

¿Y los niños cuándo?

Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía

Amelia Molina García



UAEH
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

¿Y los niños cuándo?

**Una revisión de procesos para la
formación de ciudadanía**

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación



CONSEJO
EDITORIAL

La publicación de este libro se financió con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2016.

¿Y los niños cuándo?

**Una revisión de procesos para la
formación de ciudadanía**

Amelia Molina García



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Pachuca de Soto, Hidalgo, México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Adolfo Pontigo Loyola
Rector

Saúl Agustín Sosa Castelán
Secretario General

Marco Antonio Alfaro Morales
Coordinador de la División de Extensión de la Cultura

Alberto Severino Jaén Olivas
Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Fondo Editorial

Asael Ortiz Lazcano
Director de Ediciones y Publicaciones

Joselito Medina Marín
Subdirector de Ediciones y Publicaciones

Primera edición electrónica: 2021

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000
Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ISBN: 978-607-482-634-0

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*

Contenido

Prólogo	9
Introducción	13
Primera parte. Los referentes conceptuales	19
Capítulo 1. Andamiaje conceptual: los valores para la democracia y la formación de ciudadanía	21
Los valores como referente conceptual	23
Democracia: base en la construcción del proceso educativo	29
Enfoques pedagógicos para la formación valoral: rasgos e implicaciones	37
Enfoque indoctrinador	39
Enfoque de la falsa neutralidad	39
Enfoque voluntarista prescriptivo	39
Planteamientos relativistas	40
Propuestas fundamentadas en los planteamientos de desarrollo humano	41
Teorías del desarrollo moral y del juicio moral	42
Teoría sociocultural: base para la formación temprana en valores para la ciudadanía democrática	48
Procesos formativos en los espacios escolares y sus contextos	51

1. Proceso de socialización: <i>educación en valores</i>	54
2. Proceso de enculturación: <i>educación sobre valores</i>	54
3. Proceso de cultivo: <i>educación para los valores</i>	55
4. Proceso de formación: <i>educación por los valores</i>	55
Dimensiones del constructo analítico en el proceso formativo	56
valoral	
1. Instancias formativas	58
2. Dimensiones del valor	59
3. Niveles de relación	60
4. Valores en sí	61
Condiciones para promover la objetivación de los valores	76
democráticos	
Diálogo	77
Participación	79
Capítulo 2. La metodología de investigación	83
Lo explícito para el estudio etnográfico en el sexto de primaria	85
Organización y análisis de la información	86
Recuperación del proceso operativo	88
Primera fase: Recolección de información documental	88
Segunda fase: Proceso de inducción para el desarrollo del proyecto (curso-taller)	89
Tercera fase: Primer levantamiento de información en las escuelas	89

Cuarta fase: Segunda toma de registros de observación y entrevistas	92
Quinta fase: Resultados de la investigación	93
Referencia contexto-escuela	94
Reflexionemos sobre el contexto de los casos	108
Dirección escolar y relación docente	111
Los padres de familia en las actividades escolares	114
Segunda parte. Los casos	121
Capítulo 3. La formación en valores en el aula	123
El docente y su forma de trabajo	124
Recapitulación sobre las prácticas docentes: una reflexión sobre valores	149
1.Práctica directiva con procesos ambivalentes de formación	150
2.Práctica docente asistemática acompañada de rituales	151
3.Práctica sistemática y abordaje diferencial de contenidos	152
4.Práctica docente que promueve la participación, la reflexión y los valores para la democracia	153
Interacciones en el aula y espacio de recreo	156
Ejercicio interpretativo de las interacciones en el aula	170
Definición de la normatividad y prácticas disciplinarias en el aula	173
1.La regla implícita dictada por el docente	173
2.La regla explícita y el ejercicio unidireccional de la normatividad	175

3.Los valores en la definición de la regla y el ejercicio de la normatividad	176
Capítulo 4. Nociones de los actores de la educación sobre los valores de la democracia	181
Nociones de las niñas y los niños de sexto grado de primaria sobre los valores para la democracia	183
Nociones sobre valores para la democracia en maestros y maestras de quinto y sexto grados de primaria	190
Nociones sobre valores para la democracia en madres y padres de familia de alumnos de sexto grado de primaria	200
A guisa de cierre: algunos aspectos relevantes sobre las nociones que tienen los actores de la educación sobre valores para democracia	204
Conclusiones y recomendaciones generales	207
Referencias bibliográficas	217

Prólogo

La formación ciudadana en el mundo contemporáneo es una de las vertientes fundamentales de todo proyecto educativo innovador. La avasallante y caótica vida social como contexto de nuestras escuelas, convierte a este campo temático como imprescindible en la política educativa y la intervención docente en su tarea formativa. Su pertinencia pedagógica le ha abierto un lugar relevante en las finalidades y procesos en educación, lo cual constituye el objeto de este libro. Amelia Molina García, autora de esta obra, con su reconstrucción conceptual y el encuentro que realiza directamente con los actores en la institución escolar, nos ayuda a entender lo que hace o deja de hacer el profesorado ante su responsabilidad de formar ciudadanos.

La escuela, dice la UNESCO, tiene que otorgar alto significado a los aprendizajes sociales, y es primordial lograrlo en tanto que con ello podemos contribuir al desarrollo del *ethos* en los educandos, cuyos efectos en su configuración cultural nos hacen suponer que en las aulas se deberían estimular muchos de los rasgos que constituyen una ciudadanía democrática.

Sin tener en el centro el debate qué entendemos por ciudadanía formal y ciudadanía sustantiva, aquí se identifican referentes conceptuales y empíricos para comprender que en la escuela se puede construir la base de una cultura tolerante y reivindicadora de los derechos civiles, políticos y sociales, propios de una sociedad democrática. Esto es, superar la instrucción académica del conocimiento formal acerca del significado de ciudadanía, para que la acción de la escuela, particularmente de los docentes, contribuya a crear un sistema disposicional en los educandos para vivir sustantivamente la ciudadanía.

Una pregunta oportuna que no puede despreciarse cuando se diseña el *currículum* es la siguiente: ¿cuándo debe incluirse formalmente la formación ciudadana? La investigación que tiene como origen esta obra de Molina se llevó a cabo en el sexto grado de la educación primaria, teniendo como sustento a Kohlberg al considerar los niveles de abstracción y las posibilidades de desarrollo del juicio moral en niños del rango de edad regular. Esta tradición teórica y el entrelazamiento categorial en el estudio de casos con educandos de este nivel, nos ayuda a sostener la tesis de que la formación ciudadana tiene pertinencia curricular en esta fase del trayecto formativo, sin desmedro de que en la relación educativa cotidiana desde el primer día de clases, gradualmente, se vaya abriendo camino al desarrollo de la moral autónoma.

