetividad de la persona, y son su parte más interna y menos visible. En estos elementos reside el significado que la vida tiene para cada individuo; a través de sus valores, de sus ideales, de sus aspiraciones, de su proyecto de vida, cada persona le imprime un significado a su actuar y a su ser en el mundo”.

A continuación se presenta la clasificación, realizada por esta autora, de los saberes formalizados y para la acción²⁸.

Saberes estructurales y disposicionales					
Saberes genéricos	Saberes específicos	Comportamiento que se promueve	Forma de adquisición	Pretensión de validez	Forma disposicional que se modifica
Saberes formalizados	Saber teórico y conceptos	Conocimiento sobre hechos	Estudio	Verdad	<i>Episteme</i>
	Saber procedimental	Conocimiento sobre procedimientos	Estudio y ejercicio	Eficacia	<i>Tekne</i>
Saberes de la acción (práxicos)	Saber hacer (técnico)	Acción sobre el mundo objetivo (lo otro)	Experiencia y ejercicio	Eficacia	
	Saber convivir (sociomoral)	Interrelación (acción con el otro)	Experiencia y ejercicio	Rectitud (justicia)	<i>Ethos</i>
	Saber ser (existencial)	Acción reflexiva (consigo mismo)	Experiencia y ejercicio	Autenticidad (originalidad)	<i>Épiméleia</i>

Cortina (1996: 22- 23) también define a la moral como un saber práctico que pretende orientar las acciones humanas en un sentido racional y advierte:

“pero no sólo para actuar en un momento puntual, como ocurre cuando queremos fabricar un objeto o conseguir un efecto determinado, que echamos mano del saber técnico o del artístico. El saber moral, por el contrario, es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida, consiguiendo sacar de ella lo más posible; para lo cual necesitamos saber ordenar inteligentemente las metas que perseguimos.

Por eso, desde los orígenes de la ética occidental en Grecia, hacia el siglo IV a. C., suelen realizarse dos distinciones en el conjunto de los saberes humanos:

1. Una primera entre los saberes *teóricos* preocupados por averiguar ante todo qué son las cosas, sin un interés explícito por la acción, y los saberes *prácticos*, a los que importa discernir qué debemos hacer, cómo debemos orientar nuestra conducta.
2. Una segunda distinción, dentro de los saberes prácticos, entre aquellos que dirigen la acción para obtener un objeto o producto concreto (como es el caso de la *técnica* o el *arte*) y los que, siendo más ambiciosos, quieren enseñarnos a obrar bien, como es el caso de la *moral*”.

Ambas filósofas reconocen en los saberes para la acción la importancia del razonamiento ético y por tanto de la acción reflexiva, aspectos que resultan más relevante que en otro tipo de saberes en los que basta con aplicar un conocimiento (procedimiento o técnica) como se aprendió para obtener un producto o resultado específico.

²⁸ Para la construcción de esta tipología Yurén retoma la clasificación de saberes de F. Minet (1995) y agrega la distinción de las diferentes pretensiones de validez y las estructuras disposicionales (Yurén, 2004: 74-76).

2.3 Métodos para la formación ética y ciudadana

En el contexto mexicano son dos los principales investigadores que han contribuido al esclarecimiento de los métodos más adecuados para generar procesos formativos desde una perspectiva ética y democrática, Schmelkes (1997) y Latapí (2003). Cabe señalar que, aunque estos autores no emplean la tipología de Yurén (2004), su enfoque teórico acerca de la formación en valores guarda correspondencia con los saberes clasificados como existenciales y sociomorales.

Schmelkes (1997: 157-168) al referirse a la formación en valores plantea cinco premisas:

1. En materia de formación en valores, no se puede ser neutral;
2. Sí existen valores universales [o universalizables en tanto, deseos o aspiraciones que se construyen históricamente y que al tenerlos como referentes pueden orientar las conductas y acciones humanas en beneficio de una vida digna²⁹];
3. La indoctrinación es lo contrario de la formación valoral;
4. La formación en valores es cada vez más necesaria;
5. Los diversos enfoques para formar en valores permiten niveles distintos de profundidad de los resultados.

En la quinta se refiere a posturas teóricas presentes en el medio educativo que orientan el modo de intervención educativa para desarrollar la autonomía moral y construir nuevas formas de convivencia basadas en el respeto a los derechos humanos o en la promoción de los valores de la democracia. Desde su perspectiva existen 5 enfoques: el prescriptivo, clarificativo, reflexivo-dialógico, vivencial y la construcción de una ética del servicio al otro³⁰, estos enfoques son:

El enfoque prescriptivo. Centrado en la figura de autoridad que representa el maestro o la maestra. “La manera como este enfoque pretende lograr la formación en valores es muy parecida a la forma como las pedagogías antiguas pretendían lograr el conocimiento: por la vía de la asimilación de la información, que finalmente sólo se puede demostrar ejerciendo la memoria” (Schmelkes, 1997: 163). En él como lo señala Latapí (2003), se recurre al mandato, al respeto a la autoridad sin cuestionamiento alguno, a la

²⁹ Esta precisión se agrega con la intención de precisar el sentido de lo universal, aunque no corresponde al texto original de Schmelkes.

³⁰ Éste último, no tiene características similares a los cuatro anteriores en los que se refleja una postura respecto a la forma de intervención educativa y el papel del docente como facilitador. El quinto enfoque se refiere a una de las finalidades de la construcción de una ética pública. Es así que solamente se retoman los cuatro primeros que explican tanto ella como Latapí (2003).

exhortación y, en muchas ocasiones, al castigo con la finalidad de que niños, niñas y jóvenes acaten ciertas normas, valores o se comporten como lo indica el adulto.

Según lo que reportan algunos estudios, es a esta postura, mediada por una perspectiva unilateral, a la que más se recurre en el salón de clases³¹.

Yurén (2003: 631) al referirse a los hallazgos de la investigación realizada en escuelas de secundaria de distintas modalidades señala que la formación del estudiante en la asignatura de formación cívica y ética “se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento”.

El enfoque clarificativo. Que tiene como principales exponentes a Louis Raths y Simon Harmin (1978), consiste en un procedimiento que facilita que las personas cobren conciencia de sus pensamientos, valores y emociones a fin de que sea el propio sujeto sin presión alguna, quien tome una decisión de manera libre y responsable. Se distingue del prescriptivo porque promueve el análisis y la reflexión. De acuerdo con Schmelkes (1997: 164) “busca que los alumnos lleguen a distinguir entre lo que les gusta y lo que no les gusta, entre lo que les motiva y lo que les aburre o fastidia, entre lo que consideran bueno o malo [...]. Es la reflexión la que permite objetivar (clarificar) aquello en lo que uno cree. La objetivación de los valores es facilitadora de la congruencia entre el pensamiento y la acción”. El rol del maestro o maestra tiende al acompañamiento para evitar caer en discursos moralizantes.

El enfoque reflexivo-dialógico. Este método educativo retoma los estudios que sobre la teoría del desarrollo del juicio moral planteó Lawrence Kohlberg, tomando como referencia los estudios de Piaget acerca la formación del criterio moral en los niños. Su principal aporte se encuentra en concebir el desarrollo moral como un proceso evolutivo, en el que se avanza de la heteronomía a la autonomía moral³² mediante el enfrentamiento a dilemas o conflictos de valores hipotéticos o reales.

De acuerdo con los estudios realizados por Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, la heteronomía es una etapa en la vida de las personas en la que nos sometemos a normas, convenciones o leyes sin haberlas interiorizado (la fuente de la normatividad es externa a la

³¹ De modo específico, tres estudios en escuelas mexicanas de educación básica, realizados en distintas entidades federativas, documentan esta afirmación, dos de ellos en escuelas primarias: García Salord y Vanella (1992); Fierro y Carbajal (2003); Yurén (2004).

³² Para mayor información, consultar Hersh *et al* (1979).

personas), sin embargo conforme aumenta la edad, se genera en el sujeto un proceso de apropiación y construcción de convicciones que dan la pauta para transitar a la autonomía moral. Para estimular el desarrollo del juicio moral el maestro debe propiciar la reflexión y discusión de situaciones en las que entran en conflicto valores y donde el alumno se ve en la disyuntiva de tomar una decisión.

Latapí (2003: 139-140) señala que “el ser humano transita por diversos estadios en la formación de sus juicios morales; si la educación ignora el nivel de desarrollo moral del niño y el joven podrá generar una imitación mecánica de las conductas morales, pero no desarrollará una verdadera conducta ética”. Entre las críticas realizadas al planteamiento teórico de Kohlberg se encuentra la falta de incorporación de aspectos emocionales y afectivos indispensables para el desarrollo de la autonomía moral y la resolución de dilemas morales cotidianos, así como su postura universalista centrada en el principio de justicia.

La distinción que hace Yurén (2004: 100) respecto al juicio moral y el juicio prudencial, enriquece los planteamientos teóricos y pedagógicos de este enfoque. Esta investigadora señala que el juicio prudencial es un juicio contextualizado y orientado por el principio de equidad, es un juicio en situación que:

Requiere del reconocimiento del otro como sujeto y de la capacidad para identificar los sentimientos propios y ajenos, y para reconocer las razones y valores de los otros; asimismo, requiere de la comprensión de las situaciones contextualizadas y de las razones que tienen los implicados en una situación o problema para actuar de una u otra manera.

El enfoque vivencial. Evidencia la necesidad de traspasar el salón de clases para crear condiciones institucionales que brinden la oportunidad a los alumnos de vivir, experimentar los valores que se quieren promover. Al respecto (Schmelkes, 1997: 165), dice: “Si la escuela persigue formar en el respeto a la dignidad de la persona como un valor máximo, debe relacionarse de manera que así se manifieste. Si la escuela desea formar en el valor de la justicia, debe ser en todo momento justa, y dejarse cuestionar cuando no lo sea”.

Hasta aquí, lo que se ha presentado tanto en este capítulo como el anterior son parte de los referentes iniciales, empleados para desarrollar la investigación y para la interpretación de la información proporcionada por los docentes. Sin embargo, hubo la necesidad de ampliarlos y re significarlos conforme a los hallazgos del estudio.

CAPÍTULO 3

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

Introducción

En este capítulo se hace una reconstrucción de los principales problemas y desafíos que influyen en el quehacer de los docentes de formación cívica y ética de acuerdo con los participantes de los grupos de discusión³³. El orden de aparición no corresponde necesariamente a la secuencia en que se discutieron, sino a la articulación de ideas y enunciados provenientes de un primer nivel de exploración e interpretación del conjunto de relatos.

La mayor parte de la información empleada para la conformación de este apartado proviene de los comentarios derivados de la pregunta: *Desde su experiencia ¿cuáles son los principales desafíos y dificultades que han tenido para impartir la asignatura y para lograr que los alumnos aprendan?*

Los apartados que constituyen este capítulo son:

- 3.1 Grupos numerosos y tiempo reducido para la asignatura
- 3.2 Falta de recursos económicos y materiales didácticos
- 3.3 Las nuevas tecnologías de la información y la influencia de la Televisión
- 3.4 Las familias no están al pendiente de la educación de sus hijos
- 3.5 El desinterés de los jóvenes por aprender y asistir a la escuela
- 3.6 Los maestros como el principal problema
- 3.7 La prohibición generalizada de reprobación de alumnos
- 3.8 La asignación de una calificación en formación cívica y ética
- 3.9 Las creencias y prácticas religiosas como obstáculos para el cambio de mentalidades
- 3.10 El conformismo generado en los alumnos por algunas medidas compensatorias

Al final del capítulo se realiza un esbozo de la discusión de los datos y enuncian las líneas temáticas a las que se les dará seguimiento en el capítulo 4 y 5.

³³ Como quedó señalado en el Capítulo 1, el término *Grupo de discusión* hace referencia a la técnica empleada para la recolección de los datos, al procedimiento seguido para trabajar con los maestros. Sin embargo, el evento formativo se tituló: *Seminario. Análisis de las prácticas docentes*, razón por la que puede observarse en el texto un uso indistinto de ambas denominaciones: Grupos de discusión o seminarios.

Problemas, retos, factores y dificultades son términos con los cuales los maestros remiten a condicionantes que rivalizan o se contraponen con los propósitos educativos de la formación cívica y ética. A partir de la exposición de los principales desafíos planteados por los dos primeros grupos se hizo un inventario y se socializó con el grupo adicional, perteneciente al estado de Guerrero. Cabe señalar que la presentación, a este tercer grupo, fue posterior a la construcción de su propio inventario con el propósito de identificar similitudes y diferencias sin verse previamente influidos por sus pares de Quintana Roo.

El conjunto de los aspectos explicitados se refiere a condiciones de los contextos sociales en los que trabajan los maestros, a la situación socioeconómica y familiar de los jóvenes que atienden, a aspectos relacionados con decisiones y mandatos de las autoridades educativas, así como a una valoración crítica de lo que implica el ejercicio de su profesión. Prevalcen las atribuciones a causas exógenas a su desempeño.

Con base en la exploración y análisis de los relatos se procedió a formular diez enunciados contenedores de argumentos representativos de lo expresado por los maestros. Taylor y Bogdan (1987, 163: 165) señalan que el investigador, al hacer teoría fundamentada, “pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones. Los *conceptos* son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos” y las proposiciones formas enunciativas derivadas del estudio cuidadoso de los datos. Strauss y Corbin (2002:21), por su parte denominan a este procedimiento *ordenamiento conceptual* como ya se indicó en el capítulo 1³⁴.

Si bien la mayoría de los aspectos identificados como desafíos de la formación cívica y ética (seis de diez) son compartidos por quienes participaron en los seminarios de análisis o *Grupos de discusión*, cuatro de ellos solamente aparecieron en el estado de Quintana Roo. Por otra parte, el primero de los diez desafíos fue planteado exclusivamente por maestros de la modalidad de secundaria y el segundo por quienes imparten clases en telesecundarias con independencia del estado o región geográfica. La distribución y enunciación de los desafíos es como se observa a continuación:

³⁴ En el apartado 1.3 Las categorías y sus componentes derivados del análisis e interpretación de los datos.

Los diez desafíos de la formación cívica y ética

Desafíos	Quintana Roo		Guerrero
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1. Grupos numerosos y tiempo reducido para la asignatura.	<i>Expuesto por los maestros de secundarias técnicas y generales</i>		
	Énfasis en grupos numerosos y advierten que bajo esas condiciones no se puede conocer a los alumnos, valorar sus avances y brindarles una educación de calidad.	Señalan la necesidad de contar con otros especialistas de apoyo: trabajador social, orientador educativo y tutor	Se interfiere en el horario de la asignatura para resolver otras actividades de la escuela afines a la formación cívica y ética o de otro tipo.
<i>Los maestros de telesecundarias reconocen como una ventaja educativa ser los responsables de todas las asignaturas y que en esta modalidad los grupos no excedan los 30 alumnos.</i>			
2. Falta de recursos económicos y materiales didácticos.	<i>Expuesto por los maestros de telesecundaria</i> Esta situación dificulta atender el enfoque de la Reforma Educativa 2006 que consiste sobre todo en desarrollar la capacidad para investigar en los alumnos.		
3. Las nuevas tecnologías de la información y la influencia de la Televisión.	Todos los participantes sin distinción de modalidad educativa y grupo de discusión. En el caso de Quintana Roo se enfatizan las nuevas tecnologías de la información y en Guerrero se refieren sobre todo al impacto de las Telenovelas y, por ende, a la televisión. Lo señalan como un desafío por los efectos negativos que trae su uso sin la vigilancia y atención educativa de las familias.		
4. Las familias no están al pendiente de la educación de sus hijos.	Todos relevan problemas de pobreza y marginación. En el caso del grupo 3 se advirtió que muchos no son específicos de la familia sino del contexto social en el que se desarrollan los adolescentes.		
5. El desinterés de los jóvenes por aprender y asistir a la escuela.	La razón principal se centra en los problemas familiares y el entorno social adverso. También, se refieren algunas características de la adolescencia. En los grupos 1 y 3 algunos maestros se refieren a la falta de planeación de los maestros y específicamente en Guerrero (grupo 3) reconocen que algunos contenidos del programa no resultan interesantes para los alumnos.		
6. Los maestros como el principal problema.	Todos, aunque en el grupo 2 se dedicó más tiempo a este tema y en el grupo 3 resaltaron los conflictos político-sindicales y los chismes en el centro de trabajo como elementos que dificultan la organización de acciones en equipo.		

Desafíos mencionados exclusivamente en el estado de Quintana Roo

7. La prohibición generalizada de reprobar alumnos.	<p style="text-align: center;"><i>Sólo se discutió en el grupo 1</i></p> <p>Aparece vinculado al desinterés de los alumnos por asistir a la escuela y por el aprendizaje. Sin embargo, se le reserva un espacio específico porque los maestros profundizan en dicha prohibición y se refieren a las implicaciones educativas que tiene, así como a las tensiones y conflictos que experimentan por esta causa con las autoridades educativas.</p>
8. La asignación de una calificación en formación cívica y ética.	<p style="text-align: center;"><i>Sólo se discutió en el grupo 1</i></p> <p>El planteamiento inicial surgió al referirse a los grupos números y el tiempo limitado para la asignatura, pero se reservó un tiempo ante el deseo de los maestros por evidenciar su posición respecto a las dificultades que tiene evaluar saberes prácticos y con un componente ético.</p>
9. Las creencias y prácticas religiosas como obstáculos para el cambio de mentalidades.	<p style="text-align: center;"><i>Sólo se discutió en el grupo 1</i></p> <p>Concretamente el caso que se analizó fue el de los Testigos de Jehová.</p>
10. El conformismo generado en los alumnos por algunas medidas compensatorias.	<p style="text-align: center;"><i>Surgió, sobre todo, en las reflexiones del grupo 1 y en no más de dos intervenciones en el grupo 2</i></p> <p>Los maestros reflexionan en torno a la cultura del esfuerzo como un elemento debilitado por algunos programas compensatorios.</p>

Fuente: Elaboración propia

En todos aquellos aspectos que sí coincidieron los tres grupos, los enfoques de análisis suelen ser muy similares y no existe una distinción significativa que pueda atribuirse a las regiones geográficas o a la modalidad educativa. En diversas ocasiones ocurrió que frente al relato de algún acontecimiento, los demás maestros fueron abonando elementos para complementar la información y ofrecer una mirada más amplia del caso tratado.

A pesar de lo dicho anteriormente, es posible encontrar al interior de los grupos más de una postura al analizar una misma situación, las distintas miradas obedecen, en parte, a las experiencias docentes derivadas de las características de las modalidades educativas³⁵ y al contexto urbano o rural donde los maestros ejercen su profesión. En otras ocasiones, se debe a la perspectiva de análisis, muy particular, de algunos maestros, quienes al diferir de

³⁵ En las secundarias: los maestros trabajan con distintos grupos y grados la asignatura de formación cívica y ética y en más de una escuela; además, pueden impartir otras asignaturas. En cambio, en las telesecundarias son responsables de un grupo y de todas las asignaturas del grado que atienden.

la mayoría rompieron con el consenso que parecía existir en sus grupos. Con sus intervenciones dieron un giro a la discusión de ciertos temas e hicieron evidente su disenso.

En otros casos, la intervención de un docente con una postura opuesta a la mayoría del grupo (o la mayoría de los que participaban en las discusiones) provocó que la línea de argumentación colectiva se afianzara.

Bolívar (2006: 6) apunta:

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas.

A continuación se presenta cada uno de estos desafíos respaldados, cuando se considera necesario, con algunos fragmentos breves y textuales, producto de las reflexiones de los docentes, sean orales (en la mayoría de los casos) o escritas.

3.1 Grupos numerosos y tiempo reducido para la asignatura

Se trata de un aspecto que destacó en el grupo 1. En los tres grupos, la exposición de esta dificultad fue encabezada por los maestros de la modalidad de secundarias técnicas y generales quienes dicen tener entre 45 y 50 alumnos. La mayoría de ellos advierte que cuando los grupos son numerosos, los 200 minutos semanales asignados a la clase (50 minutos por 4 sesiones) se vuelven insuficientes, para desarrollar todos los contenidos del programa y atender el enfoque y los métodos educativos propuestos. Entre las dificultades expuestas aparecen: centrar la atención de los alumnos, revisar las actividades o trabajos de todos y no tener las condiciones para dar la palabra a los que quieren participar durante la clase. El siguiente fragmento es representativo de lo expuesto en los distintos grupos de discusión.

Los grupos muy numerosos tenemos entre 47 ó 48 (¿por qué es una dificultad tener grupos numerosos?). Cuando inicias el trabajo, primero, tardas mucho tiempo en hacer que te pongan atención, porque estás calmando a los de adelante, cuando los de en medio están hablando y los de atrás están hablando, tienes que ir callándolos por partes y pierdes tiempo ahí. Y luego, cuando das una indicación o marcas una actividad son 47 libretas que tienes que estar checando de volada para calificarlo y anotarlo en tu lista, también, ahí se pierde mucho tiempo. Cuando pides una opinión, hablan como 20 ¿a qué horas escuchas a todos para avanzar en el tema?, pues. Son muchos para trabajar con ellos (LeooH.1).

En este sentido, el principal reto para los maestros de la modalidad de secundarias se encuentra en realizar todas las actividades propuestas en los libros de texto en poco tiempo, cubrir el programa de estudio y respetar, a pesar de estas condiciones, su enfoque educativo.

Un participante advierte:

Lo del tiempo que son 4 horas, debe ser una inquietud para nosotros, si queremos formar personas, darles una buena formación y que sean buenos ciudadanos... (MoiH.1).

Los maestros señalan algunas estrategias para sacarle provecho al poco tiempo de las clases; sobresalen las referidas al pase de lista, unos reconocen que sólo mencionan el número de cada alumno o su primer apellido; otros que consultan a los asistentes para identificar rápidamente quién no asistió y “ahorrar un poco de tiempo”. En el grupo 1, una maestra de secundaria se mostró en desacuerdo con esta estrategia y advirtió que el pase de lista no es pérdida de tiempo sino un recurso útil para identificar a los alumnos y aspecto clave al momento de valorar sus aprendizajes. Lo externa de la siguiente manera:

Yo me llevo el mismo tiempo diciendo María, Juan, Pedro... porque así paso lista. Tengo 31 años de servicio y me he hecho ese hábito, me hago el hábito de pasar lista por nombre. Cuando llega noviembre y si no me sé el nombre de todos, me equivoco de nombre, pero no de persona, yo ya sé que él es Marín con estas características personales, que está en proceso de..., supera tal situación familiar, etcétera. Entonces, llega diciembre, enero y entonces ya puedo identificar con la vista quienes faltaron. Valdría la pena que reconsideremos, ¿cómo vamos a dar una clase, a asignar una calificación si no conocemos a nuestros alumnos? Y ese momento de estar visualizándolo, escuchar el tono de su voz, día con día en la clase, son momentos que no nos deberíamos de perder. Es una sugerencia que yo les hago, a mí me ha dado resultado (LupMuj.1)³⁶.

Los de telesecundaria también hacen referencia al pase de lista apresurado y califican la estrategia como falta de respeto hacia los alumnos, aunque son los menos; no parece representar un problema en esta modalidad. Uno de ellos lo expresa en los siguientes términos.

Atender a 50 alumnos está cañón’, nosotros con 27 o 28 nos la vemos difícil y la verdad es que yo sí los entiendo. Una vez platicaba con un maestro de la escuela... (se refiere a una secundaria) y me decía, ‘¿cuántos alumnos tienes?’, ‘yo tengo 27’ ‘y ¿tú?’, ‘yo tengo 45’ y el último de la lista..., ‘a veces solamente paso lista por uno, dos, tres, cuatro, cinco’... Cuando esto es una falta de respeto hacia el alumno (se comienzan a escuchar murmullos en la sala de desacuerdo, unos mueven la cabeza, el maestro continúa hablando), no son presos, ¿verdad? para tenerlos marcados por un número, son seres humanos, cuando menos... el primer apellido... (DavHTEL.1).

³⁶ Se trata de una maestra que sobresale en sus intervenciones. Muchas veces cuestiona a sus compañeros, y se muestra muy crítica en sus reflexiones.

Otros docentes de escuelas secundarias se refieren a la imposibilidad de conocer a todos sus alumnos y por tanto a las dificultades experimentadas cuando se trata de valorar cualitativamente los logros obtenidos en la asignatura.

Yo tengo seis grupos en una federal, y sí, algo que me da mucho trabajo al momento de asignar una calificación es aprendernos los nombres de todos, o te aprendes los de los muy buenos o los de los muy malos, pero ¿qué pasa con esos intermedios? Y sacando cuentas son 7 grupos de 40 son 280 muchachos que te lleva tus meses aprenderlos. Yo trato de aprenderme los nombres de la mayoría, pero admito que no me sé el nombre de todos y eso también es una limitante para tratar de acercarte con el alumno cuando no sabes su nombre, los conoces de carita, los ubicas, pero el nombre... lleva su tiempo... (AlmMuj.1).

Quienes trabajan en las telesecundarias reconocen como una ventaja educativa ser los responsables de todas las asignaturas y que en esta modalidad los grupos no excedan los 30 alumnos. Hablan de un promedio de 25 ó 27 alumnos por grupo. En este sentido, consideran valioso tener las condiciones para interactuar más tiempo con sus alumnos y poder orientarlos e incidir en el modelaje de hábitos, actitudes y valores. Una maestra lo expresa de la siguiente manera:

Han estado hablando mucho de cómo el adolescente es una persona difícil para poder moldear, pero yo creo que la ventaja que tenemos nosotros los maestros de telesecundaria es que nos relacionamos con ellos a diario, 200 horas del ciclo escolar (LuTELMuj.1).

En el grupo 2 consideran que para hacer frente a la cantidad de alumnos en las secundarias y lograr los propósitos de la asignatura se requiere del apoyo comprometido de especialistas como el trabajador social y el tutor. Un maestro se refiere específicamente a la figura del orientador educativo que desapareció en 1999, año en el que la formación cívica y ética se incorporó en los tres grados de secundaria, sustituyendo así la orientación educativa que se daba en el tercer grado.

¿Dónde está el trabajo de la autoridad que debió incluir a los orientadores educativos, no que transformó la plaza a formación cívica y ética, o algo así (lo expresa en tono de disgusto). Entonces, ¿dónde está esa continuidad que tenemos que darle a la hora de detectar un problema? El compañero decía que el alumno casi machetea al papá, ¿quién va a atender ese problema? Yo tengo una hora o cuatro horas a la semana, ¿a quién se lo paso si no hay orientador?, la mayoría de las autoridades no están para orientar, están para sancionar, reportar y expulsar. Hace falta esa figura, cada reunión que tenemos, yo he recalcado ese punto y lo hemos platicado con varios compañeros (OswH.2).

En este mismo grupo, otro maestro señala que en su secundaria se apoyan del trabajador social, “que es al que finalmente le llevamos a los alumnos” (JosH.2), pero que

regularmente, los demás miembros del colectivo docente no se involucran en los asuntos que surgen diariamente en la convivencia escolar.

En el grupo 1, los maestros de secundarias generales y técnicas identifican un discurso contradictorio por parte de las autoridades educativas al proponer lineamientos generales para mejorar la calidad de la educación y que en la práctica los criterios no se respeten.

De hecho, el Acuerdo educativo, eso marca ¿no? no debes tener muchos alumnos para que sea una buena educación. Entonces, es una contradicción entre lo que se dice a nivel de gobierno, a nivel de políticas educativas. En la ACE³⁷ (Alianza por la Calidad de la Educación) se dice lo que debería ser, pero en la praxis es diferente ¿no? Dice que los grupos deben ser reducidos para que el maestro pueda rendir a un 100%, pero entonces ¿en dónde está ese acuerdo? (DavHTEL.1).

Otros hacen referencia a la aplicación discrecional de las normas por parte de las autoridades. Advierten un trato diferenciado entre las escuelas secundarias públicas y las privadas, porque a estas últimas sí se les permite tener grupos reducidos.

Yo siento que hay una incongruencia porque nos meten hasta 50 alumnos en un solo grupo y sin embargo, la Secretaría de Educación a una escuela privada no les pide tanto alumno sólo 25 por grupo. Creo que es una incongruencia porque saben que con 25 vas a dar buena atención pero con 50 ya no avanzas (MoiH.1).

En el grupo 3 desarrollado en el estado de Guerrero, la cantidad de alumnos también aparece como una dificultad; además, advierten que el tiempo de clases se les reduce aún más porque, en ocasiones, el horario de la asignatura se ocupa para realizar actividades diversas asociadas a algún tema del programa de formación cívica y ética, o bien para resolver otros problemas de la escuela y llevar a cabo reuniones informativas.

Las constantes interrupciones del director o directora por reuniones (...) Porque 'al fin la materia de formación es bien rápida' y vamos hacerlo en ese horario no hay problema. Eso sí, no hay que faltar a Matemáticas, a Español, pero en Cívica los niños que se queden solos. Entonces, ese también es otro de los problemas (MosMuj.3).

En síntesis, para los maestros de la modalidad de secundarias, los grupos numerosos aunado a la reducción del tiempo por distintos motivos es un factor que obstaculiza, en buena medida, el logro y la valoración de los aprendizajes cívicos y éticos.

En el grupo 1 un maestro se refiere a este punto marcando una diferencia en relación con las telesecundarias:

³⁷ El maestro se refiere al acuerdo firmado el 15 de mayo de 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para mejorar los servicios educativos a nivel nacional.

Los compañeros que dicen que tiene 28 o 25, está regalado trabajar así (algunos profesores de telesecundaria se ríen, hablan al mismo tiempo. Se muestran inconformes con el comentario) (LeooH.1).

Las voces más escuchadas en el tratamiento de este desafío son las de los maestros de secundarias generales y técnicas. En el siguiente asunto podrá observarse que sobresalen las de los de telesecundarias, para quienes la carencia de recursos didácticos y materiales educativos es un factor decisivo que influye negativamente en el desarrollo de su trabajo.

3. 2 Falta de recursos económicos y materiales didácticos

Como ya se adelantó, son los maestros de telesecundarias quienes enfatizan que “carecen de lo básico” para desarrollar sus clases. Se refieren al equipamiento escolar: la recepción extemporánea de los libros y materiales de trabajo y a las fallas de la red de educación satelital (EDUSAT) que transmite los programas dirigidos a maestros y alumnos; así como a la poca atención que prestan las autoridades para sustituir o reparar las televisiones que no funcionan en los salones de clase. También señalan la carencia de recursos económicos en los hogares del medio rural para que los alumnos realicen las actividades solicitadas en los materiales derivados de la reforma educativa del 2006.

Tenemos el libro, que es el hilo conductor, pero a veces los materiales didácticos llegan desfasados cuando las sesiones ya las terminamos y, a veces, nos marca la sesión el uso de multimedia, a veces no tenemos computadoras (...) (EduHTEL.1).

En el libro se plantea de forma interesante el uso de varios materiales, pero en telesecundaria empezamos desde la falta de señal, no nos llega, no podemos ver la transmisión. Luego hay televisores están dañados y luego para que los cambien.... Ahí están, ahí los podemos tener en un buen tiempo y tal vez todo el año. Y a veces no vemos que haya movimiento para cambiarlos, y entonces, ya no se puede aplicar todo lo que señala el libro porque carecemos de lo básico para desarrollar estos temas. Por el lado de falta de materiales, en general, hay deficiencia (EfraHTEL.1).

En el grupo 3 un maestro de la modalidad de secundaria señaló que a pesar de estar trabajando en una zona urbana (cercana a la ciudad de Acapulco), en su escuela los libros de texto fueron entregados a los alumnos a finales de septiembre, de manera que tampoco ellos se libran de la recepción extemporánea de los materiales, pero es evidente que esta situación no se asume como un problema representativo de las escuelas secundarias. En el estado de Quintana Roo, uno de los maestros de telesecundaria del grupo 2 asegura que las escuelas de zonas urbanas sí cuentan con todos los recursos para lograr un buen trabajo, no así en las zonas rurales, contexto donde él trabaja.

Los medios limitados que tenemos en zonas rurales, no podemos dejar una tarea por Internet con trabajo les llega la señal de internet creo que de TELMEX (...). No hay banda ancha y aparte los recursos económicos de los alumnos es muy limitado. Tenemos que hacer maravillas para llevar a cabo la actividad (OswHTEL.2).

Otros maestros, se manifiestan inconformes porque se eliminó el libro de conceptos básicos (conocido como libro blanco)³⁸, material de apoyo que se entregaba a los alumnos para realizar las actividades del libro de texto de las distintas asignaturas. No profundizan en el tema pero queda claro que para muchos maestros era una fuente de información muy importante que ahora extrañan, sobre todo, porque en las zonas donde trabajan existen pocas alternativas para que los alumnos investiguen. Una maestra se refiere al “libro blanco” como “un libro muy completo” y útil ante las dificultades que tienen los alumnos para buscar otras fuentes de información en sus lugares de origen, así como ante la falta de hábitos para investigar, en otros casos.

Acerca de este punto, también señalan que con el nuevo enfoque de los libros los alumnos se ven obligados a buscar la información e investigar, pero tienen pocas alternativas y tiempo para ello.

El libro es muy escueto en el sentido de que el muchacho necesita más material didáctico para que pueda trabajar en equipo. El otro problema sería la falta de recursos económicos en la familia. Se solicita que ellos realicen investigaciones y no tienen medios para empezar a trabajar. Son de bajos recursos, estamos hablando del medio rural, y el muchacho para que pueda tener algo de dinero para el recreo, pues tiene que trabajar sábados y domingos, a veces sale de la escuela y tiene que ir a cuidar a los borregos, a cultivar, a hacer labores del campo (OrIHTEL.2).

En el grupo 3, aparecen algunas menciones a problemas de la infraestructura escolar, como que en algunas zonas de Guerrero, las aulas son muy pequeñas, los mesabancos y butacas están en muy mal estado y no se reparan.

³⁸ Antes de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 el modelo educativo de Telesecundaria tenía los siguientes apoyos didácticos: Programas de televisión, Libros de conceptos básicos, Guía de aprendizaje y Guía didáctica para el maestro; fue durante el ciclo escolar 2007-2008 que se eliminó el libro citado y aunque se diversificaron los materiales educativos, no se elaboró ningún apoyo similar. Los materiales educativos actuales son: libros impresos y digitales para alumnos y maestros, apuntes, videos de consulta, audios e interactivos (recursos informáticos). Cabe señalar, que para la asignatura de formación cívica y ética nunca existió el libro de conceptos básicos, en parte porque su incorporación al currículo fue hasta 1999 y quizás por la naturaleza de sus contenidos.

3.3 Las nuevas tecnologías de la información y la influencia de la Televisión

Por su parte, los maestros de secundaria manifiestan que el acceso de los jóvenes a las nuevas tecnologías de la información en el medio urbano, –que, en general, es una carencia en las zonas rurales–, para ellos constituye un distractor porque la mayoría de los jóvenes que recurren a los servicios de Internet, lo hacen sin la vigilancia de los padres o algún adulto.

El uso irracional, indiscriminado de las TICs, de Internet, como ellos se encuentran en una etapa en la que no saben discernir... Les dejamos hacer una investigación y aunque cuentan con el recurso tecnológico, en vez de buscar los conceptos o temas que se les deja, sabemos que entran a *metroflog*, a *facebook*..., se pasan perdiendo el tiempo en lugar de utilizar estos recursos para su beneficio, para crecer, para aprender, para contar con elementos que les ayuden a su formación personal. Es ahí donde viene ese choque, los recursos tecnológicos son magníficos pero si los muchachos no cuentan con esa supervisión, que los papás tendrían que dar en la casa, y en la escuela los maestros, se convierte en un arma de doble filo que a la larga nos afecta en el desempeño (MigH.2).

A pesar de ser un rasgo predominante en las zonas urbanas y, por lo tanto, de la modalidad de secundarias (técnicas y generales), algunos maestros de telesecundaria dicen experimentar el mismo problema en la localidad donde trabajan. En este caso, lo que resalta un maestro es el desconocimiento de los padres de las nuevas tecnologías de la información y su mínima escolaridad.

Los papás en los pueblos no saben del Internet ni nada, están muy desactualizados. Los llevan al baile los hijos (MartHTEL.2).

A diferencia de sus padres, al parecer los jóvenes de telesecundarias cuentan con mayores conocimientos y otras capacidades que les facilitan el acceso a las nuevas tecnologías informáticas.

Un maestro del grupo 3, desarrollado en Guerrero, se refiere a la fuerte influencia de los medios de comunicación y ejemplifica que es tal el bombardeo televisivo que “lo que nosotros enseñamos en 4 horas a la semana ellos lo estudian en 10 minutos” (SandH.3) e indica que a pesar de que esta situación hace más complicada la labor de ellos como docentes es necesario perseverar; “es un trabajo duro y a un largo plazo”. En este estado, los maestros destacan la influencia negativa de la Televisión y específicamente mencionan a las telenovelas como factor que promueve valores contrarios a la formación cívica y ética. Además, señalan la resistencia de los maestros al uso de las nuevas tecnologías de la

información como un elemento que limita las oportunidades de aprendizaje de los alumnos en la medida en que ellos no las emplean para desarrollar sus clases.

3.4 Las familias no están al pendiente de la educación de sus hijos

Las explicaciones que aparecen respecto a este asunto pueden ubicarse en dos direcciones. Si bien todos coinciden en que los contextos familiares en los cuales se desarrollan los jóvenes son muy desfavorables por la pobreza y marginación, varios ponen el acento en el desinterés y la apatía de los padres por la formación de sus hijos. Los menos advierten que el problema se ha originado por la inserción laboral de ambos padres y el poco tiempo y preparación escolar que tienen para atender lo que se les solicita en las escuelas.

La “desintegración familiar” es una constante en los relatos de los maestros y surge en un intento de explicar la complejidad del problema, la cual se origina, desde su perspectiva, por la migración de los padres en busca de fuentes de empleo; porque tanto el papá como la mamá trabajan, por los divorcios o separaciones de los padres, y la presencia de madres solteras. Sirva de ejemplo la explicación que da una maestra del grupo 3 respecto a este punto:

Bueno, en el caso de la desintegración familiar es porque algunos alumnos son huerfanitos, hay problemas (se refiere a cuando los alumnos tienen problemas en la escuela) y no va la madre, la madre la hace de madre y padre, las dos funciones por un lado. Otra, un tiempo están con la madre y el otro están con el padre, el padre es mala influencia o buena influencia ya regresa con la madre y el muchacho empieza a bajar el rendimiento escolar, o sea, hay varios factores, son muy diferentes pero también los padres no están aquí y quedan al cuidado de los abuelos, de los tíos o de los vecinos que nada tienen que ver los lazos sanguíneos pero como son grandes amigos de los padres los dejan ahí y les están dando dinero, es un sin fin de factores (RosMuj.3).

Esta misma maestra dice que la mayoría parecen huérfanos porque aunque les envíen citatorios a los padres y madres de familia “ni a la reuniones de cada bimestre se presentan, haga de cuenta que son como la novela *Los Olvidados*” (RosMuj.3).

En el caso de Quintana Roo al explicar el fenómeno de la desintegración familiar y el escaso interés de los padres en la educación de sus hijos, los maestros mencionan que algunos papás y mamás se dedican al sexoservicio y narcomenudeo, o que tienen problemas de alcoholismo o de adicción a otras drogas.

Para nosotros es un poquito difícil porque hemos hecho reuniones, pláticas para ver qué estrategia vamos a seguir y la verdad es muy poquito lo que hemos logrado con el trabajo

que estamos haciendo con ese grupo porque encontramos hijos de padres desintegrados, alumnos donde sus padres trabajan, los dos, o encontramos que la mayoría de sus hermanos son drogadictos, alcohólicos, o que sus padres o las madres trabajan en cantinas, son personas que se prostituyen, en fin, son muchos problemas los que encontramos en ese grupo y la verdad se nos complica un poquito trabajar con esos alumnos (BoheMuj.1).

Son los maestros de este estado quienes relatan sucesos específicos que les plantean sus alumnos para insistir en la poca o nula atención de las familias en la formación de sus hijos; y en los contrastes existentes entre lo que se intenta formar en las escuelas y lo que sucede en el ámbito familiar y entorno social³⁹. Un maestro lo expresa de la siguiente manera:

Sí se les dificulta aprender porque los ejemplos que tienen están muy divorciados de lo que estamos viendo en formación cívica y ética... Hablan de drogas, de caguamas... Uno tiene que meterse en ese lenguaje, tiene que estar actualizado, pero el contexto en el que viven, su familia, pues así es y esa es una de las dificultades que existen en las comunidades, en algunas, no quiero generalizar porque no las conozco a todas. Ellos ya vienen con esas ideas, aunque uno les diga su realidad es otra cosa. Sus papás los golpean. Yo tengo un alumno de 1.70 o más, que iba a machetear a su papá porque le pega. También se dan otros casos, de niñas que se van a dormir con el novio ¿y los valores?, ¿dónde quedan? Entonces, es problema de la casa, de los papás, ¿cómo manejar sus conflictos?, ¿cómo embonar a los papás con la escuela? (MarmH.2).

También sucede que los alumnos (hombres) reproducen roles tradicionales en la convivencia con sus compañeras y aunque se les propongan formas de relación entre hombres y mujeres más equitativas, los maestros de Quintana Roo afirman que las prácticas sexistas se conservan porque no hay continuidad en el seno familiar de lo que se promueve en la escuela.

Una de las dificultades que he notado en mi comunidad es la educación con la que llegan los muchachos, lo que aprendieron en casa. Muchas veces vienen de familias donde hay mucho machismo, el papá decide y lo que él dice se va a hacer, llegan al salón y quieren hacer lo mismo con sus compañeras, entonces ahí sí es un tanto difícil modificar la conducta que ya trae el muchacho, y se agrava aún más.. Tú le indicas que no es la forma correcta, que debe haber igualdad, equidad, y todo, pero en el salón, tal vez, él lo pueda leer, tú se lo explicas y él puede que lo entienda pero llega a su casa y vuelve a ver lo mismo. No hay interés por parte de los padres para dar continuidad a lo que los jóvenes ven en la escuela. De nada sirve que prepares la mejor clase, les des ejemplos o hagas una dinámica, porque llega a su casa y vuelve a ver lo mismo. Desgraciadamente, los jóvenes aprenden lo malo y si tú vives constantemente con ese ejemplo tiendes a repetir lo mismo. Entonces, es la educación con la que vienen los muchachos, la poca participación de los padres, porque si tú llamas a los padres a la escuela, no sé, si les quieres dar un curso, te dicen: 'no tengo tiempo'. Tienen otras prioridades en su vida (AlonMuj.1).

