

**Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional**

**Diseño e implementación del Proyecto escolar
de formación en valores**

Tesis que para obtener el título de maestría en Ciencias

Presenta

Lic. en Pedagogía María del Rosario López Guerrero

Asesora: Mtra. Sylvia Irene SchmelKes del Valle.

A la memoria de mi padre y mi Tana.

A Alejandro Borges, Andrea C. y Alejandro Borges López,
a mi familia y amigos, por compartir la aventura de vivir.

Agradecimientos

A la maestra Sylvia Schmelkes, por sus orientaciones precisas y su compromiso profesional para dirigir este trabajo.

A María Eugenia Luna y Justa Ezpeleta por su atenta lectura y sus valiosos comentarios.

A los maestros de las escuelas primarias que hicieron posible este trabajo de tesis, por su confianza y apoyo.

A los trabajadores del DIE: Rosa María Martínez, Rodolfo Sánchez, Lilia Alvarado, Cornelio Tapia, Bulmaro Flores, Enrique Partida y Juan Manuel Montiel, por sus atenciones y servicio para el desarrollo de las actividades académicas en el departamento.

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca
CONACYT

Resumen

Este trabajo habla de las posibilidades que tienen los maestros de diseñar e implementar un proyecto escolar de formación en valores. Es una investigación cualitativa que se apoya en herramientas etnográficas como la observación el registro y la entrevista; se llevó a cabo en tres escuelas públicas, urbanas del Distrito Federal, en el ciclo escolar 2001-2002. El trabajo de campo incluyó observación y registro de las reuniones de consejo técnico que los maestros dedicaron al diseño del proyecto escolar, análisis del proyecto escolar diseñado, observación de clases sobre valores y entrevistas a los seis maestros observados y a los tres directores de las escuelas. Los principales hallazgos de esta investigación son: que existe distancia entre intentar un proyecto escolar en valores y lograrlo porque influyen factores institucionales, que tensan las exigencias del sistema con la vida cotidiana, la cultura escolar y micropolítica de la escuela, finalmente, los maestros intervienen en la formación en valores en distintos momentos y formas.

Palabras clave: gestión escolar, valores, moral, ética.

Abstract

This job is referring to the possibilities that the teachers have to design and apply a scholar project about worthy upbringing. It is a qualitative researching and it has ethnographies tools like interviews, observation and registry of datum. It accomplished in three public, urban schools of Distrito Federal 2001-2002 period. The field work included observations and registry of technical council meetings that the teachers dedicated to design the scholar project, analysis of the scholar project designer, observation of class about worthy and interviews to the six teachers observed and the three school's principals. The most important discoveries of the investigation are: there are long distances between start a scholar project and do it, because there are many external facts that's have influence, like institutional facts, they provoke a lot of demands with the daily life, scholar culture and micro politics, finally, the teachers take part on the upgrading in worthies in different moments and ways.

Key words: scholar management, worthy, moral, ethics.

Índice

Introducción	7
1. Puntos de encuentro entre valores y proyecto escolar	
1.1. Valores y educación, referentes básicos	21
1.2. Valores y proyecto escolar, referentes básicos	29
1.3. Valores en el proyecto escolar y el proyecto escolar en valores	39
2. Los valores en el proyecto escolar y el aula: entre el diseño formal y las posibilidades de construcción por el colectivo docente	42
2.1. Descripción del proceso de elaboración del proyecto escolar en el consejo técnico (tratamiento del diagnóstico, problema y plan de trabajo)	43
2.2. Del proyecto real al proyecto institucional en la formación en valores	62
2.3. Lugar de los valores en el proyecto escolar	71
2.4. Posición y concepciones de los maestros sobre la formación en valores	72
2.5. Descripción de la formación en valores en el aula (cómo, cuándo y qué valores se enseñan)	82
3. Congruencia del proyecto escolar en valores: tensiones y posibilidades de apropiación	
3.1. Cultura escolar: logros vacíos y desafíos de un proyecto escolar en valores	97
3.2. Vida cotidiana y tensiones que condicionan la congruencia	108
3.3. Micropolítica de la escuela y proyecto escolar en valores	115
Reflexiones finales	123
Bibliografía	133

Siglas utilizadas

CT	Consejo Técnico
PE	Proyecto escolar
FV	Formación en valores
Dir.	Director (a)
C1	Escuela 1
C2	Escuela 2
C3	Escuela 3
Ma.	Maestra
Ma.=	Misma maestra
Ma.=/	Maestra distinta
Mo.	Maestro
Mo.=	Mismo maestro
Mo.=/	Maestro distinto
Aa.	Alumna
Aa.=	Misma alumna
Aa.=/	Alumna distinta
Ao.	Alumno
Ao.=	Mismo alumno
Ao.=/	Alumno distinto
C1OC	Escuela 1 observación de clase
C2OC	Escuela 2 observación de clase
C3OC	Escuela 3 observación de clase
C1E1	Escuela 1 entrevista maestro 1
C1E2	Escuela 1 entrevista maestro 2
C2E1	Escuela 2 entrevista maestro 1
C2E2	Escuela 2 entrevista maestro 2
C3E1	Escuela 3 entrevista maestro 1
C3E2	Escuela 3 entrevista maestro 2
C1ED	Escuela 1 entrevista a director (a)
C2ED	Escuela 2 entrevista a director (a)
C3ED	Escuela 3 entrevista a director (a)

Introducción

Objeto de estudio y diseño de investigación

Esta investigación surgió al cuestionarme la forma en que contribuye la educación primaria al proceso de formación en valores (FV). Este primer interés tiene los siguientes argumentos: la crisis y los cambios en los valores en la sociedad actual son una preocupación constante en México y el mundo, en particular, de las instituciones educativas, a las que se les demanda su intervención y compromiso con la FV de sus estudiantes. Por ello, es necesario repensar la función de la escuela¹ y el alcance de su participación en la FV.

Un segundo interés se refiere a la relación de proyecto escolar (PE) y los valores en la escuela, porque su planteamiento –como proyecto- está asociado a formas de participación democráticas e inclusivas, para que la comunidad escolar se implique en la identificación y solución de sus problemas con prácticas renovadas de gestión y organización. Por eso, me pareció pertinente indagar cómo se articula a la FV planteada con una intención explícita. Por último, me interesó el consejo técnico (CT) en tanto es un espacio donde se puede observar la participación de los maestros durante la elaboración del PE y la forma como incorporan la FV.

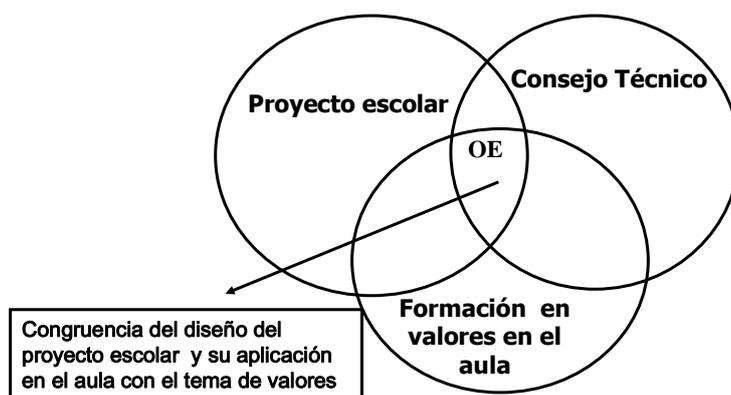
Por lo tanto, mi objeto de estudio (OE) es el entramado que conforma el diseño y la implementación del PE y la FV. El centro de interés está en la **articulación y congruencia** que se teje desde la planeación colegiada para definir un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula. El entramado que conforma el OE constituye una zona de tensiones institucionales, en la que interpreto las posibilidades de apropiación del PE como innovación, los factores

¹ La educación como prioridad social atrae la atención de diversos actores sociales y no sólo de especialistas; tal parece que refleja los problemas y la crisis social característicos de nuestro tiempo y, por ello, es susceptible de quejas y demandas que sugieren que todo debiera pasar por la escuela, como si fuera el único agente socializador. Tedesco (2004) distingue tres paradigmas históricamente ubicados sobre la relación educación y desarrollo social. Hasta principios del siglo XX la educación era la tarea sistemática de la escuela y buscaba la formación de ciudadanos para consolidar el estado nación. Posteriormente, la educación contribuyó a la productividad y tenía como fines la inversión de capital. Ante las tensiones del mercado de trabajo, la educación se concibió como aparato reproductor de la fuerza de trabajo; finalmente, frente al crecimiento económico, los patrones políticos democráticos y las exigencias de aprendizajes y competencias para enfrentar el mundo actual, es necesario mirar global e integralmente a la educación y a la tarea de la escuela.

de la cultura escolar y de micropolítica que entran en juego y condicionan dicha articulación y congruencia entre PE y FV.

Esta situación involucra tres dimensiones presentes en la vida escolar: el trabajo colegiado en las reuniones de consejo técnico² (CT), el proyecto escolar³(PE) y las actividades cotidianas en el aula⁴ (OC), relativas a la intervención en FV. En lo particular, cada una de estas dimensiones es un campo fértil de indagación, pero aquí son un referente para dar cuenta del proceso que vivieron las escuelas.

OBJETO DE ESTUDIO (OE)



² El consejo técnico ha sido estudiado por investigadores como Ezpeleta (1991) y Fierro (1994); quienes han aportado elementos para comprender el significado del CT. En este trabajo lo considero punto de partida, por ser un espacio en el que se vincula lo técnico, como saberes, conocimientos y referentes para definir la enseñanza, propios del colectivo docente, y como espacio, donde se decide el funcionamiento de la escuela.

³ Como parte del proyecto de investigación *La Gestión en la Escuela Primaria* –desarrollado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal desde 1997-, se ha promovido el Proyecto Escolar con diferentes niveles de aceptación en las entidades del país. En el D. F., a partir del ciclo escolar 2001-2002 pasó de alternativa opcional a obligatoria en todas las escuelas, quedando como opción participar en el concurso de ingreso al Programa de Escuelas de Calidad.

⁴ Considero el aula como el espacio en el que se define cotidianamente el actuar de los maestros en lo particular y en lo específico; aunque se inscriben en un esquema semejante de normatividad y administración, cada maestro desarrolla su práctica y genera procesos con sentidos diferentes.

¿Qué relaciones pueden establecerse entre la FV y el soporte ético y moral inherente a PE? ¿Es viable definir el proyecto escolar en función a la temática de los valores? ¿Qué problemas surgen y cómo se logra diseñar el PE? ¿Cómo se plasma el tema de los valores en el PE? ¿De qué forma se trabajan los valores en el aula? Estas son algunas de las interrogantes que este estudio pretende responder.

La hipótesis es que no hay congruencia⁵ entre el PE y su implementación en el aula respecto a la intervención en FV; no obstante, el proceso de elaboración del PE favorece prácticas éticas y morales, por ejemplo, aprender a participar participando, y muestra los valores como una preocupación en la que los maestros quieren intervenir.

Este estudio se realizó en el ciclo escolar 2001-2002, en tres escuelas de educación primaria en el Distrito Federal. Se trata escuelas que habían propuesto los valores como problemática a atender en sus proyectos escolares. Se documentó la forma en que los maestros de las escuelas estudiadas diseñaron su PE, cómo trataron la FV, qué obstáculos enfrentaron, cómo los solucionaron, y, finalmente, cómo lo implementaron en las aulas.

Los propósitos de esta investigación son:

- Analizar la congruencia entre el proyecto escolar en valores y su implementación en el aula para identificar las problemáticas que enfrentan los maestros entre el proceso de diseño y de intervención.
- Analizar los procesos y las relaciones detonantes del diseño del proyecto escolar y la educación en valores en la escuela primaria, para identificar nudos problemáticos que den cuenta de la complejidad de estas relaciones.
- Aportar elementos para comprender las posibilidades de apropiación de esta tarea por parte de los maestros.

⁵ La congruencia se refiere a la correspondencia que debe existir entre los elementos formales que componen el PE y el conjunto de procesos que se llevan a cabo en su implementación. La congruencia se analiza a partir de los siguientes aspectos: el diagnóstico, la definición del problema, las estrategias y los fines sociales, ideológicos, políticos, educativos e institucionales. La relación que existe entre los diferentes objetivos del PE, sus estrategias y las prácticas educativas entre maestro y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Precisiones metodológicas del proyecto de investigación

a) Aspectos generales

Esta investigación se ubica en el marco de la investigación cualitativa, cuya premisa fundamental es que la realidad se construye por individuos en interacción con su entorno, por lo que se trata de indagar los significados construidos por sujetos históricos en su contexto. De este modo, es necesario establecer contacto directo con los sujetos en espacios microsociales, con instrumentos y herramientas que permitan la recolección de datos.

La etnografía⁶ se inscribe en esta perspectiva de investigación y, más allá de las posibilidades que brinda para el trabajo empírico, supera la aplicación deductiva de la teoría y favorece la reconstrucción de la realidad en la interpretación analítica de los datos, valiéndose de abstracciones, conceptos y categorías fundamentadas.

Este estudio no aspira a ser una investigación etnográfica en el sentido estricto del término, pero considera sus principios y recurre a algunas herramientas para la recopilación de los datos, como la observación, el registro y la entrevista.

La etnografía proviene de la antropología y, aunque tiene diversos sentidos, en esta investigación se asume el que se refiere a investigar realidades delimitadas en el tiempo y espacio con el propósito de describir la particularidad. En este sentido, es pertinente para indagar una gama amplia de objetos de estudio en la escuela y su contexto, porque integra la descripción y el análisis; es una vía para “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987:7). El trabajo etnográfico no prescinde de la teoría ni de la posibilidad de teorización, no se limita a la descripción de lo observado para ajustarlo a conceptos o teorías preestablecidas, se trata de generar un cuerpo de conceptos que permita interpretar y explicar, además de describir las estructuras de interacción cotidiana y sus diversas manifestaciones, en este sentido, se establece un ir y venir de la teoría a los datos y de los datos a la teoría.

⁶ “La etnografía supone ciertas condiciones mínimas para ser considerado como tal, pero no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación” (Rockwell, 1987: 1).

En esta perspectiva, el trabajo de campo implica reconocer la presencia del investigador en el lugar de observación, quien trata de obtener información de quien sea posible y de registrar por escrito lo más que pueda; esto significa que el principal instrumento de investigación es el propio investigador (Rockwell, 1987).

Dos recursos fundamentales en el trabajo de campo son la observación⁷ y la escritura, su combinación es útil para complementar el registro, así, el investigador aprende a priorizar en qué momento es más importante escribir que observar y viceversa; con la idea de registrar textualidad, también es recomendable el uso de la grabadora.

Es recomendable que en los registros se retomen, en diferentes niveles de análisis, lo textual, el discurso, lo implícito o explícito, es decir, tratar de lograr registros lo más ricos posible. “El registro descriptivo está mediado por interpretaciones semánticas de la interacción verbal, de las cuáles a veces sólo no damos cuenta en momentos en que diferimos dos observadores en las palabras mismas que suponemos haber escuchado. La selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable; de lo que es normal ver y oír en determinada situación. La precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación” (Rockwell, 1987:16).

Acercarse al contexto cotidiano del aula (Luna, 1994) permite reconocer su carácter local e histórico, lo cual posibilita comprender los procesos, transformaciones y trayectorias de las experiencias escolares de maestros y alumnos, en esta relación del rescate de lo empírico y el objeto teórico. Así, algunas consideraciones de la etnografía para esta investigación son:

- La etnografía insiste en la observación de la cultura y la identidad de los sujetos.

⁷ Los principales requisitos de la observación son: un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria (Woods, 1998).

- Implica describir desde una perspectiva teórica, captar el sentido del otro y no evaluar.
- Privilegia las expresiones de las personas en sus espacios cotidianos.
- El investigador no acude al campo con certezas de lo que va a observar, sino abierto al descubrimiento.
- Cuidar el desafío que representa la representación e interpretación de lo observado, así como la validez de las investigaciones por su carácter particular que se opone a un criterio de generalización.
- Reconocer los esquemas, prejuicios y subjetividad del investigador.

b) Trabajo de campo

La recopilación de datos, realizada en tres escuelas primarias de una misma zona escolar del D. F., comprendió de agosto del 2001 a enero del 2002. La frecuencia de visitas fue de una por semana a cada escuela. El trabajo de campo incluyó: observación y registro en audio de las reuniones de CT durante el cual se diseñó el PE de los C1 y C2 (no registré el del C3 porque fueron en la misma hora y fecha, y ya había establecido el compromiso con la primera escuela que visité); entrevistas a tres directores y seis maestros; y, observación y registro en audio de clase en seis grupos, dos en cada escuela. También conseguí copia de la versión final del PE que el C1 y el C3 elaboraron. El C2 argumentó que no lo habían terminado y sólo proporcionó el plan de trabajo.

En el referente empírico las *unidades de análisis* fueron tres escuelas primarias, en las que se observaron en cada una a un maestro de tercero grado y a otro de sexto. La visita para la *observación* y el *registro* fue de un día por escuela, y medio turno por grupo, durante un periodo de 4 meses aproximadamente.

Las entrevistas abiertas se diseñaron y se aplicaron al final del trabajo de campo. Las preguntas tuvieron como ejes los siguientes temas: la participación del colectivo docente en la elaboración del PE en cada uno de sus momentos, cómo asumió el colectivo docente el PE, cómo lo implementó, las nociones de

los maestros sobre PE, las razones para trabajar en un PE en FV, los problemas que enfrentaron para dejarlo como complemento, cómo se enseñan los valores y cuáles son compromisos explícitos de la escuela.

Los criterios de selección de las escuelas fueron:

- Que participaran en el programa de Proyecto Escolar y pretendieran hacerlo con una propuesta de formación en valores.
- Que tuvieran disposición de participar en la investigación.
- Que fueran de turno distinto.

Describo brevemente el proceso de selección de las escuelas.

Primeramente acudí a la Dirección de Educación Primaria No. 2 para obtener la autorización oficial de acercamiento a las escuelas. En el mes de julio, previo al inicio del ciclo escolar, realicé cuatro visitas, las dos primeras para platicar con la jefa de la oficina de proyectos académicos, presentar el proyecto de investigación y revisar los directorios de las escuelas. En las dos siguientes, revisé los registros de escuelas y seleccioné las que preliminarmente habían informado que trabajarían el tema de valores. En esta ocasión obtuve los materiales de apoyo que se entregaron a los directores para la elaboración del proyecto escolar.

Los documentos que se entregaron a los directores para diseñar el PE fueron:

- *Programa escuelas de calidad (2001)*, “Estructura del proyecto escolar (resumen) y programa anual de trabajo”. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa, México (mimeografiado).
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2000), *Por una nueva escuela pública*, Cuadernos para transformar nuestra escuela, núm. 5, año 3, SEP, México, pp. 6-7.

- Namó de Mello, Giomar (1991), “¿Qué debe enseñar la escuela básica?”, en *Cero en conducta*, año VI, núm. 28, noviembre-diciembre, México, pp. 57-61.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2000), coord. *El proyecto escolar, una estrategia para transformar nuestra escuela*, Cuadernos para transformar nuestra escuela, SEP, México (copias fotostáticas).
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2000), coord. *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*, Cuadernos para transformar nuestra escuela, SEP, México (copias fotostáticas).

En la fase de introducción al campo seleccioné y visité ocho escuelas, con el propósito de que aceptaran tres. En cada una expuse el proyecto de investigación, las características del trabajo de campo, la necesidad de apoyo y disposición para su realización, y me comprometí con la discreción, el anonimato y la confidencialidad de la información obtenida. De las ocho escuelas que visité aceptaron tres, una matutina, una vespertina y una de jornada completa. Con la autorización formal inicié el trabajo de campo el 30 de agosto del 2001.

c) Sobre el análisis

Durante la investigación llevé un registro en audio y en cuaderno, notas de campo, a fin de contar con un conjunto de insumos útiles, principalmente citas textuales, para la reflexión analítica y la elaboración del informe.

En la investigación cualitativa el análisis e interpretación se caracteriza por ocuparse de los significados construidos por personas en sus contextos, por ello, es importante el contacto directo con ambos aspectos. El proceso analítico es un trabajo específico para tratar de definir las características particulares del objeto de estudio, transformar su conceptualización, integrar teoría y descripción. En este proceso intervienen diversas tareas, como por ejemplo, registro de las notas de campo, contraponer y debatir las propias concepciones, la escritura constante, construcción de categorías; este conjunto sirve para construir nuevas relaciones y modificar las que se concebían

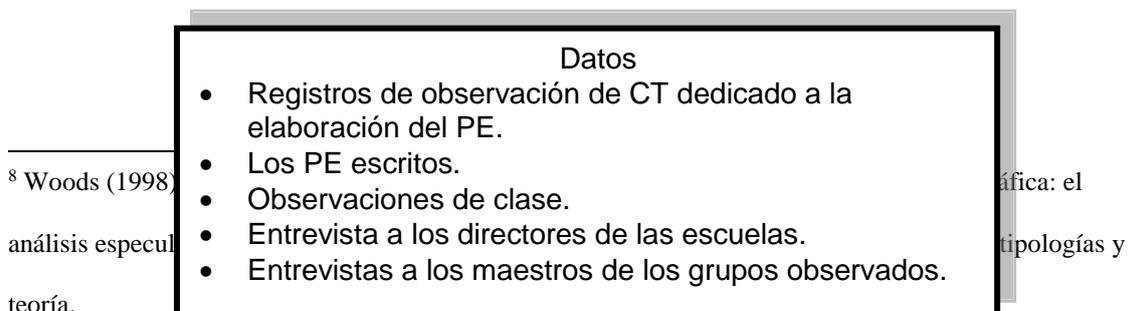
previamente. Así, en un ir y venir de lo teórico a los datos empíricos se van constituyendo múltiples tramas descriptivas, con apoyo de las descripciones analíticas⁸, “en las que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un evento o proceso concreto, reordenando de acuerdo a las categorías analíticas utilizadas, pero que a la vez conserve el detalle de los hechos observados” (Rockwell,1998: 34).

Las categorías que utilicé como punto de partida general son: la vida cotidiana (Heller, 1998), cultura escolar (Viñao, 2005) y micropolítica de la escuela (Ball, 1994). Posteriormente, en el proceso de análisis fui descubriendo y precisando su tratamiento. No se analizan exhaustivamente, pero son el telón de fondo para una aproximación a procesos de apropiación, prácticas sedimentadas y posibilidades de cambio en los colectivos docentes, repartos de poder y mecanismos de control.

El siguiente esquema es sólo un punteo de los indicadores que orientaron cada momento del análisis; éstos me sirvieron para tratar de superar el plano especulativo y acercarme a un trabajo de categorización e interpretación sobre el objeto de estudio.

Desarrollé el análisis en tres momentos: en el primero, revisé mis registros a partir de las preguntas de investigación e identifiqué los aspectos relacionados con el OE; en el segundo momento, clasifiqué las constantes y contrastes identificados en el primer momento; en el tercer momento, interpreté los hallazgos en los momentos anteriores.

Esquema general de trabajo



Primer análisis

¿Cómo se elaboró el PE?
¿Qué pasó en el CT?
¿Cómo enfrentaron la tarea?
¿Cómo incluyeron el tema de valores en el PE?
¿Con qué argumentos relacionaron la FV y el PE?

Segundo análisis (clasificación/contrastación)

- Se clasificaron los argumentos expresados en el CT para definir el diagnóstico, el problema, y la forma como se incluyeron los valores en el proyecto escolar.
- Se analizaron las formas contenidas y momentos de intervención en valores.
- Se clasificaron las nociones de los maestros sobre proyecto escolar y valores.
- Se contrastó el proyecto escolar formal con el consejo técnico y la intervención en el aula sobre el tema de valores.
- Se contrastaron algunos rasgos de las escuelas.

Tercer análisis (Categorías y conceptos)

Categorías metodológicas: vida cotidiana, procesos de apropiación, micropolítica, discurso, cultura escolar.
Categorías conceptuales en valores, gestión, proyecto escolar, consejo técnico, institución, sistema educativo.

La investigación de campo interpretativa exige ser, especialmente, cuidadosa y reflexiva para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo, y tratar de identificar el significado de las acciones de

esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores (Ericsson, 1984). El sentido actualiza los acontecimientos como discurso; decir algo –actos locutivos- es inherente al hacer algo –actos ilocutivos- y produce efectos al decirlo –actos perlocutivos- (Ricoeur, 1995). En este sentido, el planteamiento de modelo y metáfora de Ricoeur ayudó en el análisis del discurso para comprender e interpretar el sentido que los maestros le atribuyen a PE y FV.

El planteamiento de modelo teórico propuesto por Ricoeur fue un recurso complementario para el presente análisis. Este modelo se configura por un lenguaje propio, original, que da cuenta de su lógica, contenido, y sirve de lente para ver, desde esa posición, su construcción en otros espacios. Justifico su pertinencia por dos razones: a) porque la propuesta de PE se conforma como un modelo al que subyace una visión de la realidad desde la teoría de la gestión, referentes necesarios para que los maestros diseñen su PE, y, b) porque es posible poner dos niveles de dominio en una relación de conocimiento: una, el lenguaje propio del modelo desde la gestión, y, dos, la construcción del colectivo de escuela. Este isomorfismo⁹, mediado por el discurso, permite descubrir y documentar las relaciones entre el planteamiento original y lo que los maestros se apropian en el proceso, es decir las metáforas que construyen sobre el modelo.

La relación entre modelo y metáfora es que el sentido literal del discurso debe superarse para que emerja el sentido, y desde la referencia del modelo *lente* se redescriva la realidad estudiada; la “redescripción es guiada por la interacción entre las diferencias y semejanzas que suscita la tensión en el nivel de la elocución” (Ricoeur, 1997: 81). La metáfora refiere a las tensiones presentes en toda realidad discursiva por la cercanía con las formas simbólicas de la propia existencia.

La noción de discurso que comparto articula el plano lingüístico y extralingüístico, porque el análisis no se limita a las referencias formales en

⁹ Se refiere a la correspondencia entre las propiedades del modelo teórico lente y el diseño de PE logrado por los maestros.

documentos y comunicaciones verbales, considera también, el conjunto de prácticas y símbolos donde se inscribe la acción. “El discurso no puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales y prácticas de diverso orden, por medio de las cuales una formación discursiva se estructura.”¹⁰ En este sentido, las prácticas que me interesaron fueron las formas cómo los maestros responden a una demanda institucional y cómo la incorporan a su vida cotidiana.

En una permanente relación entre teoría y datos avancé en la interpretación de los procesos implicados con el objeto de estudio. Así, en el primer capítulo argumento la relación PE y FV, con la idea de que el PE detona formas de participación estrechamente vinculadas a la cultura democrática, y la FV favorece la implicación de los sujetos en el cumplimiento de propósitos colectivos, los cuales requieren un compromiso ético y moral a favor del bien común. Aquí, también incluyo un apartado sobre la tarea de la escuela ante esta posibilidad.

En el segundo capítulo describo el CT para la elaboración del PE en valores y las reacciones del colectivo docente ante la tarea. Presento un contraste del discurso de la reunión colegiada y el discurso del PE formal, con el fin de contar con elementos para el análisis de congruencia. En la intervención de la FV en el aula, se describe cuándo, cómo y qué valores se enseñan en el aula.

En el capítulo tres interpreto las posibilidades de apropiación del PE escolar como innovación, las tensiones institucionales y los factores de la cultura escolar y micropolítica que entran en juego y condicionan la congruencia entre PE y FV.

Por último, en las reflexiones finales hablo de los hallazgos, límites y lo que este estudio me permitió aprender sobre la misión y los fines de la educación primaria; asimismo, de la necesidad de recuperar el papel de la

¹⁰ Laclau y Mouffe, citado por Granja Castro (2004).

escuela definiendo claramente su tarea socializadora y su contribución en la formación de valores, conforme a una ética democrática.

A lo largo del proceso de análisis enfrenté algunos problemas como:

a) la gran cantidad de datos parecía desviar el foco de la investigación; después de los primeros ejercicios de análisis me quedó claro que no se trataba de estudiar el PE como tal, tampoco el CT y el aula, *sino la articulación congruencia y contraste entre lo planeado y lo realizado en cuanto al PE y la FV*;

b) en las reuniones de CT, llevadas a cabo para organizar el PE, observé como se cambiaba el tema de valores por el de Español, quedando la formación valoral como un complemento o idea secundaria;

c) la complejidad del proceso –PE y FV- evidenció una gran riqueza de acontecimientos dignos de ser documentados y que afortunadamente, si no todos, la mayor parte se inscribían en la pregunta general de investigación. ¿Qué implicaciones de planeación y aplicación conlleva la opción de un proyecto escolar de valores en la escuela primaria?

d) el tema de valores está presente en dos dimensiones; por un lado, en el ámbito de los maestros, como personas poseedoras de un esquema valoral que modificaron, retomaron, aplicaron o fortalecieron al participar en el diseño del PE; y, por otro, en su intervención implícita o explícita con los alumnos.

Finalmente, las operaciones del trabajo etnográfico que me sirvieron de referencia fueron: la *interpretación*, se refiere a la comprensión del significado de las acciones; la *reconstrucción de redes de relaciones, tramas y secuencias de sucesos relevantes*; la *contextualización*, implica la consideración de las características del entorno local o regional donde sucede el hecho investigado; la *contrastación*, permite trabajar la diferencia y variación de los fenómenos estudiados; y, la *explicitación*, sintetiza las características del fenómeno en estudio (Rockwell,1987).

1. Puntos de encuentro entre valores y proyecto escolar

1.1 Valores y educación, referentes básicos

A la pregunta obligada ¿por qué el tema de valores?, se arremolinan en mi cabeza diversos discursos teóricos, políticos, educativos y culturales acuñados en años de experiencia docente y profesional en educación primaria y universitaria, en la que he vivido la presión social ejercida sobre la educación pública, en cuanto a la formación ética de niños y jóvenes.

El tema es tan amplio como complejo, por ello esta investigación se centra en la educación primaria, debido a que el estudio sobre los valores desde el interior de la escuela es escaso. Trabajos como los de García y Vanella (1992) son una muestra de indagación en este campo.

La formación moral aparece como constante en la historia de la educación, y se define como lo deseable a partir de modelos derivados de cada época y cultura. Actualmente, el problema se ha agudizado por el pluralismo religioso, ideológico y cultural, la globalización económica y cultural que produce efectos tendientes a la polarización (Schmelkes, 2004).

En este marco, entre los retos que debe enfrentar la educación se encuentra la formación en valores orientada a incentivar la moral individual y a la ética social.

Formar seres humanos con juicio autónomo y criterios propios de congruencia supone, para los sistemas educativos, una pedagogía continuamente problematizadora, que propicie la reflexión individual y el diálogo colectivo, orientada a resolver problemas, consciente de la problemática de su medio inmediato y mediato, preocupada por la comunidad educativa toda. Supone abrir múltiples oportunidades de ponerse en el lugar del otro” (Schmelkes, 2004: 28).