Una premisa de todo proyecto educativo que presuma de ser eficaz y alternativo tiene que responder a la problemática de su tiempo. Y nuestro tiempo es de corrupción, violencia, intolerancia, inseguridad laboral, injusticia social, pobreza, dramas ecológicos, deterioro moral del poder político, entre otros rasgos de una sociedad en riesgo, diría Beck, que ya inundó con incertidumbre creciente a todas las clases y estamentos sociales. En este contexto se encuentra la escuela, ante él la formación de y en valores para una ciudadanía democrática se concibe como una de las definiciones de responsabilidad social más relevantes en el sistema de educación formal.

La educación que responde al tiempo contemporáneo contiene en su discurso y en sus prácticas la finalidad de formar valores ciudadanos diversos, los cuales están vinculados a los derechos de las personas y de las comunidades, con pretensiones de lograr una convivencia democrática. Así pues, tenemos los derechos de primera generación constituidos por derechos civiles y políticos reivindicatorios de su autonomía ante el poder del Estado; así como los valores ciudadanos vinculados con los derechos de segunda generación, los cuales se expresan en la exigencia de un Estado de Bienestar que asegure instituciones de salud y educación, que también intervenga equilibrando los factores económicos para lograr la equidad social. Y, por supuesto, los derechos de tercera generación donde la solidaridad y la tolerancia en contexto de diversidad cultural, tradiciones étnicas y segmentos con rasgos identitarios propios, lo cual es signo de que somos una sociedad compuesta por personas diferentes a las que integra una ética mínima necesaria para convivir.

Construir un imaginario cultural para entender estas realidades sociales, es el concepto de formación ciudadana del que Amelia Molina busca persuadirnos a través de su obra. Una lección que se desprende de su estudio es que no es una tarea de un ciclo escolar, ni tampoco es exclusivo de un nivel en particular, pues debe ser concebido curricularmente como un propósito sistemático y gradual durante el trayecto de la educación formal.

La formación en valores es situacional; es dominio conceptual y sobre todo desarrollo experiencial. La lectura cuidadosa de este libro nos lleva por un camino interpretativo de este proceso, donde la información organizada como núcleo de enseñanza es referencia para provocar interacciones asociadas con la cultura de los educandos, con el propósito de construir conflictos cognitivos tendientes a desarrollar el juicio moral y, por consecuencia, la base ética de la ciudadanía democrática.

Es pertinente precisar que la formación en valores ciudadanos no se reduce a una estrategia didáctica eficaz. En este propósito es imperativa la puesta en práctica de una pedagogía de la alteridad, entendida como el reconocimiento del otro, superando la relación técnica de profesor-alumno, para concebirla como un nexo entre personas que comparten un mismo mundo y que juntos pueden transformarlo. Es el docente como sujeto de la experticia y su contribución cultural en la educación de un nuevo ciudadano. Cuando Molina observó la vida en las aulas de la escuela primaria, además de recuperar las voces de actores escolares, fue en búsqueda de este hecho, dejándonos constancia de que la formación en valores ciudadanos solo es posible si está unida a la reconstrucción de la experiencia en los educandos.

El criterio que la investigación educativa requiere para hacer verosímil el análisis y sus conclusiones está debidamente cubierto al tener en cuenta al menos tres referentes metodológicos: la recuperación de componentes socioculturales de su contexto, la cultura diferenciada de las escuelas, así como rasgos de la biografía cultural de los docentes. La apropiada triangulación de tales elementos eleva el grado de certidumbre y relevancia que encontramos al leer la obra de Molina.

Este texto tiene cuando menos tres virtudes: 1. Su aporte académico al estado del conocimiento en este campo temático, teniendo en cuenta la rigurosidad en la reconstrucción conceptual y sus resultados, útiles para el entendimiento de la

tarea docente en la formación de valores ciudadanos; 2. La estructura metodológica recupera rutas de otros colegas en la investigación cualitativa; así mismo, se aprecia lo acertado de su heterodoxia en el modo de construir el objeto y las dimensiones de análisis, cuya pertinencia se corrobora al presentar los resultados y las conclusiones; y 3. La convicción de que la cultura docente con la que los profesores llevan a cabo su tarea de formación en valores ciudadanos es fundamental para comprender dónde están las fortalezas y las debilidades formativas y, quizá, aquí se encuentra una de las mejores aportaciones de esta obra.

Si acordamos que la escuela es un espacio cultural fundamental en las sociedades modernas para la formación de la ciudadanía, entonces tenemos que reivindicar la importancia de la institución escolar en el desarrollo de capacidades humanas para una vida cívica democrática. La obra que tenemos en nuestras manos es una valiosa contribución para avanzar hacia tal fin.

Rodrigo López Zavala

Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Facultad de Ciencias de la Educación

Introducción

*Ella está en el horizonte.
Me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos más.
Camino diez pasos
y el horizonte se corre
diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine
nunca la voy a alcanzar.
¿Para qué sirve la utopía?
Sirve para eso: para caminar.*

Eduardo Galeano.

Antes de abordar el marco general de la investigación, es conveniente exponer las razones que dieron origen al título del libro, el cual surge de la reflexión sobre afirmaciones de la vida cotidiana, que se hacen a la ligera sobre la formación en valores y para la ciudadanía, en las que se menciona que los niños no son ciudadanos ni tienen derechos hasta que cumplan los dieciocho años de edad; además de que se cree que los niños, adolescentes y jóvenes son iguales. No obstante, a partir de la información que se presenta en este texto, producto de un proceso de investigación particular y que es complementado con otras investigaciones relacionadas con la temática, sobre las que se va haciendo referencia a lo largo del texto, se puede afirmar que la formación para la ciudadanía inicia en las primeras etapas de la vida

(en el seno de la familia y desde los primeros días de la formación escolar), por lo que es pertinente analizar de qué manera y a partir de dónde se va construyendo ésta en los diversos espacios educativos.

Desde hace casi tres décadas, la formación de valores en la educación escolar ha ocupado un lugar preponderante en el sector educativo nacional, por lo que desde diferentes medios y estrategias se ha pretendido que esta tarea ofrezca bases sólidas para sustentar y establecer propuestas, así como formas de trabajo, que promuevan la comunicación y acción entre los diversos actores de la educación: maestro, educando, familia y sociedad en su conjunto. Buscando con ello posibilidades para transmitir o más bien para abrir espacios de formación mediante contenidos y criterios valorativos coherentes entre sí.