³⁹ En gran parte se debió a que con los grupos de Quintana Roo se organizaron tres sesiones de trabajo por día y en cambio en Guerrero fue una jornada de un día, aunque no hubo mucha diferencia en la cantidad de horas, la estrategia sí marcó diferencias para analizar a profundidad los desafíos.

De acuerdo con la información proporcionada por estos maestros, es posible advertir que en varias escuelas han tratado de involucrar a las familias, pero no les ha dado buen resultado porque los padres no asisten. La razón que dan es la falta de tiempo, sin embargo, esta situación los maestros la interpretan como desinterés por la formación de sus hijos⁴⁰.

En el grupo 1 un maestro se refiere a prácticas de solapamiento o encubrimiento de los propios padres, de los pocos que sí asisten a la escuela.

Es muy difícil, no sé... y luego la apatía de los padres, cuando los mandas a llamar y les dices que hay un problema con su hijo tal, en lugar de apoyarte como maestro, apoyan al hijo y todo, todo, defendiendo al hijo y a ti te dejan mal como si tu estuvieras dañando al muchacho, no sé... La apatía de los padres para ayudarte a resolver los problemas, es muy difícil también eso (LeoH.1).

Otro del mismo grupo, trata de explicar la situación familiar de sus alumnos, comparando lo que a ellos mismos les ocurre como padres y madres de familia.

El problema para nosotros es la familia. No tienen una formación en valores, quizás conforme a la globalidad de los tiempos: mínima, porque el papá trabaja y la mamá trabaja. El niño... solamente preguntamos '¿hiciste la tarea?' Si nos dicen que sí, 'está bien', ni siquiera nos damos la oportunidad de tomar la tarea para ver si estuvo bien. Incluso a nosotros los maestros nos pasa también con nuestros hijos, a veces no nos damos cuenta qué están haciendo o qué han dejado de hacer (DavHTEL.1).

En este sentido, se trasluce un tono más empático, o menos prejuiciado en el análisis del problema y enfatiza que el escaso seguimiento a la formación de los hijos obedece a la inserción laboral de ambos padres, no al desinterés. Sin embargo, este maestro es la excepción.

Por su parte en el grupo 3 se explicita mucho más la preocupación de los maestros ante la exposición de los niños y adolescentes a situaciones de riesgo y por el clima de inseguridad del entorno donde se desarrollan. Algunos advierten que los problemas no siempre están en el contexto familiar sino en el entorno social donde se desarrollan.

A veces no es el problema familiar si no que afuera niños amenazados, niños cohibidos con problemas también fuera del hogar también o sea no quiero ir a la escuela, me siento desconcentrado porque cuando salga me van a golpear, cuando salga fulano me va a decir

⁴⁰ Surge la necesidad de hacer un cruce de información entre lo que opinan los maestros y las familias para lograr una valoración imparcial que ayude a entender lo que ocurre realmente, en aras de buscar soluciones a dicha problemática. Por el momento, lo que se plantea como interrogante es, si ambos padres o las madres (en el caso de las madres solteras) trabajan y tienen qué cubrir una jornada laboral completa ¿quién puede acudir a la escuela?, ¿con qué frecuencia?, ¿qué facilidades les brindan en sus empleos?

que le dé una lana, cosas de esa magnitud maestra. Problemas sociales y fuertes porque en la escuela donde yo me encuentro existe demasiado vandalismo. Yo creo que la gran mayoría de mis compañeros están en esa zona de riesgo en la cual los muchachos están preocupados por lo externo no por qué está sucediendo dentro de la escuela (LornMuj.3).

Entre los problemas más mencionados en este grupo se encuentran: la delincuencia organizada, el vandalismo y la prostitución infantil.

En la actualidad en la que estamos viviendo la delincuencia organizada que la tenemos al alcance de la mano y no falta que estén haciendo que el niño entre porque le ofrecen dinero; para ellos es más fácil decidirse por el dinero que ir a la escuela (MosMuj.3).

Se da mucho la prostitución infantil aunque queramos tapar el sol con un dedo, tenemos mucho la prostitución infantil en nuestro puerto porque viene mucho canadiense, si gustan ustedes vayan al zócalo de las 5 en adelante (...) hay mucho indígena homosexual te inspiran ternura, da lástima ver a los niños tratando de ser mujercitas y se prostituyen, nadie hace nada y si alguien intenta meterse, no te permiten ni tomar evidencias porque a los maestros los tienen estigmatizados, no a todos pero aquí hay maestros que están estigmatizados (MicaMuj.3).

En los grupos de Quintana Roo los problemas más señalados son el sexoservicio, el narcomenudeo, las adicciones en la familia, la violencia intrafamiliar y el machismo. La migración en busca de empleo fue una constante en ambos estados. Por todas estas situaciones, la mayoría de los maestros califican a los contextos de desarrollo donde están insertos los adolescentes como muy adversos y poco oportunos para fortalecer el trabajo realizado en la escuela.

3. 5 El desinterés de los jóvenes por aprender y asistir a la escuela

El desapego por la escuela y poco deseo o motivación por aprender es para muchos maestros una condicionante que impacta negativamente en el logro educativo. Esta situación les genera desconcierto e impotencia. Nuevamente, sus explicaciones toman distintos rumbos; los de telesecundaria señalan que no es un fenómeno exclusivo de la formación cívica y ética, ellos lo observan en todas las asignaturas.

El desinterés, siguiendo las explicaciones de los maestros, en gran parte obedece a los problemas familiares y al entorno social. En este sentido, la referencia a los contextos adversos en los que están insertos los jóvenes se mantiene como constante y línea argumentativa.

Encontramos alumnos que no tienen interés, que solamente asisten por tener su asistencia para poder cobrar sus becas de Oportunidades⁴¹ (...) son muchos problemas los que encontramos en ese grupo y la verdad se nos complica un poquito trabajar con esos alumnos. Hemos detectado que no tienen el interés absolutamente, porque a veces se van de la escuela, asisten sólo a dos horas (...) (BoheMuj.1).

La falta de disposición de los alumnos para el aprendizaje porque no sé a lo mejor esta generación de jóvenes vienen con cosas muy distorsionada, con una falta de valores no porque no se los enseñen en casa (...), no han aprendido, no han reflejado lo que les enseñan... (MargMuj.3).

Y tenemos también como dicen ahí los compañeros, que normalmente se van al norte los papás y al niño aunque tú le digas ‘anda mira ten conciencia’, ellos te dice: ‘de todos modos me voy a ir al norte’, o sea es una salida fácil para ellos el irse (MosMuj.3).

Tanto en el primer fragmento como en el tercero parece que la preocupación de los adolescentes está centrada en la satisfacción de necesidades de sobrevivencia y no en la educación.

Otros encuentran que la desmotivación está asociada, principalmente, a la etapa por la que atraviesan los adolescentes quienes están teniendo cambios en el desarrollo de su personalidad, y al temor de hablar acerca de temas que pueden ser tabúes en sus hogares.

Recordemos que en esta etapa los jóvenes están formando su personalidad y tienen miedo de hablar sobre temas que en su casa no han visto nunca (EduH.1).

Porque están pensando en la novia o el novio por la edad y si el maestro no es creativo peor (EstefMuj.3).

También se advierte que existen contenidos del programa que no resultan interesantes para los alumnos, ya sea por el tema, o porque los maestros no presentan de manera atractiva los contenidos a trabajar. Este aspecto fue señalado, principalmente en el grupo 3 y se vinculó tanto a la falta de planeación docente como al desconocimiento y falta de uso de las nuevas tecnologías de la información por parte de algunos maestros.

El ausentismo como una manifestación del desinterés de los jóvenes en el turno vespertino aparece tanto en Quintana Roo como en Guerrero.

Le comentaba a las compañeras que en la escuela tengo el turno vespertino tengo seis alumnos por grupo el día lunes van dos alumnos, día martes van dos alumnos, el miércoles

⁴¹ La maestra se refiere al Programa Oportunidades del Gobierno Federal que brinda distintos apoyos a las poblaciones en condición de pobreza para la adquisición de útiles escolares y la ayuda monetaria o Beca que a niños y jóvenes, a partir de tercero de primaria y hasta el último grado de educación media superior con el propósito de estimular su inscripción y asistencia regular a la escuela, así como la conclusión de sus estudios. La Beca en primaria y secundaria corresponde a los diez meses que dura el ciclo escolar (de septiembre a junio). Para mayor información, ver: <http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/inicio>.

van otros dos alumnos que no asistieron los días anteriores, o sea no se completan los grupos es la falta... El ausentismo del alumnado que complica un poco más la enseñanza de los temas de formación cívica y ética. En lo personal es el problema que tengo (MarbH.3).

La ausencia del hábito para investigar, también aparece como otra causa explicativa. Otra dificultad a la que yo me enfrento es a las actitudes del mismo alumnado, en el sentido de que no tienen la costumbre o no tenemos el hábito de investigar, cuando se les asigna una tarea de investigación no la hacen, tienen esa renuencia a hacerlo. Eso evita el aprendizaje en el alumno (SantMuj.2).

Al buscar los maestros otras razones adicionales ante la desmotivación y el desinterés por el aprendizaje, mencionan que los papás tampoco han comprendido las nuevas estrategias de trabajo derivadas de la reforma educativa 2006: investigar y buscar información.

No han comprendido el enfoque de esta reforma. Estaban acostumbrados a una forma de enseñanza de la telesecundaria donde los niños todos tenían a la mano. Unos libros muy completos, no sé. Actualmente con esta reforma ya no tienen todo a su alcance y eso les dificulta. Los padres de familia no han entendido que la reforma significa que el alumno tiene que salir a buscar la información que él necesita (SantMujTEL.2).

Una maestra que trabaja en una secundaria privada, compara las condiciones socioeconómicas de sus alumnos con los de las escuelas públicas (pues también en ellas ha trabajado) y señala no tener ningún problema de falta de materiales didácticos, de recursos tecnológicos, ni de grupos numerosos. Su principal desafío se encuentra en las conductas y actitudes disruptivas de los jóvenes y en su falta de concentración.

Una dificultad es que tengo un grupo muy platicador, inquieto y agresivo y considero que esto es una dificultad para que se concentre el grupo. En mi caso, en mi escuela que es particular, contamos con tecnología y buen material, pero el problema central allá es la falta de concentración del alumno (GlayMuj.2).

Como puede observarse el desinterés de los alumnos encierra múltiples significados y se debe, según las propias reflexiones de los maestros, a distintas causas, entre ellas: la poca disposición para el aprendizaje, principalmente, por problemas familiares y socioeconómicos, las características de la etapa de la adolescencia, ausencia de hábitos para investigar y dificultades para consultar otras fuentes de información distintas al libro de texto y a los materiales que existen en la escuela. De manera específica, para los maestros de Quintana Roo la prohibición de las autoridades de no reprobar alumnos incrementa la apatía y el desinterés. Sobre este punto se abundará en el punto 3.1.7 La prohibición generalizada de reprobar alumnos.

3. 6 Los maestros como el principal problema

El principal problema a veces somos nosotros (DavHTel.1).

Muchos de nosotros cerramos los ojos ante la problemática de la escuela (JostH.2).

Con este tipo de expresiones algunos maestros reconocieron la presencia de prácticas docentes que poco favorecen la formación cívica y ética en sus escuelas. La formulación de este problema como desafío resultó mucho más evidente en el segundo grupo de discusión desarrollado en el estado de Quintana Roo. En cambio, en los demás grupos su planteamiento apareció de manera intercalada en el desarrollo de las sesiones y con mayor fuerza al reflexionar acerca de sus principales contribuciones, como se verá en el capítulo 4.

Cuando los maestros plantean que el problema central son ellos, es necesario tener en cuenta dos acepciones implícitas en este fraseo; en ocasiones se refieren al profesionista responsable de la asignatura, o del grupo, según la modalidad educativa y por tanto, a su responsabilidad individual; en otras al colectivo docente y a la necesidad de que todos los integrantes de la escuela se asuman como un equipo de trabajo, incluyendo a las autoridades escolares. En este sentido, hablan de una responsabilidad compartida y sobresale en los comentarios de los maestros de asignatura. Son ellos quienes resaltan la incongruencia de otros docentes entre el decir y el actuar, tanto dentro de la escuela como fuera de ella⁴².

El trabajo de los maestros, en general, de las escuelas, está totalmente abandonado, o falta coordinación, porque mientras tú hablas de valores, en cuestión por ejemplo del tema de adicciones, ‘que no debes de tomar’, ‘que hace mal’ y el compañero de matemáticas llega todo crudo, tomado a dar su clase. Entonces, ¿dónde acaba todo lo que le estás diciendo al muchacho?, que debe tener buen comportamiento personal en la calle, en el medio y al rato sale el compañero maestro en el periódico provocando problemas en la sociedad (...) (LeoH.1).

Los primeros que no te apoyan con la practica en valores son las circunstancias de la escuela, sus maestros que aunque vean que tiran la basura los muchachos porque no están en la asignatura no te ayudan (JosH.3).

En el grupo 3 reconocieron la existencia de problemas interpersonales y conflictos de distinto tipo en el colectivo docente (por “chismes” o por pertenecer a grupos políticos

⁴² El tema de la congruencia es tratado con mayor amplitud en el capítulo 4, apartado 4.2 *Ser modelos de congruencia o ejemplos a imitar, ¿en dónde radica la diferencia?*

distintos) que afectan la posibilidad de construir un ambiente escolar óptimo para la formación de los jóvenes.

Cabe señalar que en el caso de uno de los grupos de Quintana Roo (grupo 1), hubo un maestro que cuando se habló del desinterés de los jóvenes por aprender exhortó a sus compañeros a no responsabilizar o culpar a los alumnos, argumentando lo siguiente:

En formación cívica y ética, el principal problema a veces somos nosotros porque a veces no visualizamos el alcance, el impacto que tenemos en la sociedad con esta asignatura, el impacto que podemos lograr aquí va a redundar en lo demás (...). Le decimos a los alumnos 'hay que respetarnos' 'practicar la democracia' y en el salón no la practicamos, por eso digo que el principal problema somos nosotros porque no somos congruentes en decir las cosas y hacerlas. Yo creo que es el principal reto que tenemos los maestros... y por ahí, debemos empezar. ¿Por qué le echamos la culpa al alumno?, es que el alumno es esto, el alumno lo otro (DavHTEL.1).

En este mismo sentido se pronuncia otra maestra:

Yo creo que la humildad debe empezar en nosotros los maestros, nosotros tenemos que tener cierta humildad para poder llegar a esos jóvenes, ¿sí?, así traigan los peores problemas o patrones porque nosotros como maestros hay veces que traemos patrones de conducta que..., sabemos de antemano que nosotros fuimos educados muy drásticamente. Yo siempre en mi convicción de persona, de ser humano he dicho: toma lo bueno de cómo te educaron los padres y ponlo en práctica con tus hijos, que es donde debemos empezar, en casa, y lo malo deséchalo, olvídalo, porque si nosotros, como maestros no estamos sensibilizados, no estamos interiorizados como humanos, ¿cómo vamos a querer hacer cambiar a un alumno? (LuMujTEL.1).

En los argumentos de quienes externan esta posición domina el tema de la incongruencia y la ausencia de trabajo colegiado, así como la escasa autocrítica en el desempeño de su trabajo docente. Aunque hubo maestros de secundarias y telesecundarias que expresan la existencia de un trabajo en equipo, si no como práctica cotidiana sí para la resolución de algunos casos específicos, “cuando ya el alumno tiene muchos problemas” (MelqH.1), en situaciones límite⁴³, como por ejemplo para acordar el procedimiento a seguir en casos donde los alumnos han reprobado varias asignaturas.

Un maestro de telesecundaria se refiere a la inflexibilidad de parte de los directivos para reconocer que la convivencia en otros escenarios distintos al salón de clases permite

⁴³ Yurén (2004: 150) señala que en el estudio desarrollado en el estado de Morelos pudo apreciarse en las telesecundarias: “un mayor espíritu de equipo. Creemos que ello se debe a que las reuniones con los profesores son más frecuentes por el tipo de contratación que tienen y a que los profesores no están separados por áreas o cursos, sino que tienen un mismo estatuto, juegan un mismo papel y enfrentan problemas similares. También depende, desde luego, de la cercanía entre los directivos y los profesores y de las formas de interacción entre ellos”.

poner a prueba valores y actitudes que se promueven en la asignatura, tales como el compañerismo, el respeto y la responsabilidad.

Otra dificultad es lo administrativo, hay que meter la solicitud dos meses antes, queremos salir a algún lugar y a veces la dirección lo impide “no se puede porque vas a perder clases” Y no es así, en realidad no pierdes clases, al contrario, ahí se ve el compañerismo, la convivencia entre sus amigos, el respeto, ahí es donde se puede calificar al muchacho en sí, ¿qué tanto puede él ejercer su responsabilidad? (OrIHTEL.2).

La falta de coordinación entre maestros, de la incongruencia de los profesores y del escaso apoyo de los directivos es un sentir generalizado, no sólo en los sujetos de la presente investigación sino también aparece documentado en Yurén (2004).

3.7 La prohibición generalizada de reprobar alumnos

Con la presentación de este desafío se inicia la exposición de los asuntos mencionados exclusivamente en el estado de Quintana Roo.

La prohibición en ocasiones explícita de no reprobar y, en otras, implícita –porque se plantea como exhortación o sugerencia de las autoridades⁴⁴ hacia los maestros–, es un elemento que se asocia al desinterés de los jóvenes por mejorar su desempeño escolar. Cuando algunos estudiantes saben que sus maestros tienen prohibido asignar una calificación reprobatoria, ignoran las exigencias académicas o las enfrentan esforzándose muy poco. Si bien, no todos reaccionan de esta manera, los maestros afirman que esta situación influye negativamente en la disposición para el trabajo y genera situaciones de injusticia o privilegio, al no evaluar a todos los alumnos con los mismos criterios.

Una maestra manifiesta su inconformidad porque sus compañeros han enterado a los alumnos que nadie los puede reprobar”. Lo expresa de la siguiente manera:

Es muy triste eso maestra (se dirige a la coordinadora del seminario), incluso escucharlo de boca del alumno, porque algunos compañeros, maestros, ya se han encargado de decirle al alumno ‘es que nadie te puede reprobar por el simple hecho que estés en un espacio ya tienes derecho al 6’. Eso no es válido, para mí no es válido (Melquiades: para mí tampoco, yo estoy en contra de eso) (LupMuj.1).

También existe desacuerdo por el procedimiento seguido para obtener la calificación final del curso, porque consiste en promediar las calificaciones parciales y los

⁴⁴ Los maestros emplean el término *autoridades* para referirse a diversos actores educativos con una posición jerárquica por encima de la de ellos: puede ser el jefe de enseñanza, coordinador académico, supervisor, director de la escuela, subdirector e incluso otros funcionarios de las secretarías de educación de los estados.

alumnos se valen de esta estrategia para esforzarse poco. Si el ciclo escolar comprende 5 bimestres y para aprobarlo se requiere una calificación mínima de 6, algunos alumnos se esmeran en obtener buenas calificaciones sólo en algunos bimestres y así sumar los 30 puntos mínimos requeridos, o bien no se esfuerzan demasiado y van aprobando con calificaciones muy bajas. En el grupo 1 los maestros hablan del Acuerdo 200⁴⁵, se trata de un documento breve en el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

El Acuerdo 200 te dice que si el alumno saca 10 en el primer bimestre, ya pasó el ciclo escolar, porque el alumno tiene que sumar 30 puntos al final (algunas voces: ‘eso es lo que tiene de malo el acuerdo’). El alumno dice saco diez y los otros cuatro los repruebo, yo no entrego tareas, me voy, hago lo que a mí me plazca y dé la gana... Yo ya pasé y me olvidé del maestro. Pregunto yo ¿en qué estamos? Esto yo lo discutí desde el primer día... siempre ha sido el problema, el alumno que es inteligente o tiene visión, o que a veces el papá es maestro, porque desgraciadamente el enemigo número uno es el propio maestro. Sí, a mí me ha tocado... dicen, no tú dile que por esto y por esto... desgraciadamente esto es una realidad y lo sabemos muy bien todos. El chavito que saca diez al principio, echa, como se dice vulgarmente, la flojera, porque ya alcanzó el 6. He ahí el problema del acuerdo 200 (MelqH.1).

En realidad, el Acuerdo 200 no se refiere explícitamente a lo que afirma el maestro, pero la redacción de su Artículo 8º, da cabida a más de una interpretación, textualmente dice “La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales” (SEP, 1994). También señalan que existe una orden verbal de las autoridades educativas para no reprobar y si alguien se atreve a cuestionarlas, éstas respaldan sus apreciaciones en lo que supuestamente estipula, otra vez, el Acuerdo 200. Los maestros aseguran que la prohibición les resta autoridad frente a los alumnos y reduce su ámbito de acción.

Tengo tres muchachos que se me escapan de clases, ya cité a los papás y no vienen, no me entregan tarea, no me hacen nada. Ayer me tocó el homenaje en la escuela, les dije ‘oye para ayudarte en tu calificación, este ayúdame en el homenaje, te doy las efemérides, ayúdame con los himnos’ y me dijo: ‘no’, pero así..., fresco. Oye, pero mira, voy a tener que llamar a tus papás porque estás yendo mal, ‘¡hábleles!’, pero así, con una desfachatez ¡tremenda! Y bueno, qué sucede al momento de asignar una calificación, bueno dicen que por el simple hecho de estar allá, ya él pasó, pero ¿si ni siquiera está? ¿Qué haces tú, cuando el propio Acuerdo te dice que no los puedes reprobar?, que no los pueden reprobar en formación cívica y ética ni en talleres ni en educación física... (AlMuj.1).

⁴⁵ El Acuerdo 200 fue publicado el 31 de agosto de 1994 por el Secretario de Educación Pública, José Ángel Pescador Osuna. Se agrega como suplemento a este estudio para su consulta completa. Ver anexo I. De este Acuerdo se derogaron las disposiciones concernientes a educación normal, al entrar en vigor el Acuerdo No.261, de fecha 8 de septiembre de 1999.

El Acuerdo 200 en su artículo 9 dice que:

Las actividades de desarrollo: educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente, considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y de relación con la comunidad mostrada por el alumno (SEP, 1994).

Por una parte, no se indica que sea suficiente con la asistencia para aprobar las asignaturas enunciadas en dicho artículo, y por la otra, no aparece ninguna referencia explícita a la formación cívica y ética porque ésta se incorporó al currículo hasta 1999. No obstante, algunos maestros afirman que lo establecido en el Acuerdo también se extiende a esta asignatura y que para muchas autoridades educativas, es suficiente con que los alumnos asistan a las clases. De manera que, más allá de la norma, el mayor peso del mandato está en lo que dicen las autoridades y el rumor socializado de que no se puede reprobado en formación cívica y ética. Otros artículos del Acuerdo 200 que precisan los criterios para la asignación de calificaciones son los siguientes:

Artículo 4°. La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5°. La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.

Artículo 6°. El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

Artículo 7°. Las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar (SEP, 1994).

Queda de manifiesto una lectura parcial y distorsionada de la norma. Quienes dicen conocer el Acuerdo 200 (por cierto, muy pocos) afirman que en ninguno de sus apartados señala que en formación cívica y ética debe ponerse como calificación mínima el 6, esto coincide con la escala de calificaciones establecida en el artículo 5° (“se asignará en números enteros del 5 al 10”). Reiteran como problema central el mandato de sus autoridades para no reprobado y asegurar “ficticiamente” “un estándar [educativo] a nivel estado y a nivel nacional”.

En cuanto al Acuerdo 200, efectivamente, nunca dice en ninguno de sus apartados que hay que ponerles 6, eso ha sido algo verbal ¿por qué?, porque a los directivos también les exigen un estándar y a nivel estado y a nivel nacional. Yo me acuerdo que en una época de un gobernador y una secretaria dijeron que salimos en un segundo lugar ficticio que nunca existió, a nivel educativo. ¿Eso por qué? Porque también a nivel internacional le exigen a México si no, no les da más préstamos y más cosas si no alcanzamos un estándar educativo (algunas voces cercanas al maestro: sí; sí es eso; ajá), hagamos memoria ¡ah claro! si no, el

banco internacional no te suelta billetes... Otros organismos, la UNESCO, en fin..., es una cadena que nosotros tenemos que tener un estándar, aunque después venga ENLACE⁴⁶ y salgamos reprobados o un poco más atrás de Brasil (MelqH1).

Conforme avanza la discusión, los maestros concluyen que no existe ningún documento que avale dicho planteamiento, pero las presiones para no reprobar están presentes y provienen de sus autoridades educativas, quienes no entregan ningún escrito que avale su petición o deje pruebas de los lineamientos que quieren imponer.

Por eso, cuando hablaban del problema de las calificaciones, todos te dicen ‘tienes que pasarlo con seis’ pero nadie te lo da por escrito (MelqH1: porque nadie se quiere comprometer) porque quieren que tú te echas el boleto (MoiH.1).

Ahora, nos empiezan a manejar que por el hecho de estar ahí hay que darle el seis al niño, sólo porque asiste. Pero nadie te lo da por escrito (EfraHTEL.1).

El desafío de reprobar o no reprobar muestra una tensión entre la mayoría de los maestros y sus autoridades. Sólo un maestro manifestó abiertamente estar de acuerdo con no reprobar (porque para él reprobar es excluir), aunque en ciertos momentos parecía estar inconforme con la consigna dada por las autoridades, sobre todo por las formas a las que recurren para lograr su cometido.

En resumen, se percibe un disgusto generalizado y las reacciones frente al mandato –sutil para unos y directo para otros–, varían: ¿qué hacen los maestros? Algunos resisten la presión e ignoran la encomienda, lo que implica quedar mal con sus autoridades y compañeros; otros, acatan la orden, se someten y explican sus razones. En el grupo 1, muchos, guardan silencio, escuchan a sus compañeros, pero no externalizan su posición.

Si, con todo respeto ATP’s⁴⁷ (se dirige a dos de las maestras que están en el grupo, a algunos compañeros les causa gracia y se ríen, a las Asesoras también). Llegó el supervisor a una de las escuelas donde trabajo y en plena reunión dijo: ‘desde que el alumno pisa acá, pónganle seis’. Entonces, ¿qué haces? Nos lo está diciendo una autoridad competente (Melquiades: que te lo pase por escrito). Por eso lo dije, nadie se avienta el paquete, nadie va a decir, ¿sabes qué? te lo paso por escrito para que conste, ¿por qué? porque entonces van a decir, ahhh, lo dijo él. No, tú lo estás aplicando, no es mi asunto. Agarro la bolita y se la echo a otro. Es una jugada en la que tenemos que caer y después nos quedamos y qué

⁴⁶ Se refiere a la información que se obtiene desde 2008 vía la aplicación del instrumento denominado ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares) y que permite comparar los resultados obtenidos por los alumnos, principalmente, en dos asignaturas Español y Matemáticas. Cada año se evalúa una tercera asignatura que se va rotando, en 2008 fue Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, 2010 Historia y en 2011 Geografía, para 2012 se tiene previsto evaluar otra vez Ciencias. Ver <http://www.enlace.sep.gob.mx/>.

⁴⁷ Así les llaman a los Asesores Técnico-Pedagógicos que tienen a su cargo en las Secretarías de Educación tareas como la capacitación de maestros y el apoyo académico en planteles educativos.

hacemos, lo repruebo o no lo repruebo. Ya me dijeron que tengo que poner el 6, me lo dijo el supervisor y a el supervisor, lo más seguro es que se lo dijo el jefe de departamento y así se va la cadenita y ¿qué voy a hacer? Al final de cuentas tienes que aplicar lo que tú crees, es lo que tú estás asentando y lo que vas a valorar con tu firma (Melquidades: así es) (MoiH.1).

Este maestro en su intervención enfatiza la dificultad que se le presenta si desacata la orden porque “lo está diciendo una autoridad competente”. No queda claro si atiende la indicación dada o aplica su propio criterio. Señala que “Es una jugada en la que tenemos que caer”. Su comentario es ambiguo, pero refleja el dilema que se les presenta a muchos en su quehacer⁴⁸.

Son muy pocos los que externan una defensa de su posición personal, de manera clara y contundente, frente a una orden explícita de sus directores. Quienes sí lo hacen, argumentan que la sola asistencia no basta como criterio para conocer y valorar los aprendizajes. Son diversos los elementos que deben considerarse, entre ellos: la participación en las clases, la realización de tareas, el trabajo en equipo, la aprobación de exámenes y el cambio de actitudes. Del mismo modo, señalan que se cometería una injusticia con quienes sí se esforzaron durante el ciclo escolar.

Sirvan de ejemplo los fragmentos de tres relatos, el primero y el tercero corresponden a maestras de secundaria y el segundo a un maestro de telesecundaria.

Nosotros en la escuela tuvimos un director que de pronto llegó y nos dijo, empiecen a aplicar el acuerdo 200, yo en ese momento me enteré que existía el acuerdo 200 (...) Me llamó el director y me dijo: ‘mire maestra, estoy viendo que tiene cuatro reprobados’ y le dije ‘sí maestro lo que pasa es que esos tres alumnos no han venido y este otro no quiso hacer el examen, no me entregó la libreta, no quiso trabajar’ y me dijo ‘y no hay forma de que le pueda poner 6’, y yo ¿cómo? ‘sí maestra, pues el alumno vino ¿no tiene su lista de asistencia?’ sí si la tengo, ‘¿y vino?’ pues de tantas clases vino la mitad o un poco menos y ¿no hay forma de que se le ponga 6?, con sólo asistir a la escuela se le puede poner 6 y yo ‘no profe, porque otros alumnos que trabajaron sacaron 6 y no es justo para ellos, esos que nunca vinieron ¿van a llevar 6?, no, no puedo’. No hay forma profe. ¿Segura maestra que no hay forma? ‘No, no hay forma’, ‘okey, gracias’ Luego me enteré que a cada maestro que tenía alumnos reprobados los mandó a llamar y muchos sí cambiaron la calificación. Entonces, ahí es donde entra nuestra ética, la congruencia y todo. Yo no la pude cambiar, por los alumnos que sí trabajaron, por los alumnos que se tomaron la molestia de hacer tres tareas, o sea, no puedo, simplemente por ellos, no puedo (AbrMuj.1).

Cuando viene el final del bimestre me dice el director ‘oye ¿qué pasó? tú nunca me repruebas nada más porque sí’, ‘a ver justificame’. Entonces, le justifico y me dice: ¿sabes qué? necesito que las modifiques porque no podemos reprobar. Le dije: ‘¿sabes dónde

⁴⁸ Se trata de un maestro que durante el desarrollo del seminario fue evidente que no tomaba una posición muy definida en sus intervenciones.

queda la dirección?', pues sí, aquí al lado, 'pues vete allá al lado, aquí es mi salón, lo siento mucho'... Cuando quieras, en consejo lo platicamos y me das tus argumentos, para mí mis argumentos son más válidos que los tuyos porque yo estoy frente al grupo. A ti, lo único que te interesa es tu estadística. Si estoy reprobando es porque estoy buscando un objetivo, al final te digo cuál era mi objetivo, en este caso era que mi alumna cambiara de conducta. Por cada alumno podemos trazarnos un objetivo (DavHTEL.1)⁴⁹.

Una maestra que tiene como especialidad las Ciencias Sociales se manifiesta explícitamente en contra de seguir una orden sólo porque proviene de una autoridad y apela a los rasgos que dan identidad a su profesión.

Si a mí, me mandan a cambiar una calificación, que es lo que está ocurriendo a las escuelas... Es un disgusto generalizado, pero como dice el maestro y me extraña porque somos maestros de sociales, se supone que somos los guerreros, la historia es lo que nos ha demostrado y sin embargo, somos incapaces..., porque es una autoridad estamos aceptando siempre lo que nos está imponiendo, aunque sabemos... yo le preguntaría a ese supervisor, si a mí me tocara, no me ha tocado, yo le preguntaría si ya se derogó el acuerdo tal o si es nuevo, que me lo proporcione, yo me voy a ajustar a ese lineamiento, pero no nada más porque él me lo diga. No (...).

A mí en lo particular, no me mandan a buscar en la escuela para que yo modifique una calificación (MelqH.1: a mí tampoco). A mí no me mandan a buscar (MelqH1: porque te conocen). Claro, aparte de que me conocen tengo mis antecedentes, no y no se los quiero comentar porque es algo muy bochornoso que no lo quiero volver a..., por eso no me mandan a buscar. Lo curioso es aquel o aquella maestra que hasta lo presume, dicen 'mira me mandaron a buscar'. Si me mandan a buscar, me lo callo, me lo guardo, me lo trago, ¿por qué lo voy a decir? (MelqH1: Eso va en contra de la ética, completamente) (LupMuj.1).

La molestia de varios maestros obedece también a que con este tipo de prácticas, que algunos califican de injustas, "se hace más difícil exigirles a los alumnos y elevar el nivel educativo".

Yo creo que existe una política nacional que tiende a disminuir los índices de reprobación y deserción y de ahí se deriva el problema. Pero, existe otra política que busca elevar los niveles educativos en los alumnos. De cierta manera se contraponen esas dos políticas porque si tú ya le das al alumno el 6 sin que haga nada, ya no puedes exigirle y sucede que si otros alumnos lo ven, se hace más difícil porque pasa lo mismo, se hace más difícil exigirles a los alumnos y elevar el nivel educativo (EfraHTEL.1).

La consigna y presión de no reprobado, al parecer, está presente en todas las asignaturas para evitar que la escuela, en su conjunto, salga en lugares inferiores en comparación con otras. Así lo expresa un maestro.

⁴⁹ Según lo expresado en diversas intervenciones, este maestro proviene de una escuela donde parece que el colectivo docente es fuerte, se organiza a pesar del director.

Por ejemplo, terminó el bimestre hace un mes, ellos hacen su gráfica y nos citan a una reunión. En esa reunión, nos hacen ver cómo está más o menos cada asignatura, por ejemplo español hubo muchos reprobados, a ver maestro de español explíquenos por qué hubo muchos reprobados, matemáticas, se dan cuenta ahí... por ejemplo en inglés, por decir no hay reprobados, entonces ¿qué está pasando?, ¿quién está fallando? nos comienzan a cuestionar, Después sacan al final un... (Alguien dice: 'un concentrado') una gráfica de todas las escuelas. Donde van ciertos lugares, nosotros (...) vamos en el lugar doce, doce o trece. Los que ocupan las primeras posiciones son las particulares que tienen ochenta y nueve o noventa y tanto por ciento o algo así. Entonces, el director nos dice 'que nos está ganando tal escuela, hasta las de nueva creación ya nos ganaron'. Entonces, nos dice 'yo los invito para que busquemos la manera para que no tengamos tanto reprobado, y... un día un maestro comenta: 'bueno ¿cuál es el problema?, ¿quiere que no reprobemos? bueno, si quiere que no reprobemos, pues no vamos a reprobarnos' y sí es cierto, hubo un bimestre que nos pusimos, se pusieron de acuerdo los maestros y no hubo reprobados o hubo muy pocos (ArtemHTEL.1).

Este mismo maestro reconoce que la escuela en su conjunto se beneficia si tiene pocos reprobados o altas calificaciones en comparación con otras escuelas porque su buena reputación les permite acceder a programas que brindan algún recurso económico o material específico.

Ahora, las escuelas también tienen su beneficio ¿no?, por ejemplo una escuela que alcanza un cierto promedio o porcentaje de calificación, también hay apoyos para esa escuela, por ejemplo escuelas de calidad⁵⁰ (ArtemHTEL.1).

Una maestra hace el siguiente comentario simultáneamente a la intervención del maestro:

Lejos de que les interese más revisar qué recursos pedagógicos está utilizando la escuela X que ocupó el primer lugar, por ejemplo, a ver que nos pase ¿no?, qué recursos pedagógicos utilizan, no, sino que dicen 'la escuela X está ocupando eso, entonces nosotros cómo le vamos a hacer', pues la única manera es aumentar la calificación (LupMuj.1).

También existen presiones de algunos padres quienes ante el temor de que sus hijos pierdan una beca que lograron conseguir por medio de una fundación; buscan el apoyo de los maestros para que conserven un promedio no inferior al 8, pues se trata del requisito que la institución pone a sus beneficiarios. En este caso, la razón de la petición tiene como eje la carencia socioeconómica.

Entonces, ¿dónde está la ética de los maestros?, cómo podemos calificar o de qué manera evaluamos a los muchachos, porque asignar una calificación creo que es muy fácil. Por ejemplo, viene un papá y te cuestiona, 'no es que mi hijo es de nueve o diez' o incluso mencionaba, retomo lo que decían... es que si le pone ocho va a perder su beca. Entonces, estamos nosotros, bajo esa presión, en parte de los directivos..., en parte de los supervisores o jefes de departamento que quieren que no haya reprobados (ArtemHTEL.1).

⁵⁰ Se refiere al Programa de Escuelas de Calidad (PEC).

Como puede observarse, la inconformidad y disgusto generalizado por la consigna de aprobar sin analizar a fondo el desempeño de los alumnos y sus logros en el aprendizaje condujo la reflexión grupal hacia distintos aspectos, de los cuales sobresalen cuatro: las tensiones suscitadas entre maestros y autoridades frente a la consigna de no reprobar o aprobar sin garantizar que el alumno aprenda; la alusión a “la ética del maestro” como criterio para encarar los problemas⁵¹; la contraposición que identifican entre dos metas presentes en la educación básica: disminuir los índices de reprobación y deserción contra elevar los niveles del logro educativo de los alumnos; así como las diferencias existentes en materia de evaluación y acreditación entre los niveles de educación secundaria y media superior.

Sobre este último punto, dos maestros advierten que en la secundaria la exigencia de las autoridades para aprobar a los alumnos es mayor porque el énfasis está en disminuir la deserción e incrementar la eficiencia terminal, mientras que en la media superior la estrategia es distinta y lo ven reflejado en la escala de calificación que se maneja, así como en los índices de reprobación que se dan.

El maestro explica:

En bachillerato hay otra escala de calificación, es cero la mínima, si se saca cero, se le pone cero. Entonces, hay un choque, están acostumbrados a obtener un 6 sin hacer nada y cuando llegan al bachillerato en ese choque, el primer semestre se va la mitad de los alumnos. En la secundaria se trata de disminuir la deserción, incrementar la eficiencia terminal, pero ¿dónde quedó el nivel educativo? y cuando entra al bachillerato es notorio porque un alumno que saca 6 fácilmente en la secundaria, saca cero y si quiere pasar tiene que preocuparse, ponerle ganas y mejorar, de otra manera no la puede hacer (EfraHTEL.1).

La maestra describe con amplitud las diferencias que observa entre el proceso de evaluación de secundaria y el de media superior y argumenta a favor de preparar a los adolescentes para esas exigencias futuras.

En CBTIS⁵² el sistema de evaluación es diferente, no es sumativa. Se van sumando las calificaciones y si lleva dos parciales reprobados, aunque apruebe el tercero ya no aprueba. (...) ¿qué pasa cuando el alumno egresa de secundaria?, ¿qué pasa?, ¿va a llegar con la misma mentalidad a la preparatoria?, llega con la misma mentalidad. Al menos, yo les digo a mis alumnos: ¡perfecto! Sí es cierto, ya pasaste, ¡fantástico! Nada más ponte a pensar que

⁵¹ El tema de la ética del maestro también aparece en el punto desafío “9. Las creencias y prácticas religiosas como obstáculos para el cambio de mentalidades”, como se indicará más adelante.

⁵² Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

vas a ingresar a la preparatoria y que vas a solicitar un examen de EXANI⁵³ en el que va a estar de por medio tu calificación porque el promedio es importante y ¿vas a llegar a la prepa con la mentalidad de que vas a llegar, te vas a sentar y vas esperar que el maestro te ponga el 6 de calificación? (...) No nos ponemos a pensar en eso, en el daño que le estamos causando al alumno. 40% de deserción escolar cada semestre, les estoy hablando de una población estudiantil de preparatoria de primer semestre. Les hablo de bachilleres, ¿por qué les hablo de bachilleres? porque tengo unas hermanas que trabajan allá y son las que me dan la información, me dicen grupos de 50 quedaron en 30, grupos de la tarde están en 20, ¿qué pasó maestra?, ¿dónde quedó nuestra función? (LupMuj.1).

3. 8 La asignación de una calificación en formación cívica y ética

Es un desafío mediado por la interrogante de cómo evaluar contenidos de la naturaleza de formación cívica y ética en tanto que muchos de ellos se vinculan, dicen los maestros, a la práctica de valores, al cambio de actitudes, conductas y formas de pensar. En términos de Cortina (1996: 23) y Yurén (2005: 24) a *saberes prácticos* o *saberes de la acción*, como se expuso en el capítulo anterior.

Los de secundaria asocian a este reto otros elementos ya señalados en apartados anteriores, como las dificultades para conocer a todos sus alumnos y valorar los cambios producidos en ellos en el breve tiempo que tienen para la asignatura. Reiteran el problema de los grupos numerosos como un obstáculo para dar un seguimiento personalizado. En este sentido, para los maestros de secundaria resulta imposible atender las características que la evaluación debe poseer de acuerdo con el programa de formación cívica y ética, entre ellas:

Que contemple al aprendizaje como un proceso que se desarrolla de manera heterogénea entre los alumnos, que puede expresar saltos y retrocesos, por lo que requiere de la mirada atenta del docente para apreciar los matices de su desenvolvimiento a lo largo del curso escolar. De esta forma, la evaluación considerará la singularidad de los educandos y expresará el respeto a la diversidad de formas y ritmos de aprendizaje (SEP, 2006: 25).