El espacio escolar y el currículo son propicios para la formación valoral; así, desde la organización de la escuela y el aula, el clima de trabajo, las normas y reglas y todas las asignaturas que, en mayor o menor medida, promueven la formación valoral. Sin embargo, no es fácil aprovechar el contexto escolar para la formación en valores porque el currículo, la organización de la escuela y el aula, adquieren significados particulares en la dinámica cotidiana de cada escuela. En cualquier caso, la función del profesor es

fundamental ya que cumple un triple papel: es una persona con sus propias convicciones éticas y morales, es aceptado por los padres de familia de la educación de los niños y, por último, es funcionario del Estado. Aunado a ello, los discursos oficiales y las políticas educativas, desde la reforma educativa de 1993-, han renovado las discusiones y la mirada sobre el papel de la escuela pública en la formación ética.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) se señala que: “la contribución de los diversos tipos¹¹ del Sistema Educativo Nacional será fundamental para la consolidación de la democracia mexicana. En la educación básica, inculcando a los niños los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad, respeto y aprecio por las formas diferentes de ser y pensar” (SEP, 2001: 38). Este planteamiento constituye el discurso normativo y oficial que demanda a la escuela el compromiso de contribuir a la formación ética a favor de los valores democráticos necesarios para la convivencia social y las decisiones en espacios públicos, esto es, una *ética pública*.

La construcción de la ética pública sustentada en los valores de la democracia supone un compromiso individual y colectivo con los derechos y responsabilidades fundamentales del ser humano, así como suprimir la discriminación por razones de género, religión, grupo étnico, origen social o nacional, lengua u otras razones; implica acudir a la evidencia objetiva, y no a los prejuicios, para sustentar las opiniones, así como el respeto a la libertad de información, expresión y crítica; implica también la negociación justa y la solución pacífica de los conflictos, el respeto de las minorías, la vigilancia de los intereses de las generaciones futuras y la supervisión de los poderes públicos por parte de los ciudadanos (SEP, 2001: 44, 45).

Así la educación básica tiene como tarea:

- a) desarrollar formas pertinentes de educación en valores que orienten al educando a descubrir el respeto y la dignidad de la persona (SEP, 2001: 136);
- b) promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas, con el fin de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica y los

¹¹ Educación básica, media y superior.

principios de la convivencia democrática: el derecho a la participación en la toma de decisiones, la valoración de la diversidad, la tolerancia y la cultura de la legalidad (SEP, 2001: 140);

- c) impulsar la formación ciudadana, y el desarrollo de una cultura de la legalidad en el aula y en la escuela (SEP, 2001: 142).

El plan de estudios y los programas vigentes de educación primaria¹², son referentes importantes para esta investigación por considerar que son los documentos que contienen la visión oficial y normativa para los maestros, son recursos básicos para la preparación de sus actividades y orientan la construcción del conocimiento, las representaciones y las prácticas que maestros y alumnos llevan a cabo. Sobre valores señala a los maestros en servicio el sentido y el universo teórico y conceptual de los que se debe partir para enseñar en sus clases; de manera puntual plantea que los niños se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional (SEP, 1993).

En el programa de Educación Cívica el enfoque se fundamenta en los principios del artículo 3° Constitucional y está organizado en cuatro aspectos: Formación de valores; Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación; y Fortalecimiento de la identidad nacional. Particularmente, en la formación de valores se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto, aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

Desde la política educativa el discurso es explícito en cuanto a la intención de intervenir en la formación ética de los estudiantes de educación básica, lo cual es

¹² El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica quedó establecido en mayo de 1992; una de sus principales líneas de acción fue la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica, por ello, a partir de 1993 el Plan de Estudios de Educación Primaria quedó organizado con las siguientes asignaturas: Español, Matemáticas, Conocimiento del medio (primero y segundo), Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

necesario, pero no suficiente, porque el asunto es de alta complejidad teórica, metodológica y por los aspectos valorativos que entran en juego.

Moral, ética y valores

Para muestra de esta complejidad baste revisar brevemente qué se entiende y cómo se relacionan la moral, la ética y los valores. La moral designa el ámbito de los comportamientos humanos y la ética estudia las acciones morales. Son interdependientes porque la moral está ligada a la acción a partir de normas prescritas en determinados contextos y la ética reflexiona sobre los fundamentos de dichas acciones morales (Latapí, 1999). Los valores tienen una función importante en la formación moral, definen la conciencia individual y la formulación de los juicios morales. Sin embargo, su conceptualización es compleja, debido a que involucra sentidos distintos según el campo disciplinario. Un referente fundamental en los valores éticos es “el otro”, ya sea como demandante de una conducta de alguien, como representante de un valor o como referente de uno mismo. Así, el otro es la condición fundadora del acto moral.

El término valor es polisémico; se define con sentidos y significados distintos según los campos de conocimiento desde donde se aborde. En una primera aproximación los valores no existen por sí mismos, ajenos a un hecho o suceso, siempre descansan en un depositario. Por consiguiente, no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores; igualmente, no están conformados en una jerarquización única y verdadera (Frondizi, 2000).

Existen dos posturas opuestas que abordan el problema de los valores: la objetivista y la subjetivista; la primera, sostiene que el valor se genera a partir de las cualidades de los objetos; la segunda, otorga todo el crédito al individuo, para ellos la existencia y el sentido del valor está determinada por el sujeto, por sus propias condiciones de existencia (Frondizi, 2000).

El valor no se gesta de forma unilateral; necesita por principio de cuentas de ambas partes. Por un lado, requiere del el agrado, deseo e interés de los sujetos, y, por otro lado, de los elementos y características de los objetos o sucesos. El punto clave para la integración de estas dos posturas se da en la llamada *valoración*, momento

dinámico durante el cual un sujeto entra en relación con el hecho; es decir, un sujeto valorando un hecho. Así, valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto ante las propiedades, cualidades, de un objeto; acción enmarcada en una situación social y humana determinada; entendiendo por situación el conjunto de factores y circunstancias físicas, sociales, culturales e históricas que inciden directamente en el acto valorativo. De esta forma, un cambio de situación puede provocar que lo bueno se convierta en malo y viceversa.

Por último, Frondizi comenta que si bien los valores están determinados por la situación donde emergen, siempre existirá una solución moralmente mejor que otra, lo que lleva al planteamiento de la jerarquía axiológica. Al respecto el autor afirma que no existe una tabla de valores absoluta, un orden jerárquico preestablecido como el mejor o un valor supremo. En este caso lo más conveniente es hablar de criterios de selección de valores dentro de una situación concreta. Hay que agregar que a las propuestas de corte relativista se oponen propuestas de mínimos éticos¹³ que pugnan por una ética universal (Cortina, 1996).

En síntesis,

Los valores son aquellas cualidades o características de las cosas, de las acciones, de los sentimientos o de las ideas atribuidas y preferidas, seleccionadas o elegidas de manera libre, consciente o no, por el individuo o por los grupos sociales y que sirven para orientar sus decisiones, comportamientos y acciones en la satisfacción de determinadas necesidades (Bertussi, 1997: 6).

Los valores son producto de la interacción de los hombres y mujeres entre sí, en situaciones históricas concretas, De este modo, si la cotidianidad en el aula es una situación concreta ¿de qué manera entran en juego el esquema valoral del maestro y su intención educativa, así como las propias referencias de los alumnos y sus experiencias de aprendizaje con el maestro y su grupo de pares? El campo de los valores es complejo porque está atravesado por diversos discursos que responden a las diferentes construcciones de la realidad.

¹³ La autora se refiere al respeto a unos derechos, el aprecio a unos valores y la estima de una actitud dialógica, como condición necesaria para dar sentido a los acuerdos legítimos en una sociedad democrática y pluralista.

Las implicaciones pedagógicas

La intervención en la FV enfrenta a los maestros a un amplio campo donde, por lo menos, debe diferenciar las posturas teóricas y las perspectivas metodológicas, a las que ha contribuido la investigación educativa sobre la formación en valores. En México se pueden distinguir las siguientes posturas: a) nacionalismo revolucionario, que retoma valores considerados nacionales, presentes en la Constitución y otros documentos legislativos y normativos; b) orientación empresarial, que refiere valores vinculados a la producción, la competitividad y la eficacia; c) valores cristianos, vinculados al amor hacia las demás personas, la integración social, las relaciones armoniosas, el sentido de pertenencia a la comunidad; d) de la voluntad y del carácter, que aluden a valores relacionados con la afirmación del carácter y la templanza, así como la formación de la voluntad; e) de desarrollo humano, que promueven el autoconcepto y la capacidad de autorrealización, autoestima y el autoconocimiento, con base en el ejercicio responsable de la libertad individual; f) derechos humanos, que refiere a valores considerados *universales* como el respeto a la dignidad humana, la igualdad, la justicia y la paz; g) de la democracia, valores como la tolerancia, la participación y la formación de competencias para la vida democrática; h) misticismo oriental, búsqueda de la armonía interior a través de la contemplación y el dominio de la mente sobre el cuerpo (Latapí, 2003)¹⁴.

Coincidiendo con Latapí, estas posturas abogan por la formación moral y sus contrastes pueden matizarse en la medida que se vea en “el otro”, como espejo del yo, y se establezca “en la relación con él, la razón de ser de la responsabilidad humana: los derechos y demandas del <<otro>> son los nuestros [...] No se trata de una reciprocidad pragmática o de conveniencia, ni de un difuso sentimiento de fraternidad, sino <<de la experiencia vital de que en la vulnerabilidad del otro se juega la suerte de la mía, de que en su destino va el mío y en su salvación la de todos>>” (Latapí, 2003: 128).

¹⁴ Para los alcances de este estudio me pareció pertinente retomar la síntesis sobre las posturas que este autor plantea; sin embargo, hay que tener en cuenta que su reconstrucción no significa que dichas posturas se autodefinan como él las nombra.

En cuanto a las tendencias o enfoques metodológicos, Schmelkes (2004) identifica los siguientes: *adoctrinamiento*, en el que se espera obediencia y cumplimiento de los valores inculcados mediante la proclamación insistente y autoritaria de principios, actitudes y comportamientos; *falsa neutralidad*, que niega la intervención educativa en temas éticos y trae como consecuencia la beligerancia encubierta¹⁵; *enfoque prescriptivo-exhortativo*, donde se pretende educar a partir del mandato, la exhortación y el respeto a la autoridad, sin tomar en cuenta al sujeto activo, capaz de significar los aprendizajes; *relativismo*, que asume todos los valores como aceptables, subjetivos y por ello relativos; *enfoque clarificativo*, promueve procesos de *clarificación de valores* que permitan asumir valores libre y conscientemente mediante la reflexión, la razón y el diálogo, el proceso de valoración pasa por selección, apreciación y actuación; y el *enfoque reflexivo dialógico*, el cual, retoma las teorías de desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, la idea de la moralidad como proceso y su desarrollo a través de la discusión de problemas y dilemas éticos.

Todos estos enfoques teóricos y alternativas metodológicas para la intervención en FV se ubican en distintos campos disciplinarios.

Desde la psicología, los trabajos de Piaget (1971) y Kohlberg (1992) plantean el enfoque reflexivo dialógico en evolución por etapas.

Piaget propone dos momentos, la heteronomía y autonomía, para estudiar las relaciones psicológicas que entran en juego en las diversas etapas del desarrollo humano, indagando cómo se utilizan estas relaciones en la educación moral, intelectual y social. En su desarrollo el niño pasa por diferentes etapas, la primera es la egocéntrica (heteronomía) en la cual, el sentido de las reglas se atribuye a una fuerza externa e inevitable; el juicio moral se basa en el respeto unilateral de la autoridad y el niño se

¹⁵ Por neutralidad se entiende no apoyar una opción cuando hay varias en la discusión de un asunto donde hay conflicto de valores; a ella se oponen el término beligerancia, que consiste en apoyar una opción con preferencia a otras (podría hablarse también de inductinación, propaganda, manipulación, proselitismo, parcialidad o tendenciosidad, pero todas esas palabras llevan matices indeseables). De acuerdo a Trilla beligerancia y neutralidad son dos formas de intervención pedagógica. A este respecto el profesor debe utilizar con pertinencia la beligerancia y la neutralidad dependiendo de los valores que se trate, ya sean compartidos o controvertidos, y considerando los siguientes principios: justificar su opción ante los alumnos, reconocer los límites de la neutralidad estratégica, y cuando asuma una postura beligerante reconocer que sus comentarios son sólo opiniones, tratar como controvertidos los temas que lo son. (Trilla,1995)

muestra incapaz de ponerse en el lugar del otro. La etapa posterior está constituida por la acción de los individuos, los unos sobre los otros; aquí, se piensa en función a los otros y se desarrolla una ética de la solidaridad y reciprocidad (autonomía), la cual puede darse de diversas formas dependiendo del tipo de relación que se establezca con adultos y con el grupo de pares recurriendo a la reciprocidad y respeto mutuo.

Kohlberg plantea tres niveles y seis estadios del juicio moral, a saber: a) preconvencional, que incluye moral heterónoma, e individualismo; b) convencional, donde se consideran las relaciones interpersonales y sistema social y conciencia; y, c) posconvencional, que incluye el contrato o utilidad social, derechos individuales y principios éticos universales.

Desde la perspectiva sociológica se apunta a los procesos de socialización. Para Durkheim (s.f.) los elementos de la moralidad son el espíritu de disciplina donde se interioriza la autoridad externa por medio de un conjunto de normas y reglas impuestas por la sociedad; la adhesión a los grupos sociales, mediante la cual el sujeto se identifica e incorpora al grupo social al que pertenece, en la medida que sobrepone lo social a lo individual; y la autonomía de la voluntad, en la que el sujeto está consciente de las razones que mueven su conducta.

En la discusión filosófica es importante tener el referente de la axiología, que da cuenta de valores éticos y estéticos y, al mismo tiempo, permite atender el carácter histórico de este conjunto de máximas.

El papel de la escuela en la formación valoral debe ser explícito e intencionado, sistemático porque no es neutral. En este trabajo asumo que la cultura democrática, los derechos humanos y la educación para la paz, son referentes necesarios.

1.2 Valores y proyecto escolar, referentes básicos

En el proyecto de investigación e innovación *La gestión en las escuelas primarias*¹⁶, desarrollado por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el proyecto escolar es el componente central; es

¹⁶ El proyecto se desarrolla desde 1997 en la Dirección General de Investigación Educativa, ahora Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

un instrumento que expresa la forma particular como cada escuela pretende lograr sus propósitos educativos¹⁷, y se compone de un conjunto de principios y acciones articuladas que otorgan un sentido de unidad a la labor profesional de los directivos y de cada maestro en su aula (Ramírez, 1999).

Para comprender el sentido del PE es necesario contar con un panorama del enfoque de gestión desde el cual se orienta, porque al igual que el término valores, el de gestión tiene diversos significados. Por un lado, ha existido una fuerte influencia de la teoría gerencial (*management*), que la define como “la mejor forma de dirigir las instituciones educativas”, conforme al modelo administrativo empleado por la empresa privada capitalista (Ball, 1993); por otro lado, la propuesta del movimiento socioanalítico de la pedagogía institucional francesa que postula la “autogestión” o “autogobierno” de las instituciones; en este sentido, alude a la participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma (Furlán, 2004). Entre una y otra postura existen matices y diferencias que han derivado en un término mediador de gestión escolar.

La conceptualización de la gestión aplicada a la educación reconcilia la administración y la enseñanza que han marchado paralelas y, en muchos casos, supeditando la primera a la segunda. La gestión en el campo educativo tiene que ver con gobierno, dirección o administración de las instituciones, procesos en los que se articulan múltiples dimensiones y componentes de la vida organizativa de las escuelas, por ello, se constituye como una totalidad compleja que repercute en la cotidianidad de la vida escolar.

El auge de la gestión escolar tiene antecedentes desde la década de los noventa, cuando cobra fuerza el interés por la organización educativa, y la investigación educativa demostró que de la escuela depende, en parte importante, el rendimiento y la eficiencia.

¹⁷ En este caso de la educación primaria.

Actualmente el Programa Nacional de Educación 2001-2006, plantea como objetivo de la política de transformación de la gestión escolar¹⁸: promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación (SEP, 2001).

Entre sus líneas de acción señala:

- 1) establecer las condiciones necesarias mediante modificaciones normativas, la reorganización administrativa y laboral, el fortalecimiento de la supervisión y el impulso a la participación social para garantizar el funcionamiento de las escuelas;
- 2) fortalecer las capacidades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas, con el fin de que establezcan medidas organizativas y pedagógicas para alcanzar propósitos educativos nacionales, y tengan capacidad para decidir sobre su participación en programas o acciones extracurriculares convocados por agentes internos y externos al sistema educativo;
- 3) promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas mediante la capacitación, la asesoría técnica y la evaluación (SEP, 2001; 140).

En congruencia con estos postulados, el proyecto de investigación e innovación denominado *La gestión en la escuela primaria* centró su trabajo en el ámbito de la gestión escolar, para conocer el impacto de la reforma educativa en la escuela y el salón de clases, respecto a los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio, la capacidad de los directivos para dirigir la acción de los profesores hacia el logro de los propósitos, la capacidad y disposición del personal docente para asumir colectivamente

¹⁸ Ezpeleta y Furlán (2004) proponen el concepto de gestión pedagógica como pertinente a la escala de las unidades escolares; es un enclave fundamental en el proceso de transformación, pues es el espacio de interacción con los alumnos, donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, con las múltiples determinaciones del sistema institucional y del contexto social.

los problemas de la enseñanza y los resultados educativos, es decir, la organización y funcionamiento de la escuela en su conjunto.

En esta fase, el propósito del proyecto planteaba cómo transformar la organización y funcionamiento de las escuelas con la finalidad de mejorar la calidad de los resultados educativos, para ello se desarrolló en dos líneas de trabajo: la línea de innovación y la línea de investigación. La primera, orientada a implementar el proyecto escolar (PE) como estrategia para identificar problemas y soluciones de la escuela a través del trabajo colegiado. La segunda, orientada al acompañamiento técnico y académico a directivos y maestros durante el proceso de transformación de la gestión escolar. Entre los avances que reporta esta experiencia se encontraron que las escuelas participantes lograron elaborar su PE y reconocer que los resultados educativos se generan en cada escuela y están estrechamente relacionados con las formas de organización y funcionamiento (Bonilla, 2001).

Inicialmente, el proyecto trataba de legitimarse a partir de promover la participación voluntaria y por convicción de los maestros, lo cual, le daba un matiz alternativo, porque no era una medida formal o administrativa que estableciera el cumplimiento normativo de una tarea, sino la posibilidad de atender los procesos de mejora.

En varios estados se implementó el PE escolar como obligatorio y como opción la incorporación, por concurso, al Programa Escuelas de Calidad (PEC)¹⁹, tal es el caso del Distrito Federal, donde se ubica este estudio.

En los documentos que orientan la elaboración del PE se expresa que su objetivo es la atención de los principales problemas detectados en los tres ámbitos: aula, escuela y comunidad; pero por tratarse de asuntos diferentes en causas y consecuencias, es recomendable plantearse un proyecto escolar centrado en uno de los problemas detectados, cuya solución esté más al alcance de la acción de los maestros.

Con el desarrollo del PE se busca que los maestros y los directivos, asuman como colectivo el logro de los propósitos educativos de la primaria, se comprometan responsable y profesionalmente con su tarea educativa, aprovechen al máximo los

¹⁹ Me parece que el Programa Escuelas de calidad, en el que se entregan recursos económicos a las escuelas participantes, propicia un giro en los intereses y motivaciones de los colectivos docentes para hacer su PE.

recursos con los que cuenta la escuela, analicen y decidan conjuntamente soluciones para los problemas educativos detectados, evalúen permanentemente para fortalecer el diagnóstico y evaluar el proyecto escolar, e informen a los padres de familia de los avances y obstáculos en el aprendizaje de los alumnos, con relación a los propósitos de la educación primaria, e impulsen la colaboración entre la escuela y la comunidad. La realización de un PE significa ensayar respuestas o soluciones para el o los principales problemas de la escuela o del aprendizaje de los alumnos. Estas respuestas se expresan en estrategias y actividades específicas orientadas hacia las causas del o los principales problemas.

En este enfoque de gestión se resalta la participación de los maestros como sujetos activos, y la comunidad como punto de partida y destinatario del servicio que presta la organización escolar²⁰.

Me queda claro que el fin último de la transformación de la gestión escolar es la calidad de la educación por lo que debe ser global, integral, total al incidir sobre las personas, recursos, procesos y resultados.

Gestión, dirección, gobierno y participación

Hasta hace un par de décadas la organización del Sistema Educativo Nacional se caracterizó por una tendencia centralista. Después de un largo proceso de desconcentración y descentralización²¹ (Arnaut, 1998), se habla actualmente, del fortalecimiento del federalismo en el que se aspira a la transformación de la administración del Estado, otorgando mayor poder de decisión a las entidades

²⁰ “En su sentido más común, proyecto tiene que ver con producción, en la medida en que no sólo idea con anticipación algo, sino que lo idea como producible, como factible y, por esto, el proyecto implica también el conocimiento y la formulación de los fundamentos en los que se basa la posibilidad de ser efectivamente producido, se dispone con exactitud de las causas y se puede entonces calcular anticipadamente sus efectos. El acento del proyecto es el de la anticipación, la previsión y la concreta producción; además del énfasis tecnológico, por proyecto se entiende también libertad. La capacidad de anticipar y producir lo proyectado significa fundamentalmente una capacidad de libertad, la capacidad de liberarse de lo pre-dado, lo pre-existente, lo pre-supuesto, y de dominarlo. No se puede idear y realizar futuro sin ruptura y rebasamiento del presente.” (Hoyos, 1997: 20)

²¹ En estos procesos algunos de los retos que se deben seguir enfrentando son: el aislamiento, la marginalidad, la miseria y la escasez de recursos financieros. La federalización no resolverá todos los problemas, pero contribuirá a la creación de mejores condiciones para atenderlos. En esto no hay marcha atrás, porque la nueva estructura ha quedado plasmada en el artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación. (Arnaut, 1997)

federativas. Más allá de lo discutible de estos procesos, lo que está en juego es la noción misma de planificación y de gestión desde el Estado Nacional (Casassus, 1997).

El Sistema Educativo Nacional sufre presiones y se transforma como consecuencia, y vive de manera particular las políticas descentralizadoras, por las exigencias de nuevas formulaciones para el tratamiento de los procesos escolares y de profesionalización del magisterio, a fin de responder a formas de organización escolar más autónomas y flexibles. Estas cuestiones convergen en la gestión pedagógica (Ezpeleta, 2004).

La gestión está relacionada con la acción para lograr algo, por ello, se diseñan espacios y formas específicas que coadyuven a su logro; sin embargo, por muchos años ha existido una separación entre la planificación (o planeación) y la ejecución. Detrás de esta distinción sucede que los planificadores son los que hacen los planes, los que piensan, fijan objetos, determinan las acciones por ejecutar; mientras los administradores aparecen como aquellas personas las encargadas de ejecutar las acciones predeterminadas. El modelo, así definido, separa claramente la acción del diseño y la acción de ejecución, y se asignan a universos distintos y, en consecuencia, a visiones distintas sobre las prioridades.

La noción de gestión articula tanto al proceso de planificación, como de implementación de lo diseñado. En este trabajo se asume la gestión como la capacidad de generar relaciones adecuadas entre la estructura, la estrategia, los sistemas, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización; en este sentido, está presente en la estructura del sistema educativo y, desde la política nacional, plantea estrategias para la implementación y trata de contribuir al logro de los propósitos educativos con calidad. Dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone para lograr lo que se desea, lo cual requiere procesos de aprendizaje para articular las necesidades de la organización con las características del entorno. En esta visión, la gestión aparece como un proceso de aprendizaje continuo.

En esta misma línea, Senge (1992), define el aprendizaje como el proceso de expansión de las capacidades de lograr lo que deseamos lograr. El aprendizaje así visto es, entonces, no sólo una elaboración personal, sino que se constituye y se verifica en la acción.

Ubicar las organizaciones en estrecha relación con sus contextos es comprender que sus dinámicas internas son particulares, pero no ajenas a las externas en las que el contexto juega un papel importante porque contribuye a la historicidad de la organización. Casassus (1997) plantea el estudio de la gestión desde siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales, que han orientado el cambio institucional. Estos son:

- a) La visión normativa que tuvo su auge en la década de 1970 y se caracterizó por planes nacionales de desarrollo y planes nacionales de desarrollo educativo de carácter prescriptivo. Desde esta perspectiva se expresa una visión lineal del futuro como si fuera único y cierto. La planificación consistía en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro.
- b) La visión prospectiva en la cual hay un cambio en la visión de futuro. De un futuro único y cierto, se pasa a un futuro múltiple e incierto; aquí se reconoce que el futuro realizado no coincide con el futuro previsto. El criterio prospectivo consiste en planear con márgenes de flexibilidad tomando en cuenta la idea de futuros alternativos. Para superar la incertidumbre “del control”, la toma de decisiones se realiza sobre opciones y proyectos alternativos en los cuales predomina el criterio tecnocrático del análisis costo-beneficio.
- c) La visión estratégica. Desde esta perspectiva sí se concibe un escenario o un futuro deseado. Para llegar a él es necesario dotarse de normas que puedan llevar a ese lugar, es decir, normas que permitan relacionar la organización con el entorno. Pero la estrategia posee tanto un carácter estratégico (normas) como táctico (los medios para alcanzar lo que se desea). La gestión estratégica consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros).
- d) La visión situacional reconoce el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad y considera la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional para el logro del objetivo o el futuro deseado. En el planteamiento situacional, acción y situación conforman un sistema complejo con el actor que analiza constantemente los problemas en trayecto. La realidad adquiere el carácter de situación con relación a la posición del actor y su acción, por lo que la realidad

son muchas situaciones y viabilidades al mismo tiempo. Por ello, se trata de establecer acuerdos y consensos sociales como criterio principal de gestión.

- e) La visión de la calidad total se centra en el resultado y los procesos. En la práctica, la perspectiva de gestión de calidad total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia y los costos, provocar mayor flexibilidad administrativa y operacional, propiciar el aprendizaje continuo, aumentar de productividad y la creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, con el objeto de identificar y eliminar los desperdicios.
- f) La visión de la reingeniería se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global, en tres sentidos: a) se estima que las mejoras no bastan, se requieren cambios cualitativos; b) los actores tienen mayor poder y mayor exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que esperan; y c) se evidencia mayor cambio, porque la naturaleza de los procesos de cambio también ha variado; es necesario un arreglo social, en sus estructuras, cambio en los valores, en la manera de ver el mundo. Es interesante destacar que reingeniería representa básicamente una actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos. La acción humana es percibida básicamente como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.
- g) La visión comunicacional plantea la organización desde la perspectiva lingüística, como “redes comunicativas” que se encuentran orientadas por el manejo de los actos del habla. El diseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicativas, en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden la realización de las acciones deseadas. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos y conversaciones para la acción y el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. Los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla; es decir, el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.

En su estudio Casassus (1997) sostiene que la complejidad de la gestión ha provocado la diversificación de modelos y perspectivas, con el afán de resolver los problemas vividos en las organizaciones. Con los nuevos modelos se enfrentan nuevos problemas y desafíos que emergen en los procesos de gestión vigente, con lo cual, al resolverlos, superan las limitaciones de los anteriores; pero enfrentar y superar nuevos problemas no quiere decir que los problemas anteriores necesariamente desaparecieron; por lo tanto, los antiguos modelos no se superan del todo, por lo que es factible que se complementan.

En una organización compleja que requiere flexibilidad, capacidad de articular y rearticular momentos constantemente, es necesario cambiar y repensar la participación del sujeto responsable de la gestión; quien debe ser capaz de determinar el momento para gestionar y de articular adecuadamente los distintos momentos en que se encuentra la organización, para vincularlos con los instrumentos adecuados. Es decir, determinar con justeza cuál es la característica del momento para aplicar el modelo adecuado. En el proceso que transita de lo cuantitativo a lo cualitativo, el planificador se transforma en un gestor analista coordinador de acciones.

En la gestión pedagógica el gestor requiere capacidades para el análisis del entorno que es, en última instancia, de donde provienen las informaciones indispensables para determinar lo apropiado en un determinado momento. Por ello, la gestión no está solamente relacionada con el interior de la organización, sino también con el entorno; particularmente las organizaciones educativas tienen múltiples puntos de contacto y una atención especial hacia él.

La compleja relación interna/externa, así como las exigencias de las perspectivas de gestión, sugieren que el sujeto responsable de la gestión no tiene por qué ser necesariamente pensado como un sujeto individual, sino que puede ser un sujeto colectivo, un sujeto participativo. Esto significa que el sujeto se constituye como el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones. En este terreno tenemos mucho que aprender para lograr que las escuelas públicas de nuestro país asuman la gestión pedagógica como forma de organización y funcionamiento.

Además de conocer las relaciones de las organizaciones con el entorno es importante conocerlas en su interior. En las organizaciones escolares conviven la

estructura formal caracterizada por las normas del sistema y el gobierno, y la estructura informal caracterizada por la vida cotidiana, la cultura, la micropolítica de las relaciones que establece el colectivo. La interacción entre ambas estructuras requiere potenciar aprendizajes específicos para lograr prácticas de gestión en las que se compartan compromisos y objetivos, exista confianza entre los participantes, decidan a partir de acuerdos y consensos, tengan visión de futuro, asuman resultados y rindan cuentas, entre otros. En los materiales que usaron los maestros para diseñar el PE identifico cierta relación con algunos de los planteamientos de Casassus sobre gestión estratégica y situacional.

1.3 Valores en el proyecto escolar y el proyecto escolar en valores

Más que juego de palabras, este apartado trata de analizar que, en el fondo, el PE requiere de un marco ético moral que lo soporte, en la forma y la diversidad de incidencias que se presentan en el camino al logro de los resultados esperados. ¿Cuál es ese marco ético? ¿Con qué valores se compromete?

En el artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación se establecen los fines de la educación. En el primero se identifica el desarrollo integral del individuo, el carácter laico, científico, democrático, nacionalista y la convivencia humana. A la segunda corresponde también el desarrollo integral del individuo, a través de la reflexión crítica, el conocimiento y la práctica de la democracia, la justicia, el respeto a la ley, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, para lograr en los educandos actitudes solidarias, fomentar la libertad y el respeto absoluto a la dignidad humana.

El PRONAE (2201-2006) se compromete con una ética pública sustentada en los valores de la democracia, que supone un compromiso individual y colectivo con los derechos y responsabilidades fundamentales del ser humano. Sobre la gestión declara fortalecer la supervisión y el impulso a la participación social. Puede sostenerse, por lo tanto, compatibilidad en los principios jurídicos y éticos entre el enfoque de gestión y la formación en valores, pues hay coincidencia en favor de la democracia, de los derechos humanos y, por ende, de valores como la tolerancia, el respeto, la participación, la justicia, la igualdad, pero, ¿cómo se traduce esto en la vida cotidiana de la escuela?,

¿qué retos enfrentan los maestros para incorporarlos a su vida profesional y desarrollarlos con sus alumnos?, ¿será el PE el medio y fin de nuevas formas de participación desde las escuelas? Parece que además del discurso hace falta fortalecer la tarea de la escuela para la FV.