Con base en estas premisas, la Secretaría de Educación Pública emprendió el programa Formación de Valores en la Escuela Primaria: Educar para la Democracia, dentro del cual, y como una de sus fases, se llevó a cabo una investigación de corte etnográfico en el sexto grado de dicho nivel educativo. El proyecto, financiado por la Organización de Estados Americanos y adscrito a la Coordinación de Asesores del Secretario de Educación Pública en México, dio origen a una serie de investigaciones sobre las que se da cuenta en el presente texto.

Uno de los supuestos que derivó en la demanda de un estudio de este tipo fue que el maestro requiere de materiales de apoyo para reforzar la formación de valores. Sin embargo, al no contar con elementos que le dieran soporte, se consideró que internarse en el espacio escolar permitiría indagar y profundizar sobre el tipo de aspectos que están orientando la práctica educativa sobre formación valoral y, sobre todo, detectar aquellos que están ausentes y que por tanto es necesario caracterizar. Con tal indagación se pretende distinguir las bases que constituyen el cimiento de una formación para la ciudadanía, así como identificar los elementos que deben orientar la elaboración de materiales y aquellos que posibiliten la definición de estrategias para aplicar acciones en apoyo a la formación de valores para la democracia.

Para la realización del estudio se tomó como punto de partida el hecho de que en sexto grado de educación primaria se hace explícito el manejo de contenidos sobre formación de valores para la democracia, aun cuando en otros espacios se menciona que estos contenidos deben estar incluidos en todos los grados de la

educación primaria. Por otro lado, y de acuerdo con Kohlberg (1992) respecto a los estadios del desarrollo del juicio moral, la edad en la que se encuentran los niños de sexto grado de primaria es aquella donde se tiene una aproximación al estadio de las operaciones formales, a partir de las cuales se llega a tener la capacidad de abstracción, de simultaneidad y de meta-pensamiento, condiciones necesarias para el desarrollo moral autónomo.

Los objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación son: contar con una caracterización de situaciones en el espacio escolar, centradas en el sexto grado de nivel primaria, que fueran potencialmente favorables en la formación de valores para la democracia; identificar aspectos que contribuyan al enriquecimiento de los contenidos del currículum escolar, así como recuperar sugerencias y alternativas educativas para definir criterios que permitan elaborar una propuesta pedagógica sobre valores para la democracia.

El estudio se realizó considerando como unidad de indagación el espacio escolar en su conjunto y los diversos actores que en él interactúan, dando especial atención a los procesos desarrollados en aulas del sexto grado de primaria. Si bien la fase de campo de la investigación se llevó a cabo de julio de 1997 a enero de 1998, el proceso de apropiación y reestructuración de lo que se presenta en este libro se ha vuelto a trabajar en diferentes momentos, uno para presentarlo como tesis de nivel maestría (Molina, 2000) y otra, para ser presentado como capítulo de libro (Molina y Alonso, 2001). Asimismo, el desarrollo de otros proyectos y productos de investigación (Molina, 2011 y 2012; Molina y Ponce, 2011a y 2011b; Ponce y Molina, 2011; Molina, 2013; Molina y Heredia, 2013) han permitido enriquecer la propuesta que ahora se presenta en esta obra. Además, es importante tener en cuenta que recientemente la UNESCO ha considerado dentro de sus declaraciones la formación para la ciudadanía mundial como uno de sus ejes prioritarios, por lo que esta temática adquiere gran relevancia en el campo de la educación. (UNESCO, 2012, 2015, 2015b y 2016).

Este trabajo profundiza en las bases conceptuales que dan origen y sustento a la formación de valores para la democracia y la ciudadanía, asimismo, pone énfasis en los ejes de análisis de los componentes que posibilitan su objetivación. Algunas interrogantes latentes en el proceso de construcción son: ¿por qué no ha sido posible fomentar y alcanzar los principios que orientan la formación en valores

para la democracia en el espacio escolar? y en caso de encontrarlos, ¿cómo se objetivan estos planteamientos en el espacio escolar, con relación al entorno social?

Como se ha identificado en algunas investigaciones sobre el tema, las situaciones o eventos que se llevan a cabo dentro del espacio escolar están matizados por una serie de procesos que se dan en la vida cotidiana escolar, y de acuerdo con resultados de algunas investigaciones, la formación valoral sería prácticamente imposible (García Salord y Vanella, 1992). No obstante, la práctica cotidiana escolar cuenta con momentos, eventos, situaciones o simplemente actividades, que es necesario reconocer y retomar como experiencias que enriquecen la formación educativa, desde la perspectiva valoral para la democracia. Por ello, dentro del estudio se tuvo presente una postura que mantiene la mirada sobre los aspectos positivos del docente en la formación de y en valores para la democracia.

Tomar como punto de partida una base diagnóstica, sustentada en la observación cotidiana en el espacio escolar, así como ampliar la base conceptual para conformar la descripción y análisis de las situaciones que caracterizan la formación valoral en el sexto grado de primaria, constituye el objeto de este estudio.

Para la construcción del referente conceptual se puso especial atención en los conceptos subyacentes al proyecto, los que podríamos ubicar a partir de una serie de interrogantes, mismas que sirvieron como ejes orientadores del proceso de indagación. Tales preguntas son: ¿qué son los valores y qué implica su formación? ¿Qué es la democracia y cómo se hace manifiesta en el aula? ¿Qué conceptualizaciones y prácticas están presentes en lo que podría identificarse como formación de valores en el espacio escolar? ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en la formación valoral? ¿Cómo podría caracterizarse el proceso de formación valoral en la escuela primaria? ¿Qué tipo de actividades deben ser fomentadas para el ejercicio democrático en el espacio escolar? ¿Cómo trascender el espacio escolar en la promoción de una cultura social y política democrática?

A partir de lo anterior, en este libro encontraremos una base conceptual que permita ubicar los niveles de la formación valoral (moral/civil) y las implicaciones que tiene el trabajar la línea de formación de y en valores para la democracia en el contexto escolar, en especial en la educación primaria. Algunas caracterizaciones analítico-interpretativas de situaciones que se realizan en el

espacio escolar, enfocadas al sexto grado de educación primaria, sirven como elementos de base para delinear propuestas pedagógicas para la formación en valores para la democracia.

La investigación se realizó mediante una metodología etnográfica en ocho escuelas de la ciudad de México y su área metropolitana, en las cuales se recopiló información en campo, se elaboraron registros de observación en los espacios escolares, se aplicaron entrevistas a los actores de la educación (directivos, alumnos, maestros y padres de familia); asimismo, con base en los primeros hallazgos en los registros de campo, se definieron categorías y reportes parciales, para después articularlos con las bases conceptuales.