En el caso de telesecundaria, como ya se indicó, la cantidad de alumnos no es un factor determinante porque tienen menos y la ventaja de ser los responsables de todas las asignaturas, lo cual favorece el contacto prolongado.

Otros evidencian la necesidad de evaluar con mayor objetividad y, en este sentido, la definición de criterios básicos para saber qué y cómo valorar los avances en el aprendizaje y evitar la comisión de arbitrariedades. Reconocen que los logros que obtienen los jóvenes están atados a su historia personal, a sus experiencias, costumbres y valores

⁵³ Examen Nacional de Ingreso, en este caso la maestra se refiere al EXANI- I que está dirigido a los egresados de educación secundaria que solicitan ingreso a las instituciones de educación media superior del país.

familiares, por lo que no se pueden comparar con otros. También aparece la dificultad de representar numéricamente esos avances.

A mí, lo que se me hace difícil o muy subjetivo es asignarle una calificación al alumno en lo que se refiere a su cambio de conducta. A mí lo que me gustaría es que hubiera ciertos rasgos, ciertos parámetros para poder asignarle al alumno una calificación, porque es lo que se busca: un cambio de conducta positivo, desde luego, entonces ahí sí, muchas veces, lo veo muy subjetivo... Pues por ejemplo, un cambio de valor, un paso más adelante por parte de él... Es lo que se me hace muy difícil. Por ejemplo, en ciertas tareas, el chico ya se sacó, por decir, un 8, en ciertas actividades, pero veo que ese chico ya se porta mejor, ha cambiado al menos en el momento, ¿cómo califico ese cambio de conducta?, ¿qué calificación sería justa para él? Un diez, un nueve... (AnaMuj.1).

En el programa de Formación cívica y ética se recomiendan algunos recursos para la evaluación y se proponen los aprendizajes esperados como pistas sobre lo que los alumnos deben lograr (SEP: 2006, 26), Sin embargo, para los maestros esto no es suficiente cuando tienen que tomar decisiones frente a una diversidad de problemáticas que surgen en su trabajo. Señalan que algunos alumnos tienen dificultades para abstraer información y manejar conceptos básicos de la asignatura, o temen hablar en público; pero en la interacción con sus compañeros muestran saberes prácticos promovidos desde la formación cívica y ética. De ahí que insistan en la necesidad de construir criterios más específicos que les permitan realizar su tarea de manera más objetiva.

¿Se puede reprobar en formación cívica y ética? ¿Es válido reprobar?

Ante la formulación de este cuestionamiento la mayoría afirma que sí se puede reprobar a los alumnos cuando “ya se agotaron todos los recursos” y el alumno no aprovecha las oportunidades que se le proponen para recuperarse. Se observa una posición muy definida, unánime en torno a este aspecto y no existen diferencias visibles entre las modalidades educativas. Aplican la misma lógica de análisis ya esbozada en párrafos anteriores, que consiste en asegurar que los alumnos aprendan y demuestren que se han esforzado en el desarrollo de las tareas encomendadas. Los maestros argumentan su postura describiendo el procedimiento seguido durante los años que llevan de servicio.

Sí es válido reprobar si ya agotaste todos tus recursos (una maestra dice en tono de confirmación: si ya agotaste todas las oportunidades).

Si yo veo que mi alumno ya va a reprobar, yo lo llamo: mira, te voy a poner un trabajo más, o ¿sabes qué? te hace falta esto búscalos, tienes hasta dos clases para que me lo entregues. Yo cada vez califico las clases, y al final del bimestre pido la libreta para tomar el récord para ahorrarme el tiempo en clase. Entonces, les aviso, tal fecha libreta de tal a tal. ¿No

trajiste tu libreta?, bueno, la siguiente clase, yo misma les doy herramientas. Maestra es que se me perdió la libreta que no sé qué... Bueno hazme tal trabajo, pero si yo veo que soy yo la que estoy tras el alumno, soy yo la que estoy tras la libreta, soy la que le doy chance... Bueno ya está, ¿No te interesó?, pues reprobaste, pero eso sí para el siguiente bimestre lo primero que hago es que te paso adelante y tú vas a estar conmigo. Aquí vamos a trabajar juntos. Cada clase si es necesario se lo digo reprobaste el bimestre pasado ¿te va a volver a pasar lo mismo? (...) (AbrMuj.1).

A mi criterio personal para mí sí es válido reprobado en formación cívica y ética, siempre y cuando el maestro lleve el registro ¿sí? de todas sus tareas, de sus faltas, de todos los trabajos que se hacen durante el bimestre para que tengas el sustento, cuando el director te pregunte, cuando el subdirector o coordinador académico, porque se ha dado ¿sí? En una ocasión yo reprobé a 6, hace 2 años si mal no recuerdo y me dijeron: ‘¿por qué?’, aquí está fulano por esto, por esto, zutano por esto. (...) que me disculpen mis autoridades, pero yo no les puedo regalar el 6, cuando una persona no cumple con todos los trabajos marcados y más del 50% del salón ha cumplido, quiere decir que sí lo pudo haber hecho (MelqH.1).

En cuanto al procedimiento empleado para apoyar a quien está a punto de reprobado, éste maestro plantea lo siguiente:

Nosotros... en la escuela hemos hecho un ejercicio que nos ha dado resultado, cuando ya el alumno tiene muchos problemas. Juntamos a todos hacemos un colegiado del grado en que está el muchacho, juntamos a todos los maestros que le dan, el papá, el alumnos y todos los maestros, escuchamos primero la versión del alumno, luego la de los maestros y la de los padres para tratar de llegar a un acuerdo a ver cómo podemos ayudar al alumno, porque no sólo es en formación cívica y ética, sino en matemáticas, en química, en biología, qué sé yo(...) (MelqH.1).

Un maestro de telesecundaria opina que su modalidad educativa les permite estar más tiempo en contacto con los alumnos y generar un clima de confianza.

En cuanto lo que es la evaluación en telesecundarias, nosotros sí tenemos la posibilidad y la gran oportunidad de compartir, de convivir con ellos desde las 8 hasta las 2 de la tarde. Nosotros sí. Entonces, hay alumnos que nos llegan a ver cómo a un padre, en un momento dado, porque van y te piden un consejo te dicen ‘maestro que hago aquí’, ‘qué hago acá’ (...). Sin embargo, nosotros sí reprobamos, yo llevo mi registro, como decía Melquiades, yo llevo mi registro, así me voy manejando por fechas y secuencias de aprendizaje. En una ocasión, yo reprobé a 4... Había una alumna que yo le decía ‘oye tu tarea’ y decía ‘me vale’ para todo decía ‘me vale’, ah bueno, pues ‘me vale’ va tu cinco. (DavHTEL.1).

Al parecer, las características de la modalidad facilitan que alumnos y maestros logren establecer vínculos mucho más estrechos. La permanencia del docente en un grupo genera arraigo. La figura de autoridad no se diluye como sí sucede en las secundarias donde cada asignatura es impartida por un maestro diferente. Habría que ver cómo influye la cultura rural del adolescente y su relación con los adultos.

Otro maestro que también trabaja en una telesecundaria, apela a la sensibilidad de sus compañeros para evidenciar que el problema no se resuelve asignando una calificación reprobatoria a los jóvenes y que “el entendimiento no se logra de la noche a la mañana”. Es el único que manifiesta una posición distinta: no está de acuerdo con reprobar; prefiere que el alumno permanezca en la escuela, aunque se le otorgue una calificación inmerecida “darle una calificación es incluirlo, motivarlo nuevamente para que ese alumno vuelva a agarrar el camino”. Se trata del maestro que reconoce que en su escuela se pusieron de acuerdo para no reprobar alumnos.

El compromiso que tenemos nosotros es dar lo mejor de nosotros para que ellos aprendan, pero no me voy a abocar más que nada para poder dar una calificación, pero simplemente hay que ser razonables, hay que ser humanos, todos pasamos por una escuela, todos tenemos etapas críticas, hay que comprenderlos (...)

“Si vemos que nuestros alumnos se van descarrilando... no ¿a dónde vas?, aquí ven. Eso es lo que debemos hacer con nuestros alumnos. “Si no quieren hacer las tareas podemos decirles: ‘no, no te vayas’, ‘cuando menos ven’... Involucrarlo, ser incluyentes, no excluyentes, reprobarlo es excluirlo. Cuando menos, darle una calificación es incluirlo, motivarlo nuevamente para que ese alumno vuelva a agarrar el camino. Ahora si queremos también que el alumno valore lo que vaya a tener, está bien. Tenemos 5 momentos para aplicarle una calificación, si en este bimestre no lo hizo, vamos a jalar la rienda, como dijimos hace rato, ‘¿a dónde vas?’, entonces reprobarlo, no hay ningún problema, pero en este no, motivarlo y decirle en este no te reproché porque hablaste, porque dijiste esto o porque vi que te llevabas muy bien con tus compañeros, mira no hiciste esto, pero me gustó cómo orientaste a tu compañero, o no me gustó cómo le pegaste a aquel, pero hazle ver lo que está haciendo bien (...). El entendimiento no se logra de la noche a la mañana (...)

(ArtemHTEL.1).

Respalda su postura remitiendo al caso de Isaac Newton, acerca de quién comenta lo siguiente:

En mi libro de Ciencia de segundo año que estoy manejando, hay un apartado con una imagen de Isaac Newton donde dice que fue el peor alumno de su aula..., fue el pésimo, y su calificación (...), era el que no tenía calificación y le decían ¡haz, esto! y hacía otra cosa, ¡haz, esto! y hacía otra cosa y llegó a ser un gran científico y un gran matemático. Entonces, reflexionemos un poco acerca de lo que nos plasman los libros porque los libros los hacen con gente de ciencia, con gente de respeto, con gente de calidad que va más allá de lo que nosotros palpamos (...)

(ArtemHTEL.1).

Sin embargo, no encuentra aliados en el grupo que apoyen su postura.

3. 9 Las creencias y prácticas religiosas como obstáculos para el cambio de mentalidades

El tema de la diversidad religiosa, como tal, solamente apareció en uno de los dos grupos de discusión desarrollados en Quintana Roo. Los maestros se refieren, básicamente, a las creencias y prácticas religiosas que entran en conflicto con las tradiciones de la cultura mexicana que promueve la escuela, tales como con las ceremonias cívicas. Al menos, son éstas las que prevalecen como el eje de sus relatos. Cabe señalar que la tensión entre la libertad de creencias religiosas y el fortalecimiento de la identidad nacional es un asunto tratado en otras investigaciones, en tanto que se trata de un tema recurrente en las escuelas de educación básica en México (Cfr. Pérez: 2005; Fierro: 2006).

En varias intervenciones los maestros advirtieron que las creencias religiosas deben respetarse, siempre y cuando no “choquen con los lineamientos escolares” y la función educativa de la escuela. Acerca de este punto, un maestro expone ampliamente cómo proceden en su escuela. La solución que plantea obliga, tanto a alumnos como a maestros, a “tomar distancia” de las creencias personales o “abandonarlas” cuando se entra a la escuela.

Yo les digo: yo pertenezco a una religión, pero mi religión se queda en la entrada de la escuela. De igual manera quiero que lo hagan ustedes, aquí nos respetamos somos seres humanos todos, pero los problemas que tengamos y las religiones se quedan en la reja. Aquí hay reglas y normas que hay que cumplir, hasta ahorita me ha dado resultado. Hace cinco años, cuando llegamos a la escuela, en la primera reunión con padres, se lo hicimos saber a los padres de familia, que había normas en la escuela y que había que respetarlas, y que las religiones que todos profesan, que también son como 10 ó 12, que son muy respetables para nosotros los maestros, pero que también es necesario que ellos entiendan que la escuela tiene una función y que la otra función, la función religiosa les corresponde a ellos. A nosotros nos corresponde enseñarles, educarlos porque les falta mucha educación en el seno familiar, pero que la religión no iba a ser un punto central en lo que impartiéramos nosotros. Entonces, yo creo que por ahí empieza la cosa, respetándonos. Poniendo las cosas de cada quien en su lugar y nos ha dado resultado, a tal grado que tenemos de todas las religiones, parece tutifrutí pero ahí todo mundo se cuadra, sin importar de qué religión son (DavHTEL.1).

Otros describen formas en las que han podido encarar esta tensión a favor de los alumnos. De manera específica se refieren a *Los Testigos de Jehová* y a las estrategias que han puesto en marcha para librar la disyuntiva. Entre ellas, no obligarlos a saludar a la bandera ni cantar el himno nacional, pero sí exigirles que se mantengan en silencio y con una actitud respetuosa durante las ceremonias cívicas. O bien, solicitarles una actividad extra en aras, dice una maestra de “respetar el espacio del individuo”.

La religión sí es un factor que afecta mucho, sobre todo, yo me he topado con ese problema, con los Testigos de Jehová, yo le digo: ‘mira, yo entiendo tu posición de no respetar los símbolos patrios, pero mira aquí hay un reglamento... no te estoy diciendo que lo hagas sino que si te nace a ti hacerlo de ti va a depender’. Ahora, si yo me pongo a ver cómo te voy a calificar si no me respetas los símbolos patrios, yo creo que hay otra manera de evaluar a ese alumno, no le vamos a imponer que respete los símbolos patrios, pero sí hacerle conciencia a él, porque esos alumnos ni siquiera desfilan, ni siquiera festejan el día de la navidad, no creen en nada de cosas religiosas que son tradiciones y costumbres, no creen, pero como maestra, he visto que si les dejas un trabajo extra que no tenga nada que ver, pues ya lo estás ayudando y tú estás respetando su espacio, porque nosotros somos seres humanos que tenemos que respetar el espacio del individuo (LulMuj.1).

De acuerdo con la argumentación de esta maestra, el respeto a la persona se encuentra en un nivel superior al reglamento escolar. También evidencia la tensión en la que los coloca como docentes situaciones de este tipo ya que se ven obligados a tomar una decisión que afecte lo menos posible al alumno. Otros añaden que los niños Testigos de Jehová, a veces son los más respetuosos durante las ceremonias cívicas y aunque no se involucren activamente en el homenaje a la bandera es visible su actitud de respeto hacia los símbolos patrios.

A veces esas personitas que no respetan ‘adecuadamente’ (lo entrecomilla), son los que están más en posición de firmes durante los honores a la bandera y hay otros que están en esta posición (la maestra se pone en posición de saludo a la bandera, pero con el brazo hacia abajo) y están platicando y se están riendo... entonces, habría qué valorar eso (AnaMuj.1).

Las reflexiones de la mayoría se orientan a relevar que el valor del respeto se manifiesta haciendo acto de presencia. Esto mismo sucede cuando maestros católicos son invitados a ceremonias religiosas de compañeros que profesan otras religiones o a la inversa. Así lo expresa una maestra:

Hace rato escuché que Rebeca decía que no respetan los símbolos patrios. Yo difiero un poco de ello, yo desde que veo que la persona está en el homenaje, está en posición de firmes, hace acto de presencia (Melquiades⁵⁴: está respetando), está respetando, porque no se está burlando. Es lo mismo... si a mí me invitan a un templo, un compañero maestro, porque todos tenemos eventos con la familia y nos invitan, porque yo esté con la persona y esté acompañándolo, no voy a hacer lo que ellos hacen en.., no sé cómo le llamen... (Melquiades: no significa que te vayas a convertir a esa religión), así es con que esté con esa persona, estoy respetando. Lo mismo ha pasado que compañeros maestros de otras religiones entran a iglesias católicas y no hacen todo lo que se hace en una misa y sin embargo, están ahí y están respetando. Por eso yo difiero en que se diga que no respetan los símbolos patrios, para mí que sí los respetan (LizMuj.1).

⁵⁴ Este maestro en un momento de la discusión dice en tono de broma; *los testículos de Jehová* y se ríe. Llama la atención el estilo de intervención que tuvo durante todas las sesiones, la cual consistió en complementar o añadir algunas frases a lo dicho por otros.

En otro orden de ideas, también comentan las dificultades experimentadas para influir en los jóvenes, debido al “adoctrinamiento” que han recibido en sus iglesias.

Su mentalidad... Ellos, están adoctrinados, no se puede cambiar de la noche a la mañana. La formación cívica y ética les sirve a algunos (...) pero ellos no logran asimilar esos valores que se les está dando (ArtnHTEL.1).

Casi todos los maestros, independientemente de la modalidad educativa, insisten en que los adolescentes tienen patrones de comportamiento difíciles de modificar en el corto plazo. La mayoría adquiridos tanto en la familia como en el entorno socio-cultural al que pertenecen.

Una maestra advierte que ante esta realidad sólo es posible sensibilizarlos, “no podemos cambiarlos porque en su casa ya hay patrones de conducta muy difíciles de cambiar” (AnaMuj.1). Una más, que comparte este planteamiento dice que ha logrado acercarse a sus alumnos haciendo uso de algunos principios que comparten las religiones. Su estrategia de acercamiento y sensibilización se basa en la exhortación y el consejo. Ejemplifica refiriéndose a un caso.

Yo tenía una niña muy rebelde, pero rebelde hasta con la mamá y le decía (...): Yo le decía, ‘mira, tú por las tardes andas con tu biblia, predicas la palabra de Dios, pero como que no eres congruente con tus acciones. Mira ¿qué dirá la gente de ti?, tú estás en una religión, por lo tanto tienes que dar testimonio de vida cristiana, es un cambio. Entonces, yo no sé si la muchacha... Yo siempre digo que la manera como transmitamos un consejo, la sensibilidad más bien que tengamos como seres humanos, de eso depende si el muchacho te va a escuchar. (LulMujTEL.1).

Hasta aquí podría adelantarse que con distintos matices los maestros involucrados en esta discusión dejan ver un grado de tolerancia y apertura para enfrentar la diversidad religiosa, a pesar de reconocer que no son compartidas por ellos y en muchos casos expresan disgusto ante lo que ellos consideran creencias absurdas que afectan la cohesión social. No obstante, dicen respetarlas por el bienestar de los alumnos.

3. 10 El conformismo generado en los alumnos por algunas medidas compensatorias

Surge ante la inconformidad por la encomienda de las autoridades de aprobar con 6 a los alumnos y ante el otorgamiento de las becas del Programa Oportunidades por “el simple hecho de asistir a la escuela”. Al referirse a esta situación, los maestros rememoran sus experiencias de estudiantes y los esfuerzos que tuvieron que hacer por mejorar sus condiciones de vida; en palabras de ellos: por “salir adelante”, o “ser alguien en la vida”.

El deseo de superación, de aspirar a algo mejor, esforzándose por vencer las dificultades del medio, dicen no verlo actualmente en muchos jóvenes. Dicen que algunas acciones o programas de asistencia social están surtiendo efectos negativos en la formación de los jóvenes, en tanto que no se les exige gran cosa para recibir un beneficio y muchos adquieren una actitud de conformismo para ir librando los obstáculos con el menor esfuerzo.

El otro punto es que el gobierno tiene buenas estrategias de trabajo, tiene el interés de apoyar a la gente, y todos esos detallitos, pero nos encontramos con un pequeño problema, le está haciendo la vida más fácil al estudiante, pero a tal grado que..., bueno, muchos recordarán que a nosotros nos costaron los libros para estudiar y nos costaban caros y tenías que cargarlos diariamente. Ahorita, al alumno se lo regalas y en menos de un mes ¿dónde está el libro? Siendo sinceros (Melquiades: en la basura). El otro día me encontré con unos alumnos, los tuve que reportar porque empezaron a desbaratar un libro; estaban haciendo avioncitos con su libro, y me decían 'es mío, profe'... Les estamos haciendo la vida más fácil regalándole los libros, regalándole la calificación, regalándole el programa de oportunidades (MoiH.1).

De acuerdo con un maestro de telesecundaria, en el medio rural los alumnos están mucho más limitados que los de las zonas urbanas y esta situación los obliga a asumir desde temprana edad mayores responsabilidades: si quieren salir de excursión o tener dinero para gastar a la hora del recreo, o conseguir los materiales que les faltan, se ven obligados a trabajar en sus tiempos libres. En este sentido, difiere, hasta cierto punto, de lo planteado por el maestro de secundaria porque sus alumnos no tienen la vida tan fácil, sin embargo, coincide en que la carencia los hace adquirir tempranamente responsabilidades y valorar lo que logran adquirir con su esfuerzo.

Son de bajos recursos, estamos hablando del medio rural, y el muchacho para que pueda tener algo de dinero para el recreo, pues tiene que trabajar sábados y domingos, a veces sale de la escuela y tiene que ir a cuidar a los borregos, a cultivar, a hacer labores del campo, eso parece un perjuicio para ellos, pero podemos transformarlo en un beneficio porque ya se empieza a hacer responsable el muchacho (¿por qué dices que se puede transformar en una ventaja?). Porque el muchacho adquiere el interés o la responsabilidad, si él gana un poco de dinero y su familia no, pues él junto con otros compañeros pueden cooperar e ir a un café internet a conseguir la información, se colaboran entre todos y tienen para unos materiales, pueden ir a un viaje de estudios si juntan el dinero... (OrIHTEL.2).

Los maestros conciben el esfuerzo como un principio invaluable en la formación del carácter de la persona, en parte, esto tiene su explicación en la experiencia vivida por la mayoría de ellos en su juventud. Muchos, llegaron a ser maestros, no por vocación sino porque fue la vía que encontraron y tenían a su alcance para la movilidad económica. Así lo

expresaron al participar en una actividad de presentación desarrollada en la primera sesión de trabajo. Esto se describe en el apartado *¿quiénes son los maestros de formación cívica y ética?* del capítulo 1.

A pesar de todo, algo se puede hacer al “remar en contra de la corriente”

Se trata de una idea que atraviesa los distintos asuntos planteados en los desafíos y que se relaciona, en parte, con lo ya señalado en párrafos anteriores.

En el discurso de los maestros, se percibe una mezcla de impotencia y desaliento, frente al gran desafío de incidir en la realidad de las nuevas generaciones cuando se tiene en contra todo. El contraste entre lo que se quiere promover en la escuela y lo que se vive cotidianamente, también se conceptualiza como “la confrontación teoría-realidad” que experimentan los jóvenes al ver que en su entorno se vive, sobre todo, lo opuesto a lo que se les plantea en la asignatura. En este sentido, aparece también como constante en las reflexiones docentes el peso de otras instancias no formales y factores ambientales en el aprendizaje cívico y ético de los alumnos.

Al referirse a los asuntos problemáticos del contexto social, lo que prevalece en el discurso de los maestros es un tono de angustia, malestar y desesperación; un énfasis en que el escenario para desempeñar su labor docente es sumamente adverso⁵⁵.

No obstante, admiten que a pesar de las dificultades enlistadas “algo se puede hacer”.

Yo anoté como un primer punto “la confrontación teoría-realidad”. Ayer estábamos platicando con algunas compañeras y llegamos a la conclusión de que queremos enseñarles a vivir en un mundo color de rosa, cuando la realidad es distinta. Los problemas que existen son bastante crudos, y viene ese choque, al ellos darse cuenta de lo que le están enseñando en la escuela y ver lo que les está pasando día tras día en mis calles, en mi ciudad, en mi colonia (...). Es muy difícil remar en contra de la corriente y eso es lo que tenemos que hacer hoy en día (MigH.2).

Asimismo, plantean la necesidad de relevar en los libros de texto un planteamiento mucho más problematizador para mejorar el tratamiento de los contenidos de la asignatura. También se refieren a lo delicado que les resulta tratar algunos problemas de ilegalidad cuando forman parte de la realidad de sus alumnos.

⁵⁵ Esteve (1995) al dar un panorama general de la situación de los profesores ante el cambio social en varios países de Europa (Suecia, Francia, Gran Bretaña, Alemania, por ejemplo) advierte, que los factores contextuales son los que generan en los profesores un sentimiento de desconcierto e impotencia en tanto que están fuera de su ámbito de intervención.

Los libros hablan de una sociedad pues democrática, bonita, participativa, ideal. Y, por ejemplo, en el poblado, yo soy del Ingenio. Las últimas elecciones, casi, casi hubo violencia para que el alcalde tomara posesión. Pues entonces, ¿cómo señalo democracia en ese proceso? ¿no? Cuando se habla de denuncias, sabemos que el Ingenio es productor de marihuana, entonces, cómo le digo al alumno, denuncia, si a veces la misma familia, los papás trabajan en ello, es su fuente de ingresos. Entonces, muchas veces, la realidad en la que está inmerso el poblado, pues... yo les puedo hablar muy bonito, pero la realidad es otra. O sea, no quiere decir que no se puede lograr algo (AbrMuj.1).

Esto evidencia la mirada compleja de muchos maestros respecto de los factores que intervienen en la formación de los jóvenes. Aunque los predominantes en sus reflexiones (independientemente de la modalidad educativa) sean los externos al contexto escolar y para el caso de los maestros de asignatura se agregan las condicionantes de la organización curricular en las escuelas secundarias (técnicas y generales) para impartir la formación cívica y ética, así como el poco apoyo de los demás miembros del colectivo docente. La última frase con la que esta maestra cierra su intervención es un ejemplo de la perspectiva esperanzadora que algunos maestros mantienen como línea de reflexión, y como se verá en el capítulo 4, se fortalece en el discurso de varios maestros cuando se les pregunta por sus contribuciones específicas en la formación de los adolescentes.

Recapitulación de los desafíos y esbozo de la discusión de los datos

A continuación se exponen algunos elementos que destacan en los relatos docentes y a los que se les dará seguimiento en los capítulos siguientes.

Sobresalen las causas atribuidas al contexto sociocultural y económico

Lo primero que se puede observar es la escasa presencia de los aspectos curriculares y didácticos. Prestan mayor atención a los problemas del entorno sociocultural y económico en el que se desarrollan los adolescentes, así como de la organización y gestión escolar, y de su relación con las autoridades educativas en situaciones específicas.

A continuación se resumen los desafíos señalando en el esquema los puntos relevados por los maestros según la modalidad educativa.

¿Qué es lo que dificulta o limita el ejercicio de la profesión docente?

<p>EN SECUNDARIAS (técnicas y generales) La cantidad de alumnos y grupos que deben atenderse es un factor decisivo para brindar una educación de calidad.</p> <p>Acceso a las nuevas tecnologías de la información sin la vigilancia de los padres de familia o adultos.</p>	<p>EN TELESECUNDARIAS La insuficiencia de recursos didácticos y fuentes de información en la escuela y el hogar.</p> <p>No acceso a las nuevas tecnologías de la información (situación generalizada en el medio rural).</p>	
<p align="center">EN AMBAS MODALIDADES (En todos los grupos de discusión) Falta de hábitos para investigar El desinterés de los jóvenes por aprender, por asistir a la escuela La situación de pobreza y falta de recursos económicos en las familias Poco apoyo de las familias en la educación de sus hijos</p>		
<p align="center">Prohibición generalizada en las escuelas de reprobar alumnos (Grupo 1) Creencias y prácticas religiosas que obstaculizan el cambio de mentalidades (Grupo 1)</p>		
<p align="center">FAMILIA</p>	<p align="center">(En los tres grupos de discusión) Los maestros afirman que son instituciones con proyectos educativos distintos</p>	<p align="center">ESCUELA</p>
<p align="center">EL GRAN RETO CONDENSADOR Resalta una perspectiva esperanzadora “Remar en contra de la corriente”, a pesar de todo, algo se puede hacer</p>		

Fuente: Elaboración propia, producto de la síntesis de los diez desafíos distinguiendo por modalidad educativa.

Estos resultados admiten varias lecturas. De entrada puede decirse que para los maestros todo lo extraescolar pesa más en los resultados que se obtienen en el proceso formativo de los alumnos. De ahí, en parte, la posición generalizada de que, en un escenario sumamente adverso, la principal contribución de los maestros consiste en fortalecer y rescatar los valores y que la formación cívica y ética es imposible atribuírsela exclusivamente al responsable de la asignatura o al docente del grupo⁵⁶.

Son raras las menciones de aspectos relacionados con los saberes técnicos y disciplinares que el maestro de formación cívica y ética requiere para desempeñar su trabajo educativo. Se encuentran algunas ideas en las intervenciones de la sesión introductoria derivadas de la pregunta ¿cómo llegaron a ser maestros de formación cívica y ética? sin embargo, se menciona poco como parte de los desafíos algo asociado al dominio de los contenidos y a la didáctica específica de la asignatura.

La escasa mención puede obedecer a varias razones, por el momento se enuncian algunas inferencias y cuestionamientos que estarán presentes en el siguiente capítulo a fin de seguir explorando e interpretando la información proporcionada por los docentes: ¿habrá una evasión de los temas académicos y propiamente pedagógicos donde ellos tienen responsabilidad y competencia profesional?

Otra línea de análisis puede orientarse al grado de especialización que posiblemente han adquirido los maestros. ¿Se sienten seguros con lo que saben?; quizás a esto se deba que no aparezca como un desafío relevante el dominio y manejo de la asignatura.

Al referirse a los asuntos problemáticos del contexto social, lo que prevalece en el discurso de los maestros es un tono de desesperación ante la compleja realidad en la que están insertos los jóvenes.

Describen un escenario desafiante para desempeñar su labor porque no se sienten apoyados por las familias y tampoco observan interés de los adolescentes por permanecer en la escuela, ni disposición para el aprendizaje. No obstante, admiten que a pesar de las dificultades enlistadas, en materia de formación cívica y ética, algo se puede hacer. Llama la atención el énfasis puesto en la “carencia” o “ausencia” de valores como un rasgo que caracteriza a las poblaciones juveniles con quienes trabajan y en la necesidad de que en la escuela los docentes sean modelos de comportamiento ético a fin de contrarrestar la

⁵⁶ Este planteamiento es trabajado a profundidad en el siguiente capítulo.

adversidad del medio en el que se desarrollan. Con base en lo expuesto en este capítulo, se trasluce una perspectiva prejuiciosa que podría afectar la identificación de los saberes y buenas prácticas morales que seguramente existen en los contextos sociales y familiares de los alumnos, a pesar de las distintas problemáticas ya enunciadas.

Los prejuicios identificados en los relatos orales y escritos (aunque sea de manera inconsciente) reflejan ciertas dificultades que muchos maestros experimentan para abrirse a otras creencias y estilos de vida. Este asunto será retomado con mayor amplitud, en el capítulo 4, subtema: 4.1 *La familia educa en valores y los maestros los refuerzan. Frente a la “carencia” de valores, también reeducan.*

A pesar de lo señalado, llama la atención que algunos maestros ante asuntos polémicos ligados a la libertad de creencias asumen una posición distinta, reconocen que dada la complejidad del tema y lo que se genera en la tensión que viven los adolescentes entre acatar lo planteado en la escuela y obedecer a sus padres, la función del maestro consiste en sólo sensibilizarlos. Esto es, frente a las creencias religiosas emerge una postura distinta, como se dará a conocer en el capítulo 5. Aunque esta situación no es representativa de los grupos dado que fue un desafío expuesto sólo en el primero de ellos, es digno de mención porque se trata de relevar aquellos elementos que pueden ser síntoma de nuevas prácticas que se gestan en la escuela.

La ausencia de una valoración crítica sobre su desempeño profesional

Como se ha visto, prevalece una escasa autocrítica acerca del ejercicio de su profesión docente, tanto al dar razones acerca del desgano, apatía o desinterés de los alumnos por el aprendizaje como al plantear otros desafíos de la formación cívica y ética. Se tiende a buscar explicaciones ajenas a su intervención educativa. Los obstáculos y las dificultades son atribuidos a causas exógenas al ámbito escolar, sobresalen las asociadas al origen contexto social y familiar de los alumnos, aunque también están presentes las relacionadas con sus autoridades educativas o bien, en el caso de los profesores de asignatura (en la modalidad de secundaria), a los colegas de otras asignaturas.

En la mayoría resalta la ausencia de una valoración crítica y espontánea respecto a su desempeño personal como responsables de la asignatura. Esta inferencia se realiza, también con base en lo expuesto en el sexto desafío: “Los maestros como el principal

problema ante la falta de congruencia y un proyecto común”. En este caso, cabe señalar que, cuando los maestros se refieren a que el problema central son los docentes, dicen “somos nosotros”, “muchos de nosotros”, colocando el énfasis en la primera persona del plural y por en el grupo. Esto puede conducir a que discursivamente la responsabilidad se diluya porque no los obliga a hacer una revisión específica de su desempeño individual.

En el caso de las escuelas secundarias, las principales críticas se centran en los demás profesores o autoridades educativas, de quienes comentan que apoyan poco en la formación cívica y ética. ¿A qué se debe la escasa autocrítica?, ¿habrá alguna evasión de sus responsabilidades?, ¿será un mecanismo de defensa frente a la crítica permanente y generalizada al desempeño de su trabajo?

Acciones frente a las que algunos maestros manifiestan una mirada crítica

Se percibe una mirada crítica respecto a ciertos sucesos que ocurren en el ámbito escolar. En el siguiente cuadro se sistematizan algunos casos, a los que se les dará seguimiento en los siguientes capítulos.

Acción	Razones que buscan justificar la medida	Argumentos de quienes las desaprueban
El pase de lista apresurado sin detenerse a nombrar a los alumnos.	Se emplea para ahorrar tiempo y ante la cantidad de alumnos que se atienden en la escuela secundaria.	La estrategia se califica como falta de respeto hacia los alumnos, porque: <ul style="list-style-type: none"> - no permite la identificación y reconocimiento de los alumnos, aspecto clave para evaluar sus aprendizajes. - “...no son presos para tenerlos marcados por un número, son seres humanos (...)”.
Obligar a los alumnos testigos de Jehová a realizar honores a la bandera.	Promover el respeto a los símbolos patrios y la identidad nacional.	<ul style="list-style-type: none"> - La imposición no garantiza el cambio de creencias religiosas - Se afecta la relación del alumno con su familia. - Se genera angustia - Falta de congruencia en la actuación de los maestros, a los alumnos se les exige algo que ellos no hacen: mantener una actitud de respeto durante los honores a la bandera.

Acción	Razones que buscan justificar la medida	Argumentos de quienes las desapruedian
Modificar calificaciones.	Evitar la reprobación y no salir mal evaluados como escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Se les causa un daño a los alumnos al no exigirles un mayor esfuerzo porque se fortalece el desinterés por mejorar su desempeño. - Genera situaciones de injusticia y privilegio porque no se aplican los mismos criterios a todos. - Les resta autoridad frente a los alumnos y reduce su ámbito de intervención para “elevar el nivel educativo”.
La prohibición de reprobar alumnos.	Garantizar la permanencia en la escuela. Reprobarlo es excluirlo.	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementa la apatía y el desinterés.
Limitarse a dar la clase con quienes estén interesados en ella ⁵⁷ .	La responsabilidad del docente consiste en cumplir con su horario de clase e impartirla.	<ul style="list-style-type: none"> - Interesar y motivar a los alumnos es una responsabilidad docente, así como ejercer presión para que respondan a las exigencias de los maestros.

⁵⁷ Lo señala explícitamente un maestro de Chetumal.

CAPÍTULO 4

LAS PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE LOS MAESTROS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ADOLESCENTES

Introducción

Las características que los maestros otorgan a la formación cívica y ética, dan pistas para comprender la concepción que tienen de su función docente en este campo de saberes y en qué medida ésta repercute y condiciona sus posibilidades de intervención en el desarrollo moral de sus alumnos. Los maestros señalan que la asignatura propicia un mayor acercamiento con sus alumnos y les ayuda a generar cambios en su forma de pensar y modo de vida. Dicen que, a diferencia de otras asignaturas, en ésta ocupa un papel central la experiencia y vivencia de valores y que sus propósitos se logran mejor cuando los maestros actúan conforme a los principios éticos que promueve la misma.

La información empleada para la construcción de este capítulo fue obtenida por dos vías:

1) Mediante las dos preguntas eje de la primera sesión de trabajo de los grupos de discusión: *Desde su experiencia ¿Cómo se adquieren los saberes de la formación cívica y ética?* y *¿cómo contribuyen ustedes en la formación de sus alumnos?* Ambas interrogantes se formularon para conocer lo que los maestros opinan acerca de sus posibilidades de intervención educativa y el tipo de influencia que ejercen en sus alumnos y,

2) Con base en el análisis de los principales problemas y desafíos descritos en el capítulo anterior⁵⁸, el cual constituye un referente básico para comprender las razones que dan los maestros respecto a la delimitación de su trabajo.

En la siguiente tabla aparecen resumidas las principales funciones que reconocen en el desarrollo de su trabajo, a partir de la delimitación de sus responsabilidades en el campo de la formación cívica y ética y considerando los desafíos de la asignatura.

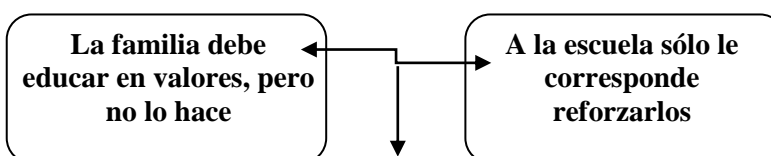
Con el planteamiento inicial respecto a que las familias son las que deben encargarse de la formación moral de sus hijos y a la escuela sólo le corresponde reforzarla, pareciera existir una elusión de las responsabilidades docentes en el proceso formativo de los alumnos. No obstante, al realizar una reconstrucción de las principales argumentaciones de los maestros, en el bloque temático reservado a reconocer sus contribuciones, es posible

⁵⁸ Cabe recordar que los maestros se refieren, principalmente a las condicionantes del contexto cultural y social en el que trabajan, al origen familiar y a las características de la población escolar que atienden.

descubrir otros elementos que ayudan a comprender de manera más amplia el sentido de dicha afirmación y sus acotaciones.

Las tres principales funciones de los maestros de formación cívica y ética

POSTURA INICIAL
EJE DE LAS ARGUMENTACIONES DOCENTES



Funciones de los maestros en la formación cívica y ética

Frente a la “carencia” de valores en los contextos familiares y en el entorno social

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Reforzar e inculcar valores. reeducar | 2. Ser y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar y vida diaria | 3. Brindar afecto y confianza para influir en los adolescentes |
|---|---|---|

La congruencia

Se trata de una **aspiración** y **condición básica** para ganarse el reconocimiento y la credibilidad de los adolescentes.
Es exigible a todo el colectivo docente y a las autoridades escolares.

Fuente: Elaboración propia

A dichas funciones corresponden un conjunto de estrategias educativas que resultan complementarias para incidir en la formación de los adolescentes, tanto en el desarrollo de la clase de formación cívica y ética, como extraclase.

Las tres funciones están fundamentadas por la congruencia, exigible –desde la perspectiva de los participantes de los grupos de discusión– a todo el colectivo docente y a las autoridades escolares para generar una atmósfera de aprendizaje consistente.

Con base en el esquema propuesto, los apartados que configuran este capítulo son:

- 4.1 La familia educa en valores y los maestros los deben reforzar
- 4.2 Ser congruentes o ejemplos a imitar, ¿en dónde radica la diferencia?
- 4.3 La congruencia y sus tensiones
- 4.4 El ejemplo como medio para la formación moral y ciudadana
- 4.5 Brindar afecto y confianza, una vía de aproximación a los adolescentes

4.1 La familia educa en valores y los maestros los deben reforzar

Se trata de una posición reiterada por los maestros al reflexionar acerca de los principales desafíos de la formación cívica y ética y al proceso de adquisición de los aprendizajes de la asignatura. De entrada, plantean que los valores son la columna vertebral de la asignatura y le atribuyen mayor influencia a la orientación educativa que reciben o no los adolescentes en sus hogares. Unos afirman que los adolescentes llegan a la escuela con ciertos referentes o al menos que de ese supuesto debe partirse, dada la responsabilidad de la familia. Otros en cambio, creen que las familias, generalmente, no aportan elementos positivos a la formación de los adolescentes, ni dan continuidad a los valores y actitudes que las escuelas promueven. Este tipo de comentarios fue el preámbulo de la discusión acerca de las aportaciones docentes a la formación cívica y ética de los alumnos.

A veces confundimos que a la escuela mandamos a nuestros hijos para que les enseñen valores. No, vamos a afianzar esos valores (...) (PedrHTEL.1).

Lo deben de traer, implícitamente, se sabe que lo deben de traer de la familia, en la educación primaria, también hubo esa pequeña acumulación de conocimientos en valores, pero si no sabemos encauzarlos, no vamos a lograr los objetivos (DavTEL.1).

Varios advierten que la familia y la escuela tienen proyectos diferentes y que es un gran reto lograr la articulación de esfuerzos entre ambas instancias formadoras. Es en este contexto de problematización donde emerge, y subyace en otros casos, un discurso pedagógico centrado en reconocerse sólo como reforzadores o fortalecedores de aquellas disposiciones y valores que se promueven en los hogares. Los maestros reiteran que lo aprendido en las familias es el referente con el que actúan los adolescentes en las escuelas y en otros espacios de socialización, y que si las bases educativas no son las apropiadas en el ámbito familiar a la escuela se le complica la tarea y poco pueden hacer ellos durante el

horario reservado a la asignatura. Este argumento es representativo, sobre todo, de quienes trabajan en las escuelas secundarias.

Los conocimientos se adquieren en todas partes pero la parte fundamental o primordial se da en casa ya que ahí es donde reciben la educación (AusH.2).

De nada sirve que prepares la mejor clase, les des ejemplos o hagas una dinámica, porque llega a su casa y vuelve a ver lo mismo (HilMuj.2).

Todo lo que aprendió en el aula, se descompone en la casa (MorH.3).

El maestro Lucas, dice que la educación se mama y eso es cierto si, los valores los traemos de casa en la escuela los practicamos, cuando hay una persona que te ayuda a desarrollar ese valor que ya traes tú (CamiMuj.3).