Otro punto de relación es que en la propuesta de gestión escolar interactúa la estructura interna de la organización con la estructura externa del entorno. En este movimiento se debe promover, hacia fuera, la apertura del mundo escolar al medio que lo rodea: el mundo del trabajo, el medio ambiente natural, las instituciones comunitarias, los medios de comunicación. Hacia adentro hay que fortalecer los valores vinculados a la producción de resultados de enseñanza y aprendizaje, la equidad, creatividad, capacidad para resolver problemas y seleccionar información, a fin participar en las decisiones, y trabajar en equipo (Tedesco, 2004).

Para introducir una dinámica diferente en la gestión es necesario permitir mayores grados de control de los procesos y resultados por parte de los destinatarios: padres, organizaciones de la comunidad, docentes e implementar eficientes sistemas de información al público. El problema de los valores es tema de discusión de política educativa y de estrategias de desarrollo; se asocia, con relevancia creciente, al problema ético en los procesos económicos y en la gestión pública.

En la relación PE y FV hay mucho por hacer, y debemos empezar por reconocer que la escuela debe formar –intencionada y explícitamente- en valores desde una orientación específica, clara respecto a los valores sociales y culturales colectivamente asumidos y consensados como criterios de referencia; “si la escuela no forma en valores, no hay ética política posible” (Schmelkes, 2004:52).

Los derechos humanos, la democracia, y, por ende, valores como la tolerancia, el respeto, la participación, la justicia, la igualdad, los valores propios de la cultura en la que se desenvuelve la escuela y el docente, son orientaciones generales que el maestro podría tomar en cuenta para llevar a cabo su intervención en FV. Sin embargo, no es una tarea sencilla porque entran en juego factores como: las condiciones institucionales de la escuela, situaciones de la vida cotidiana, la organización del aula y la escuela, entre otros, que en algunos casos son aprovechados por los maestros para intervenir en la FV.

El PE y la FV con orientaciones tendientes hacia la convivencia democrática pueden potenciar que los docentes incorporen a sus prácticas de enseñanza el aprendizaje de la participación, aprender a decidir, a resolver conflictos, ser responsables, a convivir con reglas y convenciones. Todos estos procesos favorecen en los alumnos el desarrollo de habilidades y actitudes éticas y morales, como: respeto mutuo, veracidad, solidaridad, honestidad, responsabilidad, y el compromiso y la autonomía moral.

Para cerrar este apartado, sintetizo las principales ideas de referencia, útiles para el análisis de los datos en el desarrollo del siguiente capítulo.

Se puede hablar de puntos de encuentro entre valores y proyecto escolar, siempre y cuando no se entiendan como algo dado, sino que pueden construirse de acuerdo a las posibilidades de apropiación por parte de los maestros.

La gestión como gobierno, dirección, o administración escolar subyace al planteamiento del PE, el cual, es el recurso para ensayar respuestas o soluciones dirigidas para el o los principales problemas de la escuela o del aprendizaje de los alumnos, articular la administración con la enseñanza y el proceso de planificación con la implementación.

Otro aspecto favorable del PE es el que resalta la participación de los maestros como sujetos activos, y la comunidad como punto de partida y destinatario del servicio que presta la organización escolar.

Por último, la relación entre valores y el proyecto escolar se establece por el impulso de la participación social, la constitución de una ética pública sustentada en los valores de la vida democrática que supone un compromiso individual y colectivo con los derechos y responsabilidades fundamentales del ser humano; qué, como aspiraciones deseables y hasta utópicas, permiten caminar hacia adelante.

Con estas referencias, en el capítulo dos describo el diseño del PE y la forma como los maestros intervienen en la FV de sus alumnos.

2. Los valores en el proyecto escolar y el aula: entre el diseño formal y las posibilidades de construcción por el colectivo docente

Características de las escuelas

Las escuelas de este estudio pertenecen a la misma zona escolar del sector 21 de la Dirección de Educación Primaria No. 2. Están ubicadas en el Pueblo San Juan de Aragón²², en la delegación Gustavo A. Madero, al norte de la ciudad de México. Actualmente, la población de la localidad es de 17 004 habitantes, 8 442 hombres y 8 562 mujeres²³.

Las tres escuelas están muy cercanas entre sí, por lo tanto, las características del entorno son las mismas. En los recorridos para trasladarme de una escuela a otra observé la existencia de asentamientos irregulares y de edificios de departamentos; son visibles los contrastes entre las viviendas y los habitantes. En entrevista, los directores de las escuelas expresaron que las principales actividades económicas de los habitantes de la localidad son: empleos administrativos, obreros, trabajo en talleres y comercio informal. Asimismo, comentaron que en la comunidad existen problemas de delincuencia y drogadicción. En este contexto viven los alumnos que asisten a estas escuelas.

Por otra parte, cabe señalar que aunque las escuelas están ubicadas en una misma localidad, cada una tiene una dinámica propia y rasgos específicos en cuanto a su conformación. Algunos rasgos de las escuelas son:

El C1 es de turno matutino con 18 maestros, 15 en grupo, una directora, una secretaria, un adjunto y poseen una matrícula de 450 alumnos. El plantel tiene más de 50 años, cuenta con servicio USAER y con maestros de Educación Física y de Artística.

El C2, de turno vespertino, tiene con 10 maestros: seis en grupo, una directora, una secretaria, una adjunta, una maestra de apoyo técnico

²² La fundación del pueblo data de 1856 y sus primeros pobladores fueron originarios de los pueblos aledaños al lago de Texcoco, como: Nexquipayac, Acuezcamac, Atenco, La Magdalena, Panoya, entre otros.

²³ Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000 INEGI citado en: <http://www.gamadero.df.gob.mx/>

pedagógico y una matrícula de 100 alumnos. El plantel cuenta con sala de usos múltiples, servicio USAER y maestro de Educación Física.

El C3, de jornada completa, tiene 16 maestros, 13 en grupo, un director, una secretaria, una adjunta y una matrícula de 360 alumnos. El plantel cuenta con biblioteca, sala de usos múltiples, servicio USAER y maestro de Educación Física.

2.1. Descripción del proceso de elaboración del proyecto escolar en el consejo técnico (tratamiento del diagnóstico, problema y plan de trabajo)

En este apartado analizo la articulación entre el trabajo colegiado en el CT y la elaboración del PE. El análisis se conforma como dos caras de la misma moneda, porque las reuniones de inicio del ciclo escolar 2001-2002 de CT se dedicaron a la construcción del PE; y, al mismo tiempo, la estructura formal del PE condicionó la organización de las reuniones colegiadas de CT²⁴.

Lo que se expresó en el CT fue el sentido otorgado por los maestros a la tarea asignada en las comisiones organizadas para elaborar el diagnóstico de la escuela, los resultados obtenidos, y el lugar que ocuparía la información obtenida en el PE. En las escuelas observadas, los momentos de desarrollo del CT fueron los mismos, incluso la agenda de trabajo estaba planteada en los mismos términos y en correspondencia con los indicadores.

El interés de este estudio fue adentrarse en los procesos que las escuelas vivieron para elaborar el PE con el tema de valores.

De acuerdo a las indicaciones recibidas para elaborar el PE, los directores organizaron las comisiones para elaborar el diagnóstico; con la información obtenida, procedieron en CT a identificar los problemas que arrojó el diagnóstico en los tres ámbitos conocidos como comunidad escolar: aula (alumnos y maestros), escuela (colectivo docente) y comunidad (padres de familia y contexto local).

²⁴ La consigna de elaborar el PE propició que las reuniones de CT, de inicio de ciclo escolar, se dedicaran de lleno a ello, lo cual favoreció el carácter técnico y colegiado de estas reuniones.

Las indicaciones que recibieron los directores para coordinar el trabajo y elaboración del PE correspondían con el contenido de los materiales que les entregaron, entre los cuales se incluían formatos para concentrar la información del PE.

En las escuelas observadas el CT tuvo la misma estructura e inició con la lectura del *orden del día*.

Orden del día

1. Lectura de sensibilización.
2. Exposición de los trabajos realizados por las comisiones.
3. Enlistado de problemas acordes a las asignaturas y formas de enseñanza.
4. Elección del problema (diseño, objetivos).
5. Formación de comisiones para elaborar el plan de trabajo.

Momento de sensibilización C1²⁵

En este momento, las reflexiones sobre el papel del maestro, su compromiso con los alumnos y las razones para elaborar el PE, se derivaron de la lectura “El regalo del profesor Abraham Rivera”, que una de las maestras leyó para el colectivo docente. La directora inició los comentarios.

Dir: La lectura nos toca fibras muy sensibles como maestros. Inicia diciéndonos como marcamos, a veces de manera inconsciente, la falla sin hacer algo para que se supere; marcamos todo lo negativo. En estos párrafos observamos como de manera inconsciente, porque lo hacemos, en el afán de que el niño se supere, lastimamos en él las fibras más importantes de su emotividad y su autoestima; en lugar de preguntar <<¿oye, por qué no te dio tiempo de lavarte las manos?>>, <<hay qué cree maestra, no tenemos agua>>, generalmente nos dan una respuesta, generalmente hay un trasfondo; entonces, es importante que nosotros escuchemos a los niños y veamos las problemáticas que hay detrás de ellos. Esto lo podemos hacer ahora que inicia el año escolar, dado que todos ustedes están elaborando un diagnóstico (CTC1).

Momento de sensibilización C2

²⁵ Recordemos que C1, C2 y C3 corresponde a cada una de las escuelas observadas en este estudio.

En el C2 la actividad, más que de sensibilización, fue un juego para romper el hielo.

Dir: Vamos a comenzar recordando una técnica en la que vamos a participar todos. La vamos a hacer muy sencilla porque hay muchas formas de complicarla, pero la vamos a hacer muy sencilla; el día de hoy les comunico que nos vamos a ir a un campamento²⁶ y a ese campamento cada quien debe de llevar algo. (Los maestros participaron animadamente) (CTC2).

Momento de diagnóstico C1

En el segundo momento del CT los maestros expusieron los resultados de las encuestas que, organizados en comisiones, realizaron previamente a la reunión. Sistematizaron la información que obtuvieron por ámbito (alumnos, escuela y comunidad) para presentarla al CT, y con esos resultados definieron su diagnóstico y el problema prioritario. Para elaborar el diagnóstico se analizaron las opiniones de alumnos, padres de familia y se revisaron los cuadernos de los alumnos y los exámenes para identificar las formas de trabajo de los maestros. La directora enfatizó la importancia del diagnóstico.

Dir: El diagnóstico es la base de su trabajo, no solamente académico, es la base de su trabajo como agente formativo, que forma a las generaciones futuras (CTC1).

La comisión que encuestó a los alumnos presentó los siguientes resultados, que fueron comentados en el CT para identificar los puntos problemáticos más frecuentes. Las preguntas fueron sencillas y de respuesta abierta. Los maestros presentaron la variedad de respuestas, aun cuando sólo un encuestado la hubiera señalado.

Encuesta a alumnos C1		
Cuestionario	Resultados	C1
1. ¿Qué te gusta de tu escuela?	Que es bonita	2
	Que es grande	4
	El patio	12
	Los salones	14

²⁶ La actividad refiere un campamento ficticio, para hacerse acreedor a él, hay que deducir la correspondencia entre la inicial del nombre propio y lo que cada quien se compromete a llevar; por ejemplo, yo me llamo Rosario y llevo rosquillas, por lo tanto iré al campamento.

	El recreo Las canchas Honores a la Bandera Las formas de enseñanza Educación física La comida Los maestros Convivencia	13 1 1 9 4 9 13 6
2. ¿Qué te disgusta de tu escuela?	Educación física La comida Los maestros Estudiar Que corran en el recreo Pleitos con compañeros	2 1 3 1 1 14
3. ¿Qué cambiarías de tu escuela?	El patio La comida Los salones Los maestros La manera como enseñan	2 6 19 5 21
4. ¿Qué te gusta de tus maestros?	Que enseñan cosas La manera como enseñan Su forma de ser Como se viste Que deje poca tarea	16 28 38 4 5
5. ¿Qué te disgusta de tus maestros?*	Como se viste Que grite Que regañen Que falten o lleguen tarde Sean enojones o groseros Que dejen mucha tarea Que ponen recados Que a veces no califican Piden mucho material No nos dejan ayudarlos Son tacaños	1 11 49 3 13 5 1 2 1 1 3
6. ¿Cómo te gustaría que te enseñara tu maestro?	Enseñen más Historia Enseñen más Matemáticas Enseñen Inglés y Ciencias Naturales Enseñen con dictados Enseñen con juegos Enseñen a dibujar Enseñen cuentos y lecturas Sin poner tanto trabajo y planas Enseñen a cantar Trabajar más en equipo Que califiquen los trabajos Que den más clases y pierdan menos el tiempo Enseñen sin regaños Que nos traten bien y con paciencia Enseñen con amor y cariño	2 11 1 1 13 5 9 2 2 2 1 1 14 8 2

Las preguntas 1, 2, 3, referidas a la escuela, no provocaron muchos comentarios; pero las preguntas 4, 5, y 6 sí, porque los aludían como maestros. En el análisis de este momento se distingue, por un lado, la consigna de

elaborar un diagnóstico y recoger información para ello, y, por otro, el sentido de la información recogida, que al exponerla implicó asumir y reconocerse, a veces en colectivo y a veces parcialmente, en las opiniones vertidas en las encuestas. Así lo expresó la maestra que presentó la encuesta de alumnos.

Ma: Ahora vamos con nuestra propia realidad, pues aquí se enfocaron más que nada a la forma de ser de los maestros; eso es lo que les gusta, su forma de ser, hubo 38, y la mayoría, de como enseñan; nada más que hubo una contradicción, a 28 les gusta, pero a 21 lo cambiarían, que cambien los maestros su forma de enseñar (CTC1).

Algunos datos de la encuesta causaron confusión entre los maestros, porque en frecuencias muy próximas los alumnos dijeron que cambiarían su forma de enseñar y también que les gustaba su forma de enseñar. En los fragmentos posteriores, los maestros leyeron las respuestas de los alumnos relativas a lo que les gusta y a lo que no les gusta de la escuela y de sus maestros.

Ma: Lo que más les disgusta es que los regañen, que sean enojones y groseros. En la siguiente, dicen que dejan mucha tarea, que faltan o llegan tarde, que son tacaños; no sabemos por qué, pero eso dicen (risas y bullicio de los maestros). Que no dejan tarea, o que dejan tarea y no la califican. Que ponen recados, piden materiales y que nos dejan que los ayudemos (CTC1).

Ma=: Enseñen sin regaños, ni gritos [...] que nos traten bien y con paciencia; que nos pongan a dibujar; que nos enseñen historia, sin poner tantas planas y trabajo [...] que nos enseñen inglés (bullicio y risas generales); más trabajo en equipo; que califiquen los trabajos; que den más clase y que pierdan menos tiempo; hubo niños que pusieron esto (lamentaciones de algunos maestros), esa es la información (CTC1).

Ma=/: Les reflejamos mucho nuestras actitudes, nuestra forma de hablar, de escribir y de ponerles recados o no ponerles. Ellos aprenden los valores que estamos inculcándoles a través del ejemplo cotidiano. Les repito que, a veces les causa confusión que nosotros nos contradecimos mucho, les estamos hablando de una cosa y por acá estamos haciendo completamente lo contrario. En nuestra relación con los demás maestros, con la directora, la verdad es que hablamos de nuestros compañeros delante de ellos [...] eso enseña más que lo que les decimos (los maestros guardan silencio y escuchan la opinión de la maestra, considerada por la directora y varias maestras como una de las mejores de la escuela) (CTC1).

Ma=/: Hay un niño que escribió, que por qué nos peleamos por el material; no deja de ser novedoso ¿no?, nos quejamos de los niños y no nos cuidamos de lo que hacemos (CTC1).

La comisión que encuestó a padres de familia reportó los siguientes resultados sin incluir frecuencia de respuestas. Igualmente, se trató de un

instrumento de preguntas abiertas que los maestros organizaron y sistematizaron para presentar en el CT.

Encuesta a padres C1	
Cuestionario	Resultados
1. ¿Por qué inscribió a su hijo en esta escuela?	Por lo cercano Era de las mejores de rumbo Me gusta como enseñan Por comodidad Toda mi familia ha estudiado aquí Me la recomendaron
2. ¿Cómo le gustaría la enseñanza de la escuela?	Que mejoren algunos maestros Que no falten Que cumplan con sus funciones Que sean claros en su clase Que enseñen bien Que sean enérgicos Que sean amables Que organicen actividades entre padres e hijos
3. ¿Qué esperan del profesor del grupo?	Que sea estricto Que enseñe bien Que sea responsable y paciente Que motive a los alumnos a aprender Que logre que los alumnos comprendan lo que leen
4. ¿Cómo apoyaría a su hijo en este año escolar?	Revisando tareas Acudiendo a la escuela Checando libros y cuadernos Estaré al pendiente Con tiempo para sus actividades
5. ¿Cuándo y para qué se reúnen los maestros y los papás?	En las juntas Para trabajar juntos padres y maestros Para firma de boletas
6. ¿Qué actividades desarrollan padres de familia y maestros para mejorar el aprendizaje?	Juntas Ninguna Leyendo libros Revisando tareas Apoyando al maestro Con sus útiles Apoyar con muestra pedagógica Lectura a niños Realizar actividades los viernes
7. ¿De qué manera apoya a su hijo en las tareas y otras actividades?	Trabajando juntos Asistir a todos los llamados En lo que se solicite No se solicita apoyo Guiarlos en tareas Explicando lo que no entienden.
8. ¿Qué sugiere para mejorar la organización de esta escuela?	Mesa directiva más responsable y más activa Unificación de ideas Más participación de padres de familia Que cumplan los maestros y alumnos Más disciplina Más limpieza Más amables los de la limpieza

	Más comunicación de la escuela con padres Hacer un grupo de padres de escuela Apoyo de los padres Que no falten tanto los maestros Más coordinación padres, maestros y dirección Aseo de los salones Estamos con ustedes
--	--

La información obtenida de la encuesta aplicada a los alumnos ya había trastocado, con las respuestas en contra, la imagen de los maestros, tanto en sus formas de trabajo como de trato. Al enfrentar el reporte de la encuesta a padres, las reacciones variaron desde aquellas que consideraban que los padres desconocían el trabajo de los maestros, hasta las que aceptaban que las opiniones estaban fundadas en su desempeño y, por lo tanto, ciertos aspectos debían atenderse para mejorar la relación entre la escuela y los padres de familia. En esta enunciación la directora trató de matizar las opiniones desfavorables de los padres.

Dir: Hace falta que involucremos más a la comunidad para que se de cuenta qué problemáticas tiene la escuela y qué aciertos tiene, porque también tenemos aciertos. Vean las poquitas que dijeron que es una buena escuela, hasta [...] dije <<las voy a guardar como oro molido, porque estas poquitas encuestas hablan a favor de nosotros>>.

Ma: Que mejoren algunas maestras, que cumplan sus funciones, que sean claros en sus clases, que se sienten bien, que sean enérgicos, que sean amables, que organicen actividades entre padres e hijos y pláticas de drogadicción (CTC1).

Las opiniones de padres de familia provocaron reacciones de alerta entre maestros al ver por escrito la imagen que tienen de ellos, probablemente, para algunos cercana, para otros más lejana de lo que esperaban. Lo cierto es que expresaron su preocupación de que la distancia entre la escuela y la comunidad pueda ser fuente de conflictos, algo que los maestros quieren evitar a toda costa. El temor ante los conflictos muestra dos cosas: una, el desconocimiento del lugar del conflicto en toda organización y las formas de solución no violenta, y dos, el quedar evidenciados como una escuela problemática y sin buenos resultados.

Dir: Que quede claro que no queremos problemas. Este punto, para mi forma de pensar es relevante, porque teniendo una buena relación con los padres y con los niños va a ser más fácil, y no vamos a tener conflictos y eso es de lo que

se trata, no crearnos conflictos. Nos están ofreciendo su tiempo y su responsabilidad. Cuando yo tenga mi junta con el consejo de participación social, voy a utilizar estas mismas láminas para ver si ellos piden lo que se les está ofreciendo como escuela. Trataremos, en la medida de nuestras posibilidades, de cumplir con lo que están solicitando, pero es importante lo que como padres están ofreciendo, porque no podemos nada más pedir, sin dar. Siempre debemos poner algo para poder recibir, eso es, ahora si que, mutuo ¿no?, es correspondencia (CTC1).

Esta preocupación surge por la apertura a la comunidad para que participen en la solución de los problemas de la escuela, es decir, la elaboración del PE corresponde al colectivo docente, pero deben integrar a la comunidad. Al involucrar a padres de familia, ellos cooperan y participan, pero también pueden evidenciar las fallas y pedir mejor trabajo; situación donde los maestros se sienten vulnerables y observados, por eso evidencian que debe haber correspondencia y compromiso mutuo.

En esta parte del diagnóstico el colectivo docente reconoció el valor de la participación de los padres, pero también cuestionó la falta de claridad que tenían para hacerlo. Lo favorable de momento fue la iniciativa de ambas partes para colaborar en una tarea común; lo difícil era establecer las formas, los tiempos, los asuntos y recursos, para llevar a cabo la tarea. La cuestión era ¿qué tan clara tienen los maestros la participación de los padres de familia y la forma de aprovecharla lo mejor posible? Así lo expresó la directora con relación a las respuestas de los padres sobre ¿cómo apoyan a sus hijos en las tareas y otras actividades?:

Dir: Todos pusieron revisando tareas, apoyándolo en todo. Hay quien no era tan concreto y ponía en todo; también se pierden cuando ponen en todo, no concretamente en qué, bueno, en darle tiempo, en revisar tareas, ya es ganancia ¿no?; ya sabemos que lo demás va por añadidura, lo que corresponde a uniforme, útiles y demás. Me agradó que los papás se comprometieron en la encuesta, se vio el compromiso de ellos; nadie dijo no; todo mundo ponía: revisando tareas, checando libros, cuadernos, dándoles su tiempo, apoyando al maestro, etc. Recuerden que las juntas ya no se van limitar, nada más, a la firma de boletas; si ustedes tienen un problema en el grupo y lo quieren abordar con los padres de familia, nada más informen a la dirección, pasen su orden del día y pueden hacer su reunión. Sí alguna mamacita quiere venir a dar una plática a los niños y consideran que la señora tiene los elementos, convoquen a junta, elaboren el orden del día y procede. Se trata de acercarnos más a la comunidad. Nos habíamos olvidado y la comunidad nos puede dar mucho (CTC1).

En el diagnóstico estuvo presente el tema de valores, porque los maestros lo derivaron de las encuestas en las que alumnos y padres señalaban el maltrato por parte de maestros, pero el tema se fue desplazando hacia problemáticas de la asignatura de Español, específicamente de comprensión lectora. El dilema para los maestros estaba entre lo que las encuestas a padres y alumnos expresaban sobre el maltrato y cómo concretar un PE en valores. Este fragmento evidencia la preocupación de los maestros sobre las opiniones de maltrato externadas por padres y alumnos.

Dir: ¿Cómo vamos a educar?, con el ejemplo; yo no puedo ser educador y decir malas palabras dentro de la escuela. Tal vez en mi casa si estoy muy molesto, pero no puedo ser educador si yo mismo no tengo una presentación adecuada y exijo a los niños una presentación adecuada. Se habla mucho con el ejemplo; siento que lo que se dijo es bastante real, es cierto y está plasmado ahí, y aquí están las encuestas.

Ma: Maestra yo quisiera hacer un comentario sobre de esto, se ha comentado de esta situación de como tratamos a los papás y los mismos niños.

Dir: Sí, se han escuchado quejas.

Ma=: De que somos muy tajantes y humillantes, a veces sí imponemos a las personas lo que es.

Dir: Vamos a tomarlo como un problema (CTC1).

Como parte del diagnóstico se analizaron los cuadernos de los alumnos con el propósito de revisar la forma y la metodología de trabajo del maestro. Esta situación causó mucha polémica entre los maestros, a pesar de que no se mencionó a qué grupos correspondían los cuadernos revisados. Sin duda, ver por escrito los resultados de la revisión y escuchar las opiniones, *ahora entre pares*, significó evidenciar algo silenciado, pero conocido por todos, sobre el desempeño de cada maestro y de quiénes se distinguen por ser más comprometidos y quiénes no.

Los maestros a cargo de esta comisión presentaron los resultados de forma general, sin sistematizar la información obtenida. Los aspectos que orientaron la revisión de cuadernos fueron los siguientes:

Puntos revisados en los cuadernos de alumnos C1
1. ¿Qué tipos de texto predominan en el cuaderno?
2. Se observa avance en el logro de los propósitos de la asignatura de Español por parte del alumno.
3. La organización y el tipo de notas.
4. Permite al alumno emplear el cuaderno como fuente de estudio.
5. ¿Cómo son los ejercicios que realiza el alumno?

6. ¿Cómo es evaluado el trabajo del alumno?

La discusión sobre los resultados reportados por la comisión generó dos posturas opuestas: los maestros que centraban su atención en el trabajo del alumno y en la presentación del cuaderno, y los que observaban los ejercicios y actividades de los alumnos para inferir la propuesta metodológica que los maestros llevaban con sus grupos. En lo que sigue, quedó expresado que no se cumplen los enfoques de los programas vigentes.

Ma: Aunque sean los mejores cuadernos, no vamos a analizar el trabajo del niño, estamos analizando el trabajo del maestro. Si son los mejores o son los peores, de todas maneras el cuaderno está reflejando una metodología y es lo que nos interesa analizar, no la limpieza o la pulcritud o la suciedad de los cuadernos.

Ma=/: No, no, no, estamos analizando el tipo de enseñanza, cómo estamos enseñando, qué ejercicios estamos aplicando, independientemente de la limpieza.

Ma=/: La situación es que observemos la metodología del maestro [...] no es lo limpio, es ¿cómo está trabajando?

Ma=/: (Alzando el tono de voz) Te informo, ya te lo dije que tiene metodología, se está cumpliendo con el programa. Hay cuadernos que son muy tradicionalistas [...] el maestro está aplicando las nuevas metodologías y le está costando trabajo, pero lo está intentando, la prueba son los cuadernos (CTC1).

La maestra que alza la voz, se refiere a que en su opinión los ejercicios y trabajo del alumno en los cuadernos²⁷ refleja que el maestro cumple con los enfoques de las asignaturas. Sin embargo, entre el colectivo docente hay maestros que cuestionan que los enfoques no se respetan y que siguen en una metodología tradicionalista reflejada en el trabajo registrado en los cuadernos de los alumnos.

En esta secuencia se observa el desacuerdo sobre la aplicación de exámenes comprados y la posibilidad de que los maestros los elaboren, tomando en cuenta el perfil general de su grupo.

Ma: Estábamos viendo que las explicaciones muchas veces no son precisas, y eso hace que el niño se confunda al dar las respuestas.

Ma.=/: Yo veo muy acertado este análisis [...] pienso que se pueden comprar o hacer, por ahorrar tiempo. Sin embargo, yo pienso que no tenemos porque comprar lo que está mal; tenemos todas las características para elaborar una

²⁷ La comisión encargada de revisar los cuadernos de los alumnos, desarrolló su tarea al final del ciclo anterior, por lo que en el CT sólo presentaron los resultados, sin los cuadernos para verificar la evidencia de lo que decían.

evaluación que se apegue cien por ciento a nuestra forma de enseñanza. A lo mínimo, mucho o poco que los niños aprendieron [...] limitan muchísimo las destrezas, nada más piden encerrar en un círculo. Hay veces que los niños se confunden en dónde van, y ya con eso se amoló toda la evaluación.

Dir: Pero eso, de alguna manera, sirve para la secundaria, porque viene con alvéolos, viene así.

Ma=: Sí, pero para mí están mal.

Dir: A no, sí, de estar mal, sí están mal.

Ma=: Ahora tenemos en las escuelas alumnos con algunas discapacidades, entonces ¿cómo evaluas a un niño con discapacidad visual?, ¿le vas a dar un examen escrito? Es injusto porque no está como los otros niños.

Ma: Estamos acostumbrados a darle al papá ese tipo de exámenes (CTC1).

En los resultados de la revisión de cuadernos y la revisión de los exámenes aplicados, la opinión de los maestros estuvo dividida y no llegaron a un acuerdo explícito, respecto a si cumplían o no los enfoques de las asignaturas y si continuarían o no comprando los exámenes; a pesar de que varios maestros asintieron estar de cuerdo con la maestra que cuestionó su compra.

Momento de diagnóstico C2

En el C2 la encuesta se realizó a toda la población (100 alumnos), pero no se revisaron los resultados de todas las preguntas. Este colectivo docente tomó los resultados de la encuesta con mucha tranquilidad, porque las opiniones de los alumnos no fueron motivo de comentarios por parte de los maestros. La comisión responsable de esta encuesta presentó la información incompleta y el colectivo docente no lo cuestionó e hizo comentarios mínimos.

Encuesta a alumnos C2	
Cuestionario	Resultados
1. ¿Qué te gusta de tu escuela?	El trato de los maestros Las actividades de Rilec (Rincón de Lecturas) La clase de Educación física
2. ¿Qué te disgusta de tu escuela?	El trato y regaños de algunos maestros La falta de respeto de los alumnos La escuela sucia Malas condiciones de baños, jardines, salones y mobiliario
3. ¿Qué cambiarías de tu escuela?	(No registraron respuestas)
4. ¿Qué te gusta de tus maestros?	(No registraron respuestas)
5. ¿Qué te disgusta	(No registraron respuestas)

de tus maestros?*	
6. ¿Cómo te gustaría que te enseñara tu maestro?	La mayoría pide Matemáticas Educación artística, música, computación, hacer experimentos, Educación física Entrenamiento de fútbol

En el fragmento que sigue una maestra comenta la opinión de los alumnos que sufren maltrato dentro de la escuela.

Ma: Bastantes opiniones, pero la de mayor incidencia fue el maltrato de algunos maestros. Aquí podríamos ver que hay una contradicción, primero dicen que el buen trato les gusta, pero aquí dice <<de algunos>>, en algunos a la mejor se refiere sólo a hombres, creo que esto se da mucho. <<Nos regañan, para todo me regañan, haga las cosas bien o mal>>. El respeto entre los alumnos es de mayor incidencia. Nos dicen que hay mucho abuso de parte de los niños grandes hacia los pequeños, y, en general, que se dicen muchas groserías; faltó el respeto (CTC2).

Los maestros del C2 no discutieron y no prestaron atención a los datos mostrados por el diagnóstico, a pesar de que también evidenció problemas de trato de los maestros hacia los alumnos. En la encuesta a padres sí contabilizaron las respuestas y los maestros se mostraron satisfechos de las opiniones favorables de los padres. Igualmente, hubo algunas preguntas que no tuvieron respuestas.