El trabajo está conformado en dos partes: la primera, donde se incluye la base teórica y conceptual sobre la formación en valores para la democracia y sobre los procesos de formación, así como el marco metodológico que orientó esta investigación en la cual se incluye la presentación de las características del contexto donde se realizó, de la dirección escolar y el tipo de participación que tienen los padres y madres de familia en la escuela. La segunda parte integra la descripción de los ocho casos estudiados, en los que se caracterizan las formas de trabajo docente, las interacciones que se dan en el aula, el tipo de normatividad ejercida y el análisis de la intencionalidad y consistencia de los docentes en su ejercicio cotidiano. Como parte complementaria se incluyen las nociones valorales democráticas que tienen los diversos actores del proceso educativo. Cabe señalar que estas nociones se recopilaron mediante entrevistas tanto individuales como colectivas, con docentes, alumnado, madres y padres de familia de los planteles estudiados.

Finalmente, en el apartado de conclusiones derivadas del ejercicio analítico, se integran algunas recomendaciones generales para la elaboración de una propuesta pedagógica sobre la formación en valores para la democracia de la ciudadanía, desde el espacio escolar de la educación primaria.

No resta más que agradecer en primera instancia a la Doctora Teresa Yurén, quien ha sido en muchos casos fuente de inspiración con el compromiso que demanda la producción pedagógica y en especial, la propuesta de formación conforme a valores, cuyo planteamiento base es recuperado de sus trabajos de investigación; asimismo, a los miembros del Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación, en especial al doctor Christian Ponce y al maestro José

Luis Andrade, el puntual y dedicado seguimiento al desarrollo de esta obra, que sin sus revisiones y sugerencias no hubiera alcanzado la calidad que ahora ofrece. No obstante, la responsabilidad en su contenido corresponde a la autora. Agradezco también al doctor Gerardo Ramos la revisión de la obra completa, antes de que esta fuera enviada a proceso de dictamen por parte de pares académicos de instituciones de educación superior externas a la Universidad. En este sentido, agradezco de manera especial a aquellos dictaminadores anónimos, quienes valoraron la obra en su conjunto y expresaron sus valiosas sugerencias para mejorar tanto el contenido como la forma de construcción de esta obra.

Primera parte
Los referentes conceptuales

Capítulo 1

Andamiaje conceptual: los valores para la democracia y la formación de ciudadanía

El tema en torno a la formación de valores para la democracia tiene como telón de fondo un conjunto de debates teóricos con relación al concepto de ciudadanía, de democracia, respecto a lo que son los valores en sí y de las condiciones formativas que se encuentran inmersas para tal tipo de formación. Por ello, abordar el campo temático desde la perspectiva conceptual, resulta esencial para poder realizar un análisis interpretativo de lo que implica el proceso educativo sobre la formación para la ciudadanía, desde edades tempranas (la educación primaria). Es así que en este apartado nos ocupamos de desarrollar las dimensiones conceptuales que permitirán identificar, explicar y comprender cómo es que se da dicho proceso.

La primera dimensión contempla lo que son los valores en sí, lo que implica definirlos desde diferentes perspectivas: filosófica (axiológica y moral), antropológica, social, psicológica y pedagógica, para con ello poder derivar lo que se entenderá por valor, como categoría de análisis y de posible construcción de propuestas educativas para la conformación de la moral democrática autónoma. Esta primera acotación nos conduce a un segundo nivel de reflexión, puesto que se reconoce que no se está hablando de valores en sentido genérico, sino de valores que posibilitan una convivencia en y para la democracia en la escuela, por lo que la temática remite, entonces, a reflexionar sobre qué es la democracia y cómo se hace manifiesta en la escuela.

Dado que adoptamos una perspectiva de formación valoral para la democracia y no los valores en sentido genérico, es conveniente revisar y reflexionar sobre

lo que es la democracia, poniendo especial atención en el contexto mexicano. Igual que la categoría de valor, la democracia, como eje de trabajo analítico y de construcción, requiere de la revisión de diversos enfoques. Al darle contenido, se ubicará y desarrollará el entramado de valores que se identifican como aquellos que posibilitan un ejercicio democrático. Esta situación implica tomar una postura que necesariamente nos remite al espacio escolar, además la necesidad de establecer algunos ejercicios relacionales con el referente normativo o de política educativa, ya sea nacional o supranacional, debido a que la postura adoptada para este fin (la democracia como una forma de vida en el proceso educativo) está determinada o matizada por la política educativa y, por ende, por el contexto nacional que orienta la educación primaria obligatoria.

De la articulación de estos dos planos, surge una tercera dimensión, que conduce a identificar y explicar lo que implica la formación en, sobre, por y para la democracia, razón por la que diferenciamos los elementos que caracterizan a *una escuela constituida sobre democracia* (implica partir de una estructura democrática en sentido estricto y su práctica cotidiana se da en el sentido formal de esta), de *una escuela para la democracia* (en la que se parte de que la práctica democrática se da hasta que se egresa del espacio escolar) y de *una escuela formadora de sujetos que viven en democracia* (identificada porque en la práctica cotidiana se actúa permanentemente bajo principios democráticos).

En este sentido, reconocemos que la formación valoral implica diferencias sutiles entre lo que se menciona como formación en, sobre, por, de o para valores y que, como podemos observar, está íntimamente relacionada con el tipo de ciudadano que se quiere formar. Es decir, esta distinción define de alguna manera a las diversas orientaciones y enfoques filosófico-pedagógicos para la formación valoral, por lo que es necesario hacer explícitas las diferencias conceptuales y el nivel de convergencia entre un planteamiento y otro.

El proceso de conformación de la moral autónoma como proceso educativo, desde el enfoque que orienta este trabajo, parte de la perspectiva cognitivo-evolutiva en articulación con la histórico-social, en la que se considera que en la formación de la moral confluye la interacción del sujeto con el ambiente. Planteamiento que, de acuerdo con Piaget, refiere a la coordinación o discusión con el otro para la construcción de la moral autónoma, y que si complementamos con la teoría de

Kohlberg (Hersh *et al.*, 1988), conduce a la construcción del juicio moral, que se construye mediante un proceso de socialización permanente (Berger y Luckmann, 1968/1998) que se da a lo largo de la vida, en espacios y contextos concretos. Para ello es pertinente también considerar el enfoque histórico cultural, desarrollado por Vygotski (1996), como referente categorial de análisis y construcción en las atmósferas de socialización de la moral democrática.

Una cuarta dimensión refiere a los aspectos socioculturales en los que se desarrolla el proceso educativo, es decir, permite identificar los ámbitos de acción en los que se objetivan los procesos educacionales para la democracia. En este caso, aunque el trabajo focaliza la atención en el espacio escolar, también es importante hacer referencia a la familia y al contexto donde se ubica el centro educativo. Esta perspectiva contextual conduce a reconstruir y comprender el proceso que se sigue o se presenta en la vida cotidiana escolar respecto a la formación en valores, para con ello realizar un ejercicio de análisis y reflexión sobre lo que implica la formación valoral en el ámbito social, familiar y escolar.