Entre las referencias negativas que expresan los maestros respecto al contexto familiar, sobresalen dos razones, expuestas en el capítulo anterior:

- a) La desintegración familiar, debido principalmente a que algunos papás migran en busca de empleo; por divorcios, separaciones –en caso de no estar casados y vivir juntos– y por la presencia de madres solteras, y
- b) La inserción laboral de ambos padres. De este aspecto sobresale el tipo de trabajo que desarrollan vinculado a prácticas de ilegalidad.

Ante estas situaciones plantean que los hijos crecen solos; algunos maestros del estado de Guerrero señalan que los alumnos “parecen huérfanos”, porque muchos padres y madres de familia ni siquiera acuden a las reuniones a las que se les convoca bimestralmente.

Frente a este escenario, si bien reconocen a la escuela como un lugar especial por su intención educativa formal y explícita, al profundizar en las diversas condicionantes estructurales, acotan sus posibilidades de acción y la presentan como una de tantas instancias que influyen en el proceso formativo de los adolescentes. Señalan que su labor docente consiste en reforzar valores, orientar a los alumnos y brindarles oportunidades para reflexionar y analizar su realidad en la medida en que las condiciones escolares se los permitan. Agregan que una asignatura con menos de cuatro horas semanales, en términos reales, no puede lograr demasiado.

Como se verá más adelante, este discurso de orientar a los alumnos y ayudarlos a analizar su realidad cobra un sentido distinto al profundizar en el ejercicio de su profesión y

el desarrollo de las clases de formación cívica y ética. En la mayoría de los casos se transforma en inculcar y reeducar.

En ocasiones, da la impresión de que los maestros se deslindan de su compromiso laboral al sentirse rebasados en esta tarea, sobre todo los de la asignatura (de secundarias técnicas y generales). No obstante, el conjunto de relatos y reflexiones docentes conducen hacia distintas rutas de interpretación; mismas que serán exploradas enseguida.

Son los maestros especialistas en la materia quienes, además, se muestran inconformes porque en sus escuelas reciben poco apoyo de los demás profesores. Afirman que esta labor, no corresponde exclusivamente a quienes imparten la asignatura o, para el caso de los que trabajan en la modalidad de telesecundaria, que no es posible reducirla al espacio curricular que se estipula oficialmente. Estos últimos se sienten afortunados de tener al grupo durante toda la jornada escolar porque esta condición les permite observar avances o cambios en circunstancias ajenas al horario de la asignatura.

Todos, independientemente de la modalidad educativa expresan su deseo y la necesidad de articular esfuerzos como equipo docente a fin de generar un contexto escolar acorde con el enfoque educativo de la asignatura, asimismo de coordinarse con las familias para garantizar que exista continuidad en los hogares de la formación que se imparte en la escuela.

Frente a la “carencia” de valores se asumen como reeducadores e “inculcadores”.

Se identifica un discurso complementario y paralelo, al ya descrito, fundamentado en la carencia de ciertos valores y la necesidad de contrarrestar en la escuela la adversidad del medio en el que se desarrollan los adolescentes. Esta tendencia discursiva sobresalió en los momentos de reflexión dedicados a indagar acerca de las principales aportaciones de los maestros al proceso formativo de sus alumnos; esto es, al preguntarles explícitamente por lo que ellos pueden hacer: el énfasis lo colocan en la inculcación y reeducación.

El tema de la carencia de valores, de acuerdo con los maestros participantes es consecuencia de que éstos “se han dejado de practicar”, “no se los han enseñado” en la familia, o que los adolescentes “no tienen bien fundamentados sus principios”. En este escenario, para muchos de ellos, el reto educativo de la escuela es todavía mayor porque

tiene que reeducar. Esto es, volver a ‘enseñar’, ‘educar’ todo lo que no se ha aprendido correctamente.

Los maestros lo expresan de distintas maneras, sirvan de ejemplo los comentarios siguientes:

Cuando la labor del hogar es nula, la tarea es mayor pues poco a poco tenemos que reeducar al joven (...) (GlorMUJ.2).

Para empezar tengo que estar seguro de mis valores y así inculcárselos al alumno, valores positivos y los negativos desecharlos, guiar al alumno a tener principios y bien fundamentados para así enfrentarse a la vida y quitar con facilidad cualquier obstáculo que se le pueda presentar (RogH.2).

[Contribuyo] aportando la experiencia, el ejemplo y muchas otras veces inculcando los valores que no les han hecho llegar los padres a sus hijos (AlonMuj.1).

La inculcación, como puede observarse en el penúltimo y último comentario, esta palabra se retoma como noción clave porque fue mencionada en diversas ocasiones por los maestros durante el desarrollo de los grupos de discusión, lo mismo sucede con “reeducar”, aunque en menor medida. La inculcación cobró mayor presencia en las reflexiones de los grupos 1 y 2; en cambio, en el grupo 3, si bien se aludió a la carencia de valores, el acento estuvo en el reforzamiento y fortalecimiento. Resulta paradójico que se asocie la carencia al reforzamiento, ¿cómo es posible fortalecer lo inexistente?

El énfasis puesto en la “carencia”, “ausencia”, “olvido”, “abandono” o “falta” de valores aparece en las reflexiones docentes como un rasgo característico de las poblaciones con quienes trabajan. Aunque no se lo adjudican sólo a ellas, también los maestros reconocen que algunos de sus compañeros o ellos mismos, “carecen” de los valores que quieren favorecer en sus alumnos. No obstante, la tendencia es clara, se asume que en materia de “formación de valores” en la escuela no se está tan mal como sucede en el ámbito familiar y otros espacios de socialización de los adolescentes.

Cabe mencionar otra variante encontrada en el grupo 3 respecto de los grupos 1 y 2, aunque en este grupo de discusión (desarrollado en el estado de Guerrero) también se alude al *deficit* valoral, una vez que algunos participantes lo mencionan, éstos mismos intentan desdecirse de ese enfoque o matizar su planteamiento, baste con revisar los siguientes fragmentos de dos intervenciones.

Mencionan “la carencia de valores” y enseguida se retractan de esa perspectiva	
Hoy en día los valores que se dice que están perdidos, no, no están perdidos simplemente se han dejado de practicar por influencias y agentes externos (...) (EustH.3).	Las frases que comprueban esta situación son: ...no, no están perdidos...
La falta de disposición de los alumnos para el aprendizaje porque no sé a lo mejor esta generación de jóvenes vienen con cosas muy distorsionada, con una falta de valores no porque no se los enseñen en casa (...), no han aprendido, no han reflejado lo que les enseñan...(MargMuj.3).	...no porque no se los enseñen en casa...

Esta es una diferencia encontrada que probablemente obedezca al proceso formativo en el que estaban participando. Como se indicó en el apartado “Estrategia metodológica y fases de la investigación” del capítulo 1, el desarrollo de este tercer grupo de discusión se dio bajo condiciones especiales, la jornada de trabajo se realizó en el marco de su participación en el *Diplomado desarrollo de competencias docentes para la formación cívica y ética* coordinado por la Universidad Iberoamericana; lo que indica alguna influencia de dicho proceso formativo en esta mirada. Como parte de los temas y problemas abordados en los módulos de estudio, se trataron asuntos que generan controversia en las reflexiones docentes, por ejemplo: la pena de muerte, el respeto a la diversidad sexual, la discriminación y prejuicios contra los indígenas, así como el discurso arraigado de la pérdida de valores en las sociedades actuales y generaciones jóvenes.

El discurso del *deficit* valoral no es exclusivo del espacio escolar, ni de un país específico; permanece como enfoque interpretativo en algunas investigaciones y como justificación de diversas acciones educativas y programas de formación docente. Se trata de un discurso pedagógico, al parecer, anclado con mayor fuerza desde finales de la década de los años noventa en las escuelas y retroalimentado por diversas instancias formativas⁵⁹. Sirva sólo como ejemplo de las ideas que circulan, el siguiente caso, consultado al azar.

⁵⁹ Los años noventa fue una década que en el contexto mexicano cobró auge la formación de o en valores. Este punto se aborda en el apartado: “Retrospectiva de la formación docente en temas de valores, ciudadanía y convivencia democrática. Principales tendencias”, del capítulo.

En un curso de perfeccionamiento dirigido a profesores de secundaria de Chile, la autora, al referirse a la evaluación diagnóstica que realizó en los liceos para justificar la puesta en marcha de un programa de educación en valores, explica⁶⁰:

El diagnóstico consideró nivel de deserción escolar, repitencia, alumnas embarazadas, rol del docente y de la institución educativa". Entre las necesidades identificadas se menciona: "pérdida del rol formador de la familia, ya que con mayor frecuencia los padres, por incorporación al campo laboral o carencia de modelos valóricos, delegan en la educación formal la responsabilidad plena de educar a sus hijos e hijas (Aldea, 2001).

A este discurso también se recurre con mucha facilidad en el contexto mexicano. Latapí (2003: 173) al analizar un conjunto de propuestas tendientes a la formación en valores, educación en derechos humanos y la formación ciudadana, advierte:

Algunas propuestas justifican la selección que hacen de las escuelas ubicadas en zonas marginales porque son las que tienen mayores índices delictivos o donde 'existen mayores problemas', argumentando que es ahí donde se requiere mayor intervención educativa. Habrá que estar al pendiente de que esta distinción no se transforme en un principio de discriminación negativa, ya que en el discurso de algunos docentes y de algunos grupos sociales parece predominar la idea de que son las poblaciones marginales o de bajos recursos económicos las que más requieren una 'formación en valores'.

La acotación respecto al fraseo "carencia o falta de valores" podría considerarse banal o alarmista, pero como se indica hay suficientes evidencias de su asociación a poblaciones vulnerables o que viven vulnerabilizadas. Si se acepta esta línea de pensamiento, indirectamente se estaría reconociendo, en contraposición, que no existen problemas de carácter ético ni una necesidad de formación valoral, ahí donde se tienen mejores condiciones socioeconómicas y calidad de vida. Conforme a lo expuesto hasta aquí, en esta forma de orientar el análisis puede encontrarse una mirada prejuiciosa tendiente a invisibilizar las actitudes valiosas y prácticas morales que han adquirido los adolescentes en sus contextos de desarrollo, a obstaculizar la interacción y el diálogo entre las escuelas y las familias, y conducir al desconocimiento de la riqueza de la cultura local. Todo ello puede ser un síntoma de menosprecio a poblaciones que viven en condiciones de pobreza y conducir a actos de discriminación, aunque sea de modo inconsciente. Esto por la sinergia nociva que produce la simplificación de la realidad al traducir situaciones de desigualdad e injusticia social en una "carencia" o "falta de valores" y porque presenta a los

⁶⁰ En el fragmento citado se subrayan las frases que interesa destacar. Lo mismo se hará en otros apartados de este mismo capítulo.

principales afectados y a su entorno familiar como los responsables de su situación y como los necesitados de medidas educativas subsidiarias.

Los prejuicios identificados en los relatos (aunque sea de manera inconsciente) reflejan cierto desdén por parte de algunos maestros hacia las poblaciones que atienden, así como las dificultades que muchos maestros experimentan para poder respetar otras creencias y estilos de vida.

Yurén (2004: 163) afirma que:

Aún cuando los profesores tengan una mística de trabajo que les impulsa a trabajar con empeño a sabiendas de que los estudiantes son pobres, existe un conjunto de creencias que condicionan su práctica y su estilo docente. No es poco frecuente que el profesor que juzga que el entorno familiar es muy adverso, opte por un estilo inculcador o un estilo pastoral que contrarreste la influencia familiar, desconfiando de la capacidad del joven para formarse. Esto si bien es un paliativo provisional no se traduce en recursos permanentes de los que puede echar mano el joven para resolver los graves problemas que le atañen en función del espacio social en el que se encuentra inscrito.

A este tema habrá que seguirle la pista en otros espacios de discusión y trascendencia académica para comprender mejor su arraigo en las escuelas. Es posible especular que también desde el ámbito de las investigaciones educativas, algunos autores de manera implícita abonan a este discurso. Por ejemplo, Imbernón (2009: 93-94) al sustentar el desarrollo de competencias éticas en la formación docente señala entre las razones lo que sigue (se subrayan las ideas que interesa comentar):

La crisis de las instancias de socialización que antes asumían la formación de las personas en ética o valores de la comunidad, y actualmente no lo hacen porque su transmisión se resquebraja, nos lleva a la necesidad imperante de desarrollar competencias éticas en la formación docente del profesorado para que las asuma en el interior de su identidad (como parte intrínseca de la profesión de enseñar). El objetivo es, entonces, replantear el papel de la educación en los procesos de construcción de sociedades más justas y equitativas, y fomentar un proceso profesional (con metodología, evaluación, gestión, comunicación con los colegas, relación con la comunidad, etcétera), de docentes que sepan traspasar a sus alumnos y alumnas los conocimientos para formar ciudadanos⁶¹.

⁶¹ El artículo original fue publicado en Catalán. Se resaltan las palabras referidas en esta versión para evidenciar que no se trata de un problema de traducción al español: “la crisi de les instàncies de socialització que portaven a formar les persones en ètica o valors de la comunitat, **transmissió** que ara s’esquerda, tot això i molts més aspectes que segur que ens deixem, ens porta a la necessitat imperant de desenvolupar competències ètiques en la formació docent del professorat perquè les assumeixi a l’interior de la seva identitat docent (com a professionalització, o sigui, com a part intrínseca de la professió d’ensenyar); per fomentar que es repensi i es faci servir el paper de l’educació en els processos de construcció de societats més justes i equitatives i en el seu procés professional (metodologia, avaluació, gestió, comunicació amb els col·legues, relació amb la comunitat, etc.) i se sàpiga **traspassar** als alumnes per formar ciutadans que treballin per la recerca del bé comú i la democràcia.” (Imbernón: 2011, 9).

Por un lado, llama la atención que el autor asocie formación a “transmisión” y “traspaso” y, por el otro, que el principal argumento de este párrafo se respalde en que los docentes deben hacer lo que ya no hacen otras instancias. Entonces, habrá que ver cómo se justificaba en otras décadas la presencia de la formación moral en las escuelas (o es que en esas épocas ¿no era necesaria la formación moral en las escuelas?), siguiendo la lógica de este argumento, cuando sí se hacían cargo de sus funciones dichas instancias de socializadoras. ¿No será que continúa presente la nostalgia por un pasado que se supone fue mejor, pero sin precisar nada acerca de él? Por otra parte, ¿es posible afirmar que ya no se aporta a la formación de la persona en otras instancias de socialización?

Por su parte, Vázquez y Escámez (2010: 4). Señalan:

Los valores de la ética civil como la dignidad de la persona, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o el respeto activo, la participación en los asuntos públicos, la paz y la responsabilidad, son los valores básicos que toda persona debe poseer para que no se manifieste en ella una deficiencia de humanidad. Son los valores que tienen que estar presentes en las relaciones humanas para que pueda decirse que hay un clima ético en las mismas. Son los valores que están en la base de los derechos humanos.

En términos generales la idea central del párrafo guarda relación con una ética de mínimos, pero la parte intermedia del párrafo resulta controvertida, ¿si alguien “carece” o no “posee” algún rasgo de los propuestos, es menos humano?, ¿todas las personas “deben poseer” esos valores?, entonces ¿no hay cabida para la diferencia y la divergencia? Savater (1998: 131) al referirse al vínculo de respeto con otros seres humanos en su libro *Ética para Amador* advierte “que quien roba, miente, traiciona, viola, mata o abusa de cualquier modo de uno no por ello deja de ser *humano*”.

Reeducar, inculcar, reforzar, ¿tienen distintas implicaciones educativas?

“Inculcar valores” siguiendo la lógica de argumentación de los maestros consiste, sobre todo, en insistir, reiterar, reforzar, o retomando el comentario explícito y textual de una maestra en “hacer mucha referencia” a ellos, ante el contexto adverso y la preponderancia de influencias negativas presentes incluso en la propia escuela.

Les estamos haciendo mucha referencia de la práctica de valores pero nada más en formación (se refiere a la asignatura) y cuando llegan a otras asignaturas la maestra de español, se comunica con la palabra de ‘güey’, ‘oye güey cállate’, entonces yo les estoy comunicando una cosa y la compañera de español de una manera coloquial se comunica también con ellos (MargMuj.3).

El tema de la insistencia, repetición y reiteración también se ve reflejado en intervenciones que resaltan una confrontación permanente con los alumnos, sirva de ejemplo una más, ahora extraída del grupo 2.

En el acontecer diario se les van marcando las pautas que deben de seguir en todo el día en la escuela: homenaje, convivencia, clase, bienvenida, despedida, etcétera. Es como una competencia diaria entre el maestro y el alumno (OswH.2).

Esta situación evidencia un modo predominante de trabajar con los adolescentes, centrado en exhortaciones. Las razones pueden ser diversas: porque las familias no “educan o forman en valores” a sus hijos (ésta es la de mayor presencia); en la escuela existen maestros que asumen actitudes y prácticas contrarias a lo que se pretende promover en la formación cívica y ética y porque se busca contrarrestar situaciones de rebeldía de los adolescentes. Quizás, en parte, esta postura obedezca a que los profesores ven lejana la posibilidad de construir un contexto de aprendizaje y convivencia como proyecto institucional. Sobre todo los de asignatura quienes trabajan en las escuelas secundarias técnicas y generales. En esta modalidad, al parecer, los maestros se limitan a realizar acciones durante su horario de clases (el cual se reduce a menos de 50 minutos diarios, cuatro veces a la semana), pues es el margen de acción que la mayoría tiene y puede ejercer.

La frase inculcar en valores, en otros momentos, se utiliza como sinónimo o parte de los propósitos de la formación cívica y ética. Este uso impreciso de los términos, conduce a inferir que existe poca claridad en cuanto a las implicaciones educativas de cada orientación temática. Lo mismo ocurre con algunos especialistas y consultores en el tema.

El manejo indistinto de “inculcación de valores”, “formación en valores” o “enseñanza de valores”, trasciende a la escuela y a los maestros. Algunos analistas también la emplean. En el año 2005 se publicó en la Revista *Este país* la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (Enclave) aplicada a finales del año 2002. Los comentarios están a cargo de varios especialistas. Uno de ellos, al referirse a los resultados de la pregunta “Dígame por favor, ¿quién es el principal responsable de la formación de valores en los niños, los padres de familia o los maestros?” señala:

Para prácticamente dos de cada tres maestros de educación básica, el inculcar valores a los niños es responsabilidad de sus padres, sólo uno de cada 25 asume que los mentores tienen esa responsabilidad. Lo anterior podría interpretarse como un deslinde de responsabilidad,

lo cual parece corroborarse por otras preguntas del cuestionario donde 25% de los maestros acepta que ellos mismos enseñan valores que ‘nunca siguen’ y sólo 65 considera que el ejemplo de los maestros sea el que más influye en la formación de los niños y jóvenes (Campos, 2005: 22).

Sin embargo, existen diferencias significativas en el fraseo. El énfasis puesto en cada uno de los verbos: transmitir, inculcar y formar se vincula a una postura pedagógica específica como puede observarse en las aportaciones retomadas de Schmelkes (1997), Latapí (2003) y Yurén (2003; 2004) en el subtítulo “Métodos o enfoques valorales que contribuyen al logro de los propósitos de la formación cívica y ética” correspondiente al capítulo 2.

¿Qué tipo de prácticas genera un discurso centrado en la carencia de valores?

Lo primero que interesa analizar es cuáles son los efectos posibles de esta postura en la que los maestros el desarrollo de su trabajo.

La acotación de su función en el proceso formativo de los adolescentes ¿será un síntoma de elusión de responsabilidades?, ¿reconocerse básicamente como reforzadores o fortalecedores conducirá a algunos a esforzarse menos en su trabajo?, ¿cómo influyen en los profesores las altas o bajas expectativas que tienen respecto a sus posibilidades de intervención en los logros de los aprendizajes cívicos y éticos? Parece que frente al reto que se les presenta y dada la complejidad de su tarea, algunos dudan de lo que pueden hacer; otros optan por deslindarse de sus responsabilidades. La incertidumbre que experimentan ante la dificultad de controlar variables externas los presiona al grado de que algunos ceden en el discurso; habrá que indagar si también lo hacen en el desempeño de su labor. Con base en la información obtenida en los grupos de discusión es posible afirmar que no todos desisten en luchar contra las adversidades. Hablan de no rendirse y empeñarse en su trabajo para lograr algún cambio, aunque sea “un trabajo duro y a un largo plazo”. Además, varios participantes invitan a sus compañeros a no desistir y encarar los desafíos de su profesión, lo hacen en términos similares a los que expone el siguiente maestro:

Yo invitaría aquí a mi compañero, a los maestros y pues, aunque a veces vemos que no avanzamos pues tenemos que seguir perseverando en esta situación. Es la única forma que podemos lograr algo. Con un alumno que lo logremos, pensemos que más adelante no va a ser uno sino que será la familia que él forme y bueno es un trabajo duro y a un largo plazo (SandH.3).

Intervenciones como ésta son una constante en los grupos y un indicador de que varios maestros no se quedan inmobilizados. Cabe destacar que los maestros se refieren a perseverar luchando por modificar ciertas prácticas y comportamientos de los alumnos relacionados con el machismo, la disciplina escolar, pautas de comportamiento y normas de urbanidad, así como con prácticas y expresiones de las culturas juveniles no compartidas por ellos:

Hace 5 años que llegué a esa escuela y era una mentadera de madres de un salón a otro, perdón la expresión. Las muchachas mandaban a la verga a los chamacos, los chamacos a las chamacas, y así. Hicimos un colegiado entre los maestros, hicimos a un lado al director y nos juntamos los diez maestros. Pudimos ponernos de acuerdo para lograr objetivos y a la fecha, ahorita vemos que hemos ido logrando cambios impactando desde la escuela hacia la comunidad. Pero se puede hacer porque son máximo 28 alumnos, y el maestro convive con ellos toda la mañana... entonces, los vas moldeando, si te pones vivo puedes moldearlo hasta como tú quieras⁶². En el medio urbano, está cañón, me han ofrecido dar clases acá, pero la verdad no me interesa (DavHTEL.1).

También aparece en el discurso de algunos maestros, al visualizarse como formadores y reforzadores de valores preocupaciones referidas al espacio público, al futuro de los jóvenes y al cuidado y protección del ambiente, aunque en menor medida. Sin embargo, el eje de la argumentación continúa siendo la carencia de valores. En los fragmentos, se subrayan las frases que interesa destacar.

Hoy, encuentro que la Formación Cívica y Ética es importante para tal vez no cambiar la sociedad porque no somos magos, pero si para actuar y poder formarnos juntos con los jóvenes porque no es culpa de nosotros solamente no tener valores, vivimos en una sociedad, pero si queremos que cambie creo que debemos hacer algo. Yo se lo digo a mis alumnos, si cortas un árbol y no plantas otro, no me digas que tienes respeto. Y si siembras un árbol y jamás vienes y lo riegas, pues no me digas que estás trabajando (...). Yo recuerdo que me decía un ejidatario ¿sabes qué? Tú estás mal, las semillas caen de los árboles y germinan, hoy nos estamos dando cuenta que ya no es así. ¿Por qué? porque le estamos ganando a la destrucción del medio ambiente (ErneH.2).

El joven tiene ahora –el joven actual, el joven que tenemos en el salón de clases– una sociedad devaluada, tenemos un futuro de ciudadanos no comprometidos que me preocupa porque van a ser al final de cuentas tal vez mis gobernantes, porque yo no tengo intenciones políticas. Y eso es lo que vamos a arrojar a la sociedad nosotros, si no nos ponemos las pilas como docentes en formación cívica y ética (GlorMUJ.2).

Lo que se intenta evidenciar es cómo a pesar de las preocupaciones y ocupaciones docentes, el discurso de la carencia parece configurar un modo de intervención que coloca el énfasis en sus acciones y su figura como autoridad educativa; estrategia que podría estar

⁶² Respecto a este asunto de poder moldear a los alumnos de acuerdo con las expectativas de los maestros se profundizará en el siguiente apartado, debido a las implicaciones educativas que tiene.

obstaculizando la construcción de la autonomía moral y la participación activa de los adolescentes en la transformación de su entorno inmediato. Ambos, aspectos centrales en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas.

¿Las insatisfacciones de los docentes pueden generar cambios?

Habrá que analizar si de ellas puede surgir sensibilidad ética sobre sus responsabilidades en el proceso formativo de sus alumnos.

Es innegable que los maestros están inconformes con lo que sucede en su contexto de trabajo, así como que este sentimiento de disgusto e incomodidad, en ciertas circunstancias, produce en algunos una inquietud por transformar su realidad, por no aceptar lo dado. De acuerdo con las narraciones de los docentes es posible deducir que en algunos casos la inconformidad y la consciencia adquirida ante ciertas experiencias han generado cambios en su perspectiva. Es así que se encuentran perspectivas de análisis en distintos sentidos. El fragmento siguiente forma parte de la intervención de un maestro de una secundaria técnica que narra la historia de cómo llegó a ser maestro a pesar de que no estudió para ello y no quería serlo.

Salgo de mi comunidad a otro estado y en otro estado aprendo que en la comunidad donde vivo, se está acabando con la riqueza forestal que tenemos, entonces cuando yo regreso inicio un movimiento para proteger la selva, esto me llevó a enseñar. Por un lado a reunir a la gente y por otro, pues a enseñarles a otras personas que era la fuente de vida, yo llegaba a hablar de no cortar los árboles, de cuídalos, siembra. Estoy hablando de hace 20 años y a raíz de eso los mismos maestros que me dieron clase me invitan a trabajar en la escuela secundaria y pues me doy cuenta que efectivamente eso era lo que yo quería hacer. Me tocó dar Ciencias Sociales, posteriormente Historia, me toca trabajar Formación, yo recuerdo que voy con mi director y le regresé la asignatura porque dije que esto no funcionaba, que estaba yo trabajando y que todo lo que yo enseñaba se iba a un saco sin fondo, llegabas a nada. Pero en la medida que fue creciendo mi hijo, me fui dando cuenta que yo seguía viviendo en la comunidad a la que regresé y que si seguía con esa actitud pues de nada servía que yo trabajara con Geografía y que estuviera duro con que vamos a seguir protegiendo a los animales, la selva, todo. Si no generábamos valores y creo que formación cívica ha dado un vuelco enorme en cuanto a la misma orientación que ahorita se le está dando a las asignaturas, la reforma nos está dando apertura para que los chicos puedan expresar desde su interior lo que ellos sienten, lo que ellos quieren y tu cómo maestro, pues, te quites ese sentido de ser el único que puede hablar, el único que puede decir, que puede expresar, porque así nos educaron; o sea nuestros maestros así eran y muchos todavía siguen siendo así, se los digo porque sigo trabajando con ellos. Me dieron clases muchos años y sigo trabajando con ellos (ErneH.2).

Este caso, además de demostrar lo indicado por Imbernón⁶³, que los cambios de orden cultural llevan su tiempo, también refleja cómo la insatisfacción, en ocasiones conduce a implicarse en la solución de una situación concreta. Yurén (2007:48) lo expresa así:

Cuando el presente no nos satisface, entonces nos sentimos dispuestos e invitados a actuar. Nos sentimos interpelados por alguien para realizar una acción. Desde luego, vivir el presente como ‘ahora’ implica el riesgo, pero también la posibilidad del acierto; también significa vivir con esperanza, con responsabilidad y, por ende, con elección y acción.

Se trata de una visión esperanzadora que algunos maestros mantienen en su actuar cotidiano y que aboga por la construcción de un mundo mejor. Por último, cabe señalar que las reflexiones docentes transitan del pesimismo al optimismo, según se hable de desafíos para el desarrollo de su trabajo o se les interrogue acerca de las maneras en las que ellos personalmente contribuyen en la formación de sus alumnos⁶⁴. Muestra de ello es el comentario que hace una maestra joven del grupo 1 en el espacio reservado para hablar de los desafíos y problemas, pero que en sus intervenciones previas donde se trataba de reflexionar acerca de sus aportaciones desde su quehacer docente el tono no era el mismo:

Comentario realizado en el bloque de contribuciones desde su quehacer docente	Comentario realizado al reflexionar acerca de los principales desafíos u obstáculos en su trabajo
Quienes damos formación cívica y ética hablamos mucho de valores, yo no puedo hablar de algo si no lo llevo a la práctica. He llegado a la conclusión de que la mejor manera de que los jóvenes aprendan esto es con el ejemplo... (AlonMuj.1).	De nada sirve que prepares la mejor clase, les des ejemplos o hagas una dinámica, porque llega a su casa y vuelve a ver lo mismo. Desgraciadamente, los jóvenes aprenden lo malo y si tú vives constantemente con ese ejemplo tiendes a repetir lo mismo (AlonMuj.1).

Aunque se advierte en sus reflexiones, como en otros participantes, la permanencia de dos argumentos: que las familias tienen una mayor responsabilidad en la formación valoral y que en las escuelas los maestros deben ser y dar buenos ejemplos, justamente porque en sus casas carecen de ellos.

⁶³ De manera textual, Imbernón (2006: 9) señala que “los maestros y la enseñanza cambian muy lentamente porque son cambios de cultura profesional anclados desde hace siglos”.

⁶⁴ Como ya se expresó en el capítulo 1, esta situación demuestra lo útil que resulta valerse de distintos modos de interrogar a los sujetos de estudio, a fin de incorporar elementos de contraste y cruce de información para tener más elementos que contribuyan a la comprensión del sujeto de estudio y al fortalecimiento de los hallazgos.

Si se toma en consideración el conjunto de relatos y reflexiones docentes de este estudio, no es acertado hablar de la presencia de una apatía generalizada de los maestros en la formación de los adolescentes, al menos esto aplica para la mayoría de los participantes de los tres grupos de discusión. De alguna manera, se percibe interés por incidir en la vida de los adolescentes y dejar huella. Aparecen muchas quejas y algunos prejuicios en la interpretación de la realidad local, se manifiestan molestos por lo que acontece tanto fuera de la escuela como dentro de ella, muestran indignación, evidencian insatisfacción por sus logros y desde esta mezcla de sentimientos y razonamientos contradictorios parece que cada uno hace algo, según sus posibilidades, grado de compromiso y de acuerdo con sus convicciones y valores personales.

En este sentido, la responsabilidad que muchos asumen los lleva a orientar sus acciones hacia distintos rumbos, no siempre los más adecuados para la autonomía de los jóvenes. Se percibe impotencia, pero no dejan de actuar, recurren a prácticas criticadas por diversos especialistas, pero es lo que saben hacer. Habrá que analizar en otro momento si la formación inicial de los futuros maestros y los eventos de actualización proporcionados a quienes están en servicio aportan herramientas concretas para enfrentar de manera innovadora los desafíos específicos de la formación cívica y ética. Asimismo, reconocer el impacto que tiene el tipo de organización curricular (por asignaturas) y el sistema de contratación en la escuela secundaria, así como las culturas e identidades profesionales de los docentes.

4.2 Ser congruentes o ejemplos a imitar, ¿en dónde radica la diferencia?

La perspectiva que tienen los maestros de su función y contribución en el proceso formativo de sus alumnos está centrada en un imperativo propuesto y asumido, al menos como un deseo, por ellos mismos. Señalan que los responsables de la asignatura tanto en la modalidad de secundaria como en la de telesecundaria deben “ser modelos”, “ser, dar o poner el ejemplo” para los jóvenes por la relevancia que adquiere el docente como figura de autoridad en la intervención educativa y ante la escasa presencia de otros adultos que los orienten positivamente en el ámbito familiar. Esto último fue descrito en el tercer desafío: Las familias no están al pendiente de la formación ética de sus hijos.

Los maestros se sienten obligados, a nivel personal, a *ser* en algunos casos, y en otros a *dar* ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar y vida diaria, con el ánimo de incidir en la formación cívica y ética de los adolescentes. Hacen patente esta necesidad porque se reconocen como autoridad moral. Una maestra lo expresa de la siguiente forma, al referirse a la manera en que contribuye al proceso formativo de sus alumnos: Preparándonos tanto en lo profesional como en lo personal para tener la autoridad moral necesaria para el éxito en la impartición de esta materia (MoniMUJ.2).

Cabe señalar que el *ser* y *dar* ejemplo frecuentemente se emplean sin hacer alguna distinción precisa de sus implicaciones educativas. Algunos se reconocen explícitamente como modelos o ejemplos, y se refieren a los obstáculos que encuentran en su trabajo cuando los demás profesores o autoridades apoyan poco su labor educativa, situación que afecta la credibilidad de los alumnos. Otros, señalan la necesidad de ser congruentes y *dar* ejemplo, así como lo complicado que resulta o los riesgos que conlleva no serlo. Sólo un maestro de Guerrero hizo referencia explícita al *ser* modelos como un rasgo asumido históricamente y que representa una fuerte presión para quienes imparten la asignatura. Al realizar un análisis más detallado de los comentarios es posible encontrar una mayor tendencia en los grupos de discusión a relevar el *dar ejemplo*.

Diferencias entre el Ser y el Dar

Ser ejemplo (más próximo a la personificación del ejemplo o modelo a seguir o imitar)	Dar ejemplo (predicar con el ejemplo, actuar conforme a lo que se dice, se piensa)
<p>Con mi actitud y siempre siendo el ejemplo a seguir, con juegos, pláticas con la confianza que les doy y el apoyo (JovMUJ.2).</p> <p>La escuela, como segundo hogar, y nosotros tenemos un compromiso mayor porque somos ejemplo a seguir en todos los ámbitos donde nos desenvolvemos (GlorMUJ.2).</p> <p>A lo largo de toda la historia nosotros los maestros llevamos la carga, la carga de lo que pone la sociedad, de ser los modelos, de ser casi, casi, los perfectos (EustHAca.3).</p> <p>...Para que aprendan necesitan ejemplos, pero ¿si en sus casas no se los dan? muchos papás están en Estados Unidos, son hijos de familias desintegradas (...). No tienen ejemplos para seguirlos, aunque uno sí lo sea (MarmH.2).</p>	<p>Un ejemplo que han aprendido conmigo es a decir la verdad siempre, sea positiva o negativa, a saber decir lo que sienten a no dejarse de nadie, a sobreponerse siempre a cualquier problema (FelJeH.3).</p> <p>Predicando con el ejemplo, o sea, yo no le puedo exigir a un alumno que sea puntual si yo no lo soy; y así con todos los valores (JoluM.3).</p> <p>Principalmente predicando con el ejemplo: “las palabras convencen, los hechos arrastran (HonoH.3).</p> <p>Siento que primero hay que dar el ejemplo, los alumnos están pendientes de las acciones de uno, tan es así que cuando cometemos algún error, son estos los primeros que nos lo señalan (OswH.2).</p>

Ser o dar ejemplo, desde la perspectiva docente, es una aspiración y condición básica, para ganarse la confianza, el reconocimiento y la credibilidad de los alumnos. Siguiendo la lógica de sus comentarios, el ejemplo pesa más que las palabras. Este precepto queda plasmado en frases como las siguientes: “la mejor manera de lograr algo con los jóvenes es con el ejemplo”; “yo tengo que ser modelo para poder impartirla”; “queremos enseñar valores cuando a veces carecemos de ellos algunos de nosotros”; “yo no puedo hablar de algo si no lo llevo a la práctica”. De acuerdo con sus propias reflexiones, sólo en la medida en que los maestros actúen conforme a los valores que pregonan, lograrán incidir en los aprendizajes cívicos y éticos de los alumnos. Su experiencia les dice que, de esta manera, los jóvenes muestran apertura y disposición al cambio; los alumnos atienden los consejos y recomendaciones de aquellos maestros que se muestran congruentes y afectuosos. Así lo expresa la mayoría de los participantes en los grupos de discusión al analizar distintos eventos que ocurren en el espacio escolar y parece no haber discrepancias acerca de este punto.

Para muchos, la complejidad mayor de la asignatura no está centrada en el dominio y manejo de los contenidos del programa de estudios sino en el reto que les impone como docentes porque les exige congruencia, la cual es vital ante la observación permanente de los alumnos y sus reclamos cuando se dan cuenta que algunos profesores no actúan conforme a los criterios que les exigen a ellos. Varios maestros reconocen la capacidad de sus alumnos para emitir un juicio crítico respecto al comportamiento de los adultos y admiten que frente a ellos es imposible pasar inadvertidos.

Si yo les digo... estamos viendo tolerancia, y les digo, tolerancia es esto y esto otro y no soy así, no soy coherente con lo que digo y lo que hago, no se puede enseñar, estoy generando una controversia (AlonMuj.1).

Y la congruencia que nosotros como maestros (...) ya lo mencionaba, el decir y el hacer porque hay mucho trecho de lo que yo diga y de lo que yo haga, como por ejemplo decir jóvenes yo los quiero el lunes temprano 10 min antes de las 7 para el homenaje y el maestro ni sus luces, ni aparece y luego dicen maestro usted nunca llega y nosotros siempre estamos puntuales a es que andaba escondido, andaba observándolos, se pone a buscar pretexto (AgusH.3).

Algunos advierten del riesgo que puede representar no conducirse bajo los principios que buscan promover en la educación de los adolescentes o de las implicaciones educativas que tendría mostrarse incongruentes frente a ellos, como generar incredulidad y desconfianza.

De ahí, que se manifiesten por evitar caer en contradicciones.

Que seamos congruentes entre lo que decimos y lo que hacemos, porque nosotros somos un ejemplo constante, ambulante, podría decir. Una maestra comentaba, después de dar la clase, de lo importante que es la selección del tipo de alimentos que vamos a consumir para evitar la anorexia, bulimia y todo lo demás... y luego ellos a nosotros nos ven comiendo comida chatarra. Entonces, ellos nos ven como un ejemplo, más que a cualquier maestro de otra asignatura, nos ven como un ejemplo, somos una figura para ellos (...). Somos los primeros que debemos vivir con el ejemplo (LupMuj.1).

En palabras de Schmelkes (1998: 138), “decir una cosa y vivir otra es educar para la inconsistencia y la simulación”, varios de los maestros de este estudio lo saben y por tal razón se preocupan por conservar cierta estabilidad y consistencia en sus vidas, de acuerdo con lo que ellos mismos expresan.

Mostrar congruencia para algunos –o coherencia para otros–, entre lo que se piensa, se dice y se hace, es considerado un elemento clave para contribuir en el proceso formativo de los jóvenes. En el caso de los maestros de la modalidad de secundaria la asumen como un deber exigible con mayor razón a ellos por ser los responsables directos, pero también lamentan que sus compañeros y autoridades de la escuela no los apoyen en una tarea que desde su perspectiva debe ser compartida. En este sentido, el mayor riesgo de inconsistencias proviene, según lo expresado, de sus compañeros docentes. Los maestros de asignatura se quejan del abandono de sus compañeros y autoridades educativas en una tarea que consideran no es exclusiva del maestro de formación cívica y ética.

Hace poco comentábamos que la educación nos corresponde a todos. En nuestra escuela tenemos asesores y tutores, se suponía que los asesores debían estar con su grupo a la hora de la ceremonia y, sin embargo, muchos a pesar de estar en la escuela se quedaban en la cafetería, en los pasillos faltando a su responsabilidad, pero el director comentaba en plena hora de la ceremonia, cuando los muchachos se portaban mal, y en ocasiones eran los grupos a los que yo les impartía la asignatura. Delante de todos, decía “los maestros de formación cívica y ética tienen que poner más atención con estos muchachos” y sí se siente uno indefenso, evidenciado (MistelH.2).

También se refirieron a la sobrecarga de trabajo extra y demandas que experimentan. Por ser quienes imparten la asignatura frecuentemente se les comisiona para llevar a cabo actividades adicionales que llegan a la escuela, cuando éstas tienen un componente cívico y ético; asimismo se les responsabiliza, en ciertas ocasiones, del mal comportamiento de los alumnos. La situación descrita ocurre en las escuelas secundarias generales y técnicas porque en ellas los maestros se hacen cargo de un curso específico; no

sucede lo mismo en las telesecundarias, donde cada maestro se ocupa de un grupo y por tanto del conjunto de las asignaturas.

Al respecto un maestro de secundaria señala:

Yo he encontrado en mi institución que al maestro de formación cívica y ética le asignan el papel de transformar a los chicos, parece que a ese maestro es al que le toca la tarea de hacer las cosas bien y buenas (...), nos toca ver que el respeto a la bandera, que tenemos que checar que se respeten entre ellos, que para eso está la formación cívica y ética, y no es así. La escuela toda debe entrar en un marco de compromiso y de acción, a veces decimos, “vamos a hacer una actividad para fomentar valores”, pero lo hacemos aislado, no es parte integral de la misma política de nuestros directivos. Los directivos muchas veces no están interesados, no le dan la vitalidad a lo que debería ser la formación ética (...). No somos una materia de relleno, no somos maestros para completar un horario, no somos la asignatura que va a hacer que el chico por arte de magia cambie. Somos una parte... Así como las Matemáticas y el Español, que los consideran los ejes troncales de la reforma, nosotros también en formación cívica y ética debe considerarse ese aspecto (...) (ErneH.2).

Frente a la exigencia explícita y generalizada de que quien imparte la asignatura debe ser una verdadera autoridad moral para los jóvenes, algunos maestros del grupo 2, manifiestan saber de casos de maestros que han optado por negarse a impartir las clases de formación cívica y ética.

Como decían varios compañeros, muchos dijeron que no porque formación cívica y ética no es difícil en la versión de cómo enseñarla, lo difícil está en que si yo la voy a brindar es porque yo tengo que *ser* modelo para poder impartirla y eso es lo que nosotros empezamos a desfasarnos de esa realidad y dices, “bueno pues mejor no porque tengo mis pequeños pecadillos y no corresponden a esta versión”. ¿Cómo le digo al joven que sea honesto si yo prácticamente no lo llevo como parte de mi vida? ¿Cómo le digo que sea respetuoso si yo cuando entro al salón de clases soy capaz de ponerle un apodo al niño? ¿Cómo ejemplifico yo esa versión? si realmente no puedo ir por la vida resumiendo el ejemplo que tengo que ser para mí mismo, para los que tengo a mi alrededor y por consecuencia para mis alumnos (GloMuj.2).