Encuesta a padres C2	
Cuestionario	Resultados
1. ¿Por qué inscribió a su hijo en esta escuela?	Buena escuela 84.3% Escuela regular 15.6%
2. ¿Cómo le gustaría la enseñanza de la escuela?	Solicitan: 25%, talleres 21% danza 17% quebrados 8.7% conjugación 7,8% música 5% acciones deportivas 1.8% cursos de lectura 21% no hay comunicación alumnos y maestros
3. ¿Qué esperan del profesor del grupo?	98% recibe un trato adecuado por el personal directivo docente y trabajadores
4. ¿Cómo apoyaría a su hijo en este año escolar?	
5. ¿Cuándo y para qué se reúnen los maestros	72% buena comunicación entre profesor y padres

y los papás?	27% comunicación regular
6. ¿Qué actividades desarrollan padres de familia y maestros para mejorar el aprendizaje?	
7. ¿De qué manera apoya a su hijo en las tareas y otras actividades?	98 % reconocen que los padres sí colaboran con las actividades escolares 2% organicen actividades donde participen padres, alumnos y profesores
8. ¿Qué sugiere para mejorar la organización de esta escuela?	64% si hay comunicación entre profesores y director 19% a veces son informales.

En esta parte del diagnóstico algunos maestros centraron su atención en identificar los puntos problemáticos, mientras otros se preocuparon por la forma de conservar u obtener prestigio para la escuela. En esta secuencia se expresó esta situación.

Ma: Las actividades extraescolares son las que le dan prestigio a nuestra escuela. La verdad, si tiene una buena banda de guerra, una estudiantina, un buen equipo de fútbol o de baloncesto, es lo que los niños acreditan como buena escuela.

Mo: Los padres de familia también.

Mo=/: A partir de aquí tendríamos que hacer el análisis. ¿Qué es lo que los niños están valorando más? Tendríamos que sacarlo de aquí, escribirlo, tomar en cuenta qué están valorando más. Entendemos que es el buen trato, el respeto; que ya no se les regañe.

Dir: El buen trato de los maestros, quiere decir que reconocen a todos aquellos maestros que les dan un buen trato. Para ellos es primordial, a veces han dicho, que es el único lugar en donde vamos a soportarlos. A nosotros nos corresponde suplir esas carencias, para lograr equidad entre los niños; a la mejor, el mismo maestro cuando está de buenas es un amor, a la mejor no (CTC2).

Algunos maestros basan su idea de prestigio en actividades lejanas del rendimiento académico y de alguna relación explícita con la FV; mientras otros tratan de centrar el análisis en lo que los alumnos solicitan.

La comisión que revisó cuadernos presentó la contabilidad de resultados, y la conclusión generalizada fue: “nuevamente la metodología no cambia” (CTC2); a lo que los maestros respondieron con risas.

Análisis de cuadernos C2	
Puntos revisados	Resultados ²⁸
1. ¿Qué tipos de texto predominan en el cuaderno?	Autorevisión 13 alumnos Dictados 27% Copias o resúmenes 60%
2. Se observa avance en el logro de los propósitos de Español por parte del alumno	Si No en la forma de escribir de principio a fin
3. La organización y el tipo de notas de parte del maestro	11% si tiene 89% no tiene
4. Permite al alumno emplear el cuaderno como fuente de estudio.	No se reportó y no se comentó
5. ¿Cómo son los ejercicios que realiza el alumno?	10% trabajos pensados por alumnos 78% trabajo no creados por los alumnos
6. ¿Cómo es evaluado el trabajo del alumno?	No se reportó y no se comentó

El diagnóstico es el primer e indispensable paso para elaborar el PE y es un instrumento que articula la intervención de toda la comunidad, especialmente de maestros y directivos. Cobra relevancia porque el *objeto del diagnóstico* son los sujetos que lo elaboran. Es el colectivo docente que encara los resultados obtenidos y cómo son valorados desde los alumnos y padres de familia; por lo tanto, a lo largo de este estudio se trata de dar cuenta de la posibilidad de apropiación, aprendizajes y nuevas prácticas para los docentes, al tratar de diseñar el PE en valores.

Al contrastar el momento de diagnóstico del C1 y el C2 encontré lo siguiente²⁹:

- a) En el C1 las encuestas para el diagnóstico se expusieron completas al CT; no así en el C2, donde observé que en sus láminas de exposición algunas preguntas no tenían respuesta.

²⁸ Cada comisión organizó su encuesta y la presentación de los datos a su criterio, en este caso, los maestros obtuvieron el porcentaje de las constantes observadas en los cuadernos.

²⁹ No fue posible registrar y observar el CT del C3, debido a que se llevó a cabo simultáneamente al CT del C2. Cabe señalar que en el Distrito Federal las reuniones de CT se programan con fechas específicas para todo el ciclo escolar.

- b) En el C1 se dedicó mayor tiempo, aproximadamente medio turno, al análisis de los datos de las encuestas, mientras que en el C2 esta actividad se realizó en una hora aproximadamente.
- c) La situación anterior tiene relación con la extensión de las reflexiones sobre los datos de las encuestas. En el C1 los comentarios se extendieron, sobre todo, en los aspectos que los maestros consideraban desfavorables a la escuela; en el C2 no hubo mayores comentarios, sólo los expuestos por la comisión encargada de las encuestas.
- d) En el C1 observé mayor compromiso de los maestros con la realización de la tarea; las enunciaciones y tono de discurso se expresaron en primera persona y los maestros se mostraron interpelados y asumieron las quejas de alumnos y padres de familia; en algunos casos llegaron a expresar “ya me tocó a mí” CTC1. No así en el C2, en el que la revisión de los datos fue más distante; mientras la comisión encargada de las encuestas presentaba la información, los demás maestros escuchaban. Los escasos comentarios evidenciaron la preocupación de algunos maestros por el prestigio de la escuela
- e) En la revisión de cuadernos, ambas escuelas reconocen problemas en la metodología que trabajan los maestros.

Definiendo el problema C1

Para definir el problema del PE los maestros se organizaron en mesas de trabajo, donde discutieron en equipos los problemas que consideraban más importantes; para ello, tenían a la mano los propósitos educativos nacionales que usaron como referente, a fin de ubicar sus propuestas de los problemas y justificar su pertinencia. Cada equipo escribió su problema y lo presentaron en la plenaria para decidir como escuela qué problema seleccionarían. De las propuestas presentadas, sólo en una mesa se trabajó y tomó en cuenta el tema de valores.

Propuestas de problemas C1	
Mesa 1	Lectura y escritura, comprensión lectora, manejo de valores , razonamiento lógico matemático, resolución de problemas aplicados a su vida diaria con las cuatro operaciones básica, orden posicional.
Mesa 2	Segmentación de enunciados, fomentar el interés por la lectura, producción de textos por los alumnos, ortografía, conocer sus raíces, falta de conocimiento de sus derechos y deberes como mexicanos , falta de juego en la impartición de clases, cálculo mental, falta de información sobre la protección a la salud y la protección al medio ambiente.
Mesa 3	El poco desarrollo del lenguaje oral, saber utilizar el lenguaje en diferentes contextos, no hay hábitos de lectura, no hay razonamiento lógico matemático, en Historia sólo manejamos datos no hechos históricos, en la forma de enseñar no se toman en cuenta los intereses y las características de los niños.

En la discusión en plenaria, el tema de valores todavía estuvo presente y poco a poco, desde la coordinación del CT a cargo de la directora, se fue diluyendo hasta quedar como complemento. Este fragmento muestra el manejo de la sesión para inclinar el tema a la asignatura de Español.

Dir: En nuestra escuela, todos los papacitos están comentando valores. Podríamos retomarlo y que hiciéramos el proyecto sobre Español y vincularíamos los valores ¿no?, ¿están de acuerdo que se subraye también lo de falta de manejo de valores?

Ma: Sí los conocen, pero no los manejan.

Dir: Protección de la salud y la protección del ambiente, se podría dar conjuntamente con valores ¿no?; recomienden fomentar el club ecológico, es parte de un valor, cuidar los bienes materiales, nacionales.

Ma=/: Oye, es un propósito nacional.

Dir. Claro, claro que sí, bien, vean ustedes, se cargaron los problemas hacia dos grandes rubros ¿cuáles?

Ma =/: La lecto-escritura

Dir: La lecto-escritura y el razonamiento lógico matemático. Ahora, tenemos dos problemas [...] nos vamos a volver locos, o hacemos uno o hacemos otro. Tenemos muchos problemas, pero hay que empezar por resolver uno (CTC1).

Después de una breve discusión sobre la propuesta de cada equipo, el colectivo docente determinó por mayoría el problema central del PE. La decisión de elegir el problema por mayoría de votos restó importancia a los argumentos que los maestros habían externado sobre el tema de valores y los problemas de cada mesa. El conteo fue un tanto apresurado por parte de la directora. Llamó la atención que en el acuerdo predominó el criterio de decidir por mayoría, en lugar de tomar en cuenta lo que se había analizado anteriormente y optar por un acuerdo argumentado.

Dir: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, once, doce, trece, catorce, catorce; maestra, por favor, (refiriéndose a los votos favorables al tema) enfatizamos más las actividades para desarrollar el razonamiento lógico, uno, dos, ... tres. Entonces, podríamos iniciar ya la elaboración de nuestro proyecto con aquel problema, vinculando lo que manejaban ustedes, que no tienen un lenguaje oral amplio, que les falta producir sus textos; todo esto lo utilizaríamos como parte de las estrategias y de las actividades para lograrlo, pero en torno a un sólo rubro y quizá, el próximo año, nos enfocamos a razonamiento lógico (CTC1).

Con el problema ubicado en la comprensión lectora, los maestros elaboraron el siguiente objetivo: "que todos los alumnos logren la comprensión de la lectura y desarrollen su capacidad para leer y escribir diferentes tipos de texto". En una de las mesas de trabajo cuatro maestros se preguntaron entre ellos "¿dónde quedaron los valores?"

Definiendo el problema C2

En esta escuela los maestros decidieron el problema en sesión plenaria, y participaron con opiniones para sostener sus propuestas. Al inicio, algunos profesores pusieron atención a los datos que el diagnóstico arrojó sobre el maltrato y mal comportamiento de los niños, pero la mayoría orientó su interés a Español y Matemáticas. Una de las maestras comentó lo siguiente respecto al mal comportamiento de los alumnos:

Ma: Yo creo que eso tiene mucho que ver con la autoestima de los niños. Cuando un niño se sabe querido, se sabe respetado, que sabe que vale, es capaz de poder comportarse, como usted dice, aunque no esté uno en el salón, aunque se haya portado mal, haya sido grosero con sus compañeros. Si uno le dice <<sabes que tu eres una persona bien bonita>>, aunque vea

uno que no está tan bonita, <<estás preciosa, ve que ojos tan hermosos tienes>>, o sea, sacarle todo lo bueno que tenga, yo creo que eso ayuda mucho para que el niño pueda cambiar (CTC2).

Igual que en el C1, la preocupación por el tiempo estuvo de forma latente, por lo que la coordinadora de la reunión de CT agilizó la decisión del problema.

Dir: El objetivo del día de hoy es determinar cuál va a ser el problema principal que vamos a trabajar durante este año. Ubicar el objetivo de nuestro proyecto escolar, ya se les explicó, y nosotros ya sabemos qué es lo que creemos, qué está originando, o cuál es o son los problemas para poder avanzar con nuestros alumnos.

Dir: Necesitamos determinar en este momento, con todo lo que estamos viendo, ¿a qué creen ustedes que nos debemos abocar?, al Español, entre Español y todas las otras asignaturas o a las Matemáticas, que son las dos cuestiones que pueden cruzarse más fuerte. *La cuestión de valores, la cuestión es parte más de las formas de trabajo, eso es parte de la cotidianidad*, nuestras formas de trabajo van a hacer ese ambiente, entonces, es lo implícito, como ya dijimos que las formas de trabajo las tenemos que modificar, *los valores ya los llevamos en el programa*. ¿De qué nos vamos a asir?, ¿cuál va a ser el problema que vamos a redactar como nuestro principal objetivo? y ¿de qué manera va a ser observable?, *porque vamos a rendir cuentas* (CTC2).

El tema de valores estuvo presente como problema que arrojó el diagnóstico, pero los maestros no se mostraron seguros ante la postura de la directora, de considerarlos parte de lo cotidiano y, además, de la presión de hacerlos observables para evaluarlos. La directora expresó una preocupación auténtica ante las exigencias planteadas por el PE y la falta de apoyos específicos que los documentos con los que trabajaron no proporcionan. Finalmente, se eligió la asignatura de Español y los valores quedaron en segundo plano.

Ma: Bueno, habíamos comentado comprensión lectora enfocándose un poco más a la producción de textos, porque ahí también van a adquirir armas al crear, y, desde el momento que los estás enseñando a crear, vas a mejorar en Matemáticas.

Ma: ¿Cómo?

Ma=: Porque si nada más les damos los problemas, les damos respuestas mecanizadas, de dos, tres, cuatro, a pues, mira tus niños saben de muchos números, pero cuando tú ves realmente no te comprenden ni una multiplicación sencilla, ni nada y ¿cómo lo haces, que comprenda?

Dir: Entonces ¿no tenemos alguna opinión diferente? A lo que podría ser un buen intento este año trabajar lecto-escritura (CTC2).

Inicialmente, las escuelas –objeto de este estudio- se habían comprometido en la elaboración de un PE en valores. En el diagnóstico y la definición del problema los maestros discutieron más el tema de valores, pero en la decisión final optaron por Español. En esta decisión influyó que los maestros se sienten más seguros en Español, que el CT es coordinado por la dirección de la escuela quien no estaba de acuerdo en el tema de valores, y sin duda, los indicadores que los maestros tenían en los formatos y los materiales que les entregaron para elaborar el PE; tales como: el diagnóstico, el problema, los objetivos, la misión y visión de la escuela y el plan de trabajo, en el cual debía considerar el ámbito, metas, actividades, tiempos, responsables y recursos.

Organización para elaborar el PEC1

El último momento de trabajo de la reunión colegiada se dedicó a organizar las comisiones para que los maestros elaboraran el plan de trabajo por cada ámbito, aula, escuela y comunidad. El plan de trabajo indica las metas, acciones, estrategias, recursos, tiempos y responsables de las acciones, todo ello, en función a los propósitos y problemas justificados en la parte introductoria del PE. En este texto la directora organizó las comisiones para cada ámbito y respetó las mismas comisiones encargadas de la encuesta.

Dir: Lo importante es tener un objetivo sobre el que vamos a trabajar todos. De acuerdo al orden del día ya está ahí el problema, ya se diseñó el objetivo. Ahora, ya nada más vamos a formar comisiones [...] porque todos van a trabajar en lo mismo, todos vamos a trabajar diseñando estrategias y actividades para este objetivo; nada más que la comisión uno va a diseñar las estrategias –solamente- sobre el trabajo del niño; la segunda comisión va a desarrollar sus estrategias y actividades sobre la organización de la escuela. ¿Cómo nos vamos a involucrar todos como maestros?, yo como directora ¿sí? (CTC1).

Organización para elaborar el PEC2

Entre las orientaciones para el diseño del PE se pidió a los maestros que tanto el diagnóstico, como el plan de trabajo lo elaboraran en comisiones, el resultado fue un trabajo similar al del C1. Para el plan de trabajo la

organización fue por ámbito, donde las comisiones elaborarían las metas, acciones y estrategias para cada uno. Aquí la directora organiza las comisiones.

Dir: Los tres ámbitos del proyecto escolar van a ser: trabajo en el aula, organización de la escuela y trabajo con los padres de familia. Aquí nos piden que se integren comisiones para ver las metas a las que vamos a llegar en cada ámbito. Esas metas corresponden al objetivo que nosotros creamos sustancial. Tendríamos que comenzar por pensar en esas metas, ya después, en las actividades ¿qué vamos a plantear para cada uno de los ámbitos? Para eso tenemos que estar en equipos (CTC2).

En ambos casos C1, C2, los maestros asumieron las comisiones y se comprometieron a entregar la parte de tarea que se les asignó. Además se integró una comisión encargada de integrar y afinar la versión final del PE.

2.2. Del proyecto real al proyecto institucional en la formación en valores

En este apartado analizo el PE que los maestros escribieron con el propósito de seguir el hilo conductor de los valores, para identificar como quedaron plasmados en el documento, y si en el desarrollo del problema central existe alguna relación de apoyo a la FV.

La distinción entre proyecto real y proyecto institucional se perfila, desde aquí, como la tensión entre las convicciones que expresaron los maestros en el CT y las características formales del PE de acuerdo a los indicadores establecidos.

En la descripción general del CT del C1 y C2 se abordó el sentido dado por los maestros a la experiencia de recoger información y analizarla para elaborar el diagnóstico, y la dinámica de la reunión colegiada a través de los momentos propuestos, acordes a los puntos para diseñar el PE.

Para sistematizar la información del diagnóstico, el problema y los objetivos que los maestros elaboraron en el CT, contaron con un formato sobre el orden y sistematización del plan de trabajo para el PE.

PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO				
ESCUELA PRIMARIA _____		CICLO ESCOLAR _____		
Objetivo del Proyecto _____				
Ámbito: _____				
Metas	Actividades o acciones específicas	Período de Realización	Responsables	Recursos

El proyecto escolar del C1

Al contrastar el trabajo desarrollado por los maestros en el CT con el PE, ya materializado en documento, encontré diferencias cualitativas importantes. El diagnóstico fue el punto de mayor discusión en el CT, sobre todo, cuando se habló de valores, pero al definir el problema fue evidente la ruptura con el tema y el acuerdo fue de considerarlo como complemento. En el análisis del PE formal el punto central es revisar si se retomó o no el tema de valores, en qué lugar y de qué forma. No obstante que en el CT y el PE se trabajaron los indicadores hay diferencias importantes en cuanto al contenido, porque en el CT se habló más de valores y en el PE se argumentó sobre Español.

El PE del C1 está estructurado de acuerdo a los indicadores solicitados; cuenta con: la introducción, en la que se apoyan en los propósitos de la educación primaria; el diagnóstico, donde presentan sus encuestas; las conclusiones; la misión de la escuela, en la cual se analizan la información de su diagnóstico por ámbito, el problema y el programa de actividades por ámbito.

El siguiente punteo muestra los aspectos que revisé en este PE.

- a) En el diagnóstico, el problema se centró en Español y no se retomó nada sobre valores.
- b) En la Misión dice: “Valoren los hechos históricos y su entorno geográfico, mismos que les permitan preservar su cultura y los recursos ecológicos. Adquieran conocimientos de sus derechos y deberes que incidan en una mejor relación con su comunidad. Mejoren la convivencia escolar poniendo en práctica algunos valores como:

respeto, tolerancia, veracidad, honestidad, equidad y solidaridad entre otros” C1PE:5. En este PE el apartado de la Misión incluye los problemas que los maestros identifican por ámbito.

En el ámbito escuela aparece “Pérdida de valores” C1PE:6

En el ámbito de la organización y funcionamiento de la escuela indican las siguientes causas de su problema:

- Trabajo aislado de algunos profesores.
- Inadecuada comunicación entre la comunidad escolar.
- Algunos maestros no respetan los acuerdos y compromisos emanados del consejo técnico consultivo.
- Poca confianza entre los maestros para intercambiar experiencias de enseñanza.

En el ámbito de relación escuela y comunidad señalan:

- Poca comunicación con la comunidad escolar.
- Las familias carecen del suficiente nivel cultural para apoyar a sus hijos.
- Existe desintegración familiar, además de familias disfuncionales.
- Deficiente respuesta de las familias en lo que se refiere a las orientaciones y sugerencias propuestas por el personal de la escuela.
- Los padres desconocen los propósitos de la escuela. C1PE:6

c) Al final, el problema del PE es la comprensión lectora

d) En el programa de actividades aparece nuevamente el tema de valores.

Ámbito organización y funcionamiento de la escuela

Meta: Promover una convivencia sana en el ámbito escolar.

Actividades: Poner en práctica los valores éticos a partir de las ceremonias cívicas de los lunes. Aplicar técnicas participativas y de integración en el trabajo cotidiano.

Periodo: Permanente, todos los lunes.

Responsables: Directora y maestros de grupo.

Recursos: Láminas, material impreso.

Ámbito: relación escuela y comunidad

Actividades: Incrementar el interés y la participación de los padres de familia en las actividades escolares correspondientes al proyecto escolar. Integrar círculos de lectura con los padres de familia.

El proyecto escolar del C2

Esta escuela no facilitó el PE completo; primero, argumentaron que participarían en el Programa Escuelas de Calidad y lo estaban mejorando, después dijeron que ya lo habían entregado y no tenían disponible el archivo ni copia. Por lo tanto, sólo revisé el programa anual de trabajo organizado con: objetivo, metas, actividades, periodos de realización, responsables y recursos por ámbito. El objetivo del PE fue: “Que los alumnos sean capaces de expresar ideas propias con base en un texto de manera verbal o por escrito” (PEC2). En este documento apareció el tema de valores de la siguiente forma:

En el ámbito del trabajo en el aula y las formas de enseñanza, las actividades especificaron:

- “enfaticar el uso y las ventajas del trabajo en equipo” y “promover el respeto y la cortesía en todas y cada una de las actividades escolares” (PEC2).

En el ámbito de relación entre la escuela y las familias, en las metas se planteó:

- “propiciar la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos” y “abrir espacios de sensibilización e intercambio de ideas éticas con base en un texto”.

En las actividades se detalló:

- “realizar lecturas en voz alta a los padres de familia, para generar la reflexión acerca de diversos temas que mejoren la formación cívica y ética de los niños” (PEC2).

El proyecto escolar del C3

El PE del C3 lleva por título *Hacia una mejor comprensión lectora*. Igual que los anteriores, este PE se apegó a los indicadores establecidos oficialmente para su diseño. En la introducción se justificó la elección de la comprensión lectora, en el diagnóstico se presentaron las encuestas, el objetivo del PE y una argumentación sobre el enfoque de la asignatura de Español. En este proyecto incluyeron un programa pedagógico, programa de evaluación y el plan anual de trabajo.

a) En el diagnóstico se exponen los resultados de las encuestas, entre cuales se puntualizan los problemas que los maestros han detectado en el aula; por ejemplo, la falta de respeto entre maestros y los alumnos, para el caso de la Educación Cívica.

En el ámbito escuela se mencionan problemas de disciplina entre los alumnos; y de incumplimiento de acuerdos entre los maestros.

b) En el problema de Español se argumenta la necesidad de fortalecer la comprensión lectora.

c) En el programa pedagógico se incluye una estrategia llamada “pongámonos de acuerdo” con actividades como: establecimiento de reglas, acuerdos por escrito, elección de temas, discusión, presentación de disyuntivas.

Después de este análisis, algunos contrastes entre el trabajo del CT y el PE escrito entre escuelas son:

- En el C1 la mayor parte del tiempo del CT se dedicó a la discusión sobre los valores como problema y como necesidad de intervención. En el PE los valores quedaron como tema complementario y, aunque

en el diagnóstico los datos arrojaron más sobre valores, los maestros decidieron como problema la comprensión lectora.

- En el PE el diagnóstico sólo presentó datos sobre Español; sin embargo, el tema de valores no desapareció del todo, pues se mencionó en la misión, en los problemas que afectan a la escuela y se explicitó en los ámbitos de organización de la escuela y relación con la comunidad. No se relacionó el tema principal de Español con el de valores.
- En el C2 la discusión de valores fue menor en tiempo e intensidad. El problema del PE fue lectura y escritura. Sin embargo, el tema se incluyó en el programa anual de trabajo, tanto en una de las metas como en las actividades, se ubicaron en los ámbitos del aula y su relación con la familia. Las actividades propuestas plantearon que por medio de la lectura se trabajarían valores; así establecieron relación entre Español y el tema de los valores.
- En el PE del C1 predominó el tratamiento de Español y el tema de valores aparece muy poco.

El siguiente cuadro muestra las causas del problema que eligieron el C1 y C3. El contraste entre las dos escuelas es que el C1, atribuye más causas a los maestros y menos a los alumnos y a la comunidad; mientras el C3, atribuye más causas a los alumnos y a la comunidad, que a los maestros.

Problema	C1
Centrado en los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poco desarrollo de los lenguajes oral y escrito. 2. Dificultad en la comprensión lectora. 3. Inadecuado uso de la lengua en la producción de textos. 4. Deficiente razonamiento lógico-matemático. 5. Escasa habilidad para el cálculo mental.
Centrado en la comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca comunicación con la comunidad escolar. 2. Las familias carecen del suficiente nivel cultural para apoyar a sus hijos. 3. Existe mucha desintegración familiar, además de familias disfuncionales. 4. Deficiente respuesta de las familias en lo que se refiere a las orientaciones y sugerencias propuestas por el personal de la escuela. 5. Los padres desconocen los propósitos de la escuela.
Centrado en los	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconocimiento por algunos maestros del nuevo enfoque del plan y programas de estudio vigente. 2. Poca disposición de algunos maestros para a modificar sus formas de enseñanza. 3. Insuficiente correlación entre las distintas asignaturas.

maestros	<ol style="list-style-type: none"> 4. La forma de abordar los contenidos no siempre es la adecuada. 5. Deficiente fomento al análisis y la reflexión de los textos leídos. 6. Trabajo aislado de algunos profesores. 7. Inadecuada comunicación entre la comunidad escolar. 8. Algunos maestros no respetan los acuerdos. 9. Poca confianza entre los maestros para intercambiar experiencias de enseñanza.
C2	Sólo facilitó el plan anual de trabajo, en el que no aparecen todos los indicadores del PE.
Problema	C3
Centrado en los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bajo rendimiento. 2. Distracción. 3. Falta de comprensión lectora. 4. Deficiente resolución de problemas matemáticos. 5. Dificultad para redactar. 6. Mala conducta. 7. Falta de interés de los alumnos al realizar sus actividades. 8. Falta de preparación académica y actualización. 9. Omisión y sustitución de letras.
Centrado en la comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de sensibilidad de los padres de familia para el apoyo con sus hijos. 2. Factor socioeconómico y cultural. 3. Alumnos con necesidades educativas especiales. 4. Falta de comunicación entre docentes (compartir experiencias y estrategias para el aprendizaje) [sic]. 5. Cumplimiento de las responsabilidades.
Centrado en los maestros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debilidades en las formas de enseñanza, en la participación de padres y la falta de estrategias innovadoras. 2. Se reconoce además la comprensión lectora un pilar fundamental en el aprendizaje pues se relaciona con todas las actividades escolares y en las diferentes asignaturas

El tema de valores es el hilo conductor de este estudio, porque estos colectivos docentes tenían la iniciativa de intervenir a través de un PE. Esta situación le asigna una variable al tema, es decir, la tensión entre las ideas que los maestros expresaron en el CT y la urgencia de sistematizar el PE, de ahí que sea posible hablar de proyecto real y proyecto institucional. El PE como resultado del trabajo de los maestros surge de la lucha constante entre lo instituido e instituyente, “entre lo instituido y lo instituyente nunca existe una diferencia tajante y abismal, son dos fuerzas presentes” (Remedi, 1999:138).

Por un lado, los maestros forman parte de una historia institucional, en la escuela, donde conjugan historias personales, negocian significados, construyen el sentido de sus prácticas de acuerdo a sus valores y creencias; por otro lado, la demanda de cumplir en tiempo y forma con un PE los lleva a cumplir por norma. Lo instituido es el cumplimiento en los términos establecidos

desde el sistema y la continuación de la vida escolar como los maestros la han organizado. Lo instituyente aparece cuando los maestros se enfrentan a algo nuevo e inician un proceso paulatino de significación y apropiación.

Es tan fuerte el peso del control de la administración escolar para los colectivos docentes, que la posibilidad de avanzar en la comprensión amplia del PE es muy reducida, por la presión de cumplir con la entrega del documento que testifique su elaboración.

Existen contradicciones entre los principios y fundamentos del enfoque de gestión que orienta el cambio de organización y funcionamiento de las escuelas a partir de diseñar un PE y la forma como se pone en marcha en las escuelas, particularmente en el D. F.

El PE está vinculado al cambio de la escuela; debe ser construido colectivamente por la comunidad escolar; requiere un proceso de construcción en su concepción, sentido y función; busca que las escuelas reconozcan sus problemas y, de acuerdo a sus circunstancias particulares, se valgan de los recursos que el sistema ofrece para resolverlos. En este sentido, se reconoce que las escuelas son únicas y heterogéneas; sin embargo, la tendencia a homogeneizar y a valerse del modelo (Carrizales,1994) ha burocratizado esta innovación, desde las reglas de organización y administración del sistema educativo, hasta el cumplimiento en las escuelas (Ezpeleta,1991); baste revisar la información, instrucciones y formatos que en cascada llegaron, por parte de las autoridades locales, hasta los directores y maestros para llevar a cabo el PE de escuela.

El avance programático es el instrumento de planeación usado por los maestros para organizar el trabajo cotidiano en el aula; pero para los involucrados en este estudio les fue difícil articularlo al PE. Esta situación me permite hablar de proyecto real y proyecto institucional.

De manera textual aparece esta indicación en el PE, “organizar un horario para que *la primera hora de la jornada laboral* se dedique a las tareas generales de proyecto, en torno a la comprensión lectora, facilitando el seguimiento y la evaluación oportunos” (PEC2); esto quiere decir que el resto

del tiempo lo dedicaron a sus actividades cotidianas. En entrevista, el maestro de sexto grado dio su opinión al respecto:

Tengo que ver otras cosas, otras cosas que van de acuerdo al proyecto; no sé qué sea lo más importante, si terminar el programa o darle más importancia al proyecto, tengo que mediarlo. Me cuesta mucho trabajo hacer mi avance, porque antes era una hoja por semana, ahora una hoja normal, más otra hoja del proyecto, es que es doble trabajo, y realmente es mucho (C2E1).

Al intentar hacer un PE en valores los maestros se enfrentaron a la complejidad de la gestión escolar y de la formación en valores. Resolvieron cumpliendo los lineamientos para el diseño del PE y dejaron los valores como tema complementario. La forma como lo escribieron en el PE no parecía prometedora; sin embargo, quedó latente en el proyecto real, por lo menos de los maestros que permitieron la observación de sus clases, donde, en distintos momentos y formas, se intervino en la FV. Más adelante profundizo esta situación.

2.3. Lugar de los valores en el proyecto escolar

Dos cuestionamientos básicos son ¿dónde quedaron los valores? y ¿es posible desarrollar un PE basado en la enseñanza de los valores? La forma en que se concretó el problema en el CT y el PE reflejó muy poco de los datos arrojados por el diagnóstico. Hay una ruptura; los maestros asumen la existencia del el problema de valores y su necesaria intervención desde la escuela, pero la falta de claridad sobre cómo hacerlo y las características formales del PE, principalmente la evaluación, propiciaron que los maestros optaran por un problema de Español. En este sentido, una de las maestras entrevistadas manifestó:

En la asamblea todos los compañeros dijeron que si nos íbamos a valores no íbamos a saber cómo evaluar, no entendíamos; entonces, sí se hizo una discusión sobre lo factible y lo que en un momento no teníamos el conocimiento (C3E1).