Esquema 1



Fuente: Elaboración propia con base en el constructo conceptual.

Los valores como referente conceptual

Abordar el tema de valores implica una tarea un tanto compleja, ya que éste ha sido explorado y debatido desde una amplia gama disciplinaria, en la que cada

disciplina ofrece nociones y explicaciones particulares o diferentes. Si bien este no es el espacio para hacer una revisión exhaustiva de los planteamientos e implicaciones de la diversidad de posturas sobre la conceptualización de los valores,¹ sí se pretende tomar, como punto de partida, algunas nociones conceptuales para hacer una breve reflexión sobre qué son y cómo se entienden los valores, por lo menos desde el objeto de estudio que nos ocupa.

De acuerdo con Pablo Latapí (1998), la aproximación conceptual al valor implica no concebirlo como un término unívoco que se define fácilmente; requiere para su comprensión, explicar su significado desde diversos puntos de vista. Es decir, que diversas disciplinas como la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía se han ocupado de ello y, por ende, es conveniente hacer aunque sea una somera revisión.

Dentro del campo filosófico se menciona que los valores constituyen un tema relativamente nuevo (segunda mitad del siglo XIX) y que la disciplina particular que los estudia es la axiología. Uno de los aspectos más importantes consiste en la distinción que se hace entre el ser y el valer, en la que se examina el valor en tanto valor. Dentro de esta línea se manejan posturas que caen en una visión psicologista, pues para algunos el valor equivale a lo que nos agrada, para otros refiere a lo deseado y para unos más es objeto de nuestro interés; en estos planteamientos aparecen los objetos como poseedores del valor, en el sentido de que se maneja que:

todas las complicaciones y enojos, todos los deseos y repulsiones están motivados por valores pero éstos no valen porque nos agraden o los deseamos, sino por el contrario, nos agradan y los deseamos porque nos parecen que valen. Por tanto los valores tienen su validez antes e independientemente de que funcionen como metas de nuestro interés y nuestros sentimientos. Muchos de ellos son reconocidos por nosotros sin que nos ocurra gozarlos o deseárselos (Ortega y Gasset, 1923/2010, p. 24).

Las posturas anteriores, ubicadas con una tendencia objetivista, han sido criticadas y suplantadas por la definición de los valores como esencias e ideas

¹ Si se desea hacer una revisión desde otro corte analítico, se puede consultar el texto de José Bonifacio Barba *Educación para los derechos humanos: Los derechos humanos como educación valoral* (Fondo de Cultura Económica, México, 1997).

platónicas. No obstante, este tipo de planteamientos también ha sido debatido, pues se presenta una confusión de la irrealidad con la idealidad. Un clásico en el campo de los valores, Risieri Frondizi, recupera algunos planteamientos para hacer una distinción entre los valores y los bienes, en la que los segundos equivalen a las cosas valiosas, mientras que los “valores no son [por tanto] ni cosas, ni vivencias, ni esencias: simplemente son valores [...] y necesitan de un depositario [de cualidades] en que descansar, por tanto no hay valor sin valoración” (Frondizi, 1972, p. 15). Este planteamiento nos lleva a reflexionar y a identificar el interjuego entre subjetividad y objetividad con las situaciones que acompañan la determinación del valor, en cuanto a las atribuciones que le deposita el sujeto al objeto y la acumulación que el sujeto va teniendo para determinar preferencias valorales.

Los valores, por tanto, son producto de la experiencia; tienen su sede en nuestro psiquismo y, en su generación intervienen la inteligencia, la voluntad, los afectos, las emociones; a la vez que tienen referencias necesarias en el mundo exterior a nosotros, son realidades, que a la vez son internas y externas, subjetivas y objetivas. En cuanto a realidades subjetivas tienen tres componentes: el cognitivo, por el que se conoce el objeto apetecible; el afectivo, constituido por una emotividad favorable o desfavorable a ese objeto; y el propiamente apetitivo que apela a la voluntad para obtener el bien en cuestión o para ser congruente con él. En virtud de estos componentes, los valores son también predisposiciones a un comportamiento determinado o a una elección de la voluntad (Latapí, 1998, p. 5).

Como se mencionó, el estudio de los valores no es privativo de la filosofía, aunque tiene su referencia inicial en ella. Se puede destacar también el papel de la antropología, la sociología y la psicología como disciplinas que tienen presentes los elementos que identifican a los valores con la cultura, la tradición, la moral, la ideología o la forma de comportamiento. No obstante, en muchas ocasiones no es posible identificar una clara diferenciación conceptual que establezca las diferencias entre una perspectiva y la otra.

Para la antropología cultural, se destaca la importancia de los valores en el comportamiento de los grupos humanos; se les considera como aprendizajes colectivos de ciertas apreciaciones que se comparten por el grupo y rasgo que les

caracteriza. Desde este punto de vista se intenta entenderlos como elementos que explican los sistemas de pensamiento, las religiones, las ideologías políticas o los sistemas económicos. Son realidades fundamentales y constitutivas de toda cultura, se puede decir que son los sentidos que orientan las prácticas cotidianas de los grupos o comunidades.

Desde el campo de la sociología, se reconoce que guardan una relación muy cercana con la antropología cultural y muy lejana con la filosofía. En la sociología, los valores son considerados en dos sentidos: como cualidades propias de algunas realidades sociales que influyen en los comportamientos colectivos y como valoraciones subjetivas de los grupos sociales (Latapí, 1998). Una de las perspectivas que ejemplifica tal posición en el siglo XX, es la que desarrolla Jeffrey Alexander (2000), quien se ocupa de analizar los nexos entre cultura, significado y subjetividad, así como los vínculos entre valores, códigos y discursos narrativos, donde analiza la relación (dilemática) entre cultura, acción y sistema social. Lo cual se ilustra cuando define a la sociedad en términos morales: “Las condiciones de esta comunidad moral se articulan con (no determinan a) organizaciones y el ejercicio del poder a través de instituciones como constituciones y códigos legales, por una parte, y el ‘cargó’, por la otra” (Alexander, 2000, p. 142).

Dentro de la perspectiva psicológica, los valores se identifican como gustos, preferencias, obligaciones, deseos, necesidades, aversiones, atracciones, o placeres. “Para algunos es una —creencia fundamental— localizada en el centro del sistema total de creencias de la persona, acerca de cómo debe comportarse o acerca de un objetivo de su existencia que vale la pena conseguir, su núcleo radical sería, por tanto, cognoscitivo” (Latapí, 1998, p. 7). Dentro del plano de la psicología, se reconoce que existen diversas corrientes y que desde ellas, los valores adquieren acepciones diferentes o ponen el acento en determinado componente del sujeto, dependiendo del enfoque o perspectiva de la que se trate.