Todos los maestros independientemente de la modalidad educativa (secundarias y telesecundaria) coinciden en que la congruencia es exigible a todo el colectivo docente y a las autoridades escolares, aunque varios maestros de secundarias, como ya se dijo, señalan que, en su caso, lo es aún más, por ser los responsables directos de dicho proceso formativo.

Se identifica en los discursos de estos profesores una presión social más fuerte, en ocasiones, generada por ellos mismos, o en otros momentos, por sus compañeros, a fin de garantizar que el o la responsable de la asignatura, posea, al menos, un reconocimiento moral en la escuela.

Un participante del grupo 3 señala que en la educación secundaria el maestro de formación cívica y ética sobresale por la importancia de su asignatura y el afecto que brinda a los adolescentes, lo expresa de la siguiente manera:

Aunque todas son importantes, creo que ésta pesa porque nosotros a veces somos los segundos padres de los alumnos en el cual los alumnos nos siguen porque tenemos cierto afecto, cierto cariño (GaboH.3).

Otro resalta la constancia como elemento que debe estar presente en la vida diaria de los maestros.

La congruencia tienen que ir de la mano, a la par de la continuidad porque no podemos pararnos, no podemos hacer un alto y decir bueno hasta aquí yo siento que mi actuar en la enseñanza no debe parar sino que debe ser constante, continua, congruente la actitud (...) debe de ir de la mano la congruencia hacia la actitud, la actitud la forma en que usted se comporta ahorita tiene que ser siempre duradera en cualquier lugar, por ahí hay una reflexión que dice que debemos hacer lo mejor aunque nadie nos vea (EustH.3).

En muchas ocasiones, como en esta que se alude a la constancia en el ejemplo, sorprende la enorme similitud que guardan las reflexiones docentes independientemente del grupo y del estado.

4.3 La congruencia y sus tensiones

Ser siempre congruentes, mostrar de manera constante y permanente actitudes y comportamientos afines a lo que se promueve, divulga y pregona puede transformarse en una exigencia desafiante en el ejercicio de la profesión docente, sobre todo, si no se hace un planteamiento realista y crítico de lo que implica mantener la congruencia y de las dificultades del contexto, en muchas ocasiones, para lograrlo.

La congruencia, inevitablemente, va acompañada de una tensión entre el deber y el querer, entre el querer y el poder –también podría agregarse entre el poder y el hacer–. Sin embargo, este planteamiento no resulta muy evidente en los discursos de los maestros; antes bien, parecería que se refieren a una disposición permanente, que puede permanecer libre de contradicciones y sin condicionantes contextuales. Sería más adecuado concebirla como un deseo consciente y razonado, una aspiración explícita para orientar las acciones del maestro, pero sin ignorar que siempre está presente el riesgo de no lograr lo propuesto, de claudicar en el intento –dado que somos seres susceptibles de cometer errores–; y, a pesar de ello, continuar en el camino de la perseverancia.

La consigna asumida por muchos de *ser* modelos de vida o ejemplos a seguir, evidencia nuevamente el deseo de encauzarlos por lo que ellos consideran moralmente correcto. No obstante, da la impresión, en cualquiera de los dos casos: *ser* o *dar ejemplo* de que su estrategia está más orientada a la imitación e inculcación y en menor medida a la generación de un proceso reflexivo que aporte al desarrollo de la autonomía moral⁶⁵.

Uhl (1997) se refiere a dos observaciones críticas que algunos autores expresan ante el poder otorgado desde la pedagogía moral a la imitación y el seguimiento de los buenos ejemplos⁶⁶. La primera invita a evitar una mirada ingenua que suponga que la juventud seguirá, sólo los buenos ejemplos y la segunda la hace Kant desde lo que implica un comportamiento moral. El planteamiento literal es el siguiente:

A comienzos del siglo XX, Foerster (1911: 669-73) resumió las objeciones de los críticos con las siguientes palabras:

«Hemos querido subrayar el hecho de que el niño, de todos los diversos ejemplos que presencia, no va a asimilarse ya sin más precisamente lo más puro y lo más noble... Quienes ponen unas expectativas demasiado exageradas en el simple efecto del buen ejemplo olvidan que el niño, entre los ejemplos que diariamente presencia, no escoge precisamente los de esfuerzo, desinterés y autodominio, sino, muy al contrario... ¡Cuántas personas envilecidas y perversas han crecido presenciando los más nobles ejemplos! Han mirado de hito en hito esos ejemplos y nunca se han hecho plenamente conscientes del total contraste que había entre su propio ser y el de los demás... Y aun en el caso de que un niño haya visto o se le haya hecho ver el contraste existente entre su propia conducta y el buen ejemplo de un adulto o de algún compañero, no todavía por eso tendrá ya motivo para la imitación. El niño ha de saber por qué, entre los numerosos ejemplos que directamente pasan por delante de su vista, ha de preferir precisamente algunos de ellos y debe desatender otros: por tanto hay que explicarle el valor profundo de aquel ejemplo preciso que queremos verle copiar. Pero esto sigue siendo una tarea de la enseñanza».

Pero más de cien años antes encontramos ya quien ponía reparos a la cuestión del ejemplo, como es el caso de KANT. A diferencia de FOESTER, no los funda en teorías del aprendizaje y de la motivación, sino más bien en su teoría de la determinación del

⁶⁵ Esta aseveración se sustenta en el planteamiento que se hizo en la primera parte de este capítulo.

⁶⁶ Resulta innegable la relevancia que adquiere para el desarrollo de diversas competencias vinculadas al saber hacer, el aprendizaje por observación e imitación; incluso Bandura (1977: 22-55) citado en Uhl (1997: 186-188) señala que aquél es considerado uno de los factores principales para el desarrollo de la personalidad y describe las fases principales que lo constituyen. Sin embargo, queda la duda respecto a sus límites cuando se trata de contribuir a la construcción de sujetos morales autónomos, principalmente, durante la etapa de la pubertad y adolescencia. Para Brezinka (1990: 173) que también cita a Bandura y Foerster, el aprendizaje por imitación o por modelos es mejor estrategia que las charlas o el uso exclusivo de las palabras. “Empleando demasiadas palabras, meras palabras y palabras fuera de lugar, puede incluso obstaculizarse la formación de aquellas virtudes que se pretende fomentar con ellas. El mejor recurso para infundir o reforzar en los alumnos actitudes morales, religiosas o estéticas estriba en la *personalidad* del maestro. Esto suena muy sencillo, pero lo cierto es que los maestros constituyen para sus alumnos un objeto de posible imitación, tanto si quieren como no quieren serlo. Por el hecho de que su intenso contacto con los niños y jóvenes –en la edad en la que éstos se hallan más dispuestos al aprendizaje y son más influenciables– los convierte en modelos de su ‘aprendizaje social imitativo’, queda objetivamente justificado el que tanto a ellos como a todos los demás educadores desde siempre se les exija que den buen ejemplo”.

comportamiento moralmente bueno. Opina que «la imitación no es cosa propia de lo moral», pues sólo han de considerarse moralmente buenas aquellas acciones que proceden de la comprensión racional del imperativo de la ley moral y de una decisión libre de actuar (Uhl, 1997:197).

Si bien es clave que los maestros se reconozcan como actores que pueden influir en la formación ética de los alumnos, cabe señalar que la autoasignación del rol de “ejemplo constante, ambulante” (retomando el fraseo de una maestra de Quintana Roo, o bien el de un maestro de Guerrero que se asume como un buen ejemplo – “no tienen ejemplos en su casa, aunque uno sí lo sea” –), sin un cuestionamiento previo de sus creencias profundas y sin la relativización de ciertos valores personales, puede conducir al ejercicio unilateral de la autoridad y a aventajar imponiendo un modo de ser e interpretar la vida sobre otros también válidos. En este caso, de subordinar las creencias, intereses y preferencias de los adolescentes, quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad cuando los maestros no son conscientes de su poder o abusan del mismo, ya que podría suceder que los alumnos adopten prácticas morales por presión y temor a la autoridad, o bien porque se admira y aprecia a un maestro o maestra, y no por una elección razonada y libre como lo señala Kant citado en Uhl (1997).

En nuestro país, algunos estudios realizados en distintas épocas (finales de la década de los noventa y principios del año 2000) reportan que en la educación primaria y la secundaria predomina la cultura de la instrucción, la prescripción y exhortación del docente. De manera específica y más reciente Yurén (2004: 104) señala que: “un buen número de profesores no han tenido la oportunidad de clarificar sus propios valores y dan por buena su propia visión del mundo sin someterla a un ejercicio autocrítico”. Esta misma preocupación fue planteada en un informe de 1998 que presentó un equipo de asesores al entonces secretario de Educación Pública con la finalidad de esclarecer criterios y orientaciones, revisar propuestas o experiencias de formación valoral y formular recomendaciones de política (Latapí, 1998)⁶⁷.

⁶⁷ Uhl (1997:191) se refiere a las reflexiones hechas, en un sentido similar, por pedagogos y responsables de escuelas (eclesiásticos y seculares) en otros momentos de la historia (siglo XIX), al demandar que los educadores debían incorporar como parte de sus comportamientos aquello que se exigía a los educandos y señala que:

“Este requerimiento ha sido poco atendido durante algunas décadas del siglo XX, cayendo un tanto en el olvido; pero lo vemos hoy día formando parte de nuevo de las normas básicas de la moral profesional para maestros y en otros textos de la Filosofía normativa de la profesión de maestros (cf. Ryan 1987: 362-8; M. Thomas 1987: 382S).”

En el conjunto de relatos que constituyen las fuentes de información de este estudio se traslucen elementos discursivos considerados síntomas de este tipo de práctica docente. Por ejemplo, algunos maestros, al referirse a los principales desafíos para impartir la asignatura, enfatizaron las dificultades que enfrentan para “moldear” a los alumnos y promover el cambio de actitudes hacia lo que ellos consideran moralmente correcto.

El adolescente es una persona difícil para poder moldear, pero yo creo que la ventaja que tenemos nosotros los maestros de telesecundaria es que nos relacionamos con ellos a diario, 200 días del ciclo escolar (LuMujTEL.1).

Los jóvenes traen patrones de conducta que están muy arraigados, son difíciles de modificar (AnaMUJ.1).

La autovigilancia ética y la clarificación de valores del docente

La congruencia como aspiración podría mantener activado un proceso reflexivo y autocrítico. Se advierte la necesidad de que en el ejercicio de la docencia exista una permanente autovigilancia ética, con la finalidad de mantener la duda respecto de lo que se piensa, se dice y se hace, así como para garantizar el respeto a la diversidad cultural y la libertad de creencias. Por otra parte, los maestros del estudio, se refieren a la congruencia personal que tiene como parámetros o criterios de actuación lo que ellos consideran valioso. En ocasiones esto va impregnado de prejuicios respecto al origen sociocultural de los adolescentes y a creencias particulares (valores de la esfera personal), por lo que debe analizarse, en otro momento, las atribuciones y responsabilidades del maestro como servidor público en la formación ética de los adolescentes en un estado laico y democrático.

Al respecto Escámez, *et. al.* (2007: 38) plantea “que el profesor tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de los valores ya que, por un lado, tiene que ser él mismo y, por otro, tiene la obligación de estimular a sus alumnos a que sean ellos mismos”. La tarea no es nada fácil. Por su parte, Schmelkes (1998: 132) señala que en materia de formación en valores es imposible ser neutral, de ahí la importancia de que cada maestro tenga claro su propio esquema valoral y “reconozca en ese esquema, por un lado, los valores universales⁶⁸ y por otro, los aspectos de su propia historia personal y de su propio proyecto de vida que explican esa definición. Sólo ello permitirá que el educador sea

⁶⁸ Valores o principios éticos que también se califican de universalizables para enfatizar la idea de que no están presentes en varias sociedades, pero que es deseable lograr su consenso para la construcción de una realidad basada en ellos.

respetuoso de los necesarios procesos personales de sus alumnos en la definición de sus esquemas valorales”.

Esta misma preocupación también se expresó en el Programa Nacional de Educación 2000-2006 de la siguiente manera:

El papel del maestro, en lo que toca a la transmisión de elementos de contenido ético a los educandos es delicado también, ya que implica la conciliación de tres lealtades fundamentales, no necesariamente coincidentes: la del maestro consigo mismo, como persona que tiene sus propias convicciones y valores; la del maestro con los padres de familia, como delegado de quienes ponen en sus manos una parte importante de la educación de sus hijos; y la del maestro con respecto al Estado (SEP: 2001, 45).

Es así que la preocupación ha estado presente no sólo en distintas épocas sino también en varias latitudes y, al parecer, el reto permanece latente, al menos en el contexto mexicano.

¿Por qué la necesidad de los adultos de convertirse en modelos para los jóvenes?, ¿no subyace en esta posición una presunción de ser mejor, o considerarse poseedores de la verdad? La técnica del modelaje reducida a la imitación y seguimiento de las prescripciones de los adultos podría implicar para los jóvenes dejar de ser ellos y en ese sentido, contraponerse a lo que constituye la primera competencia cívica y ética, de las ocho enunciadas en el programa:

1. *Conocimiento y cuidado de sí mismo.* El autoconocimiento se refiere a la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irreplicable. Este conocimiento de las necesidades, potencialidades y aspiraciones personales se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, e implica en el individuo el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona. Además, plantea su reconocimiento como sujeto de derecho, y su pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad (SEP, 2007: 10).

Algunos adolescentes, de acuerdo con lo planteado en los grupos de discusión, no comparten los valores y aspiraciones que resaltan sus maestros. Los maestros lo notan en las manifestaciones de rebeldía o desobediencia ante lo que ellos les indican, solicitan o sugieren; consideran un reto trabajar con los adolescentes, independientemente del medio social en el que se desarrollan. No obstante, advierten que son un poco más tranquilos y respetuosos los de medios rurales. De ahí que algunos maestros prefieran permanecer en estas zonas. Al menos, así lo expresaron algunos del estado de Quintana Roo.

(...) En el medio urbano, está cañón, me han ofrecido dar clases acá, pero la verdad no me interesa (DavHTEL.1).

Rodríguez (2009) al analizar la configuración de la formación de ciudadanía en una escuela secundaria de la Ciudad de México afirma que frente a los intentos de los maestros de modelar la subjetividad de los alumnos, éstos generan procesos de resistencia, a través de actos de rebeldía, al considerar sus intervenciones como una imposición y desconocimiento de otras formas de ser⁶⁹. A diferencia de dicho estudio, la presente investigación se desarrolló sólo con maestros, sin embargo, es innegable que se comparten indicios respecto a que algunos maestros están interesados en que los jóvenes los imiten, o hagan lo que ellos les proponen.

Ante esta situación, vale la pena preguntarse, si por ser el maestro una de las figuras de autoridad escolar ¿valen más sus convicciones que las de los jóvenes?, ¿en qué es posible ser relativista y en qué no?, ¿cuáles son los límites de la tolerancia?; así como hacer notar que si falta un proceso de apropiación individual del valor o de las actitudes que se busca promover por más acorde que el modelo sea a los principios democráticos, es poco probable que se contribuya eficazmente al desarrollo de la autonomía moral de los jóvenes.

En este sentido, se difiere de García *et. al* (2011: 95) respecto a que los maestros deben despreocuparse por “el posible adoctrinamiento” que se puede generar en la promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil:

Los profesionales de la educación no deben plantearse problemas por el posible adoctrinamiento cuando intentan transmitir estos valores, cuando adoptan una posición fuerte en su defensa y legitimación, así como cuando adoptan una postura clara en la deslegitimación de la esclavitud, de las desigualdades sociales y exclusiones en derechos, de la insolidaridad, de la injusticia, de la intolerancia (...).

4.4 El ejemplo como medio para la formación moral y ciudadana

El buen ejemplo como medio para la formación no sólo se encuentra en el discurso educativo de los maestros, también ha sido difundido por diversas instancias de actualización y formación de docentes a nivel nacional.

Habrá que analizar en qué medida la perspectiva que tienen los maestros de su papel en el proceso formativo ha sido reforzada por algunos de estos programas. Esto sin subestimar o menospreciar ahora el papel del educador en el proceso formativo, pero sí con la idea de distinguir el enfoque que más se ha difundido: el ejemplo para modelar como corriente teórico-pedagógica útil en la tarea educativa, hasta ciertas edades, o bien el

⁶⁹ De manera específica se recomienda revisar el apartado “El bombardeo de modelos”, pp. 146-156.

ejemplo como mera exhibición de un hábito para imitar o reproducir una práctica moral sin que medie un proceso reflexivo y la libre elección, relevándose explícita o implícitamente la prescripción.

En la literatura empleada en diversos talleres de actualización docente circula un esquema denominado “Los cinco modos de la educación moral” (Alba, 1999: 35-36) en el que se hace referencia al ejemplo, la explicación, la exhortación, el entorno o ambiente y a la experiencia como las 5 “e” de Kevin Ryan⁷⁰ para propiciar un aprendizaje integral. Se trata de un esquema sencillo que representa la diversidad de componentes involucrados en una tarea compleja.

Los criterios éticos que se plantean para orientar el proceso formativo son los derechos humanos, o en otros momentos se refieren a los valores de la paz y los derechos humanos⁷¹. Lo mismo sucede con el recurso del modelaje o la técnica *role-model* muy difundida en las escuelas de educación básica mediante la publicación de un libro acerca de una experiencia de formación en valores catalana⁷². En ella se recomienda seleccionar un personaje que haya destacado por sus acciones y se analice con los alumnos las razones que encuentran para imitarlo. Con ello se releva el aprendizaje por observación, pero también por emulación.

Lo ideal para otros difusores de esta misma técnica es que los personajes puedan ser elegidos por los alumnos (sean personajes reales, de la historia, famosos del espectáculo, ficticios) y se realice un análisis crítico de sus comportamientos o acciones, pues no se trata de reproducir el modelo, sino de reflexionar en torno a los principios éticos que guían sus acciones y su manera de proceder frente alguna situación problemática.

⁷⁰ Cabe señalar que en Alba (1999: 35-36) no se brinda información bibliográfica acerca de la fuente original de donde se retoma el planteamiento de Kevin Ryan. Sin embargo, en Barba, 1995 se citan dos referencias respecto al autor y a los medios que propone para la educación moral, éstas son: Purpel y Ryan (eds.). *Moral education...It comes with the territory*, 1976; Ryan, Kevin. “Moral and values education”, en *The International Encyclopedia of education*, Pergamon Press, Oxford, vol. 6, pp. 3406-3412, 1985.

⁷¹ Ver el apartado “Unidad temática II. Metodología didáctica de la Formación Cívica y Ética en la Educación primaria” del Curso de actualización *La Formación Cívica y Ética en la Educación primaria*, Alcalá López *et al.* 2007. Así como el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos ampliamente difundido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas en la década de los noventa (Alba y Papadimitriou, 1995 y Alba, 2005).

⁷² En las páginas 145 a 150 del libro de Buxarrais *et al.* (1999). La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española se ponen diversos ejemplos del uso de esta técnica. Este libro fue publicado por la biblioteca del Normalista de la Secretaría de Educación Pública.

En este sentido, no necesariamente tienen que ser buenos ejemplos sino personajes de distintos ámbitos de la convivencia (héroes, líderes sociales y políticos, deportistas, cantantes, entre otros) que puedan combinar rasgos positivos y negativos. Invitar a imitarlos podría provocar que se vean como seres ideales, sin puntos débiles y sin defectos. Lo mismo podría ocurrir cuando los maestros se asumen como modelos a seguir sin reconocer que su fragilidad humana los dispone como a todo ser humano a equivocarse.

Además, los maestros se refieren principalmente a ser o dar ejemplos pero no a los intentos de construir un ambiente escolar en el que los alumnos experimenten de parte del colectivo y autoridades docentes un trato afectuoso y justo acorde con los planteamientos de la formación cívica y ética. La tenue presencia en sus reflexiones de la responsabilidad compartida aparece como una protesta porque los demás compañeros docentes los dejan solos en la tarea.

4.5 Brindar afecto y confianza, una vía de aproximación a los adolescentes

Se trata de una tercera función que también podría considerarse –siguiendo los comentarios de los maestros–, efecto de ejercer la docencia de manera congruente. Como se indicó en el subtítulo anterior, si los alumnos perciben que sus maestros son consistentes se ganan su reconocimiento y credibilidad. Es así como aparece en los grupos de discusión brindar un buen trato y afecto a los adolescentes como parte de sus contribuciones en el proceso formativo.

¿Qué dicen los maestros respecto al afecto?

Otra vez, entre las razones que emplean los profesores para respaldar por qué consideran al afecto como un componente central en su trabajo, resalta la carencia de éste en las familias de los adolescentes. Asimismo, aseguran que los adolescentes aceptan los consejos y recomendaciones de quienes se muestran congruentes y afectuosos en la convivencia diaria en la escuela, de ahí que lo consideren un factor clave para poder influir en ellos. Además, señalan que sus alumnos provienen de hogares donde frecuentemente los maltratan y afectan su autoestima, pero que si en la escuela se les brinda amor y un trato respetuoso, tienden a mostrar mayor disposición al cambio e incluso, algunos profesores dicen, que disminuyen los actos de rebeldía y el desinterés por el estudio. En este sentido,

parece que los maestros encuentran en la carencia de afecto una vía de acceso y acercamiento a los jóvenes.

Este planteamiento sugiere un análisis mucho más profundo acerca de los significados y alcances que tiene el afecto en el proceso de formación cívica y ética, pero no es posible realizarlo por ahora, debido a su descubrimiento tardío en el procesamiento de la información en el presente estudio. A pesar de ello, se enuncia una veta de análisis combinando lo expresado por algunos maestros de los grupos de discusión con un fragmento de entrevista a un alumno que aparece en el estudio de Rodríguez (2009). De acuerdo con lo que la autora reporta, al parecer los adolescentes entrevistados están dispuestos o se sienten obligados a soportar algunas cosas en sus familias por los lazos sanguíneos que los unen a ellas, pero no encuentran razones para hacer lo mismo en su escuela. Un alumno lo externa de la siguiente manera:

La persona que representa autoridad como que siento algo así raro ante ellos, sobre todo cuando quieren imponerme cómo debo ser. Con mis papás también me pasa, pero es menos, porque son mis papás. Hay cariño ante ellos, para ellos, pero con los maestros no, no, siento un repudio ciertamente, no acepto que de repente lleguen y me digan, ‘no, él te ordena y tienes que hacerle caso a él’. ¿Qué onda, no? ¿Por qué? Mis papás no son del estilo de los maestros, nada que ver (...) (EJM9).

Mi abuelita es muy retrógada. No piensa a futuro (...). Con ella tengo algunos problemas, no muchos. Son roces de pensamientos, no pensamos para nada igual, pero tenemos un parentesco y debo soportarla (EJM9) (Rodríguez, 2009: 155 y 161).

Esta lógica de pensamiento es compartida y reconocida por los maestros que participaron en los grupos de discusión. A ello se debe, que consideren tan importante ganarse el aprecio y la admiración de sus alumnos, convertirse en alguien relevante para ellos. Como ya se planteó anteriormente, otra vez está latente el riesgo de que los adolescentes adopten prácticas morales, ahora no por presión o temor a la autoridad, sino por el cariño que le tengan. El riesgo continúa porque el criterio para modificar actitudes y conductas permanece en una fuente externa al individuo, se fundamenta en el apego o en la sujeción a la autoridad, en hacer lo que ella propone.

Construir un ambiente de confianza para generar procesos de reflexión en el aula

Ligado al afecto se encuentra también en el discurso de algunos maestros la necesidad de construir un ambiente cordial, a fin de garantizar la libre expresión de los alumnos y para generar procesos de reflexión en el aula, aunque en menor medida.

Dejar que los alumnos externen sus ideas y eso se logra por medio de la confianza (MilitMUJ.3).

Con juegos, pláticas, con la confianza que les doy y el apoyo (MoritMUJ.2).

Darles el espacio necesario para que expresen sus ideas. Motivarlos de forma individual. Decirles que son capaces en todos los aspectos de su vida como adolescentes y cuando sean adultos (InoceH.3).

Este planteamiento como se observa, tiene sus limitantes para quienes trabajan en la modalidad de secundarias porque el tiempo y espacio regularmente se reduce al de la asignatura. En el caso de los profesores de telesecundaria éstos se amplían a la jornada escolar, pero en ambos casos siguen acotados al aula.

En vista de las dificultades para organizar un proyecto común como colectivo docente, según lo descrito por los maestros, se está muy lejos de abonar a la generación de un ambiente escolar como el que se establece en los programas de formación cívica y ética. Tanto el de educación primaria como el de la secundaria señalan lo siguiente:

Es el ámbito de aprendizaje, formación y convivencia, ubicado en el espacio material y organizativo de la escuela. Está constituido por las distintas maneras de interacción entre los docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela (SEP: 2008, 21).

La confianza también se relaciona con el fortalecimiento de la autoestima y con la dificultad que representa para algunos jóvenes, principalmente de zonas rurales o sectores urbano/marginales, externar sus opiniones cuando se tratan temas que resultan, todavía, tabúes en sus familias, como el de la sexualidad y la salud reproductiva.

A veces necesitan apoyo o el consejo..., me falta esto y no tiene en quien confiar y me pasa como la trabajadora social, entonces buscan ellos la forma que alguien los escuche porque lo ideal sería que los padres les den un buen consejo pero al no tener ese apoyo ellos, la falta de comunicación también influye (...) la competencia comunicativa no la tienen bien desarrollada son tímidos, retraídos y a veces son muy agresivos (RosMUJ.3).

¿Hasta dónde un maestro debe ocuparse de sus alumnos?

Un maestro del grupo 2, señaló la necesidad de invitar a los alumnos incluso a comer como una señal de preocupación por ellos:

Hay que apapacharlos, a veces no tienen ni para comer. Hay que invitarlos, hacerlos sentir más humanos, que tienen alguien que los escucha, aunque después nos insulten y todo (MarmH.2).

Ante este planteamiento, reacciona otro argumentando que: “deberían, en lugar de abrir una escuela Normal, una escuela de magos” para atender los grupos numerosos y llevar a cabo acciones como las mencionadas por profesor MarmH.2.

No sé cómo le vamos a hacer, sin que se vaya a molestar el profesor Mauricio que dice que invita a desayunar a sus alumnos, pero cómo le vamos a hacer para invitar a desayunar a varios, para llevar una continuidad, porque como estamos detectando problemas y los estamos atendiendo, ¿dónde está el trabajo de la autoridad que debió incluir a los orientadores educativos, no que transformó la plaza a formación cívica y ética, algo así (...) (OswH.2).

La protesta aparece como reiteración de que la formación cívica y ética es una responsabilidad compartida. ¿Hasta dónde un maestro debe ocuparse de sus alumnos? en estos fragmentos existen dos posiciones distintas que evidencian un margen de libertad para actuar y que la delimitación de hasta dónde llega el involucramiento de cada quien es una decisión personal atada a sus condiciones y posibilidades.

El docente se topa frecuentemente con situaciones cuya resolución trasciende el mero ámbito académico; problemas de afectividad o de integración pueden incidir negativamente en el aprendizaje y aunque el docente como tal sea incapaz de resolverlos directamente, no por eso deja de ser conveniente y eficaz su asistencia a la familia y al experto que trate directamente el problema (Altarejos: 2003, 45).

Se observa en varios maestros un interés genuino por atender necesidades afectivas de sus alumnos. Manifiestan preocupación por protegerlos y cuidarlos.

Un ejemplo que han aprendido conmigo es a decir la verdad siempre, sea positiva o negativa, a saber decir lo que sienten a no dejarse de nadie, a sobreponerse siempre a cualquier problema (FelJeH.3).

Al parecer algunos maestros se identifican con los adolescentes que atienden porque les recuerda su origen y eso les ayuda a considerarlos y mostrarles empatía. Nuevamente, no es posible afirmar que todos, pero de ahí, en parte, la preocupación y hasta enojo de algunos de los profesores de Quintana Roo ante el efecto negativo causado por algunas

políticas gubernamentales de corte asistencialista; desde su perspectiva están reemplazando una cultura del esfuerzo por prácticas de conformismo⁷³.

Las concepciones y acciones educativas de los docentes están inevitablemente permeadas por su historia personal y las limitaciones socioeconómicas que experimentaron muchos de ellos para salir adelante, como se dejó ver en el capítulo 1.

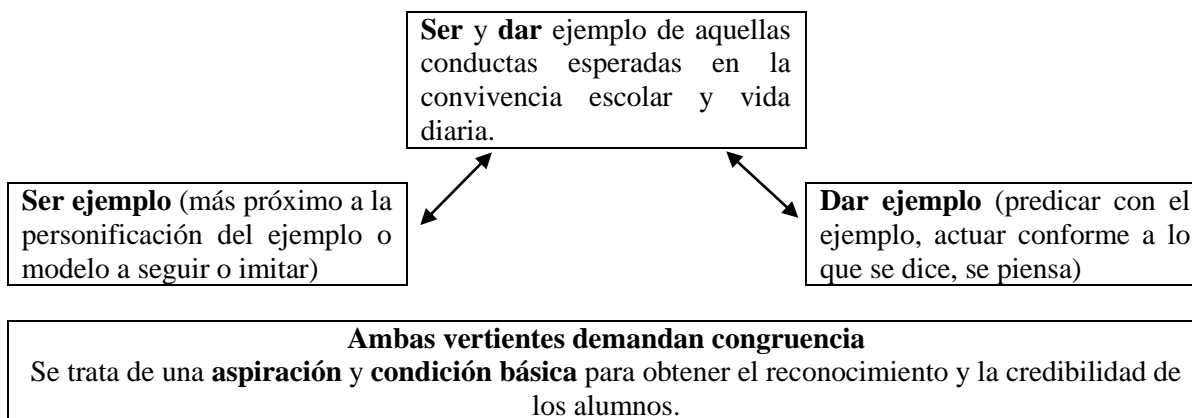
⁷³ Este asunto quedó descrito en el capítulo 3 como el desafío no. 10: El conformismo generado en los alumnos por algunas medidas compensatorias y se retoma en el capítulo 5 subtema: 5.3 Conflictos suscitados con las autoridades educativas y en la aplicación de la normatividad escolar.

Recapitulación de las principales funciones de los maestros

La falta de valores, un discurso que estructura gran parte de las aportaciones docentes

La premisa eje de los argumentos de los maestros es que las familias son las principales responsables de la formación valoral de sus hijos, pero al no asumir su función o no hacerlo bien se genera “la falta de valores”. Ante esta carencia que identifican en la población escolar y al reconocerse ellos como figuras de autoridad moral en la interacción con los alumnos, precisan lo que hacen y deben hacer para sostener su intervención educativa. En el discurso de la mayoría sobresale la inculcación como una estrategia para responder ante “el *deficit* valoral”. Asimismo, una de las tareas principales que explicitan de modo consistentemente en sus narraciones es *ser y dar* buen ejemplo a fin de que los alumnos tengan la posibilidad de observar comportamientos que reflejen lo que se busca promover con la asignatura.

Su representación abreviada queda de la siguiente manera:



El *deficit* valoral muchas veces funciona como un velo que obstruye la mirada crítica y empática de los profesores respecto a las condiciones estructurales que violentan la vida de sus alumnos. A pesar de que se mencionan diversos asuntos como parte de los desafíos de la formación cívica y ética, la mayoría de los maestros finaliza responsabilizando a las familias. Se trata de un discurso que encubre la complejidad del problema y que podría enajenar la labor educativa de algunos docentes, provocando actitudes conformistas en el ejercicio de su profesión; esto en la medida en que el tema de la carencia valoral se emplee de manera reduccionista para justificar (en algunos casos) o

no cuestionar de fondo (en otros) la escasez de los logros de su intervención educativa en poblaciones marginadas. Puede afirmarse que este discurso para algunos maestros sirve de dispensa ante algún fracaso por venir y que otros encuentran en él una razón para hacer algo, para exhortar a los adolescentes y motivarlos a proponerse retos y superar su situación.

Asimismo, como quedó señalado en este capítulo, “la falta de valores” también orienta la toma de decisiones en otros ámbitos. Las autoridades de distintos niveles de gobierno e instituciones de la sociedad civil, frente a los graves problemas que aquejan a la sociedad mexicana: inseguridad, adicciones, narcotráfico, aumento de embarazos en jóvenes, entre otros, se manifiestan a favor de la formación ética o en valores por encima de otras medidas, razón por la que las escuelas públicas de educación básica se ven saturadas de acciones que dicen abonar en este sentido.

Implicaciones educativas del sesgo hacia lo valoral

Es muy importante resaltar la cuestión de la finalidad de esta asignatura que es la cuestión de los valores (PadiMuj.3).

Por el énfasis puesto en la formación de ciertos valores, da la impresión de que el principal propósito de los maestros consiste en formar buenas personas y no ciudadanos. Asocian la formación cívica y ética con una labor educativa centrada, principalmente, en el valor del respeto: a los símbolos patrios, entre los alumnos, en general y a todas las personas sean adultos o menores de edad. Aparecen también valores significativos como son: honestidad, responsabilidad, tolerancia y cooperación, así como en el control de la disciplina y el acatamiento de la normatividad escolar. Esto es lo compartido por muchos. Los asuntos de la vida pública y la formación ciudadana se encuentran relegados y opacados por una fuerte orientación hacia un discurso de la formación de valores. Le apuestan más a la promoción de la bondad, la solidaridad y en general a la constitución de buenos sentimientos. ¿A qué obedece esta tendencia?, ¿tendrá algo que ver la incredulidad y desconfianza en las instituciones y autoridades públicas?

Cada maestro resalta de la asignatura aquello que más aprecia o le encuentra mayor sentido a partir de sus convicciones y preocupaciones personales, lo que agrega un estilo muy peculiar al desarrollo de su trabajo y a la interpretación de lo que significan los retos

de aprender a ser y a vivir juntos. Otro elemento que, probablemente, obliga a varios maestros a tomar decisiones respecto a qué dar prioridad es la cantidad de contenidos establecidos en el programa de estudios y el enfrentarse a un tiempo que consideran insuficiente para cubrirlos cuando se trabaja con grupos numerosos. Habrá que analizar en otro momento, junto con los profesores y con el apoyo de observaciones de aula, a qué contenidos dedican más tiempo durante el desarrollo de las clases de formación cívica y ética y sus motivaciones.

CAPÍTULO 5

LA ÉTICA EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Introducción

En el capítulo anterior se hizo una reconstrucción de las principales contribuciones docentes, en el proceso formativo de sus alumnos. Se subrayaron tres funciones indicativas de los significados que la mayoría de los participantes de los grupos de discusión han construido acerca de su trabajo como maestros de la asignatura, éstas son: reforzar e inculcar valores; ser y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar y vida diaria; brindar afecto y confianza a los adolescentes. Asimismo, se hizo notar el valor que le otorgan a la congruencia tanto del colectivo docente como de las autoridades educativas; desde su perspectiva, se trata de una aspiración y condición básica para ganarse el reconocimiento y la credibilidad de los alumnos.

En éste capítulo se presenta otra línea de análisis e interpretación que corresponde al ámbito de las responsabilidades y obligaciones en el ejercicio de su profesión. Cabe señalar que se trata de un bloque temático armado con las discusiones de los más críticos, los que ponen en tela de juicio sus acciones y las de sus colegas, los que ven opciones para hacer algo por sus alumnos.

Los maestros se preguntan sobre el sentido y alcance de su intervención educativa, de su obligación moral frente a situaciones específicas surgidas en la interacción con sus alumnos y reflexionan sobre las posibilidades y márgenes de actuación que tienen en el contexto escolar. Asimismo, explicitan situaciones de tensión generadas básicamente por dos causas: las creencias y prácticas religiosas que limitan la participación de algunos alumnos en actividades cívicas y la prohibición de reprobación de parte de las autoridades educativas.

Los asuntos ya mencionados se asocian con la ética profesional del docente porque las situaciones vividas en el contexto escolar involucran el ejercicio de su libertad y los conducen a tomar decisiones que afectan a sus alumnos, así como a hacer una valoración moral de lo que implica su acción. Es en este ámbito donde más se evidencia cómo un mismo acontecimiento es juzgado e interpretado desde diferentes ópticas. Surgen divergencias y precisiones argumentativas que explican las posturas de los maestros y la orientación de sus decisiones.

De manera explícita aparecen ideas acerca de las implicaciones éticas de la labor docente y sus significados en seis de los diez desafíos sistematizados en el capítulo tres, los cuales son:

- El desinterés de los jóvenes por aprender y asistir a la escuela, aunado a la falta de concentración durante las clases.
- Los maestros como el principal problema ante la falta de congruencia y un proyecto común.
- La prohibición generalizada de reprobar alumnos.
- La asignación de una calificación en formación cívica y ética. ¿Cómo evaluar?
- Las creencias y prácticas religiosas como obstáculos para el cambio de mentalidades.
- El conformismo generado por algunas medidas compensatorias que “le están haciendo la vida más fácil al estudiante”.

Las argumentaciones docentes sobre estos desafíos son el insumo principal para la organización del presente capítulo. Cabe recordar que los dos primeros reflejan, en cierta medida, lo expresado en los tres grupos de discusión, y los demás corresponden básicamente al grupo 1.

Las preguntas auxiliares planteadas para analizar e interpretar la información son: ¿qué compromisos o responsabilidades asocian los maestros a su ejercicio profesional?, ¿en qué circunstancias manifiestan una posición ética o argumentan haber tomado una decisión basada en ella?, ¿en qué fundamentan sus decisiones? ¿Qué es la ética o qué es ético para ellos?

Para fines de la reconstrucción analítica se hace una división entre compromisos y responsabilidades docentes, y conflictos y tensiones. En ambos, el eje transversal que se observa es la constante alusión a “la ética del maestro” como criterio para encarar los problemas suscitados en la escuela⁷⁴. Su distinción tiene el único propósito de explicar con detalle cada ángulo del problema. En el primero sobresalen las implicaciones éticas que identifican en su quehacer y en el segundo, como ya de indicó, las tensiones.

⁷⁴ La incongruencia y la ausencia de trabajo colegiado, así como la escasa autocrítica en el desempeño de su trabajo docente, quedó descrito y analizado a profundidad en el capítulo 4.

Los contenidos del presente capítulo están organizados en tres subtemas:

5.1 La ética profesional del docente en educación básica, un campo en proceso de exploración.

5.2 Las responsabilidades docentes. ¿A qué los obliga su profesión?

5.3 Conflictos suscitados con las autoridades educativas y en la aplicación de la normatividad escolar.

5.1 La ética profesional del docente en educación básica, un campo en proceso de exploración

En México, la ética en y de las profesiones inició como línea de investigación hace una década aproximadamente (Hirsch, *et. al.*, 2003: 1020). Actualmente se ha consolidado cobrando mayor relevancia la exploración de los significados que para profesores y estudiantes de licenciatura y posgrado tiene “ser un buen profesional”⁷⁵, los valores que las universidades deben promover y las competencias y rasgos de la ética profesional. Existe un menor desarrollo respecto de la ética de la docencia en educación media superior y superior, en la formación inicial de los futuros profesores y, menos aún, acerca de los profesores en servicio pertenecientes al nivel de la educación básica. Hirsch (2011a) señala que en años recientes ha surgido un interés por la ética de la docencia en todos los niveles educativos y ha dado lugar a un número considerable de investigaciones, publicaciones y tesis de posgrado. En ellas se relevan tres aspectos centrales: dilemas, desafíos y conductas no éticas de los profesores. De acuerdo con esta misma autora (2011b: 51), existen diversas vías de aproximación al estudio de la ética profesional; sin embargo, en todas está presente la pregunta por aquellos rasgos que configuran una buena práctica en un campo profesional específico. Señala que cada profesión precisa, con base en los desafíos y dificultades de su campo, “una clasificación de situaciones, asuntos, conflictos y modos de abordarlos y resolverlos, que permiten analizar lo que está en juego en la toma de decisiones”.

Por lo que toca a la profesión docente en los niveles de educación básica, este tipo de precisiones parece todavía incipiente. Comienza a perfilarse una veta de análisis centrada en conflictos morales que permite un asomo a la diversidad de elementos que

⁷⁵ Un buen profesional es definido por varios autores como quien es competente, capaz en el desarrollo de su trabajo y actúa de modo responsable y comprometido con autonomía y beneficencia (Beauchamp y Childress, 2001), citados en (Hirsch, 2011: 2-4).

están en tensión en la toma de decisiones educativas, así como a las estrategias y disposiciones⁷⁶ que los maestros ponen en juego en la relación educativa y la convivencia escolar.

En el ámbito de las investigaciones desarrolladas recientemente ha cobrado relevancia el componente ético y sobre él comienza a generarse conocimiento. Son tres los estudios que se vinculan directamente con el tema: Fierro y Carbajal (2003), Yurén, (2004) y Fierro (2006). Tradicionalmente a esta línea de investigación se le ha relacionado con la formación valoral y el desarrollo moral en la escuela; y más recientemente con los procesos educativos derivados de la formación cívica y ética⁷⁷, si acaso, existe una línea tenue de vinculación con la ética profesional que aún no se explora suficientemente.

La clasificación empleada en el estado del conocimiento de *Educación, valores y derechos humanos* para reportar las investigaciones nacionales (Maggi *et al*, 2003:923-941), refleja cómo el subcampo de *ética profesional* está más desarrollado en instituciones universitarias. Sin desconocer este dato, habrá que analizar en qué medida su escasa presencia también obedece a la manera como se han clasificado los de por sí pocos estudios existentes en educación básica. Sobre todo si se consideran las precisiones que Yurén (2011: 24-26) hace al referirse a las tres dimensiones de la ética profesional que se articulan:

La primera de ellas consiste en un conjunto de ideas de la vida buena en el ámbito de la profesión que constituyen la eticidad de la misma (...). En algunos casos, se trata de códigos explícitos a los que el profesional se adhiere en una ceremonia de iniciación a la vida profesional, pero en la mayoría de los casos se trata de códigos que van transmitiendo los profesionales más viejos a los más jóvenes y se van enriqueciendo en la experiencia colectiva de la profesión. Estos códigos establecen a qué está obligado el profesional y qué le está permitido o prohibido en el campo de su profesión (...).