Los valores no desaparecieron del todo de las intenciones del colectivo docente, debido a que quedaron registrados en un segundo plano. La limitante para usar el diagnóstico en la selección del problema del PE fue la demanda de rendir cuentas. Los maestros no sabían cómo hacerlo y cómo evaluarlo. Así lo dijo la misma maestra, “¿por qué no se tomó en cuenta?, porque decían que cómo iban a plantearse los valores, cómo iban a evaluar algo que significa muchas cosas” (C1E1).

La lógica de diagnóstico, problema, objetivos, metas, acciones, estrategias, recursos y evaluación favorecen el tratamiento de problemas relacionados con los contenidos de las asignaturas en las que los maestros sienten mayor facilidad para hacerlos observables. En contraste con los valores, como contenido del PE, pues significaba un gran reto para los maestros, porque pareciera que dedicarían menor tiempo al resto de los contenidos de los programas. Una de las maestras de tercer grado lo expresó de esta forma: “Valores es un poco más complicado, porque si tú no traes valores desde pequeño, no creo que sea tan fácil cambiar, ¿cómo cambias?, no creo; en cambio, puedes aprender Matemáticas, puedes ir a aprender artística, cualquier cosa, pero valores se me hace difícil, si es que no los traes ya” (C2E2).

Lo que encuentro en esta investigación es que a pesar del sesgo, el tema de valores está presente, no desaparece, en tanto que los maestros intervienen en ocasiones como colectivo, en otras individualmente en el aula. La maestra de tercer grado lo explicó así: “es una marcha de trabajo diario, en el recreo, en la entrada, a cualquier hora los estas llevando a la práctica, intentándolo, aunque no le des un horario y un título; por ejemplo, cuando tú les lees una palabra o cuando les enseñas a respetar el turno o a respetar la opinión de sus compañeros” (C2E2).

Otro ámbito donde los valores están presentes es en la dinámica propiciada por la elaboración del PE; pues los maestros reconocieron en el diagnóstico que su relación no era la mejor, faltaba comunicación, no respetaban los acuerdos, no había un compromiso mayor; por si fuera poco,

también debían regular los problemas que tenían con la comunidad, a fin de contribuir en la mejora de la escuela.

Por último, los maestros señalaron como limitante para abordar el tema de los valores la falta de materiales de apoyo y, junto con ello, orientaciones más claras para saber cómo hacerlo. Ante esta situación una de las maestras de sexto expresó:

Cuando dicen van a revisar los valores, <<qué bueno>> todos decíamos; tenemos nuestra Constitución, es la que nos lo marca, y, a la mejor, los maestros compraron algún librito, pero sí hace falta algo, materiales, apoyos; para mi, sí hace falta un proyecto que tenga los objetivos, qué es lo que se quiere, por qué hablar de valores; por hablar de valores se me hace muy en el aire (C1E2).

2.4. Posición y concepciones de los maestros sobre la formación en valores

En este apartado reviso, de forma general, las expresiones de los maestros sobre la FV y el PE. Respecto al primer tema, los puntos que orientaron la búsqueda fueron: ¿qué valores se enseñan en la escuela?, ¿cuándo se enseñan?, ¿cómo se enseñan? Sobre el segundo, ¿qué es un PE? y ¿cómo lo desarrollan?

Con la información recabada y dado que sólo observé a dos maestros por escuela, puedo decir que en su posición sobre la FV no expresaron relación entre lo que ellos sostenían y una posición de escuela, como colectivo. Sus opiniones se apoyaron en sus conocimientos del programa de Educación Cívica, en el aspecto de valores, y en sus actitudes como personas, es decir su forma de ser y estar en la vida.

Para otra de las maestras de sexto grado es muy importante ser coherente y honesto en su manera de ser ante los alumnos, en su testimonio manifestó lo siguiente:

Cómo te comportas, con tus actitudes, no siento que represente un esfuerzo extra, sino natural, porque si les estás diciendo <<yo creo que esto es blanco>>, porque crees que es blanco, no porque le dijiste blanco y lo estás viendo gris; sino irlos metiendo en la cosa de ser como son, pero dando lo mejor de uno. No como una materia más, sino como una actitud hacia la vida (C3E1).

Las coincidencias observadas entre los valores señalados por los maestros como indispensables en la enseñanza escolar son compatibles con los valores que se puntúan en el programa de Educación Cívica 1993; por ejemplo, de los seis maestros observados, todos mencionaron el respeto; tres, la tolerancia; cuatro, solidaridad; dos, honestidad; uno, igualdad; uno, verdad y uno, democracia. Otros valores que no están explícitos en el programa, pero que se relacionan con la convivencia y que los maestros mencionaron son: dos señalan, responsabilidad; dos, la amistad; uno, compañerismo; uno, no agredir; uno, cuidado del otro; uno, autoestima; uno, ayuda mutua; uno, colaboración, disciplina. Sólo un caso habló de la diversidad y otro de igualdad de género.

En dos casos se dijo que todos los valores están comprometidos con la escuela y no hay algún valor que no sea digno de promoverse.

Sobre *cómo se enseñan los valores* sólo un maestro no respondió. Las constantes en las respuestas fueron:

- a) Para una de las maestras de tercero es importante respetar las diferencias, por lo que incluye en su avance aspectos de adecuación curricular para sus alumnos con capacidades diferentes. Así lo expresó: “Mi planeación no se basó en todo el grupo, sino también a los que requieren atención muy específica” (C1E1).
- b) Para la maestra de sexto las actividades lúdicas son un buen recurso didáctico para la intervención en FV, porque así establece más confianza con los alumnos: “por medio del juego, el teatro guiñol. Con confianza los alumnos identifican que pueden platicar contigo. Por lo general, hablo mucho con ellos” (C1E2).
- c) Para una de las directoras el ejemplo es fundamental en la FV. En la entrevista lo explicitó de esta forma: “se enseña mucho con el ejemplo. Que nuestros niños practiquen los valores y aparte de ello los reforzamos con carteles, con pláticas” (C1ED).
- d) En la entrevista, una de las maestras, de tercer grado, señaló que la participación de los niños en todas las actividades es muy útil. “Participan, exponen sus puntos de vista, los niños se dan cuenta que

tiene que respetar la opinión de los demás, aunque no les parezca porque no va de acuerdo con la manera de pensar de ellos, pero la respetan. Trabajar en equipo, se acostumbran a escuchar a los demás” (C2E1).

- e) Una de las directoras en la entrevista opinó: “Trabajar valores con la propia organización y actividades del maestro, no las dejamos al aire, sino que lo hacemos de manera implícita sí lo plasmamos dentro del proyecto. Con llevar actividades que vienen en los Libros del Rincón, son actividades que propician ese compañerismo, que propician esa solidaridad, que propician ese trabajo en equipo, que propician esa ayuda mutua y que es trabajar valores” (C2ED).
- f) Para otra de las maestras de sexto el afecto es la mejor forma para intervenir en FV. “El factor más importante es el ambiente, el cariño hacia los niños. Hoy nada menos se los decía <<a mí me importan mucho>>. Yo procuro darlo a la par, no como receta que tienes que portarte bien por esto, sino que en general, o sea en toda nuestra actitud; que si estás leyendo debes de ceder el turno, si pasa tu compañero debes dejarlo pasar, si estás comiendo, bueno, procura que tu compañero también coma. No como cosa aislada, sino en general, yo no meto valores nada más en una cosa, sino meto valores en Español, en Ciencias Naturales, en Geografía, en todo, y no como valor en especial, sino en la actitud que debemos tener todo el tiempo. Vincular la realidad que está viviendo el niño con los valores. No tanto como una materia más, sino como una actitud hacia la vida (C3E1).

Estos planteamientos dan para diversos análisis, pero el interés de este estudio es revisar las concepciones de los maestros como una variable que influye en la congruencia del PE y la FV.

Como puede verse, cada maestro expresa sus prioridades y la forma en que canaliza su intervención. Se interviene, pero no hay un trabajo sistemático. Los aciertos y errores están dispersos en la variedad de respuestas que dan los maestros; hacen un esfuerzo que, sin una orientación e intención clara,

fácilmente caen en contradicción, tensión, e incluso imposición de criterios en conflictos morales. En la variedad de respuestas identifico debilidades teórico-metodológicas, sobre enfoques, estrategias didácticas, implicaciones pedagógicas indispensables para una intervención intencionada, por ejemplo:

- a) Ningún maestro entrevistado habló del conocimiento del alumno en cuanto a su desarrollo moral, nadie mencionó que los niños pasan por un proceso y distintas etapas en las que van construyendo su criterio moral.
- b) Ausencia del conocimiento de las implicaciones sociales del desarrollo moral. Ningún maestro mencionó que los procesos de socialización son inherentes al desarrollo moral.
- c) No se mencionaron referentes filosóficos y axiológicos que históricamente han dado cuenta de valores éticos y estéticos.
- d) Débil conocimiento pedagógico para una intervención explícita, intencionada y responsable que favorezca el desarrollo moral autónomo, a través del diálogo y la reflexión sobre valores compartidos y controvertidos.
- e) Ausencia de nociones sobre el respeto a la diversidad.

No obstante, los maestros hacen su mejor esfuerzo desde sus propias convicciones y apoyándose en lo poco que tienen de referencia, porque es justo mencionar que la formación continua y los materiales de apoyo son mínimos, por lo menos hasta ahora, comparados con lo que se han elaborado para Español y Matemáticas³⁰. Asimismo, los valores en el plan y programas de estudios aparecen estrechamente vinculados a los valores cívicos, los valores que refieren a la convivencia pública.

Siendo la escuela uno de los espacios públicos, que juega un papel destacado en la formación de la conciencia pública, cívica y civil es fundamental, desde luego, que promueva la formación de valores,

³⁰ Esta comparación no es con el fin de minimizar la responsabilidad del maestro, sino de conocer la situación en la que los maestros tienen que hacer frente a una demanda tan importante socialmente hablando.

fundamentales, para la promoción de nuevos ciudadanos. Sin embargo, la esfera de valores es más amplia; comprende también las múltiples esferas de la conciencia, la de los diferentes ámbitos del conocimiento, la personal, la instrumental y la de la convivencia social, privada y colectiva (Bertucci, 1997).

Por otra parte en la variedad de respuestas también existen aspectos favorables en los que los maestros guían su intervención. Algunos ejemplos son:

- a) Una de las maestras de tercer grado expresó su preocupación legítima por incluir a todos sus alumnos en el trabajo diario:

Este año tengo una niña con deficiencia mental [...] otra alumna indígena, de la sierra de Puebla, y mi planeación no nada más se basó en todo el grupo, sino también a los que requieren atención específica (C1E1).

La maestra ha promovido que los niños se cuiden entre ellos:

Ellos se han involucrado en el cuidado de sus compañeros a lo mejor porque son pequeñitos (C1E1).

- b) Para una de las maestras de sexto es muy importante la confianza y que la vean como otro ser humano:

Que sepan que el maestro se puede equivocar que nos vean como seres humanos, amigo de ellos [...] cuando te empiezan a confiar, entonces empiezan a identificar que pueden platicar contigo, que pueden preguntarte sin temor, les digo <<sí no lo sé, qué les parece si lo investigamos>>, siempre hay cosas que ignoramos (C1E2)

- c) El maestro de sexto hizo hincapié en la organización del trabajo y la delegación de responsabilidades:

Lo que yo trato de hacer, no es sino llevar una secuencia, una organización, pongo comisiones. Muchas veces se me pasan las cosas y los alumnos son los que rectifican, <<maestro nos toca esto>>, ¡es cierto! (C2E1).

- d) Para otra maestra de tercer grado, incluir a todos los niños en las actividades y lograr un ambiente armónico es básico para el trabajo diario.

Para ganarme a los niños yo recurro al juego, lo más que sea posible [...] que no siempre estén sentados que se paren, o que trabajan por parejas, o de tres [...] les digo, no dejen a ningún niño solo, no, llámenlo, sea niña o niño, aunque, sean tres. Que no haya motivo de pleito, tiene que haber armonía, que estén trabajando con gente (C2E2).

e) Para la maestra de tercer grado el respeto es un valor de suma importancia y lo aplica en diferentes aspectos, así lo explicó en la entrevista:

Van aprendiendo a querer lo que los rodea ¿no?, les digo <<hasta una cosa se respeta no nada más la naturaleza>>, un patio, un parque, un compañero, se respeta todo, porque lo hizo alguien ¿no? [...] el hecho de tirar basura, o sea, ya no están queriendo la vida, porque todo se relaciona; si tiran basura están contaminando su planeta y si contaminan su planeta pues estamos también acabando con la vida, no directamente, a largo plazo; entonces inculcarles todo, todo, es una cadena, una relación de cosas plantas y animales (C2E2).

f) Para otra maestra de tercero la participación y el dialogo se favorecen en las actividades diarias.

Participan, exponen sus puntos de vista, los niños se dan cuenta que tienen que respetar la opinión de los demás, aunque no les parezca, porque no va de acuerdo con la manera de pensar de ellos, pero la respetan. Es sencillo porque pasan y leen o explican, en el trabajo en equipo cada quien da su punto de vista, y no les tienes que estar diciendo muchas veces que respeten la opinión de sus compañeros, simplemente se acostumbran a escuchar a los demás (C2E2).

g) Una de las maestras de tercero se cuestionó hasta donde se puede intervenir en la FV, en ese sentido, expresó la necesidad de enmarcar y definir las posibilidades del trabajo en FV.

Hay cosas que no puedes decirles a los niños, por ejemplo, si dices <<estoy de acuerdo con la libertad>>, pero son cosas que tú las vas a hacer porque realmente quieres, pero yo creo que tu imagen en el salón es otra cosa, no es que sea hipocresía, pero yo creo hay lugares para todo. Debes tener cierta reserva porque puedes buscarte algún problema, por ejemplo, que tú les digas algo a los niños respecto a su religión, te puedes meter en un problema con los padres ¿no?, o, por ejemplo, la libertad sexual, como que son temas que tienes que manejar con mucho tacto; claro, pero también tienes que conducir un tanto a los niños; es difícil, se me hace difícil (C2E2).

Estas enunciaciones connotan algunas referencias de los maestros para orientar sus prácticas morales, aunque no se plantean desde una postura y metodología intencionada y específica, vale la pena reconocerlas porque las utilizan y tratan de ser coherente con ellas.

Sobre la cuestión *¿cuándo enseñan los valores?* sólo dos maestros contestaron explícitamente; la mayoría resolvió enunciando que a toda hora: “En el trabajo diario, en el recreo, en la entrada, a cualquier hora” (C2E2). O bien, en asignaturas específicas: “Un tema muy especial que yo vea nada más

en Ciencias Naturales, el respeto a la equidad de género” (C2E1). Este planteamiento evidencia el peso que tiene el programa como referencia para organizar el trabajo diario.

A la pregunta específica sobre ¿qué significa para ellos el PE?, los maestros respondieron en las entrevistas con las siguientes ideas, que no necesariamente remiten a PE:

- Una de las maestras de tercero relaciona PE con proyecto de investigación. “Proyecto como investigación, con fundamentación, hipótesis, un buen planteo” (C1E1).
- Para uno de los maestros de sexto, PE es algo que piden hacer y dicen como. “El proyecto como pedido, pero así, que seamos conscientes de hacer el proyecto, no” (C1E2).
- La idea de una de las directoras es: “Proyecto a mí me evoca un plan, una idea un fin que quiero hacer, trazo el plan, hasta transformar, en algunos casos no, el proyecto” (C1ED).
- La idea de otra de las maestras de tercero es: “Un proyecto es un deseo que seguimos sobre algo que queremos lograr. Tenemos una idea firme de qué es lo que queremos; después, cuáles son los medios con los que vamos a llegar a ese fin y si los podemos tener esos medios y si no, pues ajustar todo; hay que ver qué tan importante es llegar al fin y los medios justifican el fin, pues hacerlo” (C2E1).
- Para otra de las maestras de sexto el PE es: “Para trabajar el proyecto con los niños lo primero que hacemos es una asamblea, y determinar qué quieren los niños, qué les interesa” (C3E1).

Así, la noción de los maestros entrevistados sobre PE va desde una perspectiva de acción para cambiar el futuro, proyecto de investigación, hasta proyecto como metodología didáctica. En general, en estas ideas no se aprecia una comprensión apegada a las orientaciones y fundamentos que supone el

PE. Los maestros coinciden en que el PE es una carga adicional a su trabajo cotidiano.

No puedo pasar por alto que los maestros, en esta difícil tarea de la FV, reconocen conflictos morales, situación que resuelven instalándose en el campo de la falsa neutralidad o los contravalores.

Trilla (1993) sostiene que el maestro por más que quiera actuar neutralmente no puede; transfiere de múltiples maneras sus valores, su ideología, sus creencias, sus criterios, es decir, la neutralidad como manera de actuar es perfectible porque es difícil hablar de absolutos. Por otra parte, este autor plantea tres clases de valores: los que se aceptan de forma generalizada como deseable, él los denomina compartidos; los valores antagónicos socialmente, llamados valores no compartidos, contradictorios o contravalores; y los valores en los que existe consenso en su legitimidad, pero no en su universalidad, se denominan valores controvertidos.

Los valores controvertidos pertenecen al ámbito de lo privado, como la religión, el arte, las preferencias sexuales. Son controvertidos porque en el contexto social en el que se ubican su disenso es público y relevante. Para los maestros tratar estos temas en la escuela es motivo de conflicto, porque “un conflicto de valores aparece cuando ante una cuestión determinada, existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes” (Trilla, 1993:137).

1. Falsa neutralidad: el maestro de sexto explícitamente señala: “No me meto con nada de religión” (C2E1). Ubico esta visión del maestro en la falsa neutralidad porque al decir <<no me meto>> asume una postura indiferente que permite que suceda cualquier cosa sobre un tema que frecuentemente, entre sus alumnos, es tema de polémica, porque en el grupo hay niños de distintas religiones.
2. Conflicto moral. Una de las directoras expresó en la entrevista: “a mi lo que me aterra, en la actualidad, es hablar de sexo con los chicos, no porque no pueda hacerlo, sino por no darles una carga moralista que

yo tal vez tenga en mente” (C1ED). Este fragmento muestra que la directora tiene conciencia de que no pueden imponerse sus valores a los alumnos.

3. Conflicto moral para otra de las directoras, pues reconoce la diferencia de trato para algunas minorías y la falta de reconocimiento de la pluralidad: “por ejemplo, aquí en esta escuela, un día X de noviembre, todos los de la comunidad se van a ver a la Virgen de Guadalupe, y no hay..., y dejan todo porque se van desde muy temprano; van regresando como a las cinco de la tarde, allá comen y demás, y bueno, ahí no hay ninguna sanción; pero si fuera una festividad de los Testigos de Jehová, que son minoritarios, o de los normones o no sé de otro tipo de religiones, habría una sanción; y es en donde creo que las cosas no son prudentes, desde la organización misma, aunque nuestra legislación diga que es laica, las formas no son parejas para todas las religiones” (C2ED).
4. Conflicto moral: “tengo unas niñas que son cristianas, y estuvieron haciendo el proyecto de día de muertos, y se acercó la mamá de estas niñas que me suplicaba que las dejara fuera de este proyecto, porque ellas no adoraban a la muerte, así textualmente, <<nosotras no adoramos a la muerte>>. Tienes que ser un poquito diplomático para decirle de alguna manera, que se pueda entender, que no estamos adorando ningún ídolo, ni ninguna muerte, decirle, explicarle de que manera estamos trabajando nosotros, de la forma más laica posible. No son tradiciones, ni católicas, ni cristianas, sino tradiciones que a veces vienen de la época prehispánica o mezclada, pero que hayamos tenido así algún conflicto fuerte, no” (C3E1).
5. Contravalores: “Es como, si yo me junto o peleo con una persona que es rubia o que es de color, y como son diferentes salió una niña que no *tiene una piel linda*” (C1E1). Ubico este fragmento aquí porque la maestra me explicaba que promueve entre sus alumnos el respeto a la

diversidad; su enunciación <<piel linda>> connota la valoración de la maestra respecto a la piel blanca.

6. Contravalores; “a veces con los que hay un conflicto más radical son con los testigos de Jehová, *afortunadamente no tenemos aquí, yo no tengo ningún testigo*” (C3E1). En este caso, la maestra aprecia no tener alumnos Testigos de Jehová. Con los dos últimos testimonios trato de mostrar las contradicciones y la preferencias de los maestros que pueden expresarse en su discurso y que influyen en la FV.

Los maestros se sienten más seguros de tratar con sus alumnos los valores establecidos en el programa de cívica y ética relacionados con la convivencia democrática y los valores compartidos en general. En las posiciones de los maestros identifico expresiones de antivalores que reflejan prejuicios y dobles mensajes.

Hasta aquí las ideas que los maestros expresan sobre FV y PE. En el siguiente apartado analizo las observaciones de clase, es decir, la intervención de los maestros en FV.

2.5. Descripción de la formación en valores en el aula (cómo, cuándo y qué valores se enseñan)

En el punto anterior expuse la posición y concepciones de los maestros sobre la FV; el centro de interés fue lo que los maestros dicen sobre el tema. Ahora, paso al análisis de lo que los maestros hacen.

El análisis de los registros de observación de clase tiene la intención de ver si hay congruencia con el PE, particularmente con la forma como quedaron establecidos los valores, aun cuando fueron escasamente incorporados. Los aspectos que orientan esta revisión son cómo, cuándo y qué valores se enseñan.

Valores en el aula			
Cuando	Qué valores	Desde qué postura	Cómo
En	Tolerancia	La postura que predomina en	+prescriptivo

Educación Cívica	Garantías individuales Autoestima Autoconcepto Autoconocimiento Equidad Respeto Derechos (protección de las leyes)	estos temas son: <ul style="list-style-type: none"> • el nacionalismo revolucionario • desarrollo humano • derechos humanos, valores considerados 'universales' 	- exhortativo - enfoque clarificativo
En otras asignaturas	Respeto al turno Verdad Inclusión Respeto a la diferencia	<ul style="list-style-type: none"> • derechos humanos, valores considerados 'universales' 	+prescriptivo - exhortativo
En el ambiente del grupo	Solidaridad Obediencia a la regla Hábitos y disciplina Confianza Autoestima Responsabilidad de la libertad individual	<ul style="list-style-type: none"> • derechos humanos, valores considerados 'universales' • desarrollo humano 	+prescriptivo - exhortativo -enfoque clarificativo
Silenciado/oculto	Competencia Religión Sexualidad	orientación empresarial	Falsa neutralidad prescriptivo- exhortativo

En este cuadro las dos primeras columnas se refieren a lo que observé en el aula y al primer análisis; en las otras dos columnas me apoyé en el trabajo de Pablo Latapí (2003), porque su planteamiento de las posturas y los enfoques me permitieron centrar la información.

Cuándo se enseñan

- En la clase de Educación Cívica los maestros intervienen en valores tomando en cuenta los contenidos del programa. En este caso hay un predominio del tratamiento informativo.

El siguiente fragmento corresponde al inicio de una clase de sexto grado sobre las garantías individuales.

Ma: Bien, pero nosotros somos seres que pertenecemos a una sociedad; sin embargo, las garantías individuales nos van a servir como personas. Debemos conocerlas, ¿dónde vamos a saber cuáles son las garantías individuales? hijo, ¿en dónde?

Ao: En la Constitución.

Ma: En la Constitución, alguien trae la Constitución.

Ao: Yo.

Una alumna lee.

Aa: En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales, no podrán restringirse, ni suspenderse, ni los mandatos, ni las condiciones que ella misma establece (C10C).

Este otro fragmento, también de sexto grado, corresponde al inicio de una clase de Educación Cívica.

Ma: Vamos a trabajar, vamos a trabajar el tema de hoy que son los valores. Hoy vamos a trabajar la tolerancia, ¿qué entendemos por tolerancia?

Ao: Ser nobles.

Ma: Ser nobles.

Aa: Aprender a escuchar y a esperar.

Ma: Aprender a escuchar y a esperar; pero ¿qué más es tolerancia? (C10C).

Uno de los aspectos del enfoque de Educación Cívica corresponde a valores, entre los que se señala la tolerancia. El tratamiento que se sugiere es vivencial, con el ejemplo, y creando situaciones favorables en el ambiente escolar. En los fragmentos anteriores la maestra explora los conocimientos previos de los alumnos. En el planteamiento didáctico predomina el tratamiento informativo. Sería favorable que se trabajarán con contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, para que se constituyan en una pauta orientadora de los derechos y responsabilidades fundamentales del ser humano.

- También, en el horario dedicado a Educación Cívica se incluyeron valores que no aparecieron en los contenidos del programa. Como puede verse en este fragmento de clase de tercer grado, donde trabajan el tema de autoestima. Después de la lectura de una fábula como introducción, revisaron el concepto.

Ma: Bueno, ahora veamos ¿quién trae diccionario? Vamos a buscar una palabra que no la van a encontrar tal como la buscamos, porque es una palabra compuesta de dos palabras, se llama, no se si ya la habían escuchado, se llama, (la maestra escribe en el pizarrón) autoestima.

Ma: Mira, estima, ajá; le dejan copiar a Ángel por favor (el diccionario del niño lo tiene la maestra)

Ao: Maestra, ¿se la dejo copiar a Ángel?

Ma: Sí, sí, hasta siéntate acá con Briayan (refiriéndose a Ángel)

Ma: A ver Juan Gabriel, después copias, ¿estamos?

Aa: Estima, opinión favorable.

Ma: Fuerte hija.

Aa: Estima, opinión favorable.

Ma: Opinión favorable, ¿quién tiene algo diferente?

Ao: Estima, aprecio y consideración.

Ma: Aprecio y consideración, muy bien, aprecio; a ver, vamos a escribir (C2OC)
(Los niños escriben la palabra en su cuaderno).

- En las *clases de otras asignaturas* los maestros también intervienen en la FV, en estos casos predomina el tratamiento actitudinal. Las actitudes, desde una perspectiva amplia, se conforman con tres elementos interrelacionados: el afectivo, el cognitivo y el conductual; es decir, caracterizándose por una forma de sentir, de pensar y de actuar. Son predisposiciones a reaccionar de manera estable ante ciertos estímulos, respuestas anticipatorias, pautas y tendencias a la acción (Sanden: 1993).

La siguiente secuencia corresponde a clase de Español, tercer grado. Los niños hicieron una descripción sobre su mascota y pasaron a leerla al grupo y mostraron su ilustración. Estos momentos de intervención los denominé *miniclase*, porque surgen en el transcurso de una clase principal, ante una situación que altera el clima de la clase y las reglas de convivencia establecidas en el grupo. La maestra hizo un paréntesis en el que llamó la atención a quien transgredió el orden; condujo a los niños a reflexionar sobre asuntos que considera son formativos; centró la atención sobre ciertas actitudes cuestionables.

Ma: A ver, pasa la tocaya, fuerte Sandra.

Aa: Mi mascota se llama *Pluto*.

Ma: Pluto, muy bien; a ver, fuerte, aplaudimos (los niños aplauden a cada uno de sus compañeros que pasa al frente del salón a leer la composición sobre su mascota)

Ma: Oigan, pero cuando está alguien hablando no debemos hablar nosotros. A ver que lea, a ver lee (dirigiéndose a un niño -ella habla cuando el niño está leyendo-).

Ma: ¿Estuvo bien lo que hice?, ¿qué hice?, ¿qué hice?

Ao: Hablar.

Ma: Cuando él estaba leyendo, no lo respeté, ¿verdad?, porque me puse a platicarles de cuando yo estaba en el otro trabajo, ¿verdad que está mal?

Aos: Sí (en coro) (C2OC).

En este grupo de tercer grado asiste una niña que no escucha y quizá por ello no habla. La actitud de la maestra ha favorecido que el grupo la acoja y la apoye, especialmente, un compañero de fila, él se sienta detrás de ella. La maestra reconoce el esfuerzo de la alumna, pero no articula una reflexión moral deliberada al respecto, ni sobre el apoyo que el alumno le brinda. Con ello se

contribuye, aunque no es algo intencionado, a evitar actitudes discriminatorias a personas con capacidades diferentes. Se favorece la inclusión y respeto a la diferencia.

Ma: ¿Quién falta de leer su descripción? Al fin que somos poquitos ¿Quién más falta? Erica falta (es una niña que no habla ni oye), ¿ya hiciste tu perrito? ¿Sí lo hiciste?, a ver muéstranos tu perrito, ¿cómo lo hiciste?

Ao: Sí, ella lo dibujó (muy pendiente de lo que le preguntan a la niña).

Ma: A ver, enséñanos tu perro, ¿cómo se llama tu perro?, tú sabes Ángel.

Ao=: Sí, Daysi,

Ma: Enséñanos tu perrito, a ver mi amor, también hizo su descripción (la maestra lee) <<el perro es negro, bravo, peludo, comelón, juguetón y se llama Daisy>>. Un aplauso por favor. (La niña hizo el trabajo igual que su compañera de banca) (C2OC).

A continuación, en una clase de Matemáticas, sexto grado, la *miniclase* surge para resaltar el valor de la verdad al contar con evidencia objetiva y no con prejuicios para sustentar las opiniones, elemento básico en la formación ciudadana y en la cultura de la legalidad.

Ao: Maestra, salió una cucaracha de la bolsa de Diego.

Ma: No, no es cierto, las cucarachas estaban aquí en el salón, por eso les digo que no dejemos comida.

Ao=: Ahí, está abierta (dirigiéndose a la bolsa).

Ma: No, no salió de ahí.

Ao=: Salió de ahí, de esa bolsa.

Ma: No puedes asegurar algo que tú no viste exactamente; es grave que tengamos cucarachas, pero lo más grave es que nos atrevamos a decir, sin estar ciertamente seguros de que salió de la bolsa. El problema está que, cuando yo no esté segura de que algo está sucediendo, ¿lo puedo afirmar?, ¿qué cosa necesito hacer?

Ao: Asegurarme.

Ma: Pero, si no me puedo asegurar.

Ao=: Investigar.

Ma: Investigar.

Aa: O quedarme callada.

Ma: Quedarme callada, qué más, qué más...por qué, qué pasa si, por ejemplo, yo pienso que Diego está copiando en un examen, pero sólo pienso y como ya lo pensé, le digo, <<tú estás copiando y te voy a bajar 20 puntos en tu examen>>; pero él no estaba copiando, sólo a mí se me ocurrió que estaba copiando, ¿qué debo hacer yo?

Ao=: Primero debería asegurarse.

Ma: Asegurarme, y si yo veo que efectivamente estaba copiando, a bueno, entonces digo <<sí>>, pero si no, no es nada ¿verdad?, entonces, yo lo que pido es que eso suceda aquí.

Ao=: Maestra: oigo, veo y callo.