Bajo este planteamiento encontramos que Bonifacio Barba, refiriéndose a Rokeach, comprende a los valores como “el centro del sistema de creencias y los define como: una creencia permanente de un modo de conducta específico o un estado final (meta) de la existencia, es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de la existencia, opuesto o inverso” (Barba, 1992, p. 129), cuestión que nos sugiere una postura subjetiva de la conceptualización

valoral. Mientras tanto, y en la misma perspectiva, Susana García Salord y Liliana Vanella identifican a los valores “como actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal” (García Salord y Vanella, 1992, p. 26).

Aunada a las posturas anteriores, la perspectiva de Adela Cortina (2001) permite ubicar el sentido moral de los valores que regulan los comportamientos. Ella afirma que no es lo mismo el hecho de que los valores se pongan de moda en el proceso de enseñanza en las escuelas, que el que estos sean un tema de actualidad, puesto que si se les considera como tema de actualidad, este adquiere vigencia porque los valores —en especial los de tipo moral— son un componente esencial e indispensable de la vida humana, inseparable de la persona.

A partir de las perspectivas mencionadas, es conveniente señalar que, así como se identifica a la sociología y a la antropología cultural como “indispensables”, también comúnmente se plantean de manera conjunta las perspectivas psicológica y pedagógica, en las que por lo general se identifican elementos similares. La pedagogía recupera los hallazgos de otras disciplinas que le resultan útiles para orientar la tarea educativa, principalmente en el ámbito escolar. Así, el comportamiento de los estudiantes, los estilos de aprendizaje y las interacciones que se dan en las aulas, entre otros, son componentes importantes para el fomento o desarrollo de los valores. Obviamente, los enfoques y posiciones que se adopten, respecto a la formación valoral de los educandos, serán congruentes con las concepciones pedagógicas y psicológicas que se sostengan, especialmente las filosóficas, puesto que estas últimas permiten definir las intencionalidades sobre el tipo de individuo, persona o ciudadano que se pretende formar.

Ejemplo de lo anterior puede ser la postura de García Salord y Vanella, cuando en su investigación definen a los valores como:

preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados. Los valores no son, por lo tanto, una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos, ni de los sujetos. Se opta por definir que todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones) en la medida en que los hombres los constituyen como tal. Los valores surgen entonces de manera orgánica en el devenir de la sociedad y se encuentran

mediados por productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etcétera) (García Salord y Vanella, 1992, p. 25).

Bajo esta concepción, es de esperar que parte de estos aspectos se objetiven o materialicen en el espacio escolar, considerando que todos los seres humanos (o por lo menos gran parte) son seres sociales e históricos.

Para cerrar esta primera revisión, respecto a la conceptualización sobre valores y las relaciones interdisciplinarias que se establecen al abordarla, recuperamos el planteamiento de Teresa Yurén, quien menciona que los valores son “las cualidades que la praxis del sujeto imprime en los objetos, en las interacciones, en las regulaciones de esas interacciones, en los saberes y sus materializaciones y en la personalidad misma del sujeto” (Yurén, 1995, p. 252).

Es importante señalar que Yurén parte de una revisión filosófica sobre valores morales, cuya categoría principal es la eticidad, para culminar con una propuesta educativa en la que va incorporando planteamientos de la antropología social, la psicología, la sociología y la pedagogía, lo que refleja una visión interdisciplinaria respecto a los valores que se ponen en juego para el análisis y construcción valoral de los ciudadanos en formación.

Si realizamos un ejercicio de reflexión, tomando como base la diversidad de criterios revisados y los elementos o aspectos que están presentes en ellos, podemos identificar y tomar como postura para el desarrollo del presente trabajo, que el valor como tal está determinado por las cualidades que el sujeto imprime a los objetos, a las interacciones y las relaciones cotidianas que posibilitan la satisfacción de las necesidades de cada individuo. Además de que estas cualidades están determinadas desde una intencionalidad social y cultural, son asimiladas (no en sentido lineal) por los sujetos mediante procesos de socialización en los que estos se reconstruyen y producen, como resultado del devenir de la práctica humana, situación que los lleva a establecer un juicio valorativo y, por ende, a la posibilidad de accionar bajo ese marco valoral.

Dentro de la categoría de valor, como referente analítico, es menester preguntarse: ¿cómo se da el proceso valoral dependiendo del objeto de estudio de que se trate? La respuesta, en cierto sentido, está orientada por la idea de que “el valor es un concepto de mediación entre las categorías más abstractas y la práctica

educativa” (Yurén, 1995, p. 209). Es así que encontramos que hay valores que están determinados desde ciertos espacios sociales y culturales, que en algunos casos se constituyen como valores universales, ya que tienen validez y vigencia para toda la humanidad (esto, desde las tendencias actuales sobre una ética universal basada en los derechos fundamentales), y que podrían estar relacionados con la subsistencia o conservación de la especie. También abarca a aquellos valores que adquieren validez exclusiva en el espacio y tiempo en el que se desarrollen. Al hacer referencia a estos valores pensamos en los socialmente aceptados y que varían de una cultura a otra (como los derechos de los pueblos). De aquí que sea tan complejo hablar de valores en sentido genérico, pues entra en juego el reciente planteamiento sobre la multiculturalidad, la cual puede también relacionarse con el plano de la moral: lo que es bueno para unos no lo es para otros.

Hasta aquí hemos abordado la dimensión conceptual referente a los valores, en donde asumimos una postura para nuestro objeto de estudio. Sin embargo, resta establecer las relaciones entre los valores para la conformación de una ciudadanía democrática para plantear una categorización que permita ubicar el punto de encuentro entre los valores fundamentales que le dan contenido a la democracia y las posibles implicaciones que pudiera tener una formación valoral de este tipo.