Una segunda dimensión es la moral que consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional, en cada caso, toma decisiones. Estos procedimientos entran en juego cuando el profesional se encuentra frente a una situación en la que entran en conflicto los valores y/o las prescripciones dadas (...).

Una tercera dimensión es la de los actos del sujeto o comportamiento moral en el campo profesional. En esta dimensión entra en juego la comprensión de la situación, que consiste – según Puig (1996) en el conocimiento de lo posible y lo viable en una situación concreta.

⁷⁶ Yurén (2011: 27) incluye en este término motivaciones y competencias que se ponen en acción “cuando el sujeto se enfrenta a problemas de corte socio-moral en el ámbito de su profesión”.

⁷⁷ En los estados de conocimiento 1992-2002 los 6 ejes temáticos empleados para organizarlas investigaciones en México sobre *Educación, valores y derechos humanos (1991-2001)* fueron: 1) el trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral, 2) Formación valoral y desarrollo moral en la escuela, 3) formación cívica, 4) valores universitarios, profesionales y de estudiantes y profesores, 5) educación y valores de los mexicanos, 6) derechos humanos y educación.

En la presente investigación, las argumentaciones de los docentes favorecen la exploración de:

- Algunos rasgos que caracterizan desde su perspectiva a un “buen maestro de formación cívica y ética”, los cuales pueden inferirse de los comentarios que hacen respecto a lo que les molesta, consideran injusto e incongruente en el ejercicio de su profesión y cuando se refieren a cómo se desempeñan sus colegas de modo indiferente en la formación de los adolescentes⁷⁸.
- Las valoraciones morales que emiten respecto a algunas decisiones tomadas por ellos u otros docentes en circunstancias específicas y las tensiones y conflictos vividos en la relación con sus autoridades educativas.

Las aportaciones que aquí se documentan tienen un carácter exploratorio. Su valor se encuentra en mostrar la necesaria inserción en este campo de conocimiento para caracterizar y analizar la profesión docente en la educación secundaria, desde una perspectiva ética.

En principio, no se trata de emitir una valoración de las razones que dan para justificar su forma de responder frente a situaciones concretas. El propósito consiste en examinar las argumentaciones que elaboran para dirimir conflictos cotidianos, identificar a qué preceptos o valores dan mayor importancia, así como comprender la influencia de otras personas y el peso del contexto en el que toman ciertas decisiones.

Nadie juzga al margen del contexto, al margen de la acción que está llevado a cabo, aislado de cualquier presión, desde el olvido de múltiples factores coadyuvantes; nadie juzga tampoco sin cierta experiencia personal a propósito del contenido sobre el que está juzgando: haber vivido en el pasado una situación semejante afecta al juicio sobre la actualidad. En fin, se juzga inmerso en la realidad y en la propia experiencia.

Pero, además, se juzga en compañía, esto es, con los demás. En un sentido estricto todo juicio es un diálogo con otras posiciones que hemos interiorizado; por lo tanto, es un diálogo virtual. Y en un sentido más real, a menudo enjuiciamos en compañía y con la ayuda de los demás. Sus opiniones nos afectan, sus intervenciones nos ayudan a pensar mejor y sus indicaciones nos dan pistas sobre la rectitud de ciertos juicios. Junto con los demás podemos lograr niveles que solos no alcanzaríamos. Y otras veces con los demás podemos refugiarnos en una opinión colectiva manifiestamente inmadura (Puig, 2003: 33-34).

⁷⁸ La mayor parte de estos aspectos han sido sistematizados en el capítulo 4.

Todos estos elementos se consideran en el análisis de la información para dar cuenta de la complejidad del problema y se reconocen como componentes clave para la ética profesional de los docentes porque al brindar sus servicios educativos, las situaciones vividas en el contexto escolar los conducen a tomar decisiones que afectan a sus beneficiarios directos que son sus alumnos; así como a hacer una valoración moral de lo que implica su acción. Altarejos (2003:38) pregunta:

¿Quién es realmente el cliente del docente? El discente, se respondería de primeras, y así es en efecto; pero se trata de un cliente peculiar frente a la clientela de otras profesiones”. Para empezar, en las enseñanzas primaria y secundaria, al menos, el cliente no es mayor de edad, y por eso no figura en la relación contractual con el profesional; no es parte contratante. Son sus padres o tutores quienes se relacionan con el docente, pero no quienes reciben sus servicios; no son los destinatarios de su labor.

En una parte considerable de la literatura referida a ética profesional se denomina ‘cliente’ al beneficiario directo del trabajo de un profesionista, en este caso, se prescinde de su uso debido a que el término guarda mejor relación con quien adquiere un producto o recibe un servicio privado a cambio de un pago y en el caso de las escuelas públicas de educación básica los profesionistas contratados por el estado son servidores públicos.

Los maestros participantes de los grupos de discusión, dan pistas para conocer cómo proceden en ciertas circunstancias y qué consideran preferible en la relación con los alumnos y autoridades educativas. Como ya se indicó, lo que se expone enseguida es una primera aproximación al tema, que requiere la inclusión de la mirada de varios protagonistas del acto educativo y un estudio más amplio. Cortina (2000: 24) apunta que:

Los profesionales son quienes mejor conocen la trama interna de la profesión y, por lo tanto, los que están mejor preparados para determinar qué son buenas prácticas. Pero es igualmente indudable que esa tarea no pueden hacerla solos, sino que han de llevarla a cabo junto con los beneficiarios de la actividad: junto con los usuarios. Los usuarios son los que experimentan la calidad del servicio prestado y, aunque no conocen la trama interna de la profesión, resultan indispensables para determinar qué prácticas producen un servicio de calidad y cuáles no.

El docente como sujeto moral dispone de cierto margen de libertad para tomar decisiones y elegir un modo de responder o actuar frente a problemas que se le presentan en el acontecer diario de su trabajo. También tiene la capacidad para definir qué hacer y los mandatos de quién atender, ¿los que se derivan de sus propios valores o convicciones personales?, ¿los que dictan las autoridades educativas o la normatividad escolar?, ¿los que provienen de sus responsabilidades como servidor público?

De ahí, en parte, las razones por las cuales la línea de análisis que corresponde al ámbito de las responsabilidades y obligaciones docentes merece ser relevada y afianzada en otros estudios.

5.2 Las responsabilidades docentes. ¿A qué los obliga su profesión?

Las responsabilidades que reconocen en la relación educativa con sus alumnos parecen depender, en buena medida, de sus posibilidades de intervención y el tiempo asignado para trabajar con ellos. No es lo mismo ser maestro de asignatura en secundaria que maestro de todas las materias en telesecundaria. La modalidad educativa condiciona el tipo de intervención, pero también ésta última cobra distintos matices de acuerdo con el grado de compromiso que cada uno decide asumir o a partir de su posición ética como lo expresan algunos.

Como se dijo en el capítulo anterior, al revisar las tres funciones que reconocen y asumen la mayoría de los maestros, no todos desisten en luchar contra las adversidades. Hablan de no rendirse en el desempeño de su trabajo y exhortan a sus compañeros para encarar los desafíos de su profesión. Esto se advierte, por ejemplo cuando los maestros reflexionan sobre las causas del desinterés de los adolescentes por aprender y asistir a la escuela.

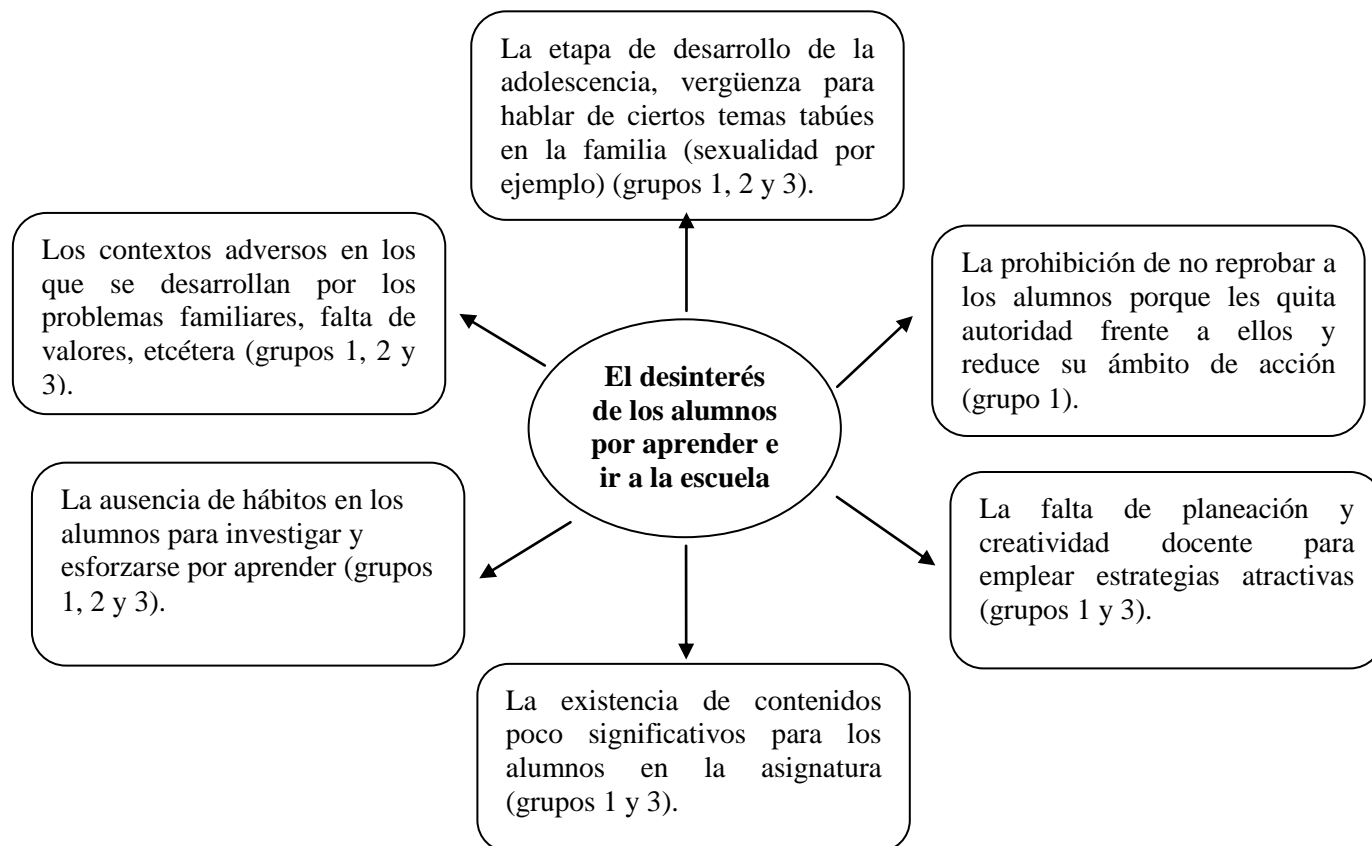
Debido a que quienes participaron en los grupos de discusión son maestros de las modalidades de secundaria y telesecundaria, los comentarios respecto a las razones del desinterés por aprender no corresponden exclusivamente a la asignatura de formación cívica y ética, aunque la incluyen. Los maestros de telesecundaria dan una apreciación más general porque tienen a su cargo todas las materias, sin embargo, en el caso de los de secundaria, algunos también son responsables de otras asignaturas como historia, biología o español; de manera que la mayoría habla desde su experiencia como docente en más de una asignatura, aunque acotada a la formación cívica y ética.

Responsabilidades de los docentes para motivar a sus alumnos

Básicamente son seis las causas que los maestros encuentran al intentar explicar ¿a qué obedece el desinterés de los adolescentes? Como puede observarse en el esquema que se muestra enseguida, la falta de planeación docente y la incorporación de estrategias

novedosas en su trabajo es un factor que abona al desinterés. Quienes se refieren a este punto advierten que forma parte de sus obligaciones motivar a los alumnos y trabajar los contenidos curriculares empleando la diversidad de recursos existentes y las nuevas tecnologías de la información, asimismo, critican a los que la incumplen.

Las razones o causas que explican el desinterés del alumno⁷⁹



Fuente: Elaboración propia con base en información del quinto desafío presentado en el capítulo 3.

¿Hasta dónde piensan que llega la responsabilidad del docente como profesional de la educación para motivar a sus alumnos? Pocos reconocen abiertamente que el desinterés está asociado a su desempeño profesional. Fue, sobre todo, en el grupo 3 desarrollado en Guerrero donde predominó este aspecto como línea de reflexión⁸⁰. No obstante, algunos

⁷⁹ La prohibición de no reprobar para algunos maestros ocasiona el desinterés, porque al saber los alumnos que no los pueden reprobar en formación cívica y ética, se esfuerzan muy poco por trabajar en clases y obtener buenas calificaciones. Según lo expuesto en el capítulo 3, algunos alumnos se conforman con aprobar los bimestres, y el año escolar, con calificaciones muy bajas.

⁸⁰ Nuevamente, se infiere que esta diferencia se debió a su participación en el *Diplomado en competencias docentes para la formación cívica y ética* impartido por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

maestros del grupo 1 de Quintana Roo, manifiestan su desacuerdo con la improvisación en el aula y hacen notar la presencia de esta práctica en el contexto escolar sin referirse a algún caso en específico.

Una maestra lo plantea en los términos siguientes:

Basándome en un pensamiento de Pablo Latapí que dice que hay 2 errores imperdonables en el maestro: que es uno, de que no prepare bien su clase y el otro que no ame espontáneamente a sus alumnos. Entonces, ¿cómo contribuimos nosotros los docentes a la formación cívica y ética?, pues en primer lugar es preparando bien nuestras clases (...)

¿A qué te refieres con preparar bien la clase? (Pregunta planteada por la coordinadora del seminario:). A la no improvisación, que desafortunadamente sabemos, y duele, pero es una parte que prevalece en la mayoría de nosotros los maestros. Casualmente, hace un momentito comentábamos acá en el grupito (se refiere a los compañeros que están sentados cerca de ella), de la mayoría de maestros que dicen: ‘abran su libro en la página... ¿En qué página me quedé?’, ‘ya ni me acuerdo’. Entonces, si yo no diseñé bien mi clase, si no la preparé, por lo tanto estoy perdida. Es con base en lo que los alumnos me recuerden es con base en eso que trato de retomar. A eso me refiero (LupMuj.1).

En este mismo grupo, cuando se habló del desinterés de los jóvenes por aprender, un maestro exhortó a sus compañeros a no responsabilizar exclusivamente a los alumnos, argumentando que muchas veces el problema principal son ellos (los maestros), por la incongruencia entre lo que dicen y hacen⁸¹.

También es posible enterarse de situaciones escolares en las que los maestros no asumen, como parte de sus compromisos, lograr interesar a sus alumnos. En este sentido, resulta ilustrativo el caso planteado por MoiH.1 y las reacciones de algunos de sus compañeros ante sus comentarios.

Así sinceramente... uno de mis compañeros me dijo, ¿sabes qué? entré al grupo y me dijeron (se refiere a los alumnos): ‘Profe, no se mate, sólo venga y mate su tiempo, de aquí nadie va a salir, ni nos interesa, venimos porque nos mandan, pero preferimos estar afuera. Así que llévela relajadamente’ (muchos maestros se ríen, una maestra dice: ‘no se me altere profe’; otra interrumpe: ‘pero no son todos los grupos’; Melquiades dice: ‘ahí entra tu ética’, otro: ‘sí, ahí está la ética’). El maestro sigue hablando: Y ahí en ese punto, regresando, este llegamos a la conclusión con el compañero, bueno ‘a mí me contrataron para trabajar, yo doy la clase, la toman o no la toman, no es mi responsabilidad, yo cumplo con darla’. Y a mí me sucede porque yo doy la última hora en una escuela (se refiere a una escuela del turno vespertino). Los lunes tengo la última hora, me tengo que quitar de una, cinco minutos antes para no quedar mal con otro grupo y llego y sea lo que sea, me esperan los muchachos y dizque son malos, pero me están esperando para trabajar. Llego y no les pregunto si vamos a trabajar... ‘ay usted sólo nos pone trabajo’, ‘bueno terminen y nos vamos’. Y ya calculan el tiempo que vamos a salir a las 8:10. Entre que están copiando y

⁸¹ Para consultar el comentario completo de DavHTEL.1, ver apartado: “3.1.6 Los maestros como el principal problema ante la falta de congruencia y un proyecto común” del capítulo 3.

haciendo todo ya se les va el tiempo⁸², porque hasta eso te dicen: ‘¿sabe qué?, no queremos que nos enseñe nada, si quiere copiamos algo’ y ‘sas’⁸³, se acabó, así te lo dicen. Entonces, le hemos vuelto la vida muy fácil al alumno y eso es algo que tenemos que cuidar. (MoiH.1).

Como puede observarse en este relato, el maestro no se refiere directamente a lo que hace sino al caso que le comparte otro docente; después trata de explicar lo que a él le sucede con alumnos del turno vespertino. En ocasiones sus palabras se tornan ambiguas, aparecen ideas en diferentes sentidos, al ser interrumpido y sentirse poco respaldado en el grupo. Finaliza su comentario enfatizando el desinterés de los adolescentes por su aprendizaje. Este estilo de argumentación con un tono de queja o lamento permaneció como constante de sus intervenciones. Para este estudio resulta muy valioso haber tenido a este maestro porque da pistas de otra línea de pensamiento ausente en los grupos de discusión. Mientras él hablaba, otros integrantes del grupo permanecían callados sin manifestarse al respecto.

‘Ahí entra tu ética’; ‘sí, ahí está la ética’. Son frases empleadas, como sucede en este caso, para advertir que cada maestro debe responder ante las diversas situaciones que se le presentan en su trabajo cotidiano, con base en sus valores y según lo que le dicte su conciencia. Para algunos es inmoral no actuar, –o en términos de Camps (1996), ‘no es posible vivir de espaldas a la ética’⁸⁴– y lo expresan a sus compañeros de modo indirecto o con frases como las ya señaladas. Los maestros más participativos y beligerantes, apelan a la sensibilidad de sus colegas para que su intervención sea encauzada hacia aquello que traiga más beneficios a sus alumnos. Se exhortan entre ellos para no dejar pasar situaciones como la que relata el maestro y advierten que el trabajo docente va más allá de sólo presentarse a dar la clase.

⁸² Llama la atención que el maestro mencione una actividad elemental como copiar y que en su explicación da a entender que es el tipo de actividades que los alumnos aceptan.

⁸³ Expresión empleada que puede interpretarse como: sólo eso, hasta ahí llegamos

⁸⁴ Camps (1996: 16) al referirse a las virtudes públicas comenta:

“Doy por sentado que no es posible vivir de espaldas a la ética, quiero decir, ignorándola. La vida humana es constitutivamente moral, no sólo en el sentido de Aranguren, según el cual somos morales porque nuestra vida está por hacer, no se nos da determinada, sino también porque el proyecto de vida, individual y colectivo, se configura necesariamente en torno a unos ideales, a unos valores, que finalmente, o son éticos o están contra la ética. Podemos equivocarnos en nuestros juicios, actuar de buena o mala fe, pero lo que hagamos o nos proponamos, lo que decidamos, cuando realmente es algo importante y no trivial, será justo o injusto, leal o desleal, humano o inhumano”.

Para otros, una manera de asumir sus responsabilidades docentes y demostrar su compromiso con el aprendizaje de los alumnos consiste en mantenerse actualizados. Este aspecto no surgió durante la discusión de los desafíos, pero sí al reflexionar acerca de sus principales contribuciones. En ellas, también se mezclan aspectos relacionados con la planeación de las clases y su desacuerdo con la improvisación.

Los comentarios textuales son:

También contribuyo a la formación cívica y ética con mi preparación constante en temas de boga que son del interés del muchacho (JantH.2).

Trabajando con responsabilidad, tomando en cuenta el programa de estudio (RauH.3).

Preparando mis clases a conciencia para poder contestar adecuadamente a todas sus dudas (JoluH.3).

Capacitarme y actualizarme, seguir preparándome para continuar con el proceso de formación en la práctica de formación ciudadana, práctica de valores (JustiMuj.3)

Con nuestra planeación de clase, no a la improvisación (LeooH.1).

Mediante el desarrollo de las clases (preparación) (EfraHTEL.1).

Fuente: tomado de las producciones escritas (de manera individual) que se solicitó a los participantes en cada grupo de discusión.

Aunque no se refieren explícitamente a la ética, consideran parte de sus responsabilidades buscar la profesionalización para mejorar el desempeño de su trabajo. De acuerdo con la información recabada mediante el instrumento de datos personales, la mayoría de los maestros dicen no participar en los cursos de actualización que brinda la Secretaría de Educación Pública; de tal manera que la inquietud por continuar preparándose académicamente parece existir, en muchos, sólo en el plano del deber ser. En otros, este planteamiento debe tomarse con reservas porque puede obedecer a una estrategia de formación autodidacta que está presente en algunos de ellos. Varios maestros comparten los materiales educativos con sus compañeros. En algunos casos, el intercambio es incluso entre modalidades educativas. Así lo hicieron notar también durante las sesiones de trabajo dedicadas a la presentación de materiales de apoyo que emplean en los dos primeros grupos de discusión.

Brezinka (1990: 168) dice que el *ethos profesional* alude “al conjunto de las actitudes morales que una persona tiene para con su trabajo profesional y para con las tareas y deberes propios de su profesión. A esta compleja característica de la personalidad

se la llama también, a veces conciencia profesional o postura ético profesional”. Desde su perspectiva, el *ethos profesional* constituye la base esencial de la competencia profesional y es una condición necesaria ligada a las capacidades pedagógicas y el dominio de conocimientos especializados.

Una profesión que tiene que vérselas con unas tareas tan difíciles y que cuenta con un juego tan amplio en la elección de los medios conducentes a su realización, podrá ejercerla satisfactoriamente sólo quien tenga una actitud positiva con respecto a la labor de esa profesión y a las normas que regulan su ejercicio, considerándose habitualmente obligado por las mismas. Sin un buen ethos profesional un maestro no puede actuar para la educación tal como lo requieren el bien de los alumnos y el de la colectividad, a saber: convencido del valor de los bienes culturales que ha de comunicar, capaz de percibir unas situaciones sociales en constante cambio, atento a la interioridad de los alumnos, deseoso de serles útil y de estimularlos, y sintiéndose responsable frente a los padres y a la comunidad (Brezinka, 1990: 172).

Prepararlos para enfrentar futuras exigencias de la educación media superior

Este planteamiento se desprende de las reflexiones que configuran el décimo desafío en el cual se reseña el efecto negativo de algunas medidas compensatorias; aunque tiene su origen en la prohibición de reprobación, cuando los maestros dicen no percibir en algunos alumnos un deseo de superación. En ambos desafíos, advierten que se está generando en los adolescentes una actitud de conformismo para ir librando los obstáculos en su educación secundaria con el menor esfuerzo, pero que en la educación media superior la estrategia es otra.

Se trata de un nivel en el que las exigencias son mayores, los criterios para evaluar son diferentes, los índices de reprobación son altos y no se está preparando a los alumnos para esa realidad. En resumen, se refieren a:

- La contraposición que identifican entre dos metas presentes en la educación básica: disminuir los índices de reprobación y deserción contra elevar los niveles del logro educativo de los alumnos;
- Las diferencias existentes en materia de evaluación y acreditación entre los niveles de educación secundaria y media superior.

El eje articulador de las reflexiones docentes es su inconformidad porque a los adolescentes se les otorgan beneficios sin exigirles algo a cambio. Un maestro dice:

Les estamos haciendo la vida más fácil regalándole los libros, regalándole la calificación, regalándole el programa de oportunidades (MoiH.1).

Frente a este escenario advierten que el subsidio de necesidades primarias de las familias, al concretarse en acciones o medidas en el espacio escolar, lejos de elevar la calidad de la educación básica está fortaleciendo o reproduciendo situaciones de mayor inequidad, mismas que a largo plazo ocasionan un daño a los adolescentes porque no los prepara para los desafíos del futuro y no se les impulsa a esmerarse para continuar su formación.

Una maestra señala que su función docente consiste en prepararlos para las exigencias de la educación media superior; otros la secundan diciendo que es parte de sus responsabilidades docentes, y si no se asume como tal ‘¿dónde quedó la función del maestro?’ y ‘¿nuestra ética?’. De esta manera, parece surgir, en algunos maestros, la disciplina con un sentido formativo y no sólo en términos de coacción.

Hortal (2000: 66) dice que:

En sus tareas docentes de cada día, los maestros y profesores difícilmente pueden modificar el curso global de los acontecimientos que tanto inciden en lo que hacen. Tampoco pueden ignorar ni desentenderse de si lo que hacen contribuye o no a generar condiciones sociales más justas en las que haya un lugar digno para todos y cada uno. La ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social desde la que poder discernir en qué contribuye o puede contribuir –en general y en concreto– el propio ejercicio profesional a mejorar la justicia de la sociedad.

No obstante, lo que parece suceder en muchos casos es que frente a la complejidad de asuntos que afectan el ejercicio de la docencia, los maestros tienden a replegarse, se sienten impotentes y como mecanismo de defensa buscan las principales causas en explicaciones ajenas a su ámbito de intervención, como quedó expuesto ampliamente en el capítulo 3. Esteve *et al* (1995: 21) denomina a este tipo de reacciones como *indefensión*, retomando la reformulación que hace Martínez Abascal (1991) de modelo explicativo de Seligman (1975).

Se define la indefensión como el estado psicológico en el cual el sujeto llega a la conclusión de que los acontecimientos son incontrolables, es decir, cuando el sujeto piensa que no puede hacer nada por cambiarlos y que el resultado deseado es independiente de todas sus iniciativas para dominarlo (...). El sujeto acaba haciendo una elaboración cognitiva de su incapacidad para controlar los resultados que obtiene en clase a partir de sus actuaciones y, por tanto, desarrolla una expectativa de incontrolabilidad. Esta expectativa es la causa del debilitamiento conductual-motivacional, emocional y cognitivo que caracteriza la indefensión aprendida.

5.3 Conflictos suscitados con las autoridades educativas y en la aplicación de la normatividad escolar

Se trata, básicamente de dos asuntos que les generan situaciones de tensión a algunos maestros en el desarrollo de su trabajo: 1) La controversia suscitada con sus autoridades educativas frente a la consigna de no reprobar y 2) La negación de alumnos que son *Testigos de Jehová* a participar durante las ceremonias cívicas y en actividades relacionadas con algunas tradiciones de la cultura mexicana que promueve la escuela.

De manera específica se refieren a las estrategias que han puesto en marcha para librar la disyuntiva. El énfasis se coloca en el tema del conflicto moral porque en sus planteamientos sobresale la colisión de intereses diversos que se relacionan con el tipo de educación que se brinda a los adolescentes. Los maestros se cuestionan sobre cómo deben proceder y evidencian los criterios que guían sus decisiones.

Fierro (2006: 18) distingue entre *conflictos de valores y dilemas morales*.

El conflicto moral se origina en el sujeto cuando experimenta dificultad para definir cómo debe conducirse ante una determinada situación en la que entran en oposición, intereses, valores o puntos de vista que conducen a modos de actuación diversos y ante los cuales es necesario tomar una decisión con vistas a salvaguardar aquello que considere de mayor importancia.

En los dilemas morales o dilemas éticos, la índole de la situación conflictiva que interpela la propia decisión y actuación, no solamente tiene implicaciones morales, sino que se manifiesta como una disyuntiva, de tal suerte que las alternativas que se presentan son excluyentes (dilema) y sea cual sea la decisión que tome la persona, enfrentará pérdidas morales, es decir consecuencias no deseadas de un lado o del otro.

En este caso, sólo se habla de conflictos de valores presentes en la experiencia docente porque se desconoce si en algún momento de sus vidas significó para ellos, cierta pérdida moral. Lo que sí es posible advertir es que los maestros se enfrentan a una disyuntiva. En el caso de la evaluación se expresa así: ¿atender la indicación de la autoridad o la normatividad escolar?, o bien ¿optar por lo que ellos consideran que resulta más congruente con su trabajo? Sin embargo, parece que quienes experimentan esta tensión, reconocen mayor valor a sus convicciones personales que al mandato externo. El conflicto se produce al tener que defender la postura personal frente a la autoridad competente.

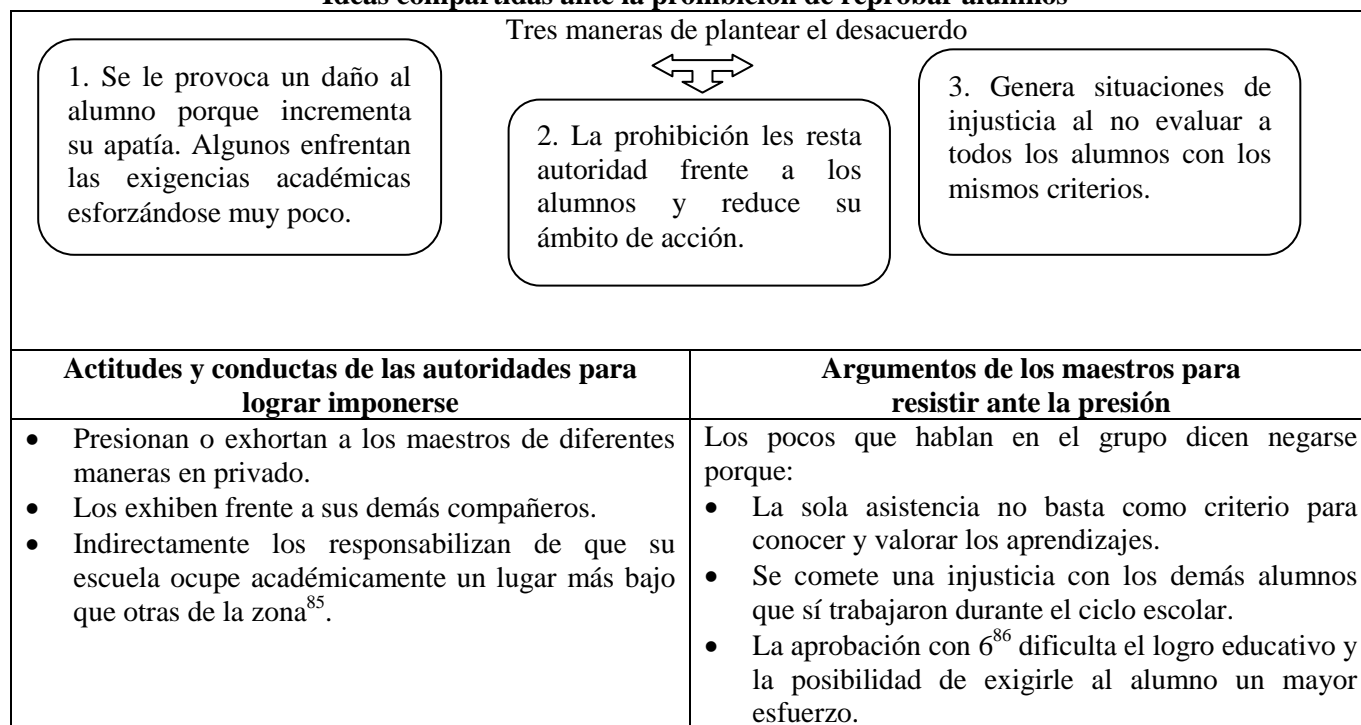
Al dilema moral lo que lo caracteriza es que se oponen dos valores igual de importantes para quien se encuentra en la disyuntiva, quizás esta sea más cercana a lo que experimentan algunos maestros que tienen alumnos *Testigos de Jehová*, como se verá más adelante.

Razones de protesta frente a la prohibición de reprobar alumnos

Se identifican principalmente dos motivos de las tensiones suscitadas entre maestros y autoridades ante la consigna de no reprobar o de aprobar sin garantizar que el alumno aprenda. Quienes intervienen en la discusión aseguran que esta medida influye negativamente en la disposición para el trabajo y genera situaciones de privilegio, al no evaluar a todos los alumnos con los mismos criterios. En este sentido, la relevancia de los argumentos se encuentra en la aplicación de una norma de manera desigual y la solicitud de sus directores de modificar las calificaciones.

Las razones de su inconformidad se exponen resumidas en el esquema siguiente:

Ideas compartidas ante la prohibición de reprobar alumnos



Fuente: Elaboración propia con base en los desafíos 7 y 8 expuestos en el capítulo 3.

⁸⁵ Concretamente, algunos maestros se refiere a la información que se obtiene desde 2008 vía la aplicación del instrumento denominado ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares) y que permite comparar los resultados obtenidos por los alumnos, principalmente, en dos asignaturas: Español y Matemáticas. Cada año se evalúa una tercera asignatura que se va rotando, en 2008 fue Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, 2010 Historia y en 2011 Geografía, para 2012 se tiene previsto evaluar otra vez Ciencias. Ver <http://www.enlace.sep.gob.mx/>.

⁸⁶ El 6 es la calificación más baja en una escala del 5 al 10 que permite aprobar a un alumno en las escuelas secundarias. En términos cualitativos significa Suficiente y 5 no suficiente para ser promovido a otro grado educativo.

Cabe señalar que la segunda manera de plantear el desacuerdo es la que prevalece en el grupo. Independientemente de la salida por la que cada uno opta en la vida real, es evidente que la solicitud de modificar las calificaciones o asignar una inmerecida, a varios les desagrada. No obstante, el silencio de la mayoría es lo que predomina. Algunos comentarios, aunque escasos e imprecisos, dan pistas para suponer que muchos acatan la orden dada por los directores. Sirvan de ejemplo los dos siguientes:

Llegó el supervisor a una de las escuelas donde trabajo y en plena reunión dijo: ‘desde que el alumno pisa acá, pónganle seis’. Entonces, ¿qué haces? Nos lo está diciendo una autoridad competente (...). Es una jugada en la que tenemos que caer (MoiH.1).

Dicen que por el simple hecho de estar allá, ya él pasó, pero ¿si ni siquiera está? ¿Qué haces tú, cuando el propio Acuerdo te dice que no los puedes reprobar?, que no los pueden reprobar en formación cívica y ética ni en talleres ni en educación física (AlMuj.1).

En estos casos, el peso del mandato está en la instrucción dada por las autoridades y en el rumor socializado de que no se puede reprobar en la asignatura de formación cívica y ética. En este contexto, una maestra se dirige a sus compañeros con un tono de interpelación para manifestar su desacuerdo con quienes acatan el mandato:

Me extraña porque somos maestros de sociales, se supone que somos los guerreros, la historia es lo que nos ha demostrado y sin embargo, somos incapaces..., porque es una autoridad estamos aceptando siempre lo que nos está imponiendo (...) yo le preguntaría a ese supervisor (...) si ya se derogó el acuerdo tal o si es nuevo, que me lo proporcione, yo me voy a ajustar a ese lineamiento, pero no nada más porque él me lo diga. No (LupMuj.1)⁸⁷.

Son muy pocos los que dicen abiertamente resistir a la presión e ignorar el mandato de sus autoridades. En sus narraciones imitan el tono en que se los solicitan sus directores y el tipo de argumentaciones que cada uno da en su defensa.

A continuación se presentan fragmentos de los relatos de dos maestros, a manera de diálogo, para distinguir sus formas de responder:

Ejemplos del estilo de la solicitud, orden o sugerencia hecha por sus directores	Respuestas de los maestros
<p>(AbrMuj.1)</p> <p>-Dir: ‘¿no hay forma de que se le ponga 6?, con sólo asistir a la escuela se le puede poner 6?’</p> <p>-Dir: No hay forma profe. ¿Segura maestra que</p>	<p>-Mtra: ‘no profe, porque otros alumnos que trabajaron sacaron 6 y no es justo para ellos, esos que nunca vinieron ¿van a llevar 6?, no, no puedo’.</p>

⁸⁷ Se trata de la maestra que en el apartado anterior se inconforma y cuestiona la improvisación docente en el aula.

no hay forma? -Dir: 'Okey, gracias'.	-Mtra: 'No, no hay forma'.
(DavHTEL.1) -Dir: ¿Sabes qué? necesito que las modifiques porque no podemos reprobar. -Dir: Pues sí, aquí al lado.	-Mtro: Le dije: '¿sabes dónde queda la dirección?' -Mtro: 'pues vete allá al lado, aquí es mi salón, lo siento mucho'...

De acuerdo con las narraciones de los docentes, algunas autoridades cuestionan a quienes a pesar de la instrucción dada deciden reprobar alumnos, en ocasiones los exhiben frente a sus compañeros pidiéndoles argumentar su decisión y se les responsabiliza sutilmente de los resultados que obtiene la escuela en comparación con otras.

Al parecer, lidiar con la imposición de la autoridad no es fácil y mucho menos cuando la norma no es clara. De ahí, también la necesidad planteada por varios de ellos de que la normatividad sea precisa (concretamente se refieren al Acuerdo 200⁸⁸), esto les ayudaría a respaldar su negación a quienes acatan el mandato. Lo mismo afirman quienes dicen ignorar a sus directores, también para ellos es básica su existencia y que no sea ambigua. De esta manera, se protegen y resisten mejor las presiones de sus autoridades y compañeros de escuela.

No obstante, este argumento se usa con ciertas inconsistencias según el desafío analizado, como se verá en el siguiente apartado, porque en el caso de los alumnos *Testigos de Jehová*, los maestros saben que existen comunicados de la Secretaría de Educación a su favor y recomendaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos argumentando a favor de la libertad de creencias y el derecho a la educación, sin embargo, parecen ser ignorados por quienes advierten que las creencias religiosas deben respetarse, siempre y cuando no “choquen con los lineamientos escolares”.

La función del maestro en asuntos controvertidos como el cambio de creencias

El problema que plantean algunos maestros del grupo 1 (del estado de Quintana Roo) es que los alumnos que son *Testigos de Jehová*, no participan en las ceremonias cívicas ni en actividades culturales que impliquen un festejo, como la Navidad, el Día de

⁸⁸ Como se indicó en el capítulo 3, se trata de un documento breve en el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria.

Muertos. Esto, desde su perspectiva dificulta la formación cívica y ética porque, por un lado, incluye el respeto de la normatividad escolar y el fortalecimiento de la identidad nacional y, por el otro, el respeto y la tolerancia, valores que también reconocen que deben promover en su trabajo. De ahí, que varios sugieran que las creencias religiosas deben respetarse, siempre y cuando no “choquen con los lineamientos escolares” y la función educativa de la escuela. Este es el planteamiento inicial de las reflexiones docentes y el que al parecer predomina como criterio para definir qué hacer en circunstancias concretas.

Los involucrados en esta discusión describen tres formas en las que consideran han podido encarar esta tensión a favor de los alumnos. Éstas se representan a continuación:

¿Qué hacen frente a este desafío?

DECISIÓN TOMADA	¿QUÉ PRINCIPIOS RESPALDAN LA DECISIÓN?
<p>No introducir las creencias religiosas a la escuela ARGUMENTO Yo les digo: yo pertenezco a una religión, pero mi religión se queda en la entrada de la escuela. De igual manera quiero que lo hagan ustedes, aquí nos respetamos somos seres humanos todos, pero los problemas que tengamos y las religiones se quedan en la reja. Aquí hay reglas y normas que hay que cumplir, hasta ahorita me ha dado resultado (...) es necesario que ellos entiendan que la escuela tiene una función y que la otra función, la función religiosa les corresponde a ellos... (DavHTEL.1).</p>	<p>El respeto a todos como seres humanos omitiendo las religiones en la escuela</p>
<p>Solicitarles una actividad extra ARGUMENTO La religión sí es un factor que afecta mucho, sobre todo, yo me he topado con ese problema, con los Testigos de Jehová, yo le digo: ‘mira, yo entiendo tu posición de no respetar los símbolos patrios, pero mira aquí hay un reglamento... no te estoy diciendo que lo hagas sino que si te nace a ti hacerlo de ti va a depender’ (...) pero como maestra, he visto que si les dejas un trabajo extra que no tenga nada que ver, pues ya lo estás ayudando y tú estás respetando su espacio, porque nosotros somos seres humanos que tenemos que respetar el espacio del individuo (LulMuj.1).</p>	<p>El respeto a la esfera personal a cambio de una actividad que compense su no participación</p>
<p>No obligarlos a saludar a la bandera ni cantar el himno nacional, pero sí exigirles que se mantengan en silencio y con una actitud respetuosa durante las ceremonias cívicas. ARGUMENTO Hace rato escuché que Rebeca decía que no respetan los símbolos patrios. Yo difiero un poco de ello, yo desde que veo que la persona está en el homenaje, está en posición de firmes, hace acto de presencia, está respetando, porque no se está burlando (...) Por eso yo difiero en que se diga que no respetan los símbolos patrios, para mí que sí los respetan” (LizMuj.1).</p>	<p>El respeto a la persona se encuentra por encima del reglamento escolar</p>

Como puede observarse en el cuadro, al materializarse la decisión, el criterio de resolver la tensión a favor del alumno cobra significados diferentes. En los tres casos, manifiestan que el respeto a los alumnos o a su persona es la base. La primera opción se fundamenta en dar un trato igualitario a todas las religiones, pero al no encontrarse todas en circunstancias similares, lo que ocurre es la *homologación de la diferencia* al interior de la escuela. De acuerdo con Ferrajoli⁸⁹ (1999: 73-96) bajo esta perspectiva las diferencias se neutralizan y por lo tanto, lo que ocurre es la anulación de algunas, las minoritarias. Se asume como válida una sola identidad y lo que sobresale es un planteamiento integracionista. El trato igual a los desiguales coloca en desventaja, en este caso, a los *Testigos de Jehová*, pues es a quienes les causa problemas participar en festividades cívicas.