Ma: Bueno, veo, oigo y callo, es muy relativo; oigo, veo y me...cercioro ¿no?, me cercioro, si ya estoy cierta, entonces sí ya puedo hacer lo que sigue, pero si no, mejor me callo.

La maestra interrumpe la clase para dedicar un tiempo para intervenir deliberadamente en una práctica moral. Las prácticas morales designan lo que las personas hacen, expresan un sentido moral y cultural casi inherente. Se caracterizan por su utilidad para resolver situaciones que presentan problemas morales, son formas culturalmente establecidas para resolver problemas morales recurrentes (Puig Rovira, 2003)

- El *ambiente de grupo* es otro nivel de intervención de los maestros en la FV, aquí se organiza el clima de clase con reglas de relación, convivencia, ritmos de trabajo, acuerdos, etc. Desde el primer grado hasta sexto se incluyen contenidos relativos al establecimiento de normas y el respeto a los acuerdos. Más allá de que los maestros comprendan la perspectiva del enfoque y la relevancia de la FV, tienen claro que un aspecto fundamental en la socialización es el respeto a las normas, entendidas como disciplina y orden (Jiménez, 2000).

En esta clase de Educación Cívica, sexto grado, la maestra evocó el decálogo de inicio de año. Al usar este término parecía que la maestra se apegaba dogmática y doctrinariamente a las reglas, pero no es estrictamente así.

Ma ¿Se acuerdan al inicio que hicimos un decálogo? Imagínense que no lo aplicáramos, ¿cómo sería nuestro salón?

Ao: Todo destruido.

Ma: Destruído, ¿por qué?

Ao=: Desordenado.

Ma: Desordenado, pero ¿por qué?

Ao=: Porque nadie sabría respetar.

Ma: Ándale, ¿qué más?

Ao=: Estaría sucio.

Ma: Sucio, destruido, y ¡qué padre!, ¿no?, entrar a las 8, salir a las 10, tener el recreo de 9 a 12:30.

Aos: ¡No!

Ma: ¿No les gustaría? ¿Por qué no? (moviendo la cabeza, algunos niños dicen que no y otros que sí).

Aa=: Porque me aburriría.

Ma: Te aburrirías de jugar.

Ao=: A mí sí me gustaría, porque a veces jugamos (C1OC).

El desacuerdo entre los alumnos que preferían más tiempo de recreo con los que preferían estudiar no se explotó, pues aquí refleja la tensión de uno de

los valores sociales de la escuela mexicana: el deseo de saber y la obligación de trabajar. (Jiménez, 2000)

La concepción dominante del civismo en la educación básica acentúa la formación de hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad, y son regulados desde la autoridad externa.

Al final de una clase de Ciencias Naturales, sexto grado, los alumnos salieron a recreo y la maestra les advirtió el cumplimiento de los hábitos establecidos.

Ma: A ver Julio, ¿ya terminaste? Hasta ahí le dejamos, pueden salir a su descanso, van al baño. Después del recreo no hay permisos de ir al sanitario, son hábitos (C1OC).

En otro grupo de sexto grado, la maestra dejó solo al grupo porque la llamaron de parte de la dirección.

Ma: ¿Vamos a confiar en nosotros mismos? Recuerden que ustedes no tienen que demostrarle nada a nadie, ¿a quién le tienen que demostrar?

Aos: A nosotros.

Ma: A nosotros mismos, ¿quién es la persona más importante del mundo?

Aos: Nosotros.

Ma: Entonces vamos a demostrarnos a nosotros mismos. No nos vamos a decepcionar nosotros mismos. ¿Estamos de acuerdo?

Aos: Sí (C3OC).

Así, se otorgó confianza a los alumnos para comportarse ordenadamente mientras la maestra no estaba en el salón (lo cual, es favorable). Los niños se sintieron responsables de sí mismos; pero es necesario complementar que aparte de la implicación personal de hacerse cargo de uno mismo, hay repercusiones hacia los demás, en este caso, la maestra sería directamente la afectada si sus alumnos se mostraran indisciplinados. Este tipo de situaciones apoya el desarrollo de la moral pública y privada (Latapí, 2003).

- En el plano de lo *implícito*, *silenciado* y *oculto*, está latente el sentido y orientación de la FV, que indudablemente forma parte de la intervención del maestro, aunque no sea intencionada conscientemente. Este plano tiene que ver con el currículo oculto, “que refiere una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber ‘oficial’ de la escuela, cómo satisfacer las exigencias del maestro y cómo responder al contenido de

conocimientos o normas en formas aceptables para los propios pares y los propios maestros [...] es mucho más, claro está, lo que se encuentra oculto” (Eggleston, 1977:27).

Al final de la clase del grupo de tercer grado donde se trabajó autoestima, la maestra pidió a los niños que expresaran lo que aprendieron en la clase.

Ma: ¿Qué aprendiste Sandra?

Aa: Que nosotros debemos ser como nosotros mismos, debemos apreciar a cada uno en su forma de ser.

Ma: Claro, qué bonito, ahora Isabel.

Aa: Como mi mamá esperaba un bebé y siempre venían, y dice que yo... (Silencio de la alumna)

Ma: Eres morenita ¿verdad?

Aa=: Ajá, entonces les puede gustar. Ya hasta me dice que puede que no me guste que sea blanca.

Ma: No puedes cambiar tu color de piel.

Aa=: No.

Ma: Pero, sin embargo, te vas a...

Aa=: Querer.

Ma: Quererse mucho. Cuando ustedes se levanten y se vean al espejo, *aunque estén morenitos*, digan <<qué bonito, qué bonito estoy>>. Pienso que <<estoy sano, estoy contento, estoy feliz>>. Si empiezo diciendo hay que cara, fíjense y la van a traer todo el día, y si están pensado que está fea, y también todo su cuerpo...

Ao: Cuando nos acostamos tenemos todo lo feo del día.

Ma: No importa, aunque se vean con todos los pelos parados, tú sí eres muy guapo. Mírate, siempre muy precioso, y todo el día tienen que pensar que ustedes son merecedores de mucho cariño, merecedores de buen trato.

La intención del tema fue positiva; el eje de la clase fue el aprecio por sí mismos, distinguiendo características observables y no observables; es decir, rasgos físicos y rasgos de carácter. Pero hay una connotación a favor de estereotipos físicos en la enunciación “no puedes cambiar tu color, pero sin embargo te vas a querer”, alude a que lo ideal sería poder cambiar porque es mejor ser blanco. Frecuentemente, los maestros expresan sus valores de manera implícita.

Qué valores se enseñan

- En la clase de Educación Cívica se trabajan valores como: tolerancia, equidad, respeto, que –en general- son contenidos presentes en el programa, además de garantías individuales, derechos y protección de las leyes. Otros

valores como autoestima, autoconcepto, autoconocimiento se trabajan en esta asignatura pero no son contenidos programáticos.

- En otras asignaturas se trabajan valores como: respeto al turno de participación, apego a la verdad, inclusión, respeto a la diferencia.
- En el ambiente del grupo se favorecen valores como: solidaridad, obediencia a la regla, hábitos y disciplina, confianza, autoestima, responsabilidad de la libertad individual.
- En el plano de lo silenciado y lo oculto aparecen valores como: afecto, confianza, actitudes positivas, asertivas, y también contravalores, como: competencia, individualismo, discriminación, prejuicio.
- Durante las observaciones a los grupos de sexto grado observé algunas controversias sobre sexualidad y la religión entre los alumnos, en las que no intervinieron los maestros.

Cómo se enseñan

- En las formas de enseñanza identifiqué la postura de nacionalismo revolucionario, que retoma valores considerados como “nacionales”, presentes en la Constitución y otros documentos legislativos y normativos. Dicha postura se adopta de manera *casi natural*, porque subyace a la orientación de la Educación Cívica y a la tradición histórica de la educación pública.

En esta secuencia de Educación Cívica, sexto grado, se trabajaron las garantías individuales. A lo largo de la clase se trató de relacionar el tema con las vivencias de los alumnos.

Ma: Es el artículo tercero de las garantías individuales.

Ao: Artículo tercero: todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado, federación, estados y municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria; la educación primaria y la secundaria son obligatorias.

Ma: Hasta ahí. Ustedes ¿están gozando de una garantía individual?

Aos: ¡Sííí! (coro).

Ma: ¿Por qué?, a ver ¿por qué?

Aos: Porque es obligatoria la escuela.

Ma: Porque es obligatoria la escuela, ¿qué escuela?

Aos: Todas

Ma: A ver, como todas, a ver.

Ao: Porque tenemos derecho a estudiar.

Ma: ¿Cuál es la garantía?, ¿cuál es la escuela obligatoria?

Aos: (Silencio)

Ma: Fíjense ustedes que llevamos tres garantías que nos pertenecen en lo individual. Primero, derecho a gozar de esas garantías; dos, la esclavitud, ponemos aquí en nuestro cuadro, y estamos en el artículo tercero de las garantías individuales (la maestra se refirió al artículo segundo de las garantías individuales, relativo a la prohibición de la esclavitud; la forma como lo expresó responde a que estaba organizando un esquema en el pizarrón) (C1OC).

- El desarrollo humano es otra postura desde la que se tratan los valores. Se trata de promover el autoconcepto, la capacidad de autorrealización, autoestima y el autoconocimiento, con base en la confianza y el ejercicio responsable de la libertad individual.

Este fragmento corresponde a la clase de tercer grado, donde se trabajó autoestima. En la segunda actividad la maestra pidió a los niños que escribieran lo que les gustaba y lo que no les gustaba de sí mismos, tanto en rasgos físicos, como en carácter.

Ma: A ver ¿tú como eres?, ¿cómo te consideras que eres?, algo positivo que tú tengas, que te guste de ti.

Ao: Mis manos

Ma: ¿Nada más tus manos? Pero ¿cómo eres?, por ejemplo con tus amigos, con respecto al trabajo, respecto al estudio ¿cómo eres?

Ao: Pues, estudio mucho, nada más.

Ma: Pero, algo que te guste mucho de ti.

Ao: Soy inteligente

Ma. ¿Eres tan inteligente?

Ao. Yo maestra

Ma. Me gusta que sean inteligentes (Los niños continuaron presentando su texto sobre dos cosas que les gustaban y dos que no les gustaban de sí mismos) (C2OC).

- Una postura más, que aparece en las formas de enseñanza, es la de derechos humanos y valores considerados universales, como el respeto a la dignidad humana, la igualdad, la justicia y la paz.

En la clase, de sexto grado, sobre las garantías individuales se resaltaron los derechos que ampara la Constitución.

Ma: En la Constitución se otorgan dos tipos de derechos, los individuales y los...

Aos: Sociales.

Ma: Sociales; aquí hay algo muy importante, que ningún individuo es más importante que otro.

Ao=: Los hombres y las mujeres son iguales. En México no existen esclavos, ni nobles.

Ma: Eso lo hemos comentado

Aos: Sí.

Ma: Perfecto.

Ao=: Los derechos humanos que otorga la Constitución están garantizados para todas las personas (C1OC).

En la clase sobre autoestima, en tercer grado, la maestra explicó:

Ma: Es malo cuando deseamos algo para nosotros, pero que el resto de las personas no lo tengan. Es bueno si yo lo deseo para mí, siempre y cuando no le desee daños a otra persona, ¿sí?, queda claro. Es bueno que yo desee tener mejores cosas, ser una mejor persona, pero no, que yo quiera que a otra persona le quiten para que yo tenga, o yo quitárselo a una persona para tenerlo, es la diferencia (C2OC).

- Finalmente están presentes algunos rasgos de la postura empresarial que refiere valores vinculados a la producción, la competitividad y la eficacia.

En otro grupo de sexto grado el maestro entregó boletos que representaban puntos a los primeros alumnos que resolvieron los ejercicios de Matemáticas. Los niños se mostraron muy motivados para conseguir los boletos.

Ao: ¿Va a dar boletos si estamos bien?

Mo: Claro; el que tenga bien ésta, voy a darle dos boletos de matemáticas.

Aos: ¡AAhh, dos! (asombrados)

Mo: Por única vez, sí por única vez, por favor muchachos a aprender Matemáticas.

Ao: Maestro, nos va a dar por ¿cuántos nos deje?

Mo: Bien, si yo la hago, ya no doy boleto (tono de advertencia).

Aos: No, no lo haga, no, no.

Mo: Voy a contar hasta tres, y a las tres el que no se califique...

Aa: No me voy a calificar, por sangrón de cambiar (dirigiéndose a un compañero, que cambió con otro y no con ella).

Ao: Yo cambio contigo (se refiere a la niña que no tenía con quien cambiar. Los alumnos se califican entre ellos y cambian de cuaderno entre amigos).

Mo: Una, dos, tres.

Ao: Ya, ya cambien conmigo.

Ao=: Apenas alcancé a cambiar

Mo: Se acabó el tiempo, jóvenes. Tuvieron mucho tiempo y son muy tardados porque se distraen [...] Todo el que cambió puede tener derecho a boleto, empezamos, ya nadie cambia (C2OC) (los niños que tuvieron bien todos los ejercicios recibieron los boletos).

Entre las concepciones que los maestros expresaron y la forma como desarrollaron sus clases de FV no existe un discurso articulador. Ninguno de

los maestros mencionó alguna postura o enfoque en sus concepciones. Sin embargo, existe coherencia entre sus principios y preferencias como maestros, y lo que proyectan en sus grupos.

La intervención en FV está invariablemente relacionada con un enfoque metodológico, sea intencionado o no. En el análisis de las observaciones de clase encuentro lo siguiente a este respecto:

a) El enfoque prescriptivo- exhortativo que pretende educar a partir del mandato, la exhortación y el respeto a la autoridad, no toma en cuenta al sujeto activo, capaz de significar los aprendizajes.

Sobre las garantías individuales, en la misma clase, en sexto grado, la intención de la maestra la acercó al enfoque prescriptivo exhortativo, que se enriquece con la experiencia de los alumnos.

Ao: Maestra, yo he visto algunos niños que andan con varios adultos en la calle.

Ma: ¿Cómo?

Ao=: Trabajando en la calle.

Ma: Ya lo hemos platicado, que ustedes todavía no están en edad de trabajar.

Pueden trabajar siempre y cuando sea por su voluntad y sin fallar en la escuela. Ustedes saben que todos los niños que trabajan de cerillos en los centros comerciales, tienen autorización de sus padres, primero; segundo, deben tener buenas calificaciones y determinada edad, porque, así como van ustedes, no les pueden dar nada, porque deben estar más mayores.

Ao=: Maestra, dicen que a ellos no les pagan sueldo de la Comercial; sino lo que les dan.

Ma: No, sólo tienen lo que les dan de propina, siempre y cuando les sirva para ayudarse para sus estudios. No van a ir a trabajar y dejar el estudio, de ninguna manera, la condición es que tengan un mínimo de promedio, ocho o algo así. Nos regresamos y seguimos con la Constitución, que es nuestra Ley Suprema (C10C).

b) El enfoque clarificativo promueve procesos de *clarificación de valores*, que permitan asumir los valores libre y concientemente, mediante la reflexión, la razón y el diálogo.

En este fragmento de clase de Educación Cívica, sexto grado, se trabajó el tema la tolerancia. La maestra relacionó la noción de tolerancia con el significado de algunos refranes y con la experiencia de los ancianos que conocen y usan mucho estas expresiones para enseñar a los niños y jóvenes.

La situación se enriqueció porque los alumnos expresaron vivencias relacionadas con el tema.

Ma: Alguien se ha preguntado, al oír los refranes ¿de dónde salen? Cuando le dicen <<niño, obedece a tu mamá, hijo>>.

Ao: No. No, no, a mi no me dicen así.

Ma: ¿Cómo te dicen?

Ao=: Si no obedezco, me gritan.

Ma: Te gritan, ¿te gusta que te griten?

Ao=: No.

Ma: No, ¿quién crees tú que sea el del problema, el que te está gritando o tú?

Ao=: Yo.

Ma: O, ambos.

Ao=: Los dos.

Ma: Los dos, porque no hemos aprendido a ser.

Aos: ¡Tolerantes! (coro).

Ma: Tolerantes, ¿por qué crees que te griten?

Aos: (Murmullo)

Ma: A ver, estamos preguntándole ¿por qué?

Ao=: Porque no obedezco.

Ma: No obedeces, no aprendes las reglas ¿verdad?, tienes a tu mamá diciendo <<Christian>>, (tono normal de voz), <<Christian>> (tono de voz con mayor volumen), <<Christian>> (gritando).

Aos: Christian (gritando en coro).

Ma: Exactamente, hasta entonces es cuando tú reaccionas, entonces tu mamá sí fue tolerante, porque habló, y ¿quién es el que no hace caso?

Ao=: Si no hubiera sido tolerante desde la primera vez.

Ma: Si no hubiera sido tolerante su mamá, desde la primera vez le hubiera gritado, Christian (C10C).

c) Falsa neutralidad que niega la intervención educativa en temas éticos y trae como consecuencia la beligerancia encubierta. Los valores controvertidos que los alumnos expresan en el aula frecuentemente están relacionados con religión y sexualidad; temas en los que, justamente, los maestros en sus concepciones manifestaron no intervenir, pero intervienen, aunque sea veladamente, desde su esquema de valores.

Cuando en la clase de sexto grado se trató la libertad de credo, como parte de las garantías individuales, el dilema no se hizo esperar.

Ao: Maestra, ¿los testigos de Jehová que nacieron aquí?

Ma: Pues ellos también son mexicanos.

Aos: (Bullicio)

Ma: A ver perdón (gritando), no, a ver.

Ao: No saludan a la bandera.

Ao=: Algunos sí.

Ma: Nuestras garantías que estamos viendo, nos están diciendo que debemos tener la creencia que nosotros tengamos; pero, también nos está marcando que debemos fomentar el amor a la patria.

Ao=: Porque ellos piensan como si adoran.

Ma: Dicen que ellos no tienen patria, porque son ciudadanos de todo el mundo.

Ao=: Maestra, yo vi en un libro de mi primo que para ellos la bandera es sólo un trapo de color.

Ma: Para ellos sí, porque a la mejor, no esté, ya nos estamos metiendo en cosas mucho

muy difíciles. Yo les voy a dar mi opinión; yo digo que no es un trapo, sí es un pedazo de tela, bueno, son tres. Yo les digo a los testigos de Jehová, <<perfecto, yo soy ciudadana de todo el mundo; sin embargo, usted también es ciudadana de todo el mundo y yo le pregunto, dice que no se adoren Banderas, porque no hay fronteras, porque todos debemos estar como hermanos [...] ¿por qué pone usted una puerta en su casa? Yo siento que es una frontera>>(C1OC)

Frecuentemente, los alumnos relacionan los temas de valores con experiencias propias, en ocasiones son aprovechadas por la maestra para abonar al propósito de la clase, pero no se profundiza estableciendo causas, consecuencias, responsabilidades.

Este es otro fragmento de la clase, de sexto grado, sobre las garantías individuales; aquí la maestra trata de que los alumnos comprendan el sentido de la educación laica.

Ma: La escuela debe ser laica. ¿Qué quiere decir laica? Si yo, para mañana, les pido un rosario porque aquí vamos a rezar.

Aos: ¡Noo! (coro)

Ma: ¿Por qué no? no me están diciendo... a ver.

Aa: Maestra, no porque la escuela es un lugar donde nos van a enseñar.

Ma: ¿Leer el capítulo de las garantías, les da más confianza para decir alto verdad?

Ao: Maestra, maestra.

Ao=: Porque aquí es para aprender y las iglesias es para rezar.

Ma: Pero, insisto de la tuya, ¿por qué en las escuelas de los musulmanes ahí lo aprenden?

Ao: Pero, entonces ¿por qué nos dice que recemos?

Ma: A ver, Miriam.

Aa: Porque no todos tienen la religión de rezar (C1OC)

El análisis de las observaciones de clase no es exhaustivo, pero muestra dos cosas: una, que los maestros intervienen en la FV de sus alumnos, como parte de su proyecto real; dos, que ante la limitación para concretar una propuesta sistemática como colectivo en el PE, construyen su intervención individual apoyándose de su plan y programa de Educación Cívica y de sus propios referentes sobre la FV.

De los seis maestros observados, tres tuvieron clases específicas para valores en el horario de Educación Cívica. Tres incluían *la miniclase* sobre valores, en otras asignaturas como Español y Matemáticas. Dos trabajaron aspectos de desarrollo humano, uno se centró en el niño como sujeto y, uno más, incluyó reflexiones sobre el “otro”. A este respecto, Latapí define el “otro”, como espejo del yo. En función a él se establece la razón de ser de la responsabilidad humana. Se trata “de la experiencia vital de que en la vulnerabilidad del otro se juega la suerte de la mía, de que en su destino va el mío y en su salvación la de todos” (Latapí, 2003:128).

Los ejemplos expuestos sobre los enfoques y las posturas que identifiqué en la forma como los maestros intervienen en la FV, ilustran lo más relevante, lo que no significa que siempre lo trabajen así.

3. Congruencia del proyecto escolar en valores: tensiones y posibilidades de apropiación

3.1 Cultura escolar: movimiento y regularidad ante el diseño del proyecto escolar en valores

En el capítulo anterior describí el diseño del PE desde el CT, el documento formal y su aplicación en el aula. En este capítulo interpreto los hallazgos de este estudio a partir de las categorías analíticas de cultura escolar, vida cotidiana y micropolítica de la escuela. Es una aproximación a las continuidades, rupturas, apropiación, relaciones entre lo instituido y lo instituyente, repartos de poder y mecanismos de control pedagógico y administrativo que se viven al interior de las escuelas.

Las categorías de vida cotidiana, culturas escolares y micropolítica son perspectivas que contribuyen al estudio –con focos de atención distintos, pero compatibles y complementarios- de las instituciones por dentro, en este caso en particular, de la escuela, Estas categorías las he tomado para especificar qué elementos entraron en juego durante la experiencia vivida por las escuelas de este estudio, al tratar de diseñar un PE en valores y enfrentar dificultades para lograr congruencia entre lo que querían realizar y el producto obtenido.

La cultura escolar ante el proyecto en valores

La categoría *cultura escolar*³¹ es útil para adentrarse al conocimiento de la escuela; en tanto que estudia las teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, hábitos, usos, prácticas y formas de ser y pensar, sedimentadas a lo largo del tiempo, en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores que las transmiten, de generación en generación. En su configuración intervienen cuatro aspectos fundamentales: actores, discursos y lenguajes, instituciones y prácticas.

³¹ Eggleston (1980) y Jackson (1975) basan sus reflexiones en acercamientos a la cultura escolar.

En síntesis, la cultura escolar es algo que permanece y tiene duración; sus características fundamentales son: la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos, como las disciplinas escolares (Viñao, 2005).

La cultura escolar contribuye a conocer cómo se adaptan las reformas educativas en los mundos escolares; por qué algunos aspectos se incorporan más rápido a la vida escolar, mientras otros son rechazados, ritualizados, modificados, reelaborados o distorsionados a partir de prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo. También, permite el conocimiento de las regularidades institucionales que gobiernan la práctica de la enseñanza, el aprendizaje y la vida de las escuelas.

Los aspectos más visibles en torno a los cuales se articula la cultura escolar son: las prácticas y los rituales de la acción educativa, los ritmos de la clase y la relación didáctica en el aula entre profesores y alumnos; las formas de organización, dirección, comunicación discursos, palabras, expresiones, frases, modos de conversar, representaciones mentales y rituales que dan sentido y cohesión al conjunto, son ejemplos concretos de estos aspectos.

Las culturas escolares cambian porque son históricas; en su devenir combinan regularidad y cambio a través de procesos lentos y fragmentados, que dependen de la dinámica particular de cada escuela y de las condiciones estructurales del sistema.

En las escuelas observé regularidades que se movieron favorablemente, regularidades sedimentadas y regularidades potenciales a moverse. No se propiciaron cambios totales, pero se provocaron reacciones en ciertas regularidades.

Regularidades que se movieron favorablemente.

Es justo reconocer que en el mensaje que acompaña a la gestión escolar, se pone en manos de los maestros la centralidad de la escuela y su intervención para lograr lo que están dispuestos a hacer de ella. En la

construcción del sentido y del significado elaborados por los maestros está la posibilidad de que la propuesta no se quede en el plano reproductivo o ejecutor de una política, y trascienda en el potencial para lograr una escuela autónoma y democrática. Los avances son parciales, pero muestran el esfuerzo de los maestros por responder a las nuevas demandas del sistema; esto me permite reiterar que la experiencia tiene efectos que movilizan el *ser, saber y hacer* de los maestros en las escuelas.

Cuando los maestros asumieron la elaboración del PE como colectivo, sus representaciones sobre el trabajo limitado al aula y a la responsabilidad sobre los resultados de grupo, se confrontaron con el planteamiento de trabajo colectivo y la responsabilidad de los resultados como escuela. Por eso, para una de las directoras, el PE se constituye al menos como un medio para unir al colectivo en pro de una tarea conjunta; así lo expresó en la entrevista: “El fin del proyecto, aparte de abatir algún problema, es también, que por primera vez los compañeros tengamos un fin común” (C1ED).

En este sentido, el PE se configura como eje que articula nuevas formas de interacción, al contraponer prácticas sedimentadas de trabajo individual y prácticas en las que el colectivo tiene mayor peso e influencia sobre el individuo (Mauri, 2002).

Los maestros interactuaron en función a la tarea. Entiendo la interacción como el establecimiento de relaciones recíprocas, cuando las acciones de un maestro o equipo de maestros son indispensables para las de otro u otros. La interacción se dio en la forma como en que los maestros se organizaron a fin de enfrentar la tarea de elaborar un PE, los compromisos y los acuerdos sobre las comisiones para realizar el diagnóstico y la forma de presentar los resultados en la reunión de CT.

La tarea es el factor por el cual el grupo se reúne; es el tema u ocupación en el que converge el sentido de la reunión. La tarea es la concatenación de todo el grupo, es el objetivo de reunión y el instrumento que les sirve para pensar, es el punto de articulación de todas las actividades y el criterio para la elección de los medios y procedimientos de funcionamiento. El sentido de

pertenencia se logra, en mayor medida, cuando la tarea es aceptada y asumida por todos los integrantes como compromiso.

El colectivo docente es un grupo de personas ligadas entre sí, por constantes de tiempo y espacio, que se propone explícita o implícitamente una tarea que constituye su finalidad (Santoyo, 1985).

A través del trabajo de las comisiones, los maestros elaboraron un diagnóstico de escuela con datos de encuestas que representaron la forma como los ven los padres de familia y alumnos. Su reacción fue favorable, pues enfrentaron como escuela los resultados y dedicaron la mayor parte del tiempo del CT al análisis y a la reflexión de las implicaciones en los resultados educativos, de su compromiso profesional y de la participación de los padres. Esto fue significativo para una de las directoras que manifestó:

Detenernos a ver nuestra práctica docente, en qué estoy fallando. Se tuvo que hacer un diagnóstico a nivel escuela, y darnos cuenta, sobre nuestra metodología, cómo vamos en los avances como escuela, en ese sentido, fue muy positivo. Es importante que maestros y directivos conozcan los problemas que enfrenta la escuela, en lo que se refiere a los resultados educativos de los alumnos y las causas que los originan (C1ED).

Los maestros lograron reconocer su responsabilidad entre las múltiples causas del problema, que ellos identificaron como prioritario. Establecieron un equilibrio entre las causas internas y las causas externas a la escuela; incluso en el C1 se enlistaron más aspectos por superar correspondientes a la labor docente. En la entrevista, una de las directoras expresó sus prioridades como escuela. “Serían dos cosas que la escuela tendría que abatir poco a poco, que nuestros niños logren una verdadera comprensión lectora y que los maestros finalmente se convenzan de que no podemos seguir siendo tradicionalistas” (C1ED).

Los ámbitos de intervención planteados en el PE favorecieron a los maestros en la implementación de estrategias para acercarse a la comunidad, sobre todo, después de que el diagnóstico arrojara algunos datos desfavorables sobre la escuela. Un ejemplo, es lo que narra esta directora:

Invitamos al consejo de participación social, pero además, hicimos dinámicas conducidas por USAER, dinámicas de ruptura de hielo, y los papás se sintieron

muy a gusto. Estuvieron todo el tiempo de la sesión de consejo técnico y pudieron darse cuenta que, realmente, la suspensión que se hace todos los viernes, últimos de mes, no es para perder el tiempo (C1ED).

La intención explícita de intervenir sobre la FV, como escuela, muestra la preocupación de los maestros por de una de las tareas de la escuela pública: la formación para la ciudadanía, estrechamente relacionada con formas de convivencia social. En el CT los maestros hablaron de la violencia entre los niños como algo que les preocupa y que les gustaría resolver. En la entrevista la directora lo reiteró así:

La idea de retomar lo de valores es porque nuestros niños se agreden con mucha frecuencia, a veces sin ningún motivo ¿no? <<Es que me miró feo>>, <<mire maestra, él me está aventando>>, <<y tú también lo estas aventando>>. Y los padres de familia exigen mucho sin dar, <<es que a mi niño le pegaron, y si usted no pone el remedio yo en la calle voy a agarrar a la mamá>>. Así, en esos términos vienen y me lo dicen (C1ED).

Lo implícito y lo explícito son dos planos presentes –constantemente- en la FV. En el plano explícito se planea, diseña y organiza la intervención; lo implícito es lo que está atrás, no se plantea sistemáticamente, por lo tanto siempre queda un margen de lo no controlado, lo subjetivo. Sin duda, la subjetividad de los alumnos se construye diferente a partir de la intervención clara de sus maestros –teórica y metodológica- sobre los factores que intervienen en la FV. Por lo tanto, es una tarea que no debe abandonarse al plano de lo implícito. Estoy de acuerdo en que la escuela no es la única responsable de la FV, pero sí es responsable de organizar su parte coherente y sistemáticamente de acuerdo al desarrollo social, político y cultural de la sociedad.

La evaluación vinculada a la rendición de cuentas, fue uno de los aspectos que provocó la reflexión al colectivo docente. Superar los silencios y trastocar el sedimentado principio de *no poner en tela de juicio el trabajo de los compañeros*, es posible al encaminarse a una cultura en la que los aciertos y las fallas tienen nombre y apellido. Esta situación no pasó inadvertida para las directoras, y ambas lo expresan como avance técnico.

El hecho de observar, en sus cuadernos, en su metodología, que estamos todavía en proceso de cambio, hay muchas cosas que tienes que retomar; hasta

el menos dispuesto ya está siendo consciente de sus problemáticas, y eso es un gran paso, estar consciente de tu problemática (C1ED).

Las evaluaciones fueron de todos para todos, eso fue importante, no había un solo elemento dentro del plantel que no estuviera hablando con sus compañeros, tampoco, un elemento que no fuera evaluado; esto creó buenos resultados, la forma en que trabajaron los equipos y la forma en que presentaron su investigación, su diagnóstico. Ha habido un movimiento en la cuestión técnica (C2ED).