Democracia: base en la construcción del proceso educativo

Las importantes transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad han propiciado que se vea a la democracia como un proyecto humano que surge de determinadas contingencias y que ha de interpretarse para satisfacer las nuevas exigencias históricas. Es así que encontramos que la democracia ha sido definida desde diferentes perspectivas. Una distinción interesante entre las tendencias o caracterizaciones de la democracia que ofrece aspectos de reflexión para nuestro objeto de estudio es aquella que hace Luis Villoro, en la que menciona que usualmente se mira a la democracia en dos sentidos: uno como un ideal de asociación política y el otro, como un sistema de gobierno. La primera es un fin de la acción colectiva y tiene valor por sí misma; la segunda, un medio para lograr ciertos fines comunes que tiene valor en la medida en que contribuya a realizarlos, tal como lo expresa de manera detallada el autor:

En el primer sentido, “democracia” es el “poder del pueblo” considerando que pueblo es la totalidad de los miembros de una asociación, [en donde la] democracia es la realización de la libertad de todos. En el segundo sentido, democracia designa un conjunto de reglas e instituciones que sostienen un sistema de poder, tales como la igualdad de los ciudadanos ante la ley, derechos civiles, elección de los gobernantes por los ciudadanos, principio de la mayoría para tomar decisiones, división de poderes. No se trata de un ideal sino de una forma de gobierno, conforme a ciertos procedimientos, realizable según diferentes modalidades de acuerdo con las circunstancias. No es un proyecto de asociación conforme a valores, sino un modo de vida en común en un sistema de poder (Villoro, 1997, pp. 333-334).

La primera perspectiva se ubica dentro de la doctrina clásica de la democracia, entendida como “aquella organización institucional para alcanzar decisiones políticas que realiza el bien común permitiendo al pueblo decidir a través de las elecciones de ciudadanos individuales que tienen la tarea de reunirse en asamblea para realizar su voluntad” (Schumpeter, 1954, citado en Zolo, 1994, p. 67). No obstante, esta concepción resulta inoperante para las sociedades modernas, que día con día se vuelven más complejas, pues ya no es el “pueblo” como totalidad quien participa en la toma de decisiones, se habla de representaciones y competencias generalizadas, donde se toman decisiones para el pueblo y no del pueblo, cuyas prácticas, desde las teorías neoclásicas, dan otro cariz a la democracia que ahora es vista como “sistema de ficción mayoritaria producido y salvaguardado por un regimiento minoritario” (Sartori, 1957, citado por Zolo, 1994, p. 98).

Schumpeter (citado por Villoro) propuso otra definición de democracia en la que menciona:

El método democrático es el arreglo institucional para llegar a decisiones políticas, en el que ciertos individuos adquieren poder de decidir mediante una lucha competitiva por el “voto del pueblo”. Luego entonces la democracia se convierte en un procedimiento para decidir quién gobierna para el pueblo y no en el gobierno del pueblo [...] el concepto de democracia que Schumpeter propone respondería a una racionalidad instrumental, la democracia como ideal expresaría en cambio una actitud valorativa [...] La primera noción de democracia resulta de la visión de un

convenio que realiza según los intereses en competencia de cada quien “conforme a su poder” la segunda, de un convenio “conforme al valor” (Villoro, 1997, p. 336).

Encontramos una gran coincidencia entre este último planteamiento y el de Norberto Bobbio, quien considera a la democracia “caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos” (Bobbio, 1996, p. 24). El autor menciona algunas reglas o condiciones necesarias para el ejercicio de la democracia; una de ellas es la de la mayoría, que se refiere a la base con la cual se consideran las decisiones colectivas (válidas para un determinado grupo), así, ésta se relaciona con la de unanimidad, que solo puede ser aplicada en aquellos casos donde es posible la intervención de la totalidad del grupo. Propone como condición que aquellos que estén llamados a elegir a quienes serán sus representantes, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una y otra. Esto implica también apelar al derecho de la libertad de opinión, en donde las decisiones pueden ser tomadas por consenso y no necesariamente por mayoría.

No obstante, desde la perspectiva de Alain Touraine (1995/2000), no solo es cuestión de reglas sino que, para que la democracia se alcance, es necesario buscar detrás de ellas cómo es que ésta se forma, se expresa y se aplica desde una voluntad que representa los intereses de la mayoría y al mismo tiempo la conciencia de ser ciudadanos responsables del orden social. De acuerdo con Touraine, “Las reglas no son más que medios al servicio de los fines nunca alcanzados pero deben dar sentido a las actividades políticas: impedir la arbitrariedad y el secreto, responder a las demandas de la mayoría para garantizar la participación de la mayor cantidad posible de personas en la vida pública” (Touraine, 1995/2000, p. 18).

Abordar los planteamientos que sobre democracia ha desarrollado Bobbio o algunos otros autores especialistas en el tema (como Villoro o Touraine), implicaría hacer un análisis profundo de la temática en cuestión, que llevaría a profundizar en aspectos referentes a formas de gobierno y organización política, lo cual no es objeto de este trabajo. Sin embargo, se considera importante destacar que hacer una aproximación a los aspectos que caracterizan a la democracia ofrece referentes para la reflexión sobre ésta en el espacio educativo. La democracia (formal), como una técnica de convivencia dirigida a resolver los conflictos sociales sin recurrir

a la violencia, es también un conjunto de reglas formales cuyo respeto garantiza un contenido político “mínimo”. La tutela (puramente jurídica) de las libertades civiles, la pluralidad organizativa de los partidos y la periodicidad de las elecciones, nos remiten a reflexionar: ¿cómo es que se objetiva un espacio de libertad en la escuela?, ¿cómo se hace manifiesta la pluralidad entre otros valores implicados o relacionados con una práctica democrática?

Dentro del espacio educativo existe la posibilidad de, por un lado, vivir en democracia; y por otro, participar en el ejercicio formativo (a futuro interminable) de ciudadanos moralmente democráticos. Tras el ejercicio de análisis de lo que la democracia representa, resulta impostergable tomar en cuenta la distinción o perspectiva dual hecha por Villoro en relación a considerarla “como ideal ético por realizar, [el cual] implica que todos los que intervienen en el acuerdo que da lugar a la asociación convienen en el valor superior de la libertad. Identificarla, en cambio, con las instituciones y prácticas realmente existentes, equivale a verla como resultado de determinadas relaciones de poder” (como un sistema de gobierno) (Villoro, 1997, p. 334).

Para el caso que nos ocupa, se considera que la connotación ideal de la democracia es aquella en la cual está visualizada como un proceso de construcción colectiva que tiene valor por sí misma en la interacción de los diversos sujetos que intervienen en el ejercicio democrático en la vida cotidiana; por otro lado, mirarla como una forma de gobierno en la que están dadas una serie de reglas e instituciones, la convierte en un medio para alcanzar los fines comunes. La primera connotación implica un proceso de construcción y reconstrucción colectiva, mientras que la segunda está relacionada con un proceso de enculturación, que en algunos casos tiende hacia los fines del ejercicio democrático, constituyéndose en el medio para alcanzar un estado de igualdad entre los ciudadanos.