La segunda alternativa de solución, en la que se solicita una actividad extra para suplir el desacato al reglamento escolar, es puesta en marcha por quienes reconocen no lograr nada tratando de obligarlos a actuar como los demás alumnos, ya lo han hecho y no les ha funcionado. De tal suerte que, aunque forme parte de sus convicciones promover la conservación de las tradiciones culturales ceden en su propósito. Ésta opción y la tercera guardan cierta similitud porque reconocen la diferencia y se proponen estrategias para evitar algún daño a los alumnos; sin embargo, la distinción radical entre una y otra se encuentra en que en la segunda, parece que el derecho de la persona a profesar la creencia religiosa (libertad de conciencia) se otorga siempre y cuando haga otros méritos. De tal suerte que los adolescentes podrían estar asimilando esta experiencia no como un derecho fundamental irrenunciable sino como un favor otorgado, una concesión de parte de las autoridades educativas.

⁸⁹ El jurista italiano se refiere a cuatro modos de configuración jurídica de la diferencia: la indiferencia de las diferencias (modelo donde éstas no se valoran, ni se protegen. Su defensa u opresión depende de las relaciones de fuerza y de las posibilidades que tengan de resistir), la diferenciación de las diferencias (en este caso, algunas identidades son valoradas y otras menospreciadas. Existe una jerarquización de ellas. Las diferencias se traducen en privilegios para algunos y discriminación y exclusión para otros), la homologación de las diferencias y la igual valoración de las diferencias (perspectiva fundamentada en el principio normativo de la igualdad en los derechos fundamentales y al mismo tiempo en un sistema de garantías jurídicas capaces de asegurar su realización).

Entre el apego a la normatividad escolar y la ética del docente

Con el ánimo de buscar mayor precisión acerca del cambio de creencias, a este mismo grupo se les preguntó directamente: *¿Los maestros pueden cambiar las creencias de los alumnos?, ¿tienen autoridad para ello?* De entrada, la mayoría afirma tener atribuciones para cambiarlas; aunque admiten que es muy complicado porque los adolescentes, sobre todo, *Testigos de Jehová* tienen creencias muy arraigadas.

Podemos sensibilizarlos de tal manera que no choquen con nuestras normas, con nuestras reglas de la escuela, pero no podemos cambiarlos porque en su casa ya hay patrones de conducta muy difíciles de cambiar. Para el alumno representa un enorme choque, llegar y ver que todo lo que se le dijo y se les está ejemplificando se contrapone en su mismo ambiente familiar. Entonces, yo lo que digo, es sensibilizarlos nada más, no cambiarlos, eso es muy, muy difícil (AnaMuj.1).

Un maestro señala que a pesar de estar respaldados por la legislación educativa no le parece conveniente promover el respeto a los símbolos patrios vía la coerción, por dos motivos: la disyuntiva en que se coloca a los adolescentes cuando todavía dependen de la familia y porque en situaciones como ésta entra en juego la ética y la función del docente.

Porque si nos vamos a lo que es la ley, nadie está por encima de la ley, ¿podemos obligarlos?, sí podemos obligarlos porque la ley, la Carta Magna te dice que es laica, lai-ca (repíete casi deletreando: lai-ca. Una maestra dice: no podemos obligarlos, el maestro voltea y responde:), sí, sí puedo obligarlo porque la Carta Magna te dice que es lai-ca, porque las otras leyes que emanen de ella no están por encima de la Constitución. La puedes obligar sí, pero tenemos que llegar al punto del respeto y de la tolerancia, que son parte de nuestros valores (varios maestros asienten en el grupo mostrando acuerdo con el maestro).

Una maestra en México, hace como un año, nos comentaba que ella con documento en mano, pudo obligar a la muchachita porque le metieron demanda porque la había hecho que saludara a la bandera y le dio la razón el juzgado ¿por qué? Porque nadie puede estar por encima de la ley, de la Carta Magna, porque recuerden que las demás leyes emanan de ella, son reglamentos, normas que llevamos, pero tenemos que meter la ética. Cada quien va a buscar lo que mejor le parezca (MoiH.1).

Este maestro apela a la ética del docente para ignorar el respaldo que les otorga la ley y resolver el problema atendiendo a valores que caracterizan a la escuela: tolerancia y el respeto. Otras justificaciones que se añaden en contra de la imposición, se refieren a la presión que se somete a los alumnos cuando se les exige participar en eventos cívico-culturales y todo tipo de festejos prohibidos en sus religiones. Un maestro comenta el caso de una alumna que se muerde la cutícula de las uñas y se lastima los dedos:

En la escuela tengo una jovencita que no saluda a la bandera, no hace los honores, sí asiste a la hora de la ceremonia, pero ¿en qué cae?, en que empieza a jalarse el cuerito de la uña hasta que sangra y llega sangrada y me dice ‘profe, no puedo’. Yo le digo ‘oye Diana, no

necesitas llegar a eso, no necesitas llegar a tanto para no saludar, a mí me basta con que estés firmes y es suficiente' (MoiH.1).

Otro, relata una situación en la que el alumno aceptó participar por voluntad propia, pero el día de la celebración no acudió a la escuela⁹⁰.

Yo creo que sería más conveniente primero sensibilizar a los alumnos, en la medida de lo posible, y después respetar las diferencias porque no es fácil cambiar su forma de ser. Tuve el caso de un alumno, pues, se iba a celebrar el día de los muertos, se iba a hacer el altar y todo. La mayoría del grupo estaba motivado y empezamos a organizarnos, al final, él vio el movimiento y se apunta para participar '¿qué me toca traer?', tal cosa, 'sí yo la traigo'. El mero día no llegó ¿qué pasó allá?, ni siquiera el grupo pudo cambiar esa formación que él tiene desde su casa. Son cuestiones que ellos traen arraigados de familia y si él cambia, va a tener alguna problemática cuando él llegue porque no lo van a aceptar tan fácilmente en su casa. Entonces, ahí tienen un dilema, que sí entienden lo que se está haciendo en el grupo, sí siente simpatía y apego por lo que está haciendo pero no puede cambiar, así nada más. Tal vez, como comento a los compañeros, más adelante, cuando él haga su propia familia, tal vez decida o siga lo mismo, pero en ese momento de la escuela no es tan fácil cambiar (EfrH.1).

Por razones de este tipo la mayoría coincide en que la función del docente consiste en generar estrategias de sensibilización para provocar algún cambio y en caso de no lograrlo mostrar tolerancia y comprensión, pues son menores de edad influidos por sus familias. Una maestra dice limitar su intervención a "ampliar la visión del alumno" y darle elementos para que decida por voluntad propia.

Yo pienso que el maestro puede y debe ampliar la visión del alumno. Puedo tener una creencia, pero también como maestro, tengo que mostrarle al alumno todo el panorama que hay. Ya la decisión de seguir o cambiar la creencia va a estar en el alumno, pero sí siento que es importante mostrarle que no sólo hay eso, hay más (AbrMuj.1).

Otro añade:

Ellos tienen la capacidad de decidir como se dice en cívica y ética, de actuar por sí solos, de valorar, de analizar. A mis alumnos les digo, yo no estoy buscando que me aprendas conceptos sino que me analices lo que se te está poniendo. Si lo analizas, con eso me doy por bien servido, porque tienes la capacidad de decidir. Volvemos a lo que es la ética, valorar nuestras acciones en relación a una decisión, y esa decisión que va a tener consecuencias positiva o negativas en nuestra vida y eso es lo que tenemos que cuidar (MoiH.1).

Uno de los participantes hizo notar que algunos maestros no respetan las creencias religiosas de sus alumnos, pero sí exigen respeto para las suyas. De manera que el tema de la incongruencia se mantiene como constante, independientemente del desafío planteado.

⁹⁰ Fierro (2006, 117-119) en el apartado: *Tensiones entre tradiciones escolares y tradiciones locales* de su tesis doctoral se refiere al *Caso: Civismo vs. religión* en el que los alumnos evitan asistir a los honores a la bandera: llegan tarde o definitivamente no se presentan el día lunes como una estrategia de resistencia.

Yo siento que no puedo obligar a un muchacho, ¿por qué?, porque inclusive, hasta entre nuestros mismos compañeros maestros existen de diferente religión, por eso menciono que hay que ser congruentes, porque cómo voy y le digo al alumno que tiene que hacer esto y esto, pero de repente, el mismo alumno le dice al maestro, sabe que maestro vamos a hacer una actividad en viernes o en sábado y el maestro: no, no puedo. Cómo... cómo voy y le exijo tú sí debes de hacer esto, pero no me toques ni viernes, ni sábados... cuando hay maestros, y lo sabemos. A mí sí me tienes que respetar mis creencias religiosas, pero yo sí te puedo obligar a que saludes a la bandera (LizMuj.1).

En el discurso de la mayoría se advierte que la imposición de los lineamientos escolares no garantiza el cambio de creencias, y sí, la afectación de las relaciones de los adolescentes con sus familias. Por esta razón, al final de la discusión, varios se pronuncian por acotar su intervención educativa, proporcionando herramientas de análisis y generando espacios para la sensibilización de los alumnos, para que ellos puedan decidir cuando estén en posición de hacerlo. En este caso, existe un reconocimiento de la vulnerabilidad de los alumnos en tanto menores de edad con fuertes presiones en su casa para mantener su fe religiosa y cierta consideración hacia ellos porque están respetando las indicaciones y valores familiares.

Llama la atención las diferencias que aparecen en la manera de concebir sus funciones, según el asunto de que se trate:

<p>En desinterés de los alumnos por el aprendizaje. Se concibe como obligación de los alumnos responder al trabajo y preocuparse por aprender.</p>	<p>La tarea o función docente es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr que sean responsables, que se esfuercen. • Hacerles notar el daño que ellos mismos se ocasionan a largo plazo.
<p>En creencias. Se resalta la capacidad de decidir, el respeto y la tolerancia a las diferencias (“<i>tenemos que meter la ética</i>”), aunque al momento de hacerlo realidad este principio cobra matices distintos.</p>	<p>La tarea o función docente es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la visión del mundo. • Sensibilizarlos sin presionarlos.

En el primer caso, parece que la exhortación es la estrategia seguida por una mayoría para lograr que los alumnos trabajen. Lamentan que se les prohíba reprobar porque con mayor razón algunos se sienten protegidos y se esmeran poco en su aprendizaje. En el segundo caso, aparece una posición marcadamente distinta, pues algunos se asumen como guías o facilitadores del aprendizaje, aunque vale la pena aclarar que son los menos.

Recapitulación de las responsabilidades y los conflictos de la práctica docente

Criterios para tomar decisiones frente a tensiones y conflictos

En términos generales, se observan dos maneras de proceder de los maestros al tomar decisiones frente a tensiones derivadas de su trabajo, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas con el sentido de la normatividad escolar y su relación con las autoridades educativas.

- 1) Cuando se toma distancia y se asume una mirada crítica de lo que dice la autoridad y los lineamientos escolares, lo que prevalece es una perspectiva basada en criterios de justicia y respeto a la persona. En otras ocasiones, se apela a la ética del docente para ignorar el respaldo que les otorga la ley, en este sentido, no existe un apego automático a la norma sino que ésta se sigue o no dependiendo de la jerarquía de intereses o valores que está en juego, desde su perspectiva. No obstante, la formalización y precisión de la norma se vuelve importante para protegerse de la arbitrariedad de algunas autoridades como quedó evidenciado en la prohibición de reprobar.
- 2) En otros casos, ante la carencia de criterios claros para evaluar (norma escrita) la autoridad o el rumor socializado de que no se debe reprobar es la clave para tomar una decisión porque los maestros se sienten presionados. Los comentarios dejan entrever situaciones en las que, a pesar de no coincidir con la autoridad, han tenido que ceder por presiones externas o temor a la coacción.

En este sentido, algunos maestros tienen una posición muy clara sobre cómo proceder, por eso viven la situación como un conflicto y desafío en su trabajo docente; en cambio, da la impresión de que otros más no experimenta el conflicto porque se asume que debe acatarse la indicación dada, o bien no hay una diferenciación de su postura con respecto a la de la autoridad.

Por otra parte, las reflexiones de los docentes acerca del sentido y alcance de su intervención exhiben la necesidad en el ámbito de las investigaciones educativas de analizar diversos problemas de carácter ético a los que los maestros de secundaria se enfrentan cotidianamente, así como de reconocer un conjunto de saberes básicos para el ejercicio de su profesión que no se vinculan directamente con las capacidades pedagógicas y el dominio

de los conocimientos específicos de la asignatura (saberes teóricos y técnicos de la competencia profesional) sino con la identidad y ética profesional. Se trata de asuntos de la formación cívica y ética de orden extracurricular, del ambiente y convivencia escolar que, al parecer, demandan de los maestros sensibilidad, prudencia e imparcialidad para su tratamiento, así como criterios de justicia, equidad y respeto al otro. Por el momento, queda la duda respecto a ¿dónde y cómo aprenden los maestros a discernir sobre ello?, ¿Cuáles son o deben ser los referentes que respaldan su decisiones al prestar un servicio público?

Formas de reaccionar ante problemas y tensiones de su profesión

De acuerdo con los planteamientos de los maestros es posible afirmar que algunos muestran autonomía para resolver tensiones de su profesión, al menos las planteadas en este estudio; sin embargo, las intervenciones de otros parecen evidenciar formas de responder según con quién se establece la relación (autoridad o alumno) y de acuerdo con la naturaleza del conflicto. Se inconforman frente a la presión o mandato de sus autoridades, por el poder que ejercen sobre ellos, aunque en otras circunstancias, cuando son ellos quienes tienen autoridad para decidir, no parece manifestarse el mismo tono de crítica e indignación, como quedó evidenciado en el análisis del problema que se les presenta con los adolescentes *Testigos de Jehová*.

Un caso peculiar que vale la pena retomar ahora, es el de un maestro que por el tipo de argumentación que mantuvo como constante durante sus intervenciones se le considera uno de los que coloca sus convicciones personales por encima de lo que dicen las autoridades, pero que al referirse al conflicto suscitado con los *Testigos de Jehová*, se refiere a ellos como “testículos de Jehová” (aunque sea en tono de broma). En este sentido, parece que no es suficiente mostrar autonomía y firmeza para tomar una decisión para garantizar el respeto a las diferencias y la libertad de creencias, al parecer van por caminos distintos. Como ya se dijo en el capítulo 4, los prejuicios identificados en los relatos (aunque sea de manera inconsciente) reflejan cierto desdén por parte de algunos maestros hacia las poblaciones que atienden, así como las dificultades que muchos maestros experimentan para poder respetar otras creencias y estilos de vida.

Cada maestro debe responder ante las diversas situaciones que se le presentan en su trabajo cotidiano, con base en sus valores y según lo que le dicte su conciencia. Sin

embargo, al ser servidores públicos esta norma no necesariamente se considera la apropiada, parece requerirse una mayor interpretación de lo previsto en la legislación educativa porque es deseable su presencia en el ejercicio de la profesión docente. Si se deja al arbitrio personal continuarán las dificultades para promover competencias cívicas y éticas ante inexistencia de un ambiente institucional propicio para ello.

A pesar de todo, algo se puede hacer al “remar en contra de la corriente”

Se trata de una idea que atraviesa los distintos asuntos planteados en los desafíos y que se relaciona, en parte, con lo ya señalado en párrafos anteriores. En el discurso de los maestros, se percibe una mezcla de impotencia y desaliento, frente al gran desafío de incidir en la realidad de las nuevas generaciones cuando se tiene en contra todo. El contraste entre lo que se quiere promover en la escuela y lo que se vive cotidianamente, también se conceptualiza como “la confrontación teoría-realidad” que experimentan los jóvenes al ver que en su entorno se vive, sobre todo, lo opuesto a lo que se les plantea en la asignatura. En este sentido, aparece también como constante en las reflexiones docentes el peso de otras instancias no formales y factores ambientales en el aprendizaje cívico y ético de los alumnos.

Lo expuesto en este capítulo es una muestra más de cómo se las ingenia el maestro para lidiar con diversos problemas en la vida cotidiana de sus aulas. Muchas veces en solitario. Se trata de temas que deberían estarse debatiendo en instancias indicadas del sistema educativo y no desde lo que puede hacer el maestro y desde la voluntad más que desde la responsabilidad profesional.

Sin embargo, queda la duda respecto a lo que el propio sistema educativo les ofrece a los maestros para resolver estos desafíos; ¿dónde aprenden a discernir sobre los problemas éticos que se les presentan en el contexto escolar?, ¿Cuáles son o deben ser los referentes que respaldan su decisiones al prestar un servicio público? ¿Qué se hace desde las instancias de formación docente (inicial y en servicio) para fortalecer o mirar críticamente el *ethos profesional*?

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO

Introducción

Para la conformación de este capítulo, se retoman las líneas analíticas esbozadas al final de los capítulos 3, 4 y 5 y se elaboran reflexiones más amplias con base en los referentes teóricos y conceptuales expuestos en el capítulo 2, así como en otras investigaciones educativas que abonan, en buena medida, a la discusión de los resultados y que ayudan a tomar una posición analítica mucho más firme sobre los relatos y reflexiones de los docentes.

También se agregan nuevas interrogantes sobre aspectos que requieren mayor indagación de sus significados.

La discusión se organiza con base en las cuatro preguntas que orientaron el desarrollo de la investigación, a fin de articularlas en esta última fase con sus posibles respuestas, éstas son: 1. ¿Cuáles son los principales desafíos o retos que condicionan la impartición de la asignatura *Formación Cívica y Ética*?; 2. ¿De qué manera enfrentan los maestros aquellos problemas o situaciones que se les presentan en su trabajo?; 3. ¿Qué significados han construido los maestros acerca de su profesión o función docente?; y 4. ¿Qué enfoque formativo se puede inferir de los planteamientos de los maestros?

Para finalizar se incluye un apartado sobre aspectos que se muestran de modo incipiente o que los docentes omiten en sus relatos y ameritan considerarse en la profesionalización docente y el desarrollo de otros estudios.

La discusión de los resultados se organiza de la siguiente manera:

- 6.1 Los principales desafíos que condicionan la formación cívica y ética
- 6.2 Formas de enfrentar los desafíos de la práctica docente
- 6.3 Los significados construidos acerca de quehacer docente
- 6.4 Enfoque formativo que se desprende de los relatos y reflexiones docentes
- 6.5 Omisiones en los relatos, pendientes para investigar

6.1 Los principales desafíos que condicionan la formación cívica y ética

Sobresalen las causas atribuidas al contexto sociocultural y económico

Entre los desafíos de la formación cívica y ética los maestros prestan mayor atención a los problemas del entorno sociocultural y económico en el que se desenvuelven los adolescentes. Señalan que la pobreza y marginación generan condiciones y experiencias de vida que obstaculizan su trabajo educativo. Tienden a resaltar la presencia del alcoholismo, el narcomenudeo y la violencia intrafamiliar como parte de su realidad escolar. También mencionan la ‘desintegración familiar’⁹¹ e inserción laboral de ambos padres como factores que reducen la esfera de protección y cuidado a los menores de edad, así como las posibilidades de involucramiento en su educación.

Aunado a estos elementos se encuentra el poco apoyo que los familiares pueden brindar a los adolescentes en la realización de las tareas escolares; no sólo por el escaso tiempo que pasan con ellos sino por el nivel de escolaridad básico que tienen. De acuerdo con los comentarios de los profesores, la mayoría cuenta con estudios de educación secundaria, es decir, un nivel educativo similar al que están adquiriendo sus hijos.

Frente a este escenario resulta mucho más significativa la labor que logre realizar la escuela secundaria. Sin embargo, en materia de formación de valores⁹² dice la mayoría de los maestros que la familia es la principal responsable.

Si en la familia no se cuentan con los recursos humanos y las capacidades para formar éticamente a los futuros ciudadanos y la escuela no se reconoce como principal formadora ¿en qué otros espacios los jóvenes adquirirán las competencias cívicas y éticas?, ¿a quiénes se les está dejando esta tarea?

La argumentación de los docentes deja ver que en el contexto actual, cobra una mayor relevancia la escuela para aprender a ser y convivir, para aportar a la construcción y formalización de conocimientos fundamentales de la vida ciudadana, así como para apoyar el desarrollo de la autonomía moral en su población estudiantil. La propia realidad parece convocarlos a innovar en sus maneras de ejercer la profesión. Podrían aprovechar el contexto actual de diversificación de fuentes informativas e influencia de las nuevas

⁹¹ Entendida como producto de la migración de los hombres en busca de fuentes de empleo, de los divorcios o separaciones de los padres (esto segundo, en caso de vivir en unión libre), y la presencia cada vez más frecuente de madres solteras.

⁹² Cuando se habla de formación cívica y ética, los maestros aluden principalmente a la formación en valores

tecnologías de la información y las comunicaciones en las generaciones de adolescentes para provocarles inquietud por saber más, motivarlos a organizarse con otros e investigar lo que no saben y que difícilmente se los proporcionarán en el ámbito familiar; como lo planteó un maestro al referirse a la posibilidad de que los alumnos cooperen para ir a un café internet a conseguir la información solicitada, para comprar materiales o realizar un viaje de estudio⁹³.

No se trata de desconocer o negar la importancia del apoyo familiar, sin embargo, ante la evidente imposibilidad de brindarlo, en ciertos contextos, alguna alternativa tendrá que emplearse para promover la adquisición de aprendizajes para ser (dimensión existencial) y vivir juntos (dimensión sociomoral o ética) en este nivel educativo, según el planteamiento realizado en el capítulo 2, de manera específica en el apartado 2.2 Ser y convivir en la educación básica.

En escenarios desafiantes similares o incluso más adversos a los que aquí se describen, otros profesores interesados en los aprendizajes de sus alumnos se han empeñado en generar cambios para brindar una educación de calidad, como lo reportan estudios orientados a la identificación de buenas prácticas docentes y de gestión escolar innovadoras (Zorrilla, 2005; Miranda y Cervantes, 2010). Este tipo de experiencias también han sido calificadas como atípicas o que trabajan en los márgenes del sistema (Fierro, 2010: 157-181). De modo que algunos maestros encuentran en las condiciones de desigualdad e injusticia social que viven cotidianamente sus alumnos el móvil para actuar.

A pesar de lo ya expuesto, llama la atención que la mayoría de las prácticas documentadas corresponden a los primeros niveles de la educación básica (preescolar y primaria) y a escuelas telesecundarias (donde cada maestro es el responsable de un grupo); siendo menor la proporción de innovaciones en escuelas secundarias técnicas y generales (escuelas que se caracterizan por una organización por asignaturas y por tanto son varios los maestros que dan clases a un grupo). Será necesario analizar con mayor profundidad el papel que juega la modalidad educativa y el sistema de contratación en las posibilidades de innovación más allá del salón de clases.

⁹³ Ver en el capítulo 3, el comentario del maestro OriHTEL.2 que aparece en punto 3. 10 *El conformismo generado en los alumnos por algunas medidas compensatorias.*

Aparecen también condicionantes institucionales y de la organización curricular

En un segundo orden de ideas se encuentran aspectos relacionados con las condicionantes institucionales derivadas de la organización curricular. Principalmente se refieren a los grupos numerosos, el tiempo reducido y los escasos recursos tecnológicos y materiales educativos como las principales limitantes para atender el enfoque educativo y el método de trabajo previsto en el programa de formación cívica y ética.

Se observa una diferencia significativa en la apreciación que tienen los maestros responsables de la asignatura en secundarias y quienes trabajan en telesecundarias. Los primeros son más enfáticos en señalar que los propósitos educativos difícilmente pueden cubrirse si no se involucran en dicha tarea los distintos actores educativos. Se manifiestan en desacuerdo con que se les asigne exclusivamente a ellos esta responsabilidad.

Respecto a la conformación de los grupos y el tiempo limitado para el desarrollo de las clases, los maestros de asignatura manifiestan la dificultad que tienen para realizar actividades que implican procesos de reflexión y diálogo colectivos en sesiones de 50 minutos. Dicen que el principal reto se encuentra en cubrir el programa de estudio en el tiempo establecido, así como respetar su enfoque formativo con grupos numerosos. Habría que ver qué sucedería si las sesiones duraran más.

Molina (2011:84) advierte que en una de las cinco escuelas de su estudio las sesiones eran de 110 minutos, dos veces por semana. “Aparentemente, esto último permite proponer actividades que favorecen más la participación y la reflexión, situación que se observó sobre todo en el desarrollo y exposición de los proyectos de esa escuela”.

Para quienes laboran en telesecundarias la duración de las sesiones no representa un problema grave, porque permanecen con el grupo durante toda la jornada escolar y sus grupos no sobrepasan los 25 alumnos. El principal obstáculo para ellos se relaciona con la falta de recursos didácticos y fuentes de información tanto en la escuela como en el hogar de sus alumnos. Además, del acceso limitado a las nuevas tecnologías de la información; situación generalizada en el medio rural, según sus comentarios.

Otro tipo de condicionantes institucionales que reducen el tiempo y la calidad de la formación cívica y ética son reportados también en Molina (2011:97), quien señala que el tiempo se gasta en asuntos no fundamentales de la práctica docente.

Gran parte de las actividades que propician la interrupción de clases están relacionadas con la realización de ensayos para festivales o ceremonias, juntas de maestros o actividades

internas de la institución; incluso las inasistencias de los profesores son motivo para que el tiempo de los estudiantes, destinado para su formación cívica y ética, sea cubierto con cualquier otra actividad que no necesariamente tiene que ver con los contenidos de la asignatura y, mucho menos, con el ejercicio de la ciudadanía. El espacio y el tiempo de la asignatura resulta ‘propicio’ para realizar cualquier otra actividad desvinculada de la formación para la ciudadanía democrática y participativa.

O bien, dicho espacio se emplea para actividades que son complementarias y que reemplazan a las que deberían ser obligatorias, como queda evidenciado en este mismo estudio, al documentar la instrucción dada desde la dirección escolar a uno de los maestros de formación cívica y ética para suspender la clase y acudir con su grupo a la conferencia que impartiría el personal de la Cruz Roja y los Agentes de Tránsito Vial (Molina, 2011: 97-98).

En este sentido, vale la pena preguntarse nuevamente ¿en qué medida la modalidad educativa y, de manera específica, la organización de los grupos y horarios, también están condicionando un tipo de práctica docente? Es evidente que los maestros generan estrategias para intentar cubrir el programa de estudio en el tiempo establecido, pero se descuida su enfoque formativo.

6.2 Formas de enfrentar los desafíos de la práctica docente

Entre la perseverancia, el conformismo y la autojustificación

Resulta complicado asignar un adjetivo que califique con exactitud las distintas formas de reaccionar o enfrentar los desafíos; no obstante, los docentes se mueven entre la perseverancia, el conformismo y la autojustificación. Estos tres adjetivos funcionan para dar una idea general de lo encontrado en sus relatos. Es probable que un mismo docente reaccione de estas tres maneras según el problema experimentado y las circunstancias en las que se encuentre, como también que sea una postura la predominante independientemente del caso analizado, esto último fue lo que prevaleció en los grupos de discusión.

‘A pesar de todo, algo se puede hacer’ con pequeñas variaciones en su fraseo se mantuvo constante en los relatos de los maestros. Muchas veces fue el punto de partida para introducir algún comentario o la narración de algún suceso; en otras ocasiones, fungió como paréntesis para matizar el planteamiento de un problema o concluir una intervención frente al grupo de colegas. En estos dos últimos casos, hacía las veces de epílogo con un

mensaje optimista. De modo que su uso tiene distintos significados, pero uno que se hace evidente es que, a pesar de la adversidad, algunos maestros reconocen en su ámbito laboral posibilidades para actuar e identifican un margen de libertad profesional para hacer algo por sus alumnos.

La frase ‘a pesar de todo, algo se puede hacer’, admite dos lecturas adicionales de acuerdo con la información proporcionada por los propios docentes. La primera que no conviene descartar por su fuerte presencia en los grupos de discusión podría traducirse como ‘aunque sea poco’, ya que los grandes obstáculos de la formación cívica y ética están fuera del salón de clases y, más aún, de la escuela. Esta lógica de pensamiento, en ciertas circunstancias y de modo inconsciente puede derivar en prácticas y actitudes conformistas; en no esforzarse demasiado y lograr lo mínimo porque, de entrada, se admite que ya no es posible hacer más. Hay una autolimitación de la esfera de actuación docente.

La segunda interpretación es una variante de lo ya expresado y conduce, en ciertos casos, a ‘dejar pasar’ una oportunidad para apoyar el proceso formativo de los adolescentes. En la anterior parece existir la intención de los maestros por hacer algo, aunque sea insuficiente o no representativo de todo lo que pueden hacer, pero al fin y al cabo intervienen, tomando decisiones en beneficio de sus alumnos. En cambio, en esta segunda opción, no se actúa.

La autojustificación y el deslinde de la responsabilidad de una mayoría se manifiestan en el tipo de desafíos más mencionados. También en el acotamiento de sus contribuciones relacionadas con el proceso formativo de sus alumnos: reforzar e inculcar; ser y dar ejemplo. Lo mismo que en ciertos eventos documentados en el capítulo 5 cuando los maestros remiten a situaciones en las que algunos de sus compañeros no asumen como parte de sus compromisos lograr interesar a sus alumnos durante el desarrollo de sus clases.

Es así que, en los relatos docentes, predomina la idea de que el contexto de desarrollo de sus alumnos limita sus posibilidades de acción, y por tanto muchos dicen que ‘hacen, lo que pueden’.

Habría que documentar las buenas prácticas en formación cívica y ética que, al parecer, maestras y maestros participantes en los mismos grupos de discusión desarrollan en contextos similares para evidenciar hasta dónde es posible esforzarse y asumir con responsabilidad el trabajo docente, así como para motivar a una mayoría que parece estar

desanimada, agotada ante las dificultades y la complejidad de su labor en contextos marginalizados y vulnerabilizados. Sobre todo, porque varios de los maestros participantes manifiestan una preocupación genuina por lo que acontece a sus alumnos y su interés por apoyarlos en su proceso formativo, pero al parecer pocos conservan la esperanza y emplean herramientas alternativas; los demás no saben cómo hacerle y optan por mantenerse en el conformismo.

Schmelkes (2010:208) dice que las motivaciones para el cambio guardan estrecha relación con las innovaciones educativas, las cuales suelen ocurrir cuando se da, al menos una de las tres condiciones que a continuación se enuncian:

a) se constata que el estado de la situación no es satisfactorio, ergo vale la pena intentar cambiarlo; b) los actores se motivan para derivar mayor satisfacción personal de su trabajo profesional; c) existe una inquietud externa –que puede venir del sistema o, más raro, de la comunidad– que despierta el descubrimiento del cambio necesario.

Conservar la esperanza o mantenerse actuando con optimismo probablemente sea la lógica de pensamiento que conduce a unos cuantos a empeñarse en su trabajo y como lo indican a ‘remar contra corriente’, a interpelarse mutuamente para reconocer que el trabajo docente va más allá de sólo presentarse a dar la clase; o bien, en otros casos, a exhortar a sus colegas para que encaucen su intervención pedagógica hacia aquello que beneficie más a sus alumnos.

6.3 Los significados construidos acerca del quehacer docente

El reforzamiento de valores como la función ideal del maestro

Los maestros advierten que los valores son la columna vertebral de la asignatura y desde esa perspectiva se refieren al papel que les corresponde desempeñar en el proceso de formación de los adolescentes.

La postura predominante en los grupos de discusión es que en materia de formación en valores, la escuela secundaria sólo debería darle continuidad a lo proporcionado en la familia y limitarse a fortalecer y reforzar prácticas, actitudes y disposiciones que en ella se promueven, pero como la realidad contradice este supuesto –porque es más la influencia negativa que reciben en sus hogares y entorno sociocultural–, se han visto en la necesidad de asumir otras funciones como inculcar y reeducar.

Cuando la mayoría de los maestros coloca el acento de su trabajo en el seguimiento a lo promovido en la familia es probable que no estén considerando las diferencias existentes entre el tipo de formación ética que debe impartirse en las escuelas públicas de México y lo que corresponde al ámbito de la vida privada. Según lo establecido en la legislación educativa, el artículo 3º de nuestra Constitución Política, textualmente dice:

La educación que imparta el Estado⁹⁴ tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Se trata de un conjunto de principios que deben orientar los programas de estudio y acciones educativas a nivel nacional y en los que efectivamente se requiere del apoyo familiar, pero quien tiene la obligación de establecer un mínimo ético para cohesionar cívica y socialmente a la sociedad y garantizar el pluralismo político y religioso y la diversidad sociocultural es el Estado. Esto no aparece explicitado suficientemente en la argumentación de los maestros. Como si no existiera una distinción entre los valores que compete formar a la escuela y que la hacen singular y especial en su tarea educativa respecto del ámbito familiar.

Ciertamente hay prácticas morales que pueden coincidir o que guardan similitud con algunos rasgos o componentes éticos para la construcción de ciudadanía, por lo tanto se convierten en referentes clave para articular con la vida pública, pero otras son parte de las finalidades asignadas a las escuelas de educación básica, y sus cimientos generalmente toca

⁹⁴ El cuál comprende Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios.

construirlos en ella misma porque no hay garantía de que se proporcionen en otras instancias de socialización o educativas.

Por último, sorprende que en este nivel educativo los maestros insistan en que la principal formadora de valores es la familia, porque en preescolar y primaria –según la experiencia de la autora de este estudio (en procesos de actualización y profesionalización docente) – parece existir una posición distinta. Maestras y maestros, de entrada, reconocen como parte de sus funciones brindar este tipo de formación a sus alumnos.

En formación cívica y ética, importa más quién es y cómo es el maestro

Según lo expresado y destacado por los participantes, para impulsar un proceso formativo o bien, lograr apertura y disposición para el aprendizaje en los adolescentes, resulta clave que quien imparta la asignatura se destaque por su calidad moral y congruencia en el desarrollo de su trabajo. En este sentido, para muchos, la complejidad de la asignatura no está centrada en el dominio y manejo de los contenidos del programa de estudios sino en el reto que les impone como docentes porque les exige congruencia, la cual es vital ante la observación permanente de los alumnos y sus reclamos cuando se dan cuenta que algunos profesores no actúan conforme a los criterios que les exigen a ellos.

De modo que en formación cívica y ética, las competencias disciplinarias y didácticas, no aparecen en primer plano para valorar si se es o no un buen maestro. Éste lo ocupa el componente ético de la profesión, pero ligado en muchos casos a una perspectiva tradicional del maestro como el portador de los valores que deben asimilar los adolescentes.

Unos se asumen como el arquetipo o modelo a seguir; otros como proveedores de ejemplos de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar y vida diaria. En el capítulo 4 se explicaron sus diferencias, la primera opción se encuentra más próxima a una perspectiva esencialista de la profesión; los maestros personifican el ejemplo que los alumnos deben imitar y la segunda está más relacionada con la congruencia que deriva de actuar conforme a lo que se piensa, dice y hace.

El docente como facilitador de un proceso formativo es fuertemente opacado por la imagen de un maestro que busca aconsejar y convencer a sus alumnos, mediante la inculcación, el ejemplo o el trato afectuoso, de algunas ideas de la vida buena que él

considera valiosas. Quedando al margen la promoción de herramientas analíticas para que los alumnos avancen en la construcción de su autonomía moral.

Las argumentaciones docentes permiten constatar la vigencia o permanencia de rasgos de una cultura magisterial de antaño en la que el maestro se concebía y asumía como misionero. Persiste en los maestros de formación cívica y ética el mito del maestro rural mexicano. Ramírez (2003) citado en Mercado (2005, 52) lo describe de la siguiente manera:

En el discurso de «la esencia moral» del profesorado normalista, surgida del mito del maestro rural mexicano, el maestro se ha concebido a sí mismo como «el profeta de la luz del saber» y la «conciencia de la mexicanidad», su don de la enseñanza, su vocación y «amor pedagógico», le han hecho asumir el deber de la sociedad con entrega abnegada, lo cual lo coloca en un espacio de seguridades identitarias, que le hacen reactivo a los cambios, derivando eso en actitudes de conformismo y subordinación política, conservadurismo cultural y tradicionalismo pedagógico.

En el caso de los maestros de formación cívica y ética despierta inquietud conocer mediante qué procesos han interiorizado estos rasgos porque muchos de ellos no son egresados de las escuelas normales; su formación inicial la adquirieron estudiando una licenciatura en la universidad y posteriormente se introdujeron a la docencia. Esto podría significar que en la configuración de la identidad como docentes juega un papel determinante el ámbito laboral. Quizás fue ahí donde fortalecieron un modo de ser y hacer en la interacción y convivencia con otros colegas de la escuela secundaria.

Fierro (1994: 167) señala que “los aprendizajes más significativos sobre el ser maestro son los adquiridos en el proceso gradual de incorporación a la dinámica escolar y gremial, es decir, a partir de su pertenencia a una institución y una organización”. Adicionalmente conviene no descartar la posible influencia de aquellos docentes con quienes interactuaron durante su vida escolar en otros niveles de su formación. Lo cual supondría que distintas instituciones mantienen vivo y reproducen un modo de ser docente; tanto en la formación inicial, como en los espacios de actualización y el propio lugar de trabajo (en estos casos, la secundaria y telesecundaria).

Efectivamente, para generar procesos de formación con un enfoque democrático sí importa el maestro como figura de autoridad. Pero se trata de enfatizar su protagonismo como facilitador y creador de situaciones de aprendizaje que impulsen el desarrollo de la

libertad, la autonomía moral y la generación de espacios de participación para los adolescentes y no como autoridad generadora de dependencia moral.

Las concepciones docentes acerca de la asignatura

Se trata de una asignatura a la que, tanto los maestros de secundarias técnicas y generales como los de telesecundarias, le confieren un alto valor y la relacionan con contenidos que ayudan a saber vivir, o útiles para la vida; esto a pesar de que sus colegas, según lo expresaron algunos (responsables de otras asignaturas) no son conscientes de la importancia que tiene y en ocasiones las autoridades educativas le otorgan un papel secundario en tanto se emplea para la realización de otras actividades. En este sentido, argumentan a favor de su reconocimiento equivalente a la enseñanza del español y las matemáticas.

Según lo expresado por los participantes, parecería que el colectivo escolar no reconoce a la escuela como el espacio idóneo para facilitar la adquisición de los saberes para la vida y la convivencia. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto en este estudio tampoco ellos lo hacen al transferir la responsabilidad principal a las familias.

Además, consideran que es insuficiente el espacio curricular dedicado a la formación cívica y ética. Por la naturaleza de sus contenidos no debería circunscribirse a una asignatura, requiere de ciertas condiciones institucionales que permitan a los alumnos observar conductas y recibir un trato congruente con los planteamientos de las clases. Esta explicación deriva del papel que atribuyen a todos los profesores (independientemente de la clase que impartan) como figuras de autoridad y proveedores de valores o antivalores.

En el discurso de los maestros, destaca más la observación como medio para la adquisición de aprendizajes cívicos y éticos que el involucramiento de los alumnos en actividades que les permitan organizarse con otros, tomar decisiones, resolver problemas.

Subyace en este planteamiento una perspectiva del adolescente como sujeto pasivo, en tanto no se le brinda la oportunidad de aprender haciendo, experimentando en el contexto escolar lo que implica participar en la resolución de problemas de distinto tipo y asumir compromisos con la transformación de su realidad. En este sentido, se le limita en su esfera de acción.

La formación cívica y ética queda reducida a formación valoral

De acuerdo con lo expuesto en el apartado *La Formación cívica y ética en el 2006 y su enfoque basado en competencias* del capítulo 2, la composición de la asignatura combina tres ejes formativos de manera equilibrada, estos son: la formación para la vida, la formación ciudadana y la formación ética. De modo que encierra múltiples significados, en tanto busca promover la reflexión acerca de la libertad humana, el sentido de la vida personal y colectiva, así como contribuir al desarrollo de la autonomía moral. Además, implica favorecer el conocimiento y ejercicio de los derechos, el reconocimiento de los problemas del espacio público y la necesidad de participar activamente para generar cambios en él.

En los relatos y reflexiones docentes predominan las referencias a la formación en valores, el respeto a las normas y la disciplina escolar; componentes que ponen de manifiesto una perspectiva hasta cierto punto tradicional de la asignatura. Se identifica un acercamiento mayor con el eje de la formación ética y los aspectos del civismo clásico, el cual se vincula a normas y procedimientos institucionales. Esto es un sesgo hacia lo valoral, el orden normativo y las convenciones sociales.

Como parte del conjunto de valores más mencionados durante las sesiones de trabajo, aparece el respeto de manera general y particularmente a los símbolos patrios, entre los alumnos y a todas las personas sean adultos o menores de edad. También están presentes, reiteradamente, la honestidad, responsabilidad, tolerancia y cooperación. Todos ellos elementos importantes de la formación cívica y ética, pero no suficientes.

El desarrollo de la autonomía moral, la noción de justicia y otros componentes vinculados con la construcción de una ciudadanía activa quedan relegados. En pocas ocasiones aparecen en sus relatos asuntos relacionados con la participación de los adolescentes en la vida escolar y su papel protagónico en la transformación de su entorno sociocultural. Elementos de dos competencias representativas de la vertiente ciudadana: Participación social y política y Apego a la legalidad y sentido de justicia; las cuales deberían estar más presentes en la escuela secundaria por ser el último eslabón de la educación básica.

Yurén (2004: 56; 57) al referirse a las divergencias encontradas en cuanto al sentido que le otorgan a la asignatura, diseñadores del currículo, alumnos y maestros señala dos

ideas que vale la pena integrar en este apartado. Por un lado, dice que para una buena parte de los maestros participantes en su estudio “la asignatura tiene sentido porque contribuye a recuperar una eticidad perdida. Por ello, orientan sus esfuerzos a configurar en los estudiantes un *ethos*⁹⁵ que, fundado en esa eticidad *perdida*, haga posible una mejor convivencia”. Y por el otro, que “a diferencia de los diseñadores que hacen depender la configuración del *ethos* del desarrollo del juicio ético (o moral), los profesores le apuestan a la configuración del *ethos* a partir de la promoción de ciertos valores”, similares a los ya señalados en párrafos anteriores.