Desde la reforma de 1993 se trató de fortalecer la actividad pedagógica del CT. Se ha buscado que la enseñanza, como tarea cotidiana de los maestros, sea la actividad central y articuladora de la vida escolar (Ezpeleta, 1991). Esta situación se reflejó en las escuelas observadas, donde el CT, como espacio para diseñar el PE, se dedicó exclusivamente a ello. Los maestros expusieron sus formas de trabajo en las comisiones, construyeron el problema y se apoyaron en los saberes diferenciados de cada uno; incluso fue necesario solicitar reuniones extraordinarias para concluir el diseño. Puedo decir que el CT se constituyó como un espacio de acción pedagógica, en el cual se manifestaron las necesidades de formación del colectivo docente sobre la FV, y su familiaridad con la asignatura de Español.

Por último, la tarea se asumió y se diseñó un PE, en el cual se dejó el tema de los valores en segundo plano. En el desarrollo del trabajo los maestros del C1 se comprometieron más con un objetivo común, establecieron relaciones de confianza entre ellos, aceptaron críticamente el diagnóstico, tuvieron momentos de autocrítica, tomaron acuerdos por consenso, computando votos a favor y en contra de las opciones que tenían, y cumplieron las tareas de cada comisión.

El PE, como tarea, favoreció que los maestros se comprometieran, colaboraran y cumplieran con la entrega formal del documento a su autoridad inmediata. Estos pequeños avances me permiten reiterar que la experiencia tuvo efectos que movilizan el ser, saber y hacer de los maestros en las escuelas.

Regularidades sedimentadas

La demanda de elaborar un PE fue una disposición de *arriba hacia abajo*, con la posibilidad de que cuando los maestros se la apropiaran, la intervención se replanteara de *abajo hacia arriba*. Para lograr este movimiento se necesitan cambios en la vida cotidiana de las escuelas, en la cultura escolar y en la micropolítica.

Ante la demanda de tantos cambios simultáneos, los colectivos docentes de las dos escuelas observadas reaccionaron de diversas formas; no pueden cambiar todo al mismo tiempo, cambian paulatinamente dependiendo de su historia y de su configuración, de sus propios ritmos y tiempos para incorporar aspectos nuevos. Por ello, es comprensible que persistan prácticas sedimentadas que no necesariamente son negativas, debido a que han servido para sostener y dar identidad al trabajo de los maestros. Los sedimentos se refieren a formas de hacer y pensar que persisten y tienen continuidad en el tiempo, como tradiciones, reglas del juego y regularidades que se transmiten de generación en generación, y brindan estrategias para que los sujetos se integren e interactúen realizando las actividades cotidianas que se esperan de ellos (Viñao, 2005).

El entusiasmo mostrado por los docentes en el proceso de diseño no fue suficiente para que rebasaran la práctica sedimentada de cumplir con la entrega, y asumieran el PE como eje de la organización de la escuela.

El diagnóstico se utilizó parcialmente para incluir los valores como tema complementario y determinar el problema principal, debido a lo siguiente:

a) Hay claridad relativa para diseñar el PE en FV: con qué enfoque, qué estrategias, cómo evaluarlo y cómo relacionarlo con el resto de contenidos programáticos. El mayor temor de los maestros fue la definición de objetivos medibles y observables, para rendir cuentas a la comunidad sobre el nivel de avance alcanzado. Las directoras fueron las que se mostraron más dudosas de optar por un PE en FV; así lo dijo una de ellas: “A pesar de que los valores jamás se alejan de nosotros, que los malentiendas es otra cosa, pero nunca se alejan de nuestro ser, pero se me hacia un poco más difícil por el hecho de tratar justamente de separar los valores de lo que somos” (C2ED).

b) La parcialidad del problema, debido a que el colectivo docente se apoyó en los ejemplos expuestos en los materiales para orientar el diseño del PE, los cuales, correspondían a Español, asignatura donde se ha trabajado intensamente en la producción de materiales dirigidos a maestros y alumnos. Por ello, es comprensible que los maestros se sientan más competentes y más seguros en esta materia. Del diagnóstico sólo consideraron la revisión de cuadernos.

Por mayoría de votos se acordó que el problema de Español fuera el central y el de valores se consideró complementario. Para la asignatura de Español, los maestros lograron plantear para toda la escuela: objetivos, metas, acciones, estrategias, recursos y materiales en general. Faltó una diferenciación gradual sobre la contribución a la solución del problema por grado o ciclo; esta decisión se delegó a cada maestro, en su grupo. En el ámbito de la organización de la escuela, se indicó el trabajo permanente sobre la planeación de aula acorde al PE, el cual, en el avance programático desdibuja toda idea de proyecto.

El C1 sólo enunció la FV en el PE; el C2 se apoyó en actividades y materiales de lectura dirigidos a la comunidad. La distancia entre el PE y la intervención en valores en el aula es mayor, por lo que cada maestro lo resuelve individualmente.

A este respecto, el vacío se debe a la comprensión del sentido del PE como alternativa de organización; ya que en su diseño predominó la carga de contenidos con actividades, estrategias y recursos que son parte del trabajo cotidiano de la escuela (uso de los materiales para alumnos y maestros, cuenta cuentos, modalidades de lectura, animación a la lectura, bibliotecas de aula, tardes literarias, ferias de lectura, entre otras). Las actividades con agentes externos y las visitas fuera de la escuela son un número importante en el programa anual de trabajo.

Una práctica sedimentada es el que los maestros se involucraron en la elaboración del PE como algo paralelo a la organización cotidiana de su trabajo en la escuela. Para las acciones relativas al PE trabajaron en colaboración,

pero en la organización cotidiana prevaleció el mismo esquema: cada maestro como responsable de su grupo. En algunas ocasiones trataron de reunirse por grado –en horarios de educación física o durante el recreo- sin éxito, como lo menciona esta directora: “ya no tenemos el apoyo técnico pedagógico, pero me ayudaba a recordarles, <<es la hora que les corresponde hacer avance programático, está 1º A, está 1º B libres, vénganse vamos a trabajar>>, me ayudaba a reunirlos” (C2ED). Así, cada maestro continuaba elaborando individualmente su avance programático, de acuerdo a su experiencia, su estilo, su formación.

La dificultad para articular el proyecto de aula al PE radica en el cambio de representación del trabajo individual al colectivo. Esto ha ocasionado que los maestros trabajen paralelamente el PE y su planeación de grupo; es decir, cumplen con la exigencia administrativa de aplicar el PE en un horario determinado, y el resto del tiempo lo dedican a sus actividades cotidianas como acostumbran.

Así lo explicó el maestro de sexto grado:

Me cuesta mucho trabajo hacer mi avance. Antes, era una hoja por semana, ahora una hoja normal más otra hoja del proyecto, es que es doble trabajo, y realmente es mucho, me he atrasado dos semanas, no me he puesto al corriente. Quisiera más tiempo para hacer mi avance y más tiempo para dedicarlo a mis alumnos (C2E1).

Por otra parte, los docentes no tienen problema para llevar a cabo el PE correspondiente a Español, pero no logran articular el trabajo de las otras asignaturas al PE.

Regularidades potenciales a moverse

En este punto me refiero a los desafíos que las escuelas de este estudio enfrentaron para avanzar en la gestión de sus planteles; me apoyo en el procedimiento seguido en la elaboración de su PE y cómo repercutió en su organización y en la intervención de la FV en el aula.

Un desafío inicial es que el colectivo docente cuente con espacios donde se construyan y compartan significados; sólo de esta manera se puede llegar a un sentido compartido de lo que pretenden hacer y sólo así se pueden comprender los procedimientos para elaborar el PE. Para ello, es necesario contar con un conjunto de referentes, comenzando por: ¿qué es un proyecto?, ¿qué es la gestión?, ¿qué diferencias plantea con relación a las formas tradicionales de administración y organización de la escuela?, en fin, es necesario un marco teórico metodológico.

Un reto más, relacionado con el anterior, pero que merece atención especial es la evaluación. Los maestros deben superar el temor a entregar resultados y comprender que la evaluación es un eje en el PE; pues se trata de un enfoque de proceso que pasa por evaluación diagnóstica, monitoreo permanente y evaluación de resultados, los cuales sirven de información para reconstruir el diagnóstico e iniciar el ciclo (Schmelkes, 1995).

Pasar de una visión de grado a una de escuela es otro asunto que los maestros habrán de resolver; en tanto que se traduce en la capacidad de articular y coordinar la planeación del aula con la de escuela, atendiendo a la solución de los problemas prioritarios con objetivos, metas y acciones claras.

Considerar las actividades administrativas, como la creación de condiciones para el mejor desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, es otro desafío que los docentes deberán enfrentar; sin embargo, en la medida en que se apropien de los espacios de decisión que la propuesta de gestión posibilita podrán determinar sus prioridades y asumir el control administrativo de otra forma.

La FV es un desafío que las escuelas deberán tomar, ya que fue el verdadero problema que arrojó su diagnóstico. El reto es que los maestros avancen en consenso, como escuela y comunidad, sobre una propuesta de intervención intencionada, donde los maestros tengan claro el propósito, el enfoque, la metodología y los recursos, asimismo, los dialoguen con los padres de familia y los alumnos. No se trata de una cuestión de homogeneización, sino

de mínimos compartidos, diferenciando lo que toca a la escuela y lo que toca a la casa, sin caer en dobles mensajes, contravalores o adoctrinamientos.

Impulsar una propuesta basada en la cultura democrática, los derechos humanos, la educación para la paz y los valores universales requiere la comprensión de contenidos relacionados con las leyes, el gobierno, los derechos y la procuración de justicia. Como contenidos se pueden trabajar con los programas de Historia y Educación Cívica, pero es necesario favorecer en los niños el desarrollo de *habilidades* para participar, tomar decisiones, resolver conflictos a través de procedimientos democráticos, y fortalecer *actitudes morales* como el respeto mutuo, la veracidad, la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad, el compromiso y la autonomía moral (Conde, 1998).

Por último, los maestros tendrán que revalorar su función docente, punto central para esta estrategia de gestión, por lo menos en estos aspectos: mejorar sus actitudes, formas de comunicación y sus expectativas hacia alumnos y padres de familia; crear un ambiente y las condiciones escolares atractivas para los alumnos; formarse en y para la escuela en el dominio de los programas, enfoques y metodologías vigentes; reconocer los problemas educativos que son de su competencia, aplicarse a resolverlos; y desarrollar un sentido de pertenencia y aprecio por la comunidad escolar, especialmente, con el colectivo docente. Avanzar en estos desafíos significará la apropiación paulatina del sentido y posibilidades de autonomía y campos de decisión que la propuesta de gestión favorece.

3.2 Vida cotidiana y tensiones que condicionan la congruencia

En el capítulo anterior hablé del sentido que los docentes dieron a la experiencia de diseñar su PE y cómo intervinieron en la FV en el aula. La congruencia se afectó desde la forma en que la FV quedó planteada en el PE como complemento. Sin embargo, me interesa recuperar la problemática que enfrentaron estas escuelas y su respectiva solución. Ambas, permeadas por

tensiones que oponen –con mucha frecuencia- la lógica administrativo-burocrática del sistema educativo, con la del quehacer diario en las escuelas.

Desde la década de 1990, la fiebre de cambio educativo ha invadido el escenario de las escuelas primarias en todo el país (Ezpeleta, 2004); una de las innovaciones más recientes es el Programa Escuela de Calidad que incluye el PE, como recurso de gestión y organización de la escuela. Pero ¿qué pasa entre el diseño de una innovación y su implementación?, ¿cómo llega y cómo es recibida por los actores?, entre estas distancias ¿qué tramas construyen los sujetos en su contexto cotidiano?

Para responder a estas interrogantes he tratado de *deconstruir* el proceso llevado a cabo por los maestros para elaborar el PE en FV y la forma como recibieron y vivieron esta demanda institucional.

De la innovación impuesta a su apropiación

Para explicar este punto me valgo de la categoría de vida cotidiana³², en la perspectiva orientada a la interpretación de problemáticas específicas en contextos determinados. Esta categoría es importante porque reconoce el carácter concreto del ser humano y su historicidad, pues los hombres son los portadores de objetivación social, y a ellos –exclusivamente- les compete la construcción de cada sociedad y su transmisión. La vida cotidiana es la vida de la persona particular en espacios particulares, donde desarrollan actividades comunes, siempre como particulares; es decir, las vivencias de las personas pueden reproducirse frecuentemente de manera similar, pero como experiencias son siempre particulares. “La vida de todos los particulares hace la vida colectiva. La vida cotidiana son las parcelas de la vida social, el

³² En Europa, como en Estados Unidos, hay una tradición importante de estudios sobre la vida cotidiana. Los enfoques teóricos y metodológicos, igual que los objetivos de las investigaciones, han sido variados y hasta opuestos; por ejemplo, la postura marxista hegeliana con Lefebvre, Kosik y Heller; la fenomenología social de Schutz, Berger y Luckmann; el interaccionismo simbólico de Becker y Goffman; la sociología inglesa de Hoggart y Willis, hasta la posición marxista weberiana de Bourdieu. Para algunos su cometido será la teorización de la vida cotidiana, mientras que para otros será la interpretación de problemáticas específicas en contextos determinados (Piña, 1998).

pequeño mundo que, en conjunto, conforma el gran mundo social.” (Piña, 1995:59)

Otro aspecto constitutivo de la vida cotidiana es la relación en grupos, cara a cara, donde los individuos median y se transmiten los contenidos y prácticas de esa vida cotidiana, que es la vida misma, su historia como ser particular y específico.

La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se <<ponen en obra>> todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías. La circunstancia de que todas sus capacidades se ponen en obra determina también, como es natural, el que ninguna de ellas pueda actuarse, ni con mucho, con toda su intensidad (Heller, 1985:39,49).

La vida cotidiana es una categoría que requiere ser delimitada por la dificultad que implica estudiarla como *todo*, en un contexto específico. La selección de los aspectos de la vida cotidiana depende del objeto de estudio y de la posición del investigador. En este caso, no es suficiente la descripción que he realizado en el capítulo anterior, es necesario interpretar el sentido de la experiencia en su conjunto, es decir, la elaboración y aplicación del PE en FV.

El acercamiento a la vida cotidiana de las escuelas, como espacios particulares, se centra en *pistas* sobre: la forma en que vivieron -por primera vez- la petición de hacer un PE, en particular, la posibilidad de apropiación de algo impuesto; el juego de reacciones instituidas o instituyentes derivadas de ello; el lugar del PE en la organización administrativa y pedagógica de los maestros como particulares; el sentido del sujeto y objeto del proyecto; en suma, las respuestas que han construido en su vida cotidiana.

Hablar de imposición y apropiación de procesos de organización institucional nos ubica en dos racionalidades en tensión; por un lado, la racionalidad técnica en la que prevalece la urgencia del cambio (Ezpeleta, 2000) y, por otro lado, la vida cotidiana (Heller, 1985) donde los individuos se crean y re-crean a través de la historia como particulares y específicos. Forman parte de la vida cotidiana el trabajo, la vida privada, la recreación y el

descanso. El significado y lugar de cada uno de estos componentes depende del lugar jerárquico que los sujetos le otorguen a cada uno.

La vida cotidiana es imposible sin apropiación; los particulares se forman de acuerdo con los lineamientos sociales generales, específicos y grupales. La apropiación se expresa en el conocimiento y manejo de los instrumentos existentes en un determinado momento histórico, así como los correspondientes con la clase social a la que pertenece el particular. La apropiación es una actividad particular que busca acercarse a la vida social para reproducirse dentro de ella.

Para establecer hasta qué punto se puede hablar de apropiación de una innovación impuesta, dos preguntas son clave: *para qué* y *porque*³³ se hizo el proyecto. Las dos cuestiones revelan las motivaciones por las cuáles actuaron los maestros. Los motivos *para* son inmediatos y responden a las acciones para *conseguir algo*. En primera instancia, las escuelas coinciden en hacer el PE *para cumplir* y no hacerse acreedores a sanción alguna. En segunda instancia, el C2 y el C3 lo hicieron *para concursar* en el Programa Escuelas de Calidad y así obtener los beneficios económicos establecidos. El C1 lo hizo, pero no concursó, debido a que no querían estar presionados y prefirieron concursar posteriormente con una mejor propuesta.

Los motivos *porque* vienen de situaciones anteriores de los particulares, son los sedimentos que han dejado huella en ellos. Desde ciclos escolares anteriores, si no todos, algunos maestros habían tenido la iniciativa de intervenir en valores y como escuela lo hicieron, generalmente, en las ceremonias de los lunes, con carteles exhortativos. Por esta razón, las escuelas habían anticipado que elaborarían su PE en FV, y aunque no quedó sistemáticamente incorporado, los maestros trabajan los valores con sus alumnos, en distintos momentos y formas.

Entre el CT y el PE formal quedó evidencia de estas motivaciones. En la reunión colegiada, la mayor parte del tiempo se dedicó a los *porque* de la FV y al final se resolvió por la vía del *para*, con un problema más fácil de aplicar,

³³ Goffman, citado por Piña (1995).

evaluar y poder entregar en tiempo. Los maestros como particulares conviven en la escuela, como su mundo, con asociados. Entre ellos, sus motivos *para* y *porque* se mezclan. “La realización de un acto (el motivo *para*) no tiene que ser explicado a los asociados, puesto que conocen gran parte de sus motivos *porque*” (Piña, 1995:62). En síntesis, la apropiación del PE está en el *para* y se desarrolla como un paralelo a los *porque* de los particulares, relación que no es pasiva debido a que pone en juego y produce saberes. Aunque esta interpretación es parcial, es importante, pues se refiere a las motivaciones que pautan el sentido de las acciones de los maestros en este caso.

Entre lo instituido y lo instituyente

La relación instituido instituyente es útil para ampliar el análisis de la apropiación, porque es un eje que –al igual que las motivaciones- diferencia y establece límites entre el mundo particular, donde tienen lugar las prácticas escolares y la estructuración burocrática del sistema.

Lo instituido está en el plano de las regularidades sociales, de lo predecible. Lo instituyente en el plano de la creación, de lo irregular e impredecible. En esta relación existe una tensión de origen porque la estructura del sistema actúa de manera predecible y controlada, mientras los particulares actúan de manera impredecible e incontrolable, apegándose o distanciándose de lo instituido. Instituido e instituyente existen tanto en el sistema como entre los particulares. La apropiación de la innovación no es automática y tampoco por decreto, sino que pasa por procesos subjetivos e intersubjetivos muy complejos.

La intención actual de introducir otras prácticas se está manejando de la misma forma en que tradicionalmente se implementaron los cambios curriculares. Circulando, sin solución de continuidad entre una y otra escala, confiando en que nuevas reglas de juego, sólo referidas a algunos componentes -los pedagógicos por ejemplo- por el sólo hecho de existir provocarán el ajuste automático de los modos de hacer, y con ello una reestructuración del contexto institucional (Ezpeleta, 2000:215).

Una práctica instituida que los maestros respetaron es el cumplimiento de las normas de entrega, de acuerdo con las indicaciones de la autoridad inmediata superior. Sin embargo, lo instituyente tuvo presencia porque los maestros adecuaron la implementación al llevar el PE paralela y complementariamente a sus prácticas cotidianas. “Entre lo instituido y lo instituyente nunca existe una diferencia tajante y abismal, son dos fuerzas presentes” (Remedi, 1999:138). Lo instituido es el cumplimiento en los términos establecidos desde el sistema; lo instituyente aparece cuando los maestros se enfrentan a algo nuevo e inician un proceso paulatino de significación y apropiación, en la que conjugan historias personales, negocian significados y construyen el sentido de sus prácticas de acuerdo a sus valores y creencias.

En el proceso de elaboración del PE los maestros tuvieron momentos donde prevaleció lo instituido y otros en los que se manifestaba lo instituyente. En la elaboración y análisis del diagnóstico asumieron una postura de grupo, pero cuando se llegó a la definición del problema, la preocupación por el tiempo aceleró el trabajo y la riqueza de la reflexión y el análisis se redujo a la organización de comisiones para formalizar el documento del PE y poder entregar en tiempo y forma.

¿Cómo se relacionan las necesidades sociales del sistema y las necesidades sociales de los maestros en su mundo particular? La respuesta es compleja, porque en esta innovación, desde el sistema, se busca potenciar procesos de cambio dirigidos a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y, en general, de la organización de la escuela; sin embargo, aunque en el discurso del enfoque se trata de equilibrar lo pedagógico y lo operativo, hay un descuido del espacio particular de los maestros, quienes enfrentan un choque entre las prácticas instituidas y las instituyentes, entre las normas, usos y costumbres de la organización de la escuela y las respuestas exigidas por la administración escolar, que también tiene sus prácticas, normas, usos y costumbres.

La tensión instituido instituyente me parece relevante porque los particulares enfrentaron cada momento del diseño del PE por mandato, pero con la posibilidad de significarlo, descubrir y apropiarse de las nuevas formas de diálogo entre pares, de relacionarse con la comunidad, de desarrollar el sentido de pertenencia al colectivo docente, etc. “Empresas todas que afectan tradiciones, legitimidades instituidas e internalizadas, espacios consagrados y cuidadosamente resguardados. Su revisión desestabiliza modelos de inclusión y pertenencia crecidos al amparo de una trama organizativa que no ha cambiado, pero que, sobre todo, los hizo necesarios” (Ezpeleta, 2000: 217).

Los procesos de apropiación son paulatinos, diferenciados y multidireccionales. Cada escuela se apropia, como colectivo, de la innovación de gestión y de la elaboración del PE, y, al mismo tiempo, lo hace cada maestro como individuo particular. El colectivo asume una postura desde la que regula a cada particular, pero el proceso intrínseco a cada individuo es exclusivo de él.

Desde esta perspectiva, no es posible determinar la apropiación en un sentido absoluto; vale reconocer que en estas experiencias hay indicios de apropiación de los aspectos más significativos para los maestros, y de otros que asumen como mandato de la administración escolar. “En una misma actividad, en un grupo y en otro grupo, siendo la misma, porque la leyeron en el mismo libro, porque viene el listado de actividades, porque está por escrito, porque están ocupando los mismos materiales, y se trabajan de formas diferentes.” (C2ED)

El sujeto y objeto del PE

Otro aspecto en este apartado lo constituye el análisis del lugar de los maestros como sujetos ante el objeto del PE. He señalado que, ante dicha alternativa de gestión, los maestros enfrentan un choque por los cambios de fondo que conlleva esta forma de organización de la escuela, y el fuerte control en la implementación. En la tradición normativa de la administración escolar, donde los maestros se asumen sólo como operadores, ahora se les

demanda insertarse en un proceso en el que se reconoce su autonomía para identificar y resolver problemas, asumir responsabilidades directas sobre los resultados de su trabajo y reconocer su participación en la tarea social de la educación básica, como un compromiso que rebasa las paredes del aula y el plantel.

Más allá de una capacitación mejor pensada para auxiliar a la enseñanza, no se advierte, todavía, un reconocimiento del sujeto <entero> maestro (Heller, 1987), como interlocutor a la altura del “agente activo” perfilado por la reforma. Ese maestro ciudadano, profesional, portador de valores que en tanto tal es requerido por la reforma. Entre otras cosas porque se han reforzado las expectativas sobre su acción para el fortalecimiento de la democracia (Ezpeleta 2000, 219).

En el PE formal de estas escuelas prevalece un discurso impersonal que refleja la distancia con la que los maestros asumen y dotan de sentido la propuesta; por ejemplo,

La realización del proyecto escolar significará para cada escuela primaria la búsqueda de respuestas o soluciones para él o los problemas que en materia educativa aquejen a estos centros [...] Es importante que maestros y directivos conozcan los problemas que enfrenta la escuela, en lo que se refiere a los resultados educativos de los alumnos y las causas que los originan (CTC1).

Esta enunciación planteada en terceras personas no refleja su inclusión como escuela con necesidades y problemas que atender; el significado de este fragmento de discurso es que no se reconocen como sujetos activos en la construcción de un proyecto propio, sino que responden a la demanda institucional. Este tipo de discurso predomina en los proyectos revisados.

En otro ejemplo encontramos; “estamos en proceso de cambio, pues en algunos cuadernos se refleja, en el trabajo, el nuevo enfoque educativo, el constructivismo, mientras que en otros subsisten prácticas tradicionalistas como copias, dictados, series numéricas, mecanizaciones, lectura y escritura de números” (CTC1:4). La primera parte del fragmento es incluyente del colectivo y la segunda es impersonal, aunque se sabe de antemano que se refiere a las formas de trabajo que prevalecen entre los miembros del colectivo docente. El sentido del cambio se ubica en las formas de participación y de relación entre los maestros, quizá como condición necesaria para avanzar a cambios más relacionados con la calidad del desempeño docente; en otras

palabras, el cambio es que ya se dicen los problemas que en otro tiempo estaban silenciados.

Al enunciar la misión de la escuela se respaldan en la misión nacional. “La misión de la escuela no se desvincula de los propósitos educativos nacionales que nos marcan el camino a seguir en la labor docente, sin perder de vista los propósitos y contenidos de grado. Cumplir con ésta misión requiere de la acción conjunta y comprometida de maestros y directivos” (CTC1: 6), al especificar la visión de escuela, su sentido social queda subsumido en los contenidos, los cuales se retoman del Plan y Programas de Estudio.

3.3 Micropolítica de la escuela y Proyecto escolar en valores

El estudio de las dinámicas micropolíticas permite ver los repartos de poder, conflictos, negociaciones, coaliciones, dinámicas políticas y relaciones ideológicas³⁴, que atraviesan las prácticas y relaciones cotidianas en el contexto sociocultural de cada escuela (Bardisa, 1997).

Para comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. El enfoque interno, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política, la llamada micropolítica, y el enfoque estructural, que presenta a la escuela como un aparato del Estado, visión macropolítica de la escuela. Ambos enfoques se complementan para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad escolar.

La micropolítica reconoce el valor del contexto organizativo en la redefinición de las dimensiones estructurales y normativas que se establecen

³⁴ Ideología se entiende como sistema complejo y contradictorio de ideas, valores, significados y representaciones que pretenden guiar los comportamientos políticos colectivos. Conglomerado de problemas relativos a las interrelaciones del significado y el poder. El estudio de la ideología requiere que investiguemos las formas como se construye y transmite el significado por medio de las formas simbólicas de diversos tipos, desde expresiones lingüísticas cotidianas hasta imágenes y textos complejos; requiere que investiguemos los contextos sociales en los cuales se emplean y despliegan las formas simbólicas; y nos emplaza a preguntar si el significado movilizado por las formas simbólicas sirve –y de ser así, cómo- en contextos específicos para establecer y sostener las relaciones de dominación (Thompson: 2002, XVI).

sobre las escuelas. Para comprender la política educativa es primordial reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha y de tensiones. En ocasiones, aunque no siempre, los conflictos generados sirven para promover el cambio institucional, lo cual, no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente y que los cambios sean siempre favorables.

En este estudio interesa ver: el papel directivo en la coordinación del colectivo docente para la elaboración del PE en FV, la reacción del colectivo, la disociación entre lo pedagógico y lo administrativo como expresión de la postura asumida por los maestros y el juego que adquiere el PE como fin y medio, en el colectivo docente.

Autoridad e influencia en la selección del problema del proyecto escolar

El poder, en la toma de decisiones, en una organización se analiza, a menudo, desde dos dimensiones: por un lado, la autoridad quien tiene el derecho a tomar la decisión final y, por el otro, la influencia –como persuasión– de aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo. La autoridad, relacionada tradicionalmente con el poder, es estática, se basa en la posición o rol que se ocupa dentro de la jerarquía formal; mientras que la influencia es dinámica, más informal, se apoya en el conocimiento experto, en la posesión de información valiosa o en recursos intercambiables con quienes deciden³⁵.

En la selección del problema y la construcción del PE en FV, la intervención de los directivos fue decisiva.

- En primer lugar porque la coordinación del CT corresponde a la dirección de la escuela, por línea de autoridad, lo cual, influye en la dinámica general de la reunión y en la toma de acuerdos.

En este fragmento la directora antepone el tema de la asignatura de Español y no descarta el de valores para no provocar desacuerdo. “En nuestra escuela todos los papacitos están comentando valores, podríamos retomarlo y

³⁵ Conway, citado por Bardisa (1997)

que hiciéramos el proyecto sobre Español y vincularíamos los valores, ¿no?, ¿están de acuerdo que se subraye también lo de falta de manejo de valores?” (CTC1).

- En segundo lugar porque los directivos del C1 y C2 persuadieron sobre la decisión del tema, al recalcar la necesidad de plantear asuntos observables y medibles para ser evaluados, aspecto que sin duda causó grandes dudas y temores en los maestros que pugnaban por un PE en FV. Esta enunciación evidencia la sutil persuasión de la directora para desechar como tema central FV.

Dir. Necesitamos determinar, en este momento, con todo lo que estamos viendo, a qué creen ustedes que nos debemos abocar. Al Español, en torno al Español, entre Español y todas las otras asignaturas, o a las Matemáticas, que son las dos cuestiones que pueden cruzarse más fuerte; *porque la cuestión de valores, la cuestión es parte más de las formas de trabajo, eso es parte de la cotidianidad*; nuestras formas de trabajo van a hacer ese ambiente, entonces, es lo implícito, como ya dijimos que las formas de trabajo las tenemos que modificar *los valores ya los llevamos en el programa*, pero ¿de qué nos vamos a asir?, ¿cuál va a ser el problema que vamos a redactar como nuestro principal objetivo? y ¿de qué manera va a ser observable?, *porque vamos a rendir cuentas.* CTC2

- En tercer sitio, porque los directivos viven una doble legitimidad: por una parte, representan a la administración que los nombra y, por lo tanto, los hace representantes de sus objetivos; por otra, representan los intereses de la comunidad ante esa administración (Bardisa, 1997). Frente a esta dualidad, los directivos prefieren resolver cuidando no quedar mal con la administración: cumplen con las entregas, en tiempo y forma, mediando los intereses de padres, maestros y alumnos. “Que quede claro que nosotros no queremos problemas. Yo creo que este punto es [...] relevante, porque teniendo una buena relación con los padres y con los niños va a ser más fácil y no vamos a tener conflictos, y eso es de lo que se trata, no crearnos conflictos” (C1CT).

Los colectivos docentes, por su parte, aceptaron la selección del problema de Español como el principal y el de valores como complementario. Sin embargo, su posición y la forma de resolver fue: desarrollar su PE como algo paralelo a su práctica cotidiana, con su avance programático como

acostumbran. En este sentido, hay un acuerdo silenciado, lo saben maestros y directivos, pero nadie dice nada al respecto.

Los maestros trabajan el tema de FV independientemente del lugar que tenga en el PE; es decir, dedican una clase por mes –aproximadamente- para intervenir explícitamente, más las miniclases necesarias al afectarse la convivencia cotidiana en el aula. Finalmente, el colectivo se mueve correlacionando las fuerzas del control administrativo, con sus prácticas cotidianas, intereses, cultura escolar, tienen muy claro sus *paras* y sus *porqués*.

Las organizaciones construyen a lo largo de su historia pactos secretos entre sus miembros. Las coaliciones buscan un interés común, y el proceso está ilustrado por peticiones y concesiones en un equilibrio inestable de dar y recibir. Generalmente, las alianzas se entablan en los espacios menos académicos y visibles, mediante relaciones informales de simpatía, ideología, conocimientos, etc. A veces, lo que da identidad a la coalición no es la afinidad o convergencia de intereses, sino las expectativas ante la posibilidad de recibir algo. Quienes dirigen las organizaciones buscan apoyos para afianzar el poder, en tanto que, otros actores buscan la influencia y una presencia reconocida en el entorno escolar.

El PE ante la disociación entre lo administrativo y lo pedagógico

Para la dirección de las escuelas, tan importante es la unidad del colectivo docente, como el control administrativo, porque de ello depende el prestigio del plantel ante la autoridad inmediata, supervisión, sector y áreas centrales y comunidad. Cuando se enuncia que: “El diagnóstico es la base de *su trabajo*, no solamente académico; es la base de *su trabajo* como agente formativo, que forma a las generaciones futuras” (CTC1), se expresa que la preocupación central no es lo que sucede en el aula entre maestros y alumnos, porque eso es responsabilidad de los maestros. Se percibe una separación entre el diagnóstico de escuela y el de aula; pareciera que a la dirección corresponde el proyecto administrativo y organizativo y a los

maestros el académico; este aspecto no es casual porque muestra la burocratización del sistema traducido en el excesivo trabajo administrativo que los directivos deben cumplir, dejando tiempo mínimo o nulo para las preocupaciones académicas.

Por mi parte hago un esfuerzo para olvidarme de lo administrativo, bien o mal tiene que salir. Acercarme más a los grupos que es una tarea que siempre relegamos, por una o por otra cosa; allí no me ponen una nota o un fuera de tiempo. Sin embargo, en el atraso de las tareas administrativas sí me ponen un extemporáneo, sí me hacen un 'memo' de que no entregué a tiempo, o me corrigen hasta que lo entregue. Esas cuestiones para obligarnos a cumplir no se dan para las visitas al aula" (C2ED).

Esta situación es fiel reflejo de las constantes que han caracterizado los movimientos de reforma, el énfasis en los cambios pedagógicos restringidos a contenidos y formas didácticas en manos de los maestros, y la persistencia del funcionamiento del sistema. No se incide en el funcionamiento interno de las instituciones, el reparto de poder en las escuelas, las condiciones laborales de los profesores y la distribución de los tiempos para el trabajo colegiado (Sacristán, 2004).

Es tan fuerte el peso del control de la administración escolar para los colectivos docentes, que la posibilidad de avanzar paulatinamente en la comprensión amplia del PE es reducida a la mínima expresión, por la presión de cumplir en tiempo y forma con la entrega del documento que testifique el PE elaborado. Los maestros resuelven la tarea dejando vacíos cualitativamente importantes; vacíos no porque el rubro no aparezca en el texto del PE, sino porque carece de sentido y de significado para los maestros.

La fuerza de la prescripción administrativa desplaza a un segundo plano las prioridades de la enseñanza, que de manera predominante se resuelve en el salón de clases.

Lo académico, que es lo de más peso, quisiéramos darle nosotros no un 100%, por lo menos un 80% de atención y el 20% que quedara para lo administrativo. Creo que es al revés, le damos peso y no porque queramos dárselo, sino porque el ritmo de trabajo así nos lo pide, se le da más peso al trabajo administrativo. Te piden el trabajo y no puedes decir no lo entrego, lo tienes que entregar (C1ED).

La tensión más fuerte que observo está entre el contenido y enfoque del modelo y su implementación. El enfoque plantea una forma distinta de gestión y organización de la escuela, reorienta los sentidos y significados sedimentados e impulsa un cambio global. En la implementación se recurre a formas mecánicas, lineales, de transmisión que se quedan en el plano informativo. No hay retroalimentación que muestre cómo reciben y cómo entienden los maestros la propuesta; este referente sería útil para organizar los programas de formación continua en el tema.

La disociación entre lo administrativo y lo pedagógico influyó en la decisión del problema del PE, por la consigna planteada de evaluar en términos medibles y observables, sin diferenciar las particularidades de los contenidos y las asignaturas.

Estoy de acuerdo en que la evaluación y el seguimiento son necesarios, pero no pueden reducirse al dato duro, se contraponen a procesos tan poco conocidos como la FV, cuyas expresiones evolutivas en los alumnos son de orden más cualitativo que cuantitativo. El control, a través de la evaluación, frenó la iniciativa de elaborar un PE en FV, porque sólo se solicitó y no se ofrecieron apoyos y herramientas para ello.

El PE como fin y medio

El PE es un recurso para reunir al colectivo en torno a una tarea conjunta. El PE como forma y fin de trabajo se vuelve medio. Para las direcciones es más importante unirse porque el cumplimiento de la misión, en cuanto a resultados, depende del trabajo de todos los profesores en el aula y de la escuela en su conjunto (Fullan y Hargreaves, 2000). En el CT la directora dijo: “El fin del proyecto, aparte de abatir algún problema, es *también* que, por primera vez, los compañeros tengamos un fin común” (CTC1).

Los maestros de cada escuela deben tener plena conciencia de que sus acciones son orientadas por los propósitos educativos básicos de este nivel educativo; la diversidad de estilos de enseñanza y de relaciones con los alumnos debe conservar alguna congruencia; dicha congruencia depende en

gran medida de una plataforma de reglas mínimas establecidas y respetadas entre maestros con los alumnos, entre los mismos alumnos y con los padres de familia, como tarea conjunta.

La finalidad de esta alternativa de organización escolar, a través del PE, si bien considera algunos aspectos para lograr la meta, deja de lado las mediaciones vitales que, inherentes al proceso, marcan el ritmo de avance para cada contexto escolar. He insistido en que entre la lógica y la dinámica de las demandas del sistema y la lógica y la dinámica generada en las escuelas, se establece una relación dialéctica de tensiones, contradicciones, continuidades, rupturas, coyunturas, etc., cuyo reconocimiento matiza la convicción de la capacidad, creatividad, autonomía y relativa irresponsabilidad de los maestros para lograr el cambio en la práctica desarrollada (Sacristán, 2004).

Para cerrar, sólo queda precisar que el PE, como fin, refiere a las expectativas presentes en la propuesta de innovación, lo que desde el sistema se espera que suceda en las escuelas en materia de cambio. El PE como medio alude a los cambios necesarios en el proceso, es decir, a los aprendizajes básicos que requiere esta forma de *hacer escuela*, como docente o directivo; aprendizajes que, por lo menos, se ubican en tres ámbitos:

- a) político, porque tiene que ver con formas de participación tendientes a favorecer prácticas democráticas internas y externas a la escuela;
- b) económico, como condicionante en la asignación de recursos;
- c) pedagógico, por la función socializante y de preservación de la cultura como tarea sustantiva de la educación básica.

En este sentido, los maestros enfrentan un reto que tardará en mostrar los resultados favorables. Quizá el camino sea éste: primero, asumirse como colectivo, y, segundo, sentirse implicado, parte del problema y de la solución, etc. Queda claro, que del nivel de unidad del colectivo docente dependerá avanzar en la apropiación de esta cultura de gestión.

Reflexiones finales

He denominado este último apartado *reflexiones finales* por dos razones: la primera, por la dificultad de cerrar una investigación, cuyo proceso me ha generado más dudas, interrogantes e incertidumbres, que respuestas y certezas; la segunda, porque a pesar de la complejidad del tema y la construcción del estudio, la fertilidad de la tarea investigativa rinde sus frutos enriqueciendo el pensamiento y permitiendo que unas ideas nuevas, y otras reconstruidas, reflejen el aprendizaje adquirido en esta experiencia.

Estas reflexiones están organizadas en tres partes; en la primera, expongo los hallazgos del presente estudio; en la segunda, describo los asuntos pendientes que este trabajo vislumbró, pero, por los límites y alcances del mismo, no se trataron; y, en la tercera, comento *la importancia de la formación en valores*.

1. Sobre los hallazgos en este estudio

Los hallazgos son mínimos comparados con la complejidad del problema de investigación y la gran cantidad de nuevas preguntas que me surgieron, las cuales espero madurar, y que –en el tiempo y el espacio preciso- motiven nuevas aventuras de investigación.

Aunque parciales, las respuestas a mis preguntas de investigación me permiten confirmar algunos supuestos y abrir otras posibilidades de indagación. A continuación, menciono las que desde esta experiencia considero relevantes:

La relación entre PE y FV me permitió construir un objeto de estudio sobre una realidad en constante movimiento, el cual, logré definir como una zona de tensión e intersección de diversas lógicas institucionales; entre las que se encuentran, las demandas del sistema, la organización de las escuelas, su vida cotidiana, su cultura escolar y sus relaciones micropolíticas, cuya dinámica es específica para cada escuela.

Un hallazgo fue reconocer que estudiar la FV, desde el mundo particular de la escuela, requiere una visión integral, multidisciplinaria, porque es un

asunto que en la experiencia escolar impacta a los alumnos y a los maestros de manera total, como sujetos particulares y específicos –enteros (Heller, 1988)-, como sujetos sociales.

El análisis integral del tema requiere diferenciar claramente la intervención específica de la escuela y su relación con el contexto social. La riqueza de los estudios microsociales sólo cobra sentido con su complemento macrosocial. Por ello, mi hipótesis de incongruencia no puede reducir su validez a lo observado y analizado en las escuelas de este estudio. Es fundamental construir la congruencia desde el sistema institucional. Si bien, no se trata de procesos lineales, sí es necesario que los hilos conductores de la política educativa lleguen con claridad a los planteles, tanto en discurso como en la creación de condiciones, para que cobren vida en las escuelas.

Lo que trato de plantear es que, discursivamente es innegable la compatibilidad entre los argumentos de participación tendientes a la democratización del sistema, que subyacen a la innovación de proyecto escolar como estrategia de gestión, y la formación en valores que corresponde a la escuela.

Sin embargo, en las condiciones de implementación identifiqué contradicciones que frenan e impiden a las escuelas apropiarse y potenciar los cambios que requiere esta alternativa de organización escolar. Un ejemplo, es la contradicción entre autonomía y control; por un lado, se llama a los maestros a constituir su *autonomía profesional*, reconociendo problemas y soluciones para su escuela y su entorno inmediato, pidiéndoles asumir la responsabilidad de los resultados educativos; por otro lado, los mecanismos de control, poder y autoridad, a lo largo y ancho de la estructura, no se modifican para crear las condiciones que coadyuven a lograr dicha expectativa. Las escuelas de este estudio enfrentaron la demanda administrativa de entregar en tiempo y forma su PE formal, sin retroalimentación y acompañamiento en el proceso.

Es conveniente tomar en cuenta la dificultad para plantear formas de relación y articulación entre las escuelas y la estructura administrativa del sistema educativo, pues, a mi parecer, enfrentan lógicas y dinámicas

específicas y diferentes. Este trabajo favoreció dicha reflexión, pero no me aporta elementos para responderla.

El interés por analizar la congruencia del PE diseñado y su aplicación me permitió una aproximación al mundo interior de la escuela y a la diversidad de acontecimientos, que se ponen en juego en la reacción de los colectivos docentes ante esta demanda. Apenas me asomé a algunos aspectos de la vida cotidiana, donde los maestros actúan y tienen motivos para realizar algo y definen cómo hacerlo, en el mundo particular en el que configuran su cultura escolar y las regularidades que sostienen, porque en ellas respaldan la seguridad de su trabajo. En la especificidad de su mundo particular, los acuerdos, decisiones, roles, repartos de poder, soluciones y respuestas al control administrativo y burocrático se entretajan en una trama micropolítica activa.

Otro hallazgo que vale la pena mencionar, es el que las regularidades de la cultura escolar son las que sostienen la dinámica cotidiana de la vida en la escuela y que, más allá de la actividad micropolítica de sus componentes, permiten un ambiente estable, de equilibrio para alumnos y maestros. Ante el riesgo de perder estabilidad y seguridad, los maestros reaccionan ya sea incorporando cambios graduales, simulando, o bien, haciendo un doble esfuerzo por llevar acciones paralelas. Esta situación se vuelve comprensible si analizamos la cantidad de cambios que requiere una innovación como la de PE; es decir, de pronto se dan –simultáneamente- muchos cambios que amalgaman distintos niveles de realidad; no es sólo cambiar aspectos operativos observables, sino, sentidos y significados estructurados por prácticas sedimentadas mucho tiempo atrás.

Las transformaciones actuales en el sistema educativo nacional permiten vislumbrar cambios cualitativos a los que no será fácil llegar. El fortalecimiento del federalismo y los procesos de descentralización dan un giro en la política educativa, en particular, en el rol de los maestros y de los colectivos docentes, como actores directos del aprendizaje en las escuelas. Los cambios no serán

fáciles porque trastocan los significados y las representaciones de los maestros como sujetos particulares y específicos.

PE y FV son temas que imponen muchas dudas a los profesores porque no cuentan con los elementos suficientes para comprenderlos e implementarlos. De mi parte, considero que dicho temor está fundado en la comprensión de que ambos asuntos implican totalmente al sujeto en lo que es, dice y hace.

El acercamiento a las nociones de los maestros, sobre proyecto escolar y valores, en las escuelas de este estudio, me permite decir que es un trabajo con buena intención, pero incompleto, que refleja parte de las sedimentaciones de la cultura escolar en la que tradicionalmente ha prevalecido una idea sobre la moralidad de orden prescriptivo, exhortativo, tanto de la actuación de los maestros como de los alumnos.

2) Sobre los asuntos pendientes

Los asuntos *pendientes* son varios; lo que puedo decir es que, un estudio más amplio y mejor acotado permitiría profundizar en algunas de las cuestiones que aquí –apenas- avizoro; por ejemplo, para tener una visión más completa sería recomendable observar la intervención de todos los maestros de una escuela sobre FV, esto explicaría, con más elementos, si se trata de intervenciones totalmente individuales o si existen puntos de relación que permitan hablar de un trabajo de escuela. La información de sólo dos maestros de cada una de las tres escuelas que observé, me permite afirmar que al menos ellos, resuelven individualmente qué valores, cuándo y cómo trabajarlos en sus grupos. Sin embargo, considero que explorar otros espacios y prácticas que se viven cotidianamente en la escuela, como los recreos, ceremonias, festejos, conmemoraciones, festivos, eventos deportivos, serían insumos valiosos para indagar que vínculos y acuerdos entran en juego

Mi aproximación a las concepciones de los maestros fue muy elemental, porque no era mi objeto de estudio, pero me parece que es un campo de

exploración necesario para enriquecer la intervención en FV. En este sentido, queda pendiente profundizar en la relevancia que le otorgan los maestros a la FV, cómo se asumen ante dicha tarea, qué contenidos priorizan al respecto, cuáles son sus necesidades de formación, cómo deben contribuir la familia, los medios de información, las organizaciones civiles, etc., a la FV.

El estudio de la FV centrado en los alumnos, es otro asunto pendiente que, desde este trabajo, reconozco como indispensable realizar. En México, algunos especialistas han abierto esta línea de investigación con diferentes acentos, por ejemplo, los trabajos de Fierro,2001; Luna,1994,1997; Conde,1998; Winocur,1998; Schmelkes, 1997,2004; Latapí,1999,2003; García y Vanella,1999; estudios que se refieren, además, al contexto de la educación básica. Me parece que sus aportes invitan a profundizar sobre procesos tan complejos centrados en el alumno, en sus relaciones con su grupo de pares y con los adultos.

Además de los estudios centrados en el maestro o en el alumno, creo que otro asunto pendiente es el de las prácticas morales en el que se articulan ambos; centrar la atención en ello, contribuye a indagar de qué modo la moral se comparte entre alumnos –pares- y maestros. (Jackson, 2003)

Finalmente, por el desarrollo del trabajo y la forma como lo concreté, no me fue posible explorar e incorporar un enfoque de análisis integrador y multidisciplinario, centrado en el aprendizaje de las comunidades. Me interesaba la construcción de *comunidades de práctica*, porque una idea que atravesó mi estudio y no pude desarrollar fue que, ante la dinámica de las innovaciones y de los cambios, los maestros desarrollan diversos aprendizajes, tanto en formas de apropiación como de simulación, para mantener el equilibrio de la comunidad.

El concepto de *comunidad de práctica* es el punto de partida hacia un marco de referencia conceptual que tiene como centro la teoría social del aprendizaje. De acuerdo a esta perspectiva, siempre aprendemos; el punto

central es el aprendizaje como participación social, activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en la construcción de identidades comunitarias.

Los maestros organizan su vida con sus compañeros para llevar a cabo su trabajo; desarrollan y mantienen un sentido de sí mismos; conviven y cumplen con las exigencias de sus autoridades; independientemente de cómo se conciba –social y oficialmente- su trabajo, crean una práctica para *hacer lo que es necesario hacer*. Aunque los trabajadores de la educación puedan estar contratados por una gran institución, en la práctica diaria, trabajan *porque y para* un conjunto mucho más pequeño de personas y comunidades. Por estas ideas, me parece interesante conocer cómo se conforman las comunidades de práctica y cómo se pueden detonar prácticas distintas.

Al cerrar este trabajo, reconozco como limitante la visión fragmentada que tengo de las escuelas, porque solo observé los CT dedicados al diseño del PE, las clases de dos maestros en cada plantel y realice las entrevistas al final del trabajo de campo, que en realidad fue muy breve. Me declaro responsable de las interpretaciones parciales y juicios indebidos en mis afirmaciones.

3. *Comentario sobre la importancia de la formación en valores.*

La construcción del objeto de estudio sobre FV y PE y el análisis hasta aquí logrado, me permiten volver al punto de partida, pero con una óptica distinta. En un principio, mi interés estaba dirigido en conocer las condiciones por las cuales los maestros optaban abiertamente por un PE en valores y la forma como lo diseñarían e implementarían. Durante el desarrollo de la investigación, la incertidumbre me hizo dudar sobre la pertinencia de mis interrogantes, pero, conforme el trabajo se fue configurando creí que no sólo era posible, sino necesario.

Es posible, es necesario, y sería ideal, que las escuelas optaran por un PE en FV; puesto que responde –más allá de una moda- a un fenómeno real, con manifestaciones distintas en cada cultura, en su forma y en su grado de radicalidad (Fuentes Molinar, 1999).

En diversos estudios se argumenta que la escuela tiene un papel estelar en la FV y no puede hacerlo veladamente, sino asumirlo explícita y sistemáticamente. (Schmelkes, 1997), (Schmelkes, 2004), (Latapí, 2003), (Fuentes Molinar, 1999), (Landa, 1999).

La relevancia estriba en que la escuela es un espacio político. Primero, porque no hay espacios neutrales, “político es el modo específico en que, en cada comunidad, lo justo es diferenciado de lo injusto, lo legal de lo ilegal, o el gobierno legítimo del despotismo [...] lo político refiere entonces a la configuración de la división interna, al modo en que una comunidad se refiere a sí misma, en que pone sentido a su existencia, su organización” (Hilb, 2000). Segundo, porque en este espacio político conviven diariamente maestros y alumnos, quienes aprenden a: participar, no participar, obedecer, disentir y a relacionarse con otros –iguales o diferentes-, con la autoridad, con sistemas de reglas (Conde, 1998).

Este panorama pone a la escuela en una situación de vulnerabilidad, porque, por un lado, es receptáculo del desequilibrio social que vivimos, y, por el otro, su función se ha diversificado tanto, que su especificidad se pierde de vista. Sí es posible que la escuela intervenga en esa formación ética, pero la complejidad de esta tarea requiere asumir una postura conceptual y pedagógica; requiere acotar claramente la dirección, el rumbo, a dónde se quiere llegar con ese tipo de intervención, en especial, conocer al alumno, el nivel educativo, en este caso, educación primaria, el enfoque y la postura ética. Aspectos necesarios en la pedagogía de la FV.

La FV no es fácil, no se cumple por mandato o decreto; requiere condiciones específicas para ello; ya he mencionado la intervención explícita de la escuela, pero esto es sólo una parte, pues se requiere también, precisión, claridad y coherencia en los fines de la formación. Esto es, que curricularmente se definan los criterios, objetivos, contenidos, habilidades, evaluación, recursos materiales, condiciones, etc., y no dejar solos a los maestros, quienes necesitan acompañamiento sistematizado. Es necesaria la formación de los maestros, a fin de que asuman las implicaciones culturales, simbólicas,

subjetivas, psicológicas, que intervienen en la formación en valores. Necesitan reflexionar sobre sus prácticas morales para reorientarlas cuando sea necesario.

¿Cuál es la dirección que debe asumir la escuela? La exigencia de educar para la democracia a través de la educación escolarizada, es posible, pero las escuelas necesitan cambios, condiciones distintas. En este momento, como están y son, reproducen patrones hegemónicos y conservan relaciones de dominación, autoritarismo; “sin la escuela no se puede, la escuela sola no puede” (Tenti, 2005), esta afirmación no está en duda, es cierta, y justo es valorar y repartir las responsabilidades. A la escuela le corresponde parte de la tarea, pero no toda. Es necesario establecer los límites para descargarla de la total responsabilidad. ¿Cómo y que otros espacios deben intervenir? Sin duda es una responsabilidad compartida entre la familia, los medios de comunicación, los centros de recreación y esparcimiento, las instituciones culturales, entre otros, es decir, la sociedad en su conjunto.

Creo en la escuela como institución y opción formativa para los sujetos, pero, actualmente, me parece que se encuentra en riesgo por la cantidad de asuntos que se le encomiendan, sin aumentar sus recursos intelectuales, simbólicos, organizacionales y también económicos. Esta situación provoca que se distraiga de una de sus funciones en cuanto a la construcción de saberes y conocimientos; el gusto por descubrir, el fomento de actitudes críticas, elementos básicos para la libertad y autonomía.

En este sentido, vale la pena rescatarla y dirigirla para el cumplimiento de otra de sus funciones: la FV. Compatible con este planteamiento la formación ciudadana y la cultura de la legalidad, se relacionan con valores, nociones y representaciones sociales (Delval, 1989), con formas de participación activa de los ciudadanos en las decisiones que afectan su destino; implican, habilidades como el diálogo, la capacidad empática, la autorregulación y la autonomía (Kohlberg, 1992), (Piaget, 1973).

Por lo tanto, la formación ética en la escuela tiene un carácter amplio, dado que compromete un tipo determinado de valores en los que está presente

la *otredad*: la descentración, como la capacidad de reconocer al otro y colocarse en lugar de él.

En la educación primaria, una vía para el proceso de FV, tendría que considerar el desarrollo de la capacidad de juicio moral, como un proceso analítico, dialógico y crítico, y no como un conocimiento de referencias, de definiciones teóricas o de mandatos de orden normativo. Además, lograr congruencia entre el juicio moral y la conducta moral; en este proceso el método dialógico reflexivo sería otra posibilidad. (Fuentes Molinar, 1999)

El desarrollo moral requiere congruencia entre los propósitos de la formación ética y los comportamientos, las relaciones y la cultura de la institución escolar y las relaciones pedagógicas en el salón de clases.

Es un riesgo que el mensaje de la FV y la realidad de las prácticas de convivencia sean incongruentes y generen en los estudiantes disonancias entre una cosa y otra, y lleve la seriedad del tema a la pérdida de credibilidad y respetabilidad tanto de formadores como de estudiantes.

La demanda social vuelve a estar delante de la oferta política. Y el espíritu democrático renace, no es la rivalidad de los partidos, sino en las reacciones de la opinión pública que se opone a la negación del *otro*, a la purificación étnica, a la guerra a muerte entre grupos étnicos, religiosos, políticos o sociales, al mantenimiento de las mujeres en una situación de inferioridad. Y esos movimientos sociales y culturales son hoy democráticos en su orientación principal, porque claman: vivamos juntos con nuestras diferencias (Touraine, 2001:272).

Muchos son los temas que se articulan y se atraviesan con valores, por mencionar algunos, el aprecio y respeto por la diversidad, equidad de género, respeto a los derechos humanos, lucha contra la discriminación, educación por la paz, etc. La lucha a favor de todos estos temas tiene componentes éticos y políticos que valen la pena revisar.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, Serafín *et al.* (2002), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*, España, Graó.
- Arnaut, Alberto (1997), *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Ball, Stephen J. (1994), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Bertussi, Teresina G. (1997), "Comentarios a los contenidos sobre valores en el Plan y programa de estudio 1993. Educación Básica primaria", en *Revista Intriungulis*, núms. 21-22, UPN- Mexicali, BC.
- Boselo, Anselmo P. (2001), "La educación moral", en Luna, María Eugenia (comp.), *Derechos humanos y educación valoral*, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Briggs, Charles L. (1986), *Escuche antes de dar el salto: hacia una sofisticación metodológica*, Cambridge, University Press.
- Buxarrais, María Rosa *et al.* (1997), *La educación moral en primaria y secundaria*. México, SEP, Biblioteca del maestro normalista, Cooperación Española.
- Camps, Victoria (1993), *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe.
- Conde Flores, Silvia L. (1998), *La construcción de una escuela democrática. El proyecto educativo y las tareas docentes* (Tesis de maestría), México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Carrizales Retamoza, César (1991), *El filosofar de los profesores*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Cortina, Adela (1996), *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Alauda Anaya.
- Casassus, Juan (1997), "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos", en *La gestión en busca del sujeto*, Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa", Santiago de Chile, 13-14 nov.
- Chris, Hart (1998), *Doing a literature review*, California, SAGE.
- Durkheim, Emile (1976), *Educación como socialización*, España, Sígueme.
- (s.f.), *La educación moral*, México, Colofón.
- Eggleston, John (1980), *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel.

Ezpeleta, Justa (1991), *Sobre las funciones del consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, Documentos DIE núm. 20, México, CINVESTAV-IPN.

— (2004), “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa” en *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

— (2000), “Reforma educativa y prácticas escolares”, en Frigerio Graciela, Margarita Poggy y Mario Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Novedades educativas, Centros de estudios multidisciplinares.

Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (comps.) (2004), *La gestión pedagógica de la escuela*, México, OREALC-UNESCO.

Fierro, Cecilia y Susana Rojo (1994), *El consejo técnico un encuentro entre maestros*, México, SEP.

Fuentes Molinar, Olac (1999), “¿Es posible enseñar los valores?”, en *Revista Educación 2001*, núm. 53, octubre, México, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas.

García Salord, Susana y Liliana Vanella (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (2005), “Políticas y prácticas culturales de las escuelas: los abismos de la etapa posmoderna”, en *Por nuestra escuela*, México, Lucerna Diogenis.

Granja Castro, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, México, Universidad Iberoamericana.

— (2004) “Despuntos: Notas para problematizar lo normativo y la gestión”, en Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*. México, OREALC-UNESCO.

Heller, Agnes (1998), *Sociología de la vida cotidiana*, México, Grijalbo.

— (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo.

Hilb, Claudia (2000), “Conceptos de lo político”, en Frigerio Graciela, Margarita Poggy y Mario Giannoni (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Novedades educativas, Centros de estudios multidisciplinares.

Hoyos Medina, Carlos A. (coord.) (1992), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM.

Jackson, Phillip W. (1975), *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.

Jiménez García, Marco A. (2000), "La escuela como dispositivos de poder", en *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés Editores.

Kohlberg, Lawrence (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Biblioteca de psicología Desclée de Broker.

Kohlberg, Lawrence, F. Clark Power y Ann Higgins (1988), *La educación Moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.

Mauri, T (2002), "Dinámicas del equipo de centro e innovación educativa", en *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*, España, Graó.

Latapí, Pablo (2003), *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, F.C.E.

— (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores.

Lucini, Fernando G. (1994), *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Alauda Anaya.

Luna, María Eugenia (1997), "Valores y educación pública en México, Pistas para una reconstrucción etnográfica", en *Revista Básica*, núm. 19, sep-octubre, México, SEP.

— (1994) *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula* (Tesis de maestría), México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Pastrana Flores, Leonor E. (1997), *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica* (Tesis de maestría), México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Piaget, Jean (1971), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.

Piaget, Jean y J. Sella (1968), *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires, Losada.

Piña Osorio, Juan M. (1995), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores.

Puig Rovira, Joseph M. (2003), *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*, Barcelona, Paidós.

Raths, Louis et al. (1967), *El sentido de los valores y su enseñanza*, México, UTEHA.

Remedi, Eduardo et al. (1999), *Encuentros de investigación educativa*, México, Plaza y Valdés Editores.

- Ricoeur, Paul (1999), *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI Editores.
- Rockwell, Elsie (1990), "Valores en la educación mexicana", en *Educación Básica: la reforma como un proceso integral*, Documentos DIE No. 18, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documentos DIE s/n, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Santoyo Sánchez, Rafael (1985), "Apuntes para una didáctica grupal", en *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP-Ediciones el Caballito.
- Savater, Fernando (1997), *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schmelkes, Sylvia (1997), *La escuela y la formación valoral autónoma*, México, Carlos Castellanos Rivera.
- (1995), *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*, México, SEP.
- (1995), *El proyecto escolar*, México, Secretaria de Educación de Guanajuato.
- (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Senge, Peter M. (1992), *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Barcelona, Granica.
- Tudesco, Juan Carlos (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Alauda Anaya.
- (2005), "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo", en *Por nuestra escuela*, México, Lucerna Diogenis.
- Tenti Fanfani, Emilo (2005), "Políticas educativas contra la exclusión social y cultural", en *Por nuestra escuela*, México, Lucerna Diogenis.
- Thompson, John B. (2002), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM-Xochimilco.
- Touraine, Alain (2001), *¿Podremos Vivir juntos?*, México, F.C.E.
- Trilla, Jaume (1993), *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.
- (1996), *La educación fuera de la escuela*, México, Editorial Planeta.
- Viñao, Antonio (2005), "Culturas escolares, reforma e innovaciones educativas", en *Cero en conducta*, núm. 52, diciembre, México.

Von Sanden, Cecilia. (2001) “El papel de la educación en la formación de actitudes”, en Luna, Maria Eugenia (comp.), *Derechos humanos y educación valoral*, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.

Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Winocur, Rosalía y Laura Gingold (2001), “La representación de los valores de la cultura democrática en niños de primaria”, en Luna, Maria Eugenia (comp.), *Derechos Humanos y educación valoral*, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.

Wittrock, Merlín C. (1989), *La investigación de la enseñanza*, V. 1-2-3, España, Paidós.

Woods, Peter (1998), *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.

Yurén Camarena, María Teresa (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN.

Revistas en Internet.

Perassi, Zulma y Alicia Fratin (2000), “El Proyecto institucional y la autonomía escolar”, en *Revista rompan filas*, año 9 núm. 45.
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/rompan/45/>

Bardisa Ruiz, Teresa (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 5, septiembre – diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<http://campus-oei.org/revista/>

Piedad García, Adriana (2001), “La gestión en la escuela primaria”, entrevista con Rosa Oralia Bonila, en *Educación, revista de educación*, nueva época núm. 16, enero – marzo, México, Gob. Jalisco.
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Entr.html/>