Implicaciones del sesgo hacia lo valoral y la pretensión de formar buenas persona

Al parecer, los maestros están más interesados en contribuir a la formación de un ser humano bondadoso, solidario y respetuoso, al menos es lo que sobresale en su discurso⁹⁶. De acuerdo con algunos autores, la generosidad, solidaridad y bondad son virtudes o rasgos del carácter asociados a la superación del egoísmo, la constitución de buenos sentimientos y al amor (Comte-Sponville, 1999; Camps, 1996).

Sin embargo, si la finalidad principal de la formación cívica y ética es aportar a la construcción de ciudadanía, es decir trascender el ámbito de la moralidad individual y el sentimiento de pertenencia a una comunidad o grupo social específico para tomar decisiones de carácter público, entonces no basta con apelar a los buenos sentimientos y a la empatía; también se requiere desarrollar el sentido de justicia como criterio normativo y virtud política⁹⁷.

Comte-Sponville (1999: 91) advierte que justicia y generosidad transitan por vías diferentes y explica lo siguiente:

⁹⁵ Yurén (2004:53) señala que este término proviene del griego *êthos* que significa carácter, o manera de ser y se relaciona con el sistema disposicional sociomoral y las relaciones interpersonales.

⁹⁶ Los métodos para lograr tales propósitos fueron también objeto de análisis en este estudio, a ese punto se volverá en el apartado 6.4 *Enfoque formativo predominante en los relatos y reflexiones de los maestros*.

⁹⁷ Cabe señalar que de acuerdo con el programa de estudios el apego a la legalidad y sentido de justicia están conectados y de esta manera se nombra la séptima competencia cívica y ética. “La legalidad refiere al reconocimiento, respeto y cumplimiento de principios de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad expresados en las leyes. La legalidad se encuentra estrechamente vinculada con el valor de la justicia al considerar que ninguna persona se encuentra por encima de las leyes. En un sistema democrático, las leyes son producto del acuerdo entre los miembros de una comunidad, establecen derechos y obligaciones, limitan el poder de los gobernantes y constituyen la base para la solución de conflictos en una sociedad” (SEP, 2006: 12).

Ambas virtudes se complementan en nuestras relaciones con el otro (por lo menos en lo principal: también podemos necesitarlas en nosotros mismos); pero la generosidad es más subjetiva, más singular, más afectiva, más espontánea; en tanto que la justicia, incluso aplicada, conserva algún elemento de objetividad, de universalidad, algo de intelectual y reflexivo. Tal vez la generosidad deba más al corazón o al temperamento y la justicia más a la inteligencia o a la razón.

Por su parte Camps (1996: 32) al exponer las diferencias y relaciones entre justicia y solidaridad, advierte que la justicia es una condición necesaria para hacer realidad los derechos fundamentales de todos los seres humanos más no suficiente. Su argumentación va en sentido inverso al de Comte-Sponville, en tanto que subraya la presencia de la solidaridad para hacer realidad la justicia en las sociedades, pero converge en el planteamiento de asociación de ambos elementos como se verá enseguida:

La realización de la justicia es algo que depende, en buena parte, de la buena voluntad de los individuos –o de los ciudadanos–, puesto que la justicia es básicamente una virtud política. Pero no sólo depende de la buena voluntad. Por bien dispuestos que se encuentren los miembros de una sociedad hacia los fines e intereses colectivos, éstos no verán la realidad si no encuentran un soporte material e institucional adecuado y favorable. Los buenos sentimientos –la solidaridad– ayudan a la justicia, pero no la constituyen.

En los procesos formativos no se trata de anteponer un componente al otro sino de reconocer su complementariedad y por tanto su igual valoración para trascender el plano de las buenas intenciones y la voluntad personal, aspectos más relevados en los grupos de discusión.

Es probable que esta perspectiva docente, también se explique por la desconfianza que existe en México en las instituciones públicas, la insuficiente valoración de la legalidad y su desconcierto ante la poca efectividad de los procedimientos de la democracia y el sistema de justicia.

Así pues, los maestros encuentran en la educación de los buenos sentimientos y la bondad, una alternativa para incidir en las actitudes y comportamientos de los adolescentes, pero como ya se sostuvo no es suficiente para formar ciudadanos.

6.4 Enfoque formativo que se desprende de los relatos y reflexiones docentes

La socialización y enculturación pasos previos a la formación

De acuerdo con los modos de aprendizaje o métodos para la formación ética y ciudadana expuestos en el capítulo 2, el tipo de intervención educativa a la que frecuentemente recurren los maestros tiende al uso de la prescripción y exhortación. En palabras de algunos, en parte se debe al poco tiempo que se tiene para la asignatura y a los grupos numerosos. Pero sobre todo, lo que permite reconocer el énfasis puesto en la prescripción son las funciones que ellos mismos se atribuyen –de inculcar, reforzar y reeducar⁹⁸– y que asumen como sus principales contribuciones ante la carencia de valores, o bien presencia de antivalores en el entorno familiar y sociocultural de los adolescentes.

Si se considera lo que se obtiene de un tipo de relación pedagógica de esta naturaleza es posible afirmar, en términos de Yurén (2000: 29) que muchos esfuerzos educativos no son propiamente procesos formativos sino de socialización y enculturación porque promueven más la transmisión de valores y asimilación de normas, tradiciones y costumbres; la autora, define formación, con base en Hegel, de la siguiente manera:

La educación entendida como formación (*bildung*)⁹⁹, implica que la persona:

- Se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla. Hegel llamó *disciplina* al proceso gracias al cual se da dicha apropiación; no obstante el término actual es el de *socialización*;
- Se apropie de la cultura de su tiempo (lenguajes, usos, costumbres, saberes). El proceso que favorecería esta apropiación era, según Hegel, la *educación*; pero, en sentido estricto, el término que le corresponde es el de *enculturación* o transmisión de la cultura;
- Se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales. Este último proceso es al que propiamente le corresponde el término *formación*. No se puede perder de vista, sin embargo, que puesto que todo ser humano es «hijo de su tiempo», la formación no puede prescindir de los dos procesos anteriores, sino que los incluye y los supera.

Si los maestros no distinguen entre transmisión de valores y formación, y su intervención educativa –entendida ésta como el mecanismo para lograr ciertos propósitos,

⁹⁸ En menor medida se habla de reeducar, aunque cuando se hace, también se fundamenta en que las familias, generalmente, no aportan elementos positivos a la formación de los adolescentes.

⁹⁹ Esta autora se refiere a dos maneras de entender la formación como *paideia* o *bildung*. En la primera acepción “el educador es quien modela y el educando es la materia a la que se da forma; el educador es quien posee la verdad y la transmite al educando, le indica la ruta que debe seguir porque conoce la meta” (Yurén, 2000: 28). Quizás exista algo de esta mirada en algunos maestros, pero no aparece en su discurso la idea de desarrollar las potencialidades que ya de por sí tienen los alumnos; tienen una mirada más tendiente a la construcción de la personalidad y el reconocimiento del sujeto como un ser histórico, en ese sentido, sus planteamientos tienen mayor relación con el segundo enfoque. De ahí que se retoma esa vertiente formativa.

acompañar en la adquisición de saberes y el logro de aprendizajes –continúa centrada en su figura de autoridad, por más acorde que sea su actuación individual a los principios democráticos es poco probable que contribuyan a la autonomía moral de los alumnos. Sus aportaciones seguirán quedando reducidas a los dos primeros procesos: de socialización y enculturación, en suma a la instrucción moral.

Asimismo, tanto por el énfasis puesto en las funciones docentes de inculcación y reforzamiento de valores, brindar ejemplo, educar vía la observación y emulación, así como la relevancia de la formación valoral que no ética, es posible afirmar que se está haciendo muy poco para la conformación de una ciudadanía activa.

A pesar de haber transcurrido 12 años del tránsito del Civismo a Formación Cívica y Ética, los estudios realizados hasta la fecha, evidencian un enfoque educativo como el que aquí se describe. En términos generales, la tendencia continúa siendo la misma, aunque también se identifica una minoría docente actuando bajo una lógica distinta.

Yurén (2004), advierte que las clases de formación cívica y ética están produciendo una dinámica diferente al interior del grupo (mayor trabajo en equipo, discusión de dilemas morales, situaciones problematizadoras, desarrollo de trabajo comunitario y vinculación con las autoridades locales, entre otras actividades). Esto implica para el maestro movilización de saberes frente a desafíos que le presenta su trabajo. Se trata de nuevas prácticas con los mismos maestros, de manera que es importante identificar, rastrear lo que los ha llevado a la innovación, porque puede convertirse en una competencia docente adquirida en su ámbito laboral si de acuerdo con Perrenoud (2002, 30) lo que los maestros experimentan “pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores” hasta constituir un esquema complejo.

6. 5 Omisiones en los relatos, pendientes para investigar

Este apartado surge de la identificación de aspectos que se muestran de modo incipiente o que los docentes omiten en sus relatos y ameritan un último comentario para cerrar la etapa de discusión de los resultados. Se trata de hacer inferencias y formular escenarios hipotéticos para evidenciar la necesidad de seguir abonando en un futuro no lejano a la comprensión de otros asuntos derivados del presente trabajo o del diálogo con otros estudios sobre el tema.

Omisión de aspectos relacionados con la competencia profesional

Se trata de elementos que requieren los maestros para prestar el servicio, desarrollar su función, de los cuales los relacionados con el dominio o manejo de la asignatura y sus didácticas se encuentran ausentes en sus relatos; marginalmente aparecen referencias a ellos al referirse a otros asuntos, como cuando reconocen que la actualización permanente es parte de sus responsabilidades. En otro momento al referirse a la complejidad de la asignatura por el tipo de contenidos que la integran unos señalaron la importancia de saber manejar estrategias adecuadas para tratar sus contenidos. Sin embargo, la mayoría identificó como principal dificultad la necesidad de ser congruentes para poderla impartir y hacia este punto se encaminaron los relatos y reflexiones.

El conjunto de la información obtenida vía los grupos de discusión, no permite formular una explicación concreta, pero sí plantear algunas inferencias respecto a la omisión de este punto en las reflexiones docentes.

En primer lugar, la escasa presencia de aspectos relacionados con el dominio de la asignatura, puede deberse a la desconfianza de reconocer lo que no saben frente a sus compañeros o agentes externos a su ámbito laboral. Una maestra se refirió a este punto como una tendencia en la cultura magisterial a no reconocer sus errores o su desconocimiento en ciertos temas ante la creencia todavía recurrente de que son los poseedores del conocimiento. Por su parte, (Mercado, 2005: 50) al referirse a la formación inicial de maestros normalistas señala que “el dispositivo, más que contribuir a la formación de un maestro facilitador, acompañante, referente, privilegia un tipo de maestro que ha de sentirse, formado, omnipotente y omnisapiente, permeable y resistente al cambio”.

En segundo lugar, probablemente también influye la tendencia a asociar los aprendizajes de la formación cívica y ética, con las experiencias de la vida y lo que va aconteciendo durante el proceso de socialización; justamente por esta razón algunos maestros señalaron que el reto está en saber manejar los métodos y procedimientos indicados porque se trata de contenidos distintos a los de otras asignaturas como Matemáticas y Español.

La necesidad de trabajar sobre nociones y conceptos básicos que les permitan contribuir a la formalización del conocimiento no apareció en el discurso de los maestros. Queda pendiente la indagación con los docentes respecto a qué tipo de saberes de carácter teórico y conceptual consideran más relevantes y necesarios para desarrollar su tarea.

De acuerdo con la tipología de los saberes estructurales y disposicionales elaborada por Yurén (2004: 76; 2005: 24) presentados en el capítulo 2, la mayor parte de los saberes relacionados con la formación cívica y ética corresponden a los saberes de la acción; no obstante, los maestros necesitan adquirir información rigurosa respecto a ciertos fundamentos filosóficos, políticos y jurídicos y procedimientos claves de la asignatura de lo contrario se corre el riesgo de quedarse en el sentido común y refugiarse en la exhortación a sus alumnos. Al parecer la vinculación de la asignatura exclusivamente con los saberes prácticos está originando que se le reste importancia a los que implican estudio y adquisición de información clave para construir nuevos conocimientos y movilizarlos en situaciones concretas.

En tercer lugar, la ausencia de aspectos relacionados con el dominio de la asignatura, en ciertos casos, puede explicarse por el grado de especialización que han adquirido algunos maestros en el transcurso de los años.

La Formación cívica y ética se introdujo al currículo de secundaria hace diez años (1999) y aunque se le realizaron ajustes al enfoque educativo en el 2006 (ahora basado en 8 competencias) en el marco de la Reforma a la Educación Secundaria, la mayoría de las nociones y conceptos básicos se conservaron.

Habrá que analizar, en otro momento si desde la perspectiva de los maestros los conocimientos adquiridos en estos más de 10 años por la experiencia que han logrado acumular es suficiente para llevar a cabo su trabajo. Asimismo, si existe alguna diferencia notable en esta apreciación en el caso de los maestros de telesecundarias porque alguien de ellos expresó su inconformidad ante la desaparición de “el libro blanco” (libro de conceptos básicos) en todas las asignaturas con la Reforma del 2006. Es probable que para quienes laboran en esta modalidad resulta más complicado enfrentarse a los saberes especializados de cada asignatura. El libro blanco les daba certezas, en cambio los libros actuales, tanto los dirigidos a los alumnos como a los maestros fueron elaborados con un enfoque que los obliga a investigar en otras fuentes de información en todas las asignaturas.

A pesar del abanico de suposiciones explicitadas es posible afirmar, en términos generales, que los docentes sí requieren mayor formación para el desarrollo de su trabajo. En el cuestionario de datos personales que contestaron, la mayoría señaló no haber tomado cursos o talleres relacionados con la asignatura¹⁰⁰. Esto sumado a la tendencia a reducir, al menos discursivamente, la formación cívica y ética a procesos de inculcación y reforzamiento valoral, demuestra que subyacen posiciones teóricas diversas que ameritan clarificarse.

En el 2008, la autora de esta tesis realizó la revisión documental de una muestra de cursos y talleres promovidos a nivel nacional desde la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), dependencia encargada de promoverlos y ponerlos a la disposición de los maestros de todo el país. Se encontró en los eventos formativos la tendencia a trabajar, sobre todo los fundamentos psicopedagógicos y didácticos de la asignatura (Chávez, 2010: 62). En estos años la oferta formativa estaba centrada en proporcionar estrategias didácticas a los docentes y una comprensión general del programa de estudios de la asignatura derivado de la reforma de 1999 y posteriormente de la del 2006.

En suma, aspectos relacionados a una de las dimensiones del currículo; dejando al margen aquellos fundamentos teóricos de orden filosófico, ético y político que también configuran la asignatura. Tampoco eran objeto de reflexión las condiciones escolares que favorecen o dificultan el desarrollo de las competencias cívicas y éticas y la construcción de ambientes escolares democráticos (Chávez, 2010: 64).

De manera que si se recupera lo dicho en ese informe y se combina con los desafíos señalados por los docentes en el presente estudio, indudablemente se puede concluir que muchos maestros necesitan adquirir un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que les permitan mejorar su desempeño profesional y contribuir al proceso formativo de sus alumnos. Elementos todos ellos de la competencia profesional que no son proporcionados en la actualización; sin embargo, no se descarta que algunos maestros los hayan adquirido de forma autodidacta.

¹⁰⁰ Llama la atención este dato, porque también aparece de modo recurrente en otras investigaciones (Carbajal, 2009: 169) y de manera informal al trabajar directamente con maestros de educación básica en eventos de actualización.

El reto se encuentra no sólo en brindar una formación rigurosa en el manejo de los principales fundamentos teóricos y procedimentales de la asignatura sino en generar procesos de reflexión y análisis de sus prácticas docentes con la finalidad de sensibilizarlos respecto a sus compromisos y responsabilidades en el acto educativo y sean capaces de mirar críticamente su desempeño profesional.

La docencia como cualquier otra actividad profesional tiene asignadas responsabilidades y tareas específicas que cumplir, asimismo, durante su desempeño surgen retos, desafíos y problemas que quienes la ejercen deberían saberlos resolver a la luz de ciertos principios ético-normativos.

De acuerdo con Hortal (2000: 61-62) entre los deberes y responsabilidades de quien es docente se encuentra:

Enseñar, entendiendo la enseñanza como ayudar a aprender. Enseñar presupone saber, haber aprendido lo que se enseña y estar al día en la materia que se enseña, de la que es profesor [...]. Saber enseñar requiere saber hacerse entender, saber abrir horizontes, estimular ayudar a ser un buen estudiante, suscitar y alimentar las ganas de aprender... Para estar al día y enseñar, hace falta dedicación al estudio, a la docencia, a la atención a los alumnos, a las publicaciones recientes para saber si lo que se enseña está refrendado o cuestionado por la comunidad científica o intelectual conforme a los métodos contrastados”.

Prevalencia de la buena voluntad personal y las convicciones personales

No queda claro si existe un grado de consciencia respecto a las atribuciones y responsabilidades asignadas por el encargo público. Los maestros de este estudio, ponen especial énfasis en las convicciones personales, apelan a la sensibilidad docente para que cada quien actúe según lo que le dicte su conciencia, con una nula referencia a las normas que regulan la profesión docente y a las obligaciones adquiridas contractualmente como servidores públicos¹⁰¹.

¹⁰¹ De acuerdo con el artículo 108 de la Constitución se reconoce como servidores públicos a los representantes de elección popular, a los miembros del Poder Judicial Federal y del Poder Judicial del Distrito Federal, los funcionarios y empleados y, en general, a toda persona que desempeñe un empleo, cargo o comisión de cualquier naturaleza en el Congreso de la Unión, en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal o en la Administración Pública Federal o en el Distrito Federal, así como a los servidores públicos de los organismos a los que esta Constitución otorgue autonomía, quienes serán responsables por los actos u omisiones en que incurran en el desempeño de sus respectivas funciones (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012: 75-76).

El artículo 109 de la Constitución Política (2012: 74) establece que los servidores públicos deben desempeñar sus empleos, cargos o comisiones con legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y eficiencia, lo que aplica también para los maestros.

Las razones de esta omisión en las discusiones docentes puede ser objeto de otro estudio, de momento se infiere que obedece al poco peso que tiene para ellos reconocerse como servidores públicos con atribuciones y responsabilidades específicas acotadas desde la propia Constitución Política.

Otra explicación quizás sea, porque la dimensión ética de la competencia profesional es poco atendida por las autoridades responsables de la actualización docente. Con mayor razón resulta indispensable definir las atribuciones y responsabilidades que el enfoque educativo y los propósitos de la asignatura particularmente exigen a un profesor que trabaja en una escuela pública.

Dificultad para explicitar los conflictos o problemas éticos de su profesión

Este punto se relaciona con la dimensión ética de la práctica docente; aspecto apenas señalado por unos cuantos maestros. Los menos, externaron una mayor consciencia sobre su responsabilidad en el logro de los aprendizajes de sus alumnos y se refirieron a eventos o situaciones específicas donde se pone en juego la ética del docente.

Sobre las razones será necesario profundizar en otro estudio; por lo pronto, se infiere que influyó no haber formulado una pregunta expresamente relacionada con los conflictos éticos o dilemas morales de la profesión docente. Sin embargo, su presencia como motivo de reflexión en un grupo deja la duda respecto al grado de consciencia que tienen los maestros, en general, sobre la trascendencia de su trabajo en la formación de los adolescentes y las responsabilidades éticas del mismo.

De acuerdo con los resultados del estudio de Fierro (2006), basado en el análisis de narrativas planteadas por directores de educación básica acerca de los conflictos morales de su profesión, queda evidenciado que docentes y directivos viven y experimentan cotidianamente conflictos morales; esta investigadora afirma que la práctica docente está saturada de dilemas de carácter ético; sin embargo en el estudio que ahora se reporta, son muy pocos los socializados por los maestros.

Será necesario en futuras investigaciones indagar explícitamente acerca de este aspecto porque su tratamiento es clave para comprender la dimensión ética de la docencia. Asimismo, pensando en la profesionalización de docentes en servicio, es necesario generar espacios de sensibilización que les permitan a los maestros reconocerse como sujetos morales, capaces de identificar las conductas no éticas en su trabajo y experimentar en ciertas situaciones, conflictos de valor y dilemas morales frente a decisiones centrales de la relación pedagógica con sus alumnos. En términos generales, que juzguen desde un punto de vista ético lo que sucede en la escuela y que moralmente se conflictúen más.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

DESAFÍOS DERIVADOS DE LOS DESAFÍOS

Para finalizar, se explicitan otros desafíos asociados con la formación cívica y ética a partir de los problemas, obstáculos y dificultades que los maestros reconocen en el desempeño de su labor. Se formulan a manera de recomendaciones deseables de tomar en cuenta en próximas investigaciones y para apoyar la función formativa de la secundaria.

1) Construir un ambiente favorable para los aprendizajes cívicos y éticos

Los maestros reconocen a la asignatura como un espacio muy valioso que apoya el proceso formativo de los adolescentes y muchos se sienten afortunados al ser los responsables de ella. Sin embargo, advierten que no es suficiente y se requiere del compromiso tanto de las autoridades educativas como del colectivo docente para construir un ambiente acorde con los propósitos de la formación cívica y ética. El origen de su planteamiento se encuentra en las características atribuidas a los conocimientos de la asignatura. Los relacionan con la vivencia y experimentación, de manera que lo acontecido en la convivencia y vida diaria de la escuela se percibe como obstáculos de su trabajo y fuente de aprendizaje de actitudes y comportamientos contrarios a los promovidos en el aula.

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo 2, la reforma del 2011 a la educación básica incorpora la noción de campo formativo a fin de vincular las asignaturas, e impulsar acciones comunes para atender a los rasgos del perfil de egreso. La formación cívica y ética corresponde al campo del *Desarrollo personal y para la convivencia* por lo que habrá que seguirle la pista a las acciones concretas que a partir de esta definición se realicen para el caso de la educación secundaria.

Por otra parte, habrá que distinguir entre construir un ambiente o clima escolar para aportar al desarrollo de las competencias cívicas y éticas de los adolescentes, o para generar básicamente procesos de socialización y enculturación. Si los maestros se conforman con ser y dar ejemplo, vigilar el cumplimiento de la normatividad escolar y brindar afecto, sin abonar a la conformación de una mirada crítica de los alumnos respecto a lo que acontece

en el ambiente escolar; sin considerarlos verdaderos protagonistas y constructores del mismo, difícilmente traspasarán las fronteras convencionales de la cultura escolar.

2) Establecer un vínculo real y efectivo con las familias

Es otro desafío que se deja entrever en los relatos docentes, porque para ellos la familia ocupa un lugar central en la formación de los adolescentes, así como el contexto sociocultural donde se desarrollan. Se plantea el vínculo con la familia a fin de garantizar continuidad de lo que se promueve en la escuela. Sin embargo, esto requiere de apertura, disposición y tiempo de ambas partes para colaborar.

Para algunos maestros implicaría ser capaz de romper con ciertos prejuicios respecto del origen de sus alumnos y reconocer pautas de comportamientos morales e ideas de la vida buena que seguramente tienen, así como dejar atrás el discurso reiterativo que aparece en sus argumentaciones acerca de la carencia de valores ya que en muchas ocasiones parece ser el eje de su intervención educativa.

3) Considerar los intereses y necesidades de los adolescentes

Implica un ejercicio no unilateral de la autoridad, apostarle a la formación de un sujeto de derecho y por tanto con libertad para tomar decisiones. La intervención de los maestros no parece estar centrada en los intereses y necesidades, ni en los referentes culturales de los adolescentes, sino en “lo que les hace falta” para ser como ellos desean que sean. Prevalece la negación de que el joven viva su propio proceso, que se equivoque y aprenda del error.

Latapí (1999:14) al referirse a la relevancia de la formación ética en la secundaria cuando en 1999 se dio a conocer la asignatura, señalaba que es bienvenida una formación ética para los jóvenes “entendiéndola no como sometimiento a las normas que los adultos consideramos convenientes, sino como apoyo a su búsqueda de convicciones y valores que den pleno sentido humano a su vida y como ayuda a la maduración de su libertad responsable”.

Varios maestros reconocen la capacidad de sus alumnos para emitir un juicio crítico respecto al comportamiento de los adultos y admiten que frente a ellos es imposible pasar inadvertidos.

4) La necesaria mirada intercultural para lograr el reconocimiento del otro

Sobre todo se requiere dismantelar un conjunto de creencias prejuiciosas que al parecer condicionan las prácticas docentes. El énfasis puesto en describir los contextos de desarrollo de los adolescentes como sumamente adversos, que no complejos, invisibiliza las pautas de comportamientos morales e ideas de la vida buena de las localidades donde laboran los maestros y quizás, se les podría estar impidiendo reflexionar acerca de su propia vida.

No parece afortunado afirmar que existen personas o poblaciones sin valores puesto que éstos son componentes que están presentes en la vida de todo grupo social. Otro asunto muy distintos sería referirse a la necesidad de fortalecer la formación ética a la luz del análisis de los problemas derivados de la vida moderna, de las sociedades complejas y sus condiciones de injusticia social; a la necesidad de reflexionar en torno al sentido de la vida y el ejercicio responsable de la libertad en diversos espacios y no sólo en el escolarizado.

Desde una perspectiva intercultural podría resultar más afortunado describir lo que se consideran acciones inmorales, con independencia de la población destinataria y de su nivel socioeconómico; identificar los valores controvertidos y no compartidos, y todo ello aprovecharse para nutrir la intervención pedagógica en el aula y realizar acciones de mayor envergadura a nivel escolar, con base en los derechos humanos y criterios democráticos establecidos en la legislación educativa nacional. Cortina (1998: 187), al referirse al interculturalismo como proyecto ético y político, señala que “quien trata de comprender un bagaje cultural diferente al suyo, se comprende poco a poco mejor a sí mismo al adquirir nuevas perspectivas, nuevas miradas”.

5) Contribuir a la profesionalización de los docentes en servicio

Generalmente ocurre que son las capacidades pedagógicas y el dominio de conocimientos asociados a la formación cívica y ética a los que se les da prioridad en la actualización y profesionalización de los maestros mexicanos de educación básica, por la tendencia a vincular casi exclusivamente sus funciones con la dimensión disciplinaria y técnica de la profesión (Chávez, 2010). Los servicios de formación y actualización, deberán configurar una propuesta formativa que conciba a los docentes como sujetos morales, con necesidades de dialogar y compartir experiencias con otros colegas, con el propósito de

reconocer los conflictos morales y dilemas éticos de su profesión para clarificar su valores y posturas éticas personales, así como para distinguir lo que independientemente del plano individual deben promover con sus alumnos por ser servidores públicos y tener el encargo de abonar a la construcción de ciudadanía. En caso contrario, se corre el riesgo de que los docentes continúen limitando el proceso formativo de sus alumnos al tratamiento de contenidos curriculares y a la creación de un ambiente artificial y momentáneo en su salón de clases.

Los docentes requieren espacios para reflexionar sobre su trabajo, para mirar críticamente el ejercicio de su autoridad y cómo se relacionan con los adolescentes, revisar otras formas alternativas de aplicar la normatividad escolar atendiendo al interés superior del joven.

En este estudio se muestra que los maestros no saben qué hacer para resolver los problemas que surgen en la convivencia con los alumnos y durante la interacción en el aula. Cabe preguntarse, entonces ¿qué herramientas en la actualidad les proporciona el sistema educativo para hacerles frente y cuáles debería proporcionarles para transformar su práctica?, asimismo, reconocer que son multifactoriales los desafíos que enfrentan los maestros en su trabajo cotidiano y por lo tanto existe una responsabilidad compartida por diferentes actores involucrados en el acto educativo.

En conclusión se puede decir que:

- 1) La formación cívica y ética demanda de los profesores un conjunto de disposiciones, actitudes y conocimientos que los lleve a innovar en sus prácticas cotidianas y en el ejercicio de su autoridad, pero al parecer la mayoría de los maestros participantes en este estudio no los poseen. Los eventos de actualización y profesionalización docente, tienen mucho que hacer todavía en este sentido.
- 2) Los maestros han vivido en otro contexto su adolescencia y juventud, tienen otras experiencias y referentes para mirar lo que ocurre con los jóvenes de hoy. En este sentido, parecen tener dificultades para enfrentar los cambios generacionales, de ahí la necesidad de sensibilizarlos respecto a las nuevas formas de ser adolescente en el mundo actual.

- 3) Es necesario que los maestros trabajen con un nuevo enfoque los planteamientos de la asignatura, los eventos de actualización deben apoyarlos para superar prejuicios y ser capaces de identificar los saberes y buenas prácticas morales que existen en los contextos sociales y familiares de los alumnos, a pesar de las distintas problemáticas que aparecen de modo preponderante en el capítulo 3.
- 4) El maestro es una figura clave en el proceso educativo y eje de los cambios posibles, pero para desempeñar sus funciones en materia de formación cívica y ética habrá que apoyarlo en la transformación de su rol de ejemplo o modelo a seguir a facilitador del aprendizaje.
- 5) La formación cívica y ética tiene que ser más que una asignatura y retomar las fuentes de aprendizaje implicadas en el proceso formativo (asignatura, transversalidad y ambiente escolar) en tanto que debe lograr que los alumnos aprendan realizando actividades que los conduzcan a involucrarse en asuntos de interés público a fin de desarrollar una ciudadanía activa, esto es aprender proponiendo y haciendo.
- 6) De acuerdo con la teoría del desarrollo del juicio moral, a diferencia de la infancia – y por lo tanto de los dos niveles educativos anteriores a la secundaria–, la adolescencia es una etapa privilegiada en la que aumenta la capacidad para analizar desde un punto de vista ético lo que sucede en el entorno familiar, social y cultural, pero si no se promueven situaciones de aprendizaje para fortalecerla o incrementarla, la escuela difícilmente contribuirá al tránsito de la socialización y enculturación a la formación.
- 7) Para la actualización docente, el punto de partida tendría que ser un programa flexible que incluya las necesidades de formación que los propios docentes identifiquen, así como la atención primordial a las preocupaciones y problemas en los que el propio colectivo escolar reconozca dificultades para resolverlos o que no sabe cómo enfrentarlos.

BIBLIOGRAFÍA

Alba, María de los Ángeles (2005) “Proyecto de investigación y formación de docentes en los valores de la paz y los derechos humanos” en, Hirsch Ana (comp.) *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika, 2da. Ed., pp. 423-454.

Alba, María de los Ángeles y Greta Papadimitriou (1995). “Fundamentos de la formación en los valores de la Paz y el respeto a los Derechos Humanos desde el ámbito escolar”, en Papadimitriou, Greta (coord.). *Educación para la Paz y los Derechos Humanos en Aguascalientes*. México: Cuadernos de trabajo, No. 20, Gobierno del Estado de Aguascalientes. Oficina de Coordinación de Asesores, pp. 21-27.

Alcalá, Efraín *et al* (2007). *La Formación Cívica y Ética en la Educación primaria*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Instancia Estatal de Actualización del estado de Aguascalientes.

Aldea, Eliana (2001). *Formación de Formadores. Estrategias Educativas para trabajar en Valores*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos y Universidad de Barcelona. Consultado el 15 julio de 2011, en: <http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm>

Altarejos, Francisco *et al* (2003). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.

Altet, Marguerite (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en Paquay, *et. al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, pp. 33-54.

Barba, Bonifacio (1995). “Llevando los valores al currículo”, en *Sinéctica*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, número 6, pp. 1-18.

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Consultado el 20 noviembre de 2011, en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>

Bolívar, Antonio (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. México: REMIE, enero-marzo, año/vol 10, número. 024, pp. 93-123.

Bolívar, Antonio *et al* (2005). “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, en *Forum: Qualitative Social Research*, Vol 6, No. 1. Consultado el 20 noviembre de 2011, en:

<http://www.qualitative-research.net/fqs/rt/printerFriendly/516/1116>

Brezinka, Wolfgang (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea. Trad. José María Quintana Cabanas.

Buxarrais, María Rosa *et al* (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. México: Biblioteca del Normalista de la Sep-Cooperación española.

Campos Roy (2005). “¿Educación en valores? Por ahora no”, en *Este País. Tendencias y opiniones*. México:

Camps, Victoria (1996). *Virtudes públicas*. Madrid, 3ª ed., Editorial Espasa Calpe, S.A.

Canedo, Gloria *et al* (2007). *Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria. Curso de actualización*. México: SEP/SEB. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Comte-Sponville, André (1999). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.

Cortina, Adela (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: AULA XXI. Santillana.

_____ (2000). “El sentido de las profesiones” en, Adela Cortina y Jesús Conill (Dir.) *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, Editorial Verbo Divino, pp. 13-28.

Cox, Cristián (2010). *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC)/ Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC- UNESCO.

Chávez Romo, Concepción (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado el 18 de septiembre de 2010, en:

<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/reportes-de-investigacion/4629>

Delors, Jacques (1997). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.

Escámez, Juan *et al* (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: ediciones OCTAEDRO-OEI.

Esteve, J.M. *et al* (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos-Universidad Pedagógica Nacional.

Ferrajoli, Luigi (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid: Trotta.

Fierro, Cecilia (1994). “Los maestros: agentes y destinatarios de la educación para los derechos humanos”, en *La educación para la Paz y los Derechos Humanos. Memoria de Curso y Talleres 1991-1993*. Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.), 1994, pp. 165-176.

_____ (2005): *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027, COMIE.

_____ (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. México: Tesis de doctorado. DIE (Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV).

_____ (2010). “En los márgenes del sistema. Despunte en la construcción de responsabilidad en la gestión escolar”, en *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla (coords.). México: UAA, Siglo veintiuno, editores.

_____ (2012). "Educación cívica y ética, ¿elusiva o evasiva? en *A cincuenta años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga Villanueva (Ed.). México: El Colegio de México_ Conaliteg. (en revisión final).

Fierro, Cecilia y Patricia Carbajal (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa/UIA León.

García, Rafaela *et al* (2011). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia, 2da ed., Brief ediciones S.L.

García, Susana y Liliana Vanella (1997). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI/UNAM.

H. Congreso de la Unión (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Leyes federales vigentes. Consultado el 30 de octubre de 2012, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

Hirmas, Carolina y Daniela Eroles (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Hirsch, Ana (Comp.) (2005). *Educación y valores. Tomo I*. México: Gernika, 2da. Ed.

Hirsch, Ana. (julio-diciembre, 2011a) *Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores*. México: Sinéctica, 37. Consultado el 12 de enero de 2012, en: http://sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_00

_____ (2011b) "Dilemas éticos que enfrentan los egresados de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, según los coordinadores de los programas" en, Hirsch, Ana y Rodrigo López Zavala (Coords.) *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Iberoamericana Puebla y Universidad de Monterrey, pp. 49-81.

Hirsch, Ana (Coord.) (2011). *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario. Tomo 1 y Tomo 2*. México: Gernika.

Hortal Augusto (2000). "Docencia", en Adela Cortina y Jesús Conill (Dir.). *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra, Editorial Verbo Divino, pp 55-78.

_____ (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée.

Ibáñez, Jesús (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Imbernón Muñoz, Francisco (2006). "Actualidad y nuevos retos de la formación permanente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el 28 de abril de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

_____ (2009) "Ética y valores en la formación docente" en, Canto, Pedro *et al*, *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. México, Unas Letras Industria Editorial, pp. 93-102.

_____ (2011). *Ètica i valors en la formació docent*. Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, 2. 8-14. Consultado el 27 de enero de 2012, en: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art1.pdf>

Latapí, Pablo (1996). “Valores y educación”, en *conferencias I. Memorias del foro*. México: Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía.

Latapí, Pablo (coord.) (1998). *La educación en valores en México. Informe del Grupo de Reflexión en Valores al secretario de Educación Pública Lic. Miguel Limón Rojas*. México, SEP. Inédito.

Latapí, Pablo. (1998). “Educar en un entorno de desaliento” en, *Tiempo educativo mexicano, Vol V*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, UNAM, pp. 115-118.

_____ (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México, UNAM-CESU, Plaza y valdes, editores.

_____ (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México, FCE.

_____ (2004). *La SEP por adentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, FCE.

_____ (2009). “Educar en un entorno de desaliento” en un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología: 505).

Liang, Xiaoyan (2003). Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones. Trad. Maritza Blajtrach Roldán. PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. No. 27. Consultado el 1 de junio de 2008, en: www.ub.edu/obipd/.../Remuneración%2012%20países.Liang,X.pdf

López Zavala *et al* (2011). “Ética profesional, profesores y estudiantes. La configuración de valores en el posgrado de la UAS”, en Hirsch, Ana y Rodrigo López Zavala (Coords.) *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Iberoamericana Puebla y Universidad de Monterrey, pp. 19-47.

Luna, María Eugenia (2011). “De la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la aldea global”, en SEP. *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP, Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica, pp. 110-118.

Maggi, Rolando *et al* (2003a). “Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001)” en, Bertely Busquets, María. *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, SEP, CESU, pp. 923-941.

_____ (2003b). “Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela”, en *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo III. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), SEP, CESU, pp. 967-986.

Margel, Geyser (2008). “Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez”, en Tarrés, María

- Luisa (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX y Porrúa, pp. 201-225.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Mercado, Eduardo (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.
- Miranda, Francisco y Cervantes Iris (coords.) (2010). *Gestión y calidad de la educación básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. México: Secretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación de Guerrero, FLACSO.
- Molina, Amelia (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de formación cívica y ética en educación secundaria*. México: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo/CONACYT.
- Montero, Maritza (2009). *Grupos focales*. Caracas: AVEPSO (Psicoprisma).
- Observatorio Ciudadano de la Educación. *Comunicado 89. Alternativas de formación docente*, nov. 22, 2002. Consultado el 1 de julio de 2008, en: <http://www.observatorio.org/>
- _____. *Debate educativo 11. Violencia escolar*, jun. 9, 2005. Consultado el 1 de julio de 2008, en: <http://www.observatorio.org/>
- Ochs, Elinor (2008). "Narrativa", en *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Teun A. van Dijk (comp). Barcelona: Gedisa.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)-2007*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Papadimitriou, Greta y Sinú Romo (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos. Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México: Mc Graw Hill, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Pérez Sánchez, Sergio (2005) *Polos de tensión en la escuela secundaria: relaciones entre laicidad educativa y creencias religiosas protestantes*. Tesis Doctoral, UNAM.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. SÁEZ editor.
- Poveda, Liliana et al (2003). *Evaluación de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la secundaria*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Prado, Javier (1999). *Ética, profesión y medios. La apuesta por la libertad en el éxtasis de la comunicación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Puig, Josep Maria (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Robalino, Magaly (2005). "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente", en *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Chile:

- UNESCO/OREALC. Revista PRELAC/No. 1 (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), pp. 7-23.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Rodríguez, Lucía (2009). *La configuración de la formación ciudadana en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- Santibáñez, Lucrecia (2007). “Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: RMIE, Vol. 12, núm 32, pp. 305-335.
- Santibáñez, Lucrecia *et al* (2007). “Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México”. México: SEP/RAND Corporation. Consultado el 17 de julio de 2007, en: <http://www.rand.org/>
- Savater, Fernando (1998). *Ética para Amador*. México: SEP-Cooperación Española.
- Schmelkes, Sylvia (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos Editores.
- _____ (1998). “Cinco premisas sobre la formación de valores”, en *Programa de Educación en los valores de la Paz y los Derechos Humanos. Antología*. México: AMNU-ILCE.
- _____ (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP/Biblioteca para la actualización del maestro.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- _____ (1999). *Formación cívica y ética. Programas de estudio comentados. Educación secundaria*. México: SEP.
- _____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- _____ (2004). *Informe de las actividades realizadas en el programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria (fase experimental)*. Documento inédito.
- _____ (septiembre, 2005). *Mejores maestros*. Boletín electrónico de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México: SEP/DGFCMS, Vol. I, no. 1.
- _____ (2007). *Formación cívica y ética. Reforma de la Educación Secundaria. Programas de estudio 2006*. México: SEP.
- _____ (2007a). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP/SEB/ DGFCMS.
- _____ (2007b). *Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008*. México: SEP/SEB/ DGFCMS.
- _____ (2007c). *Lineamientos para la selección, diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio para la formación continua de maestros de educación básica en servicio 2007-2008*. México: SEP/SEB/ DGFCMS.

_____ (2007d). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP/SEB.

_____ (2007e). *Trayectos formativos. Primaria. Catálogo Nacional de Programas de Estudio y materiales de Formación Continua*. México: SEP.

_____ (2007f). *Proceso de Construcción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. México: SEP.

_____ (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP/SEB. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Pedagógica.

_____ (2010). *Ética y valores I. Series: programas de estudio*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato.

_____ (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular, SEP/SEB.

Siegfried, Uhl (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. [Traduc. José María Quintana Cabanas]. Barcelona: Herder.

Suárez, Magdalena (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: LAERTES educación.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Trad. Eva Zimmerman.

Taylor, S.J y R. Bogdan (1987). “Capítulo 6. El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa”, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, pp. 153-176.

Tapia, Medardo (2003). “Formación cívica en México: 1999-2001”, en *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo III. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), SEP, CESU, pp. 987-1005.

Torres, Rosa María (2000). “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, en *Perspectivas*. Ginebra: UNESCO, Vol. XXX, no. 2.

_____ (2001). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo.

Trilla, Jaume (1998). “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas”, en *Educación, Valores y Democracia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

UNESCO (julio, 2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Revista PRELAC, no. 1. Consultado el 8 de junio de 2008, en:

unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 06 de septiembre de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>.

Yurén, Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

_____ (2011). “La ética profesional: un objeto de investigación interdisciplinaria”, en Hirsch Adler, Ana (coord.). *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario. Tomo 2*. México: Gernika, pp. 23-42.

_____ (2007). “Ética, derechos y responsabilidad social”, en Arredondo A. y Góngora J. *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México: IFE, UPN, UAEM, Incluye.

_____ (2005). “*Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”, en Yurén Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coods.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de los dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 19-45.

_____ (2004). *La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa: Convocatoria 2002, p. 7. Publicado en versión electrónica en el 2004. Consultado el 6 de mayo de 2008, en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomento&sec=2conv>

Zorrilla, Margarita (coord.) (2005). *Hacer visibles buenas prácticas: mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.