No obstante lo anterior, es conveniente tener presente, como lo plantea el mismo Luis Villoro, que la ética y la política “tienen en su dimensión social un objeto en común: los comportamientos de los individuos que participan en un todo social; pero una y otra consideran ese objeto desde puntos de vista distintos” (Villoro, 2000, p. 3); ofrecen dos proyectos contrarios que se mantienen en tensión permanente, por ejemplo, la moralidad social y poder político pueden oponerse, ya que una forma de gobierno puede ir en contra de los usos y costumbres dominantes

de una sociedad y por tanto esta última no ve reflejado su comportamiento real en un sistema político. Una situación similar se puede encontrar en el campo de la educación, pues la política educativa se orienta por visiones supranacionales que no en todos los casos responden a las demandas y necesidades de las naciones en cuestión (Molina y Sáenz, 2016).

Concebida la democracia como producto, como objetivación que resulta del movimiento o actividad del particular (con esa base valoral) que se orienta a construir la generalidad de acuerdo a sus propios intereses, según Yurén se dirige hacia:

la democracia ampliada y profunda [en la que se] tendría que implicar la participación de individuos y grupos en la toma de decisiones respecto de asuntos que les afectan más de cerca y de manera importante. Esa participación tendría que darse a partir de la búsqueda de consenso por la vía del debate, tendría que ser permanente y realizarse en distintos espacios (la familia, la escuela, el partido, el lugar de trabajo, etcétera), además de los espacios destinados a la organización de la “vida pública” (Yurén, 1997, pp. 227-235).

Con base en lo anterior, la educación se constituye como el medio por el cual los sujetos se forman para ejercer el sufragio y por tanto, sus derechos y obligaciones ante sus gobernantes. Esta concepción remite a una connotación educativa de democracia, para la que se recurre a los planteamientos de John Dewey, quien considera a la democracia como un estilo de vida y una idea moral, más que una mera forma de gobierno, donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan mediante el debate y la acción política, la participación y la cooperación activa, para crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público. En estos estilos de vida cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la pluralidad humana y de la tolerancia social (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996).

Si bien las concepciones revisadas sobre democracia en el plano social han respondido a cada momento histórico, la propuesta de Dewey, por lo menos en el

contexto mexicano, tiene influencia y vigencia en el ámbito educativo, al concebir a la educación como la encargada de promover el desarrollo de individuos con capacidad de pensar y actuar de manera racional y con relativa autonomía dentro de un marco de convivencia democrática. Además, tales planteamientos están contenidos o presentan coincidencias con la Ley General de Educación, el Plan y Programas de la Educación Básica, de manera particular con el que se refiere a la educación primaria. Incluso, en la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la revisión del marco normativo y los lineamientos de política educativa, es posible identificar dichos elementos.

Esta postura se puede reafirmar si se consulta la obra realizada por Yurén (2013), en su apartado “Dilemas y facetas de la ciudadanía: temas de la formación”, en donde reconoce, apoyada en De la Torre (2011), que John Dewey era un crítico que pugnaba por la transformación del sistema —en especial el estadounidense— para disminuir las inequidades mediante una educación orientada a producir una sociedad ampliamente informada de los problemas, las inquietudes y medios para enfrentarlos. De la misma manera, pone como ejemplo la postura de Salmerón (2011), que basada en referentes deweyanos sugiere que no se trata solo de coordinar las relaciones de los otros en el ámbito público, sino también la manera de ser y de obrar, lo que repercutiría en el desarrollo del conocimiento y promovería la inteligencia de los sujetos en formación.

La escuela, concebida como el espacio privilegiado para la formación de la diversidad de sujetos particulares de la sociedad, tiene como misión preparar a las nuevas generaciones atendiendo y canalizando el proceso de socialización hacia la reconstrucción por parte de los educandos, con sus conocimientos, actitudes y modos de actuación, que requieren otra forma de organizar el espacio escolar, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela.

Desde esta postura identificamos que la escuela puede adquirir características particulares, dependiendo de los principios que orientan el tipo de ciudadano que pretende formar, su manera de organización, así como la constitución y práctica de la formación valoral democrática. En la concepción tradicional, la escuela formará a los futuros ciudadanos, la práctica se caracteriza por percibir al estudiantado como “recipiente de contenidos” que aplicará sus conocimientos democráticos a futuro. Con relación a la visión de las escuelas activas, se tiende a “reproducir”

o a “montar” escenarios, en los que aparentemente se está haciendo democracia, como una forma de organización en el espacio escolar, en la que se organizan asambleas, comités y una serie de prácticas que apuntan a un “hacer democracia”. No obstante, al considerar las características de las dos prácticas escolares anteriores y los procesos que caracterizan el hacer educativo mexicano, se considera que existe otra perspectiva educativa que es preciso incorporar a la vida escolar en general y en el aula en particular; nos referimos a las prácticas y problemáticas sociales que vive cotidianamente el alumnado, realizando con ello intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones, con el conocimiento y la cultura, que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación, para con ello fomentar una educación conforme a valores y principios democráticos.

En este sentido, Teresa Yurén (1995) plantea la posibilidad de crear una estructura básica en la escuela, en la que se establezcan el conjunto de regulaciones que den forma a las redes de interacción y que distribuyan los derechos, deberes, tipos de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas del proceso educativo. Se parte de que esta estructura debe fundarse en el principio de igualdad ante la ley y en los derechos; además de hacer propicia la participación de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones y constituir un medio ambiente adecuado para la acción comunicativa y el consenso, considerando y recuperando la idea de que la escuela es el espacio permanente de posibilidades para convivir en democracia desde el plano formativo.

Retomando el planteamiento de Gimeno y Pérez Gómez, podemos afirmar que “solo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad” (Gimeno y Pérez Gómez, 1996, p. 22). Ahora bien, la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos no se consigue, ni exclusiva ni prioritariamente, a través de la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino por la vivencia de un tipo de relaciones sociales, tanto en el aula como en la escuela, y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

De esta manera, la pedagogía de la democracia debe entenderse como una forma de producción cultural o educación como sistema cultural. Se debe orientar hacia la construcción de una ciudadanía democrática mediante un proceso vital en el cual se experimenten las relaciones sociales conflictivas, se aprenda a resolver las tensiones de manera pacífica y en la que se constituyan nuestras identidades y diferencias en medio de un sistema complejo de representaciones simbólicas (McLaren, 1986/1995).

En suma, dentro de este estudio se considera que la escuela debe reconocerse como una de las instancias en donde es posible experimentar, en la vida cotidiana, los valores que desarrolla el individuo, así como el espacio de interacciones que apoya la conformación de una moral autónoma democrática, moral que se forma mediante la conjugación de cuatro procesos formativos básicos (construidos con base en Yurén, 1995 y que se desarrollarán más adelante), que hacen posible una educación conforme a valores: socialización, enculturación, cultivo y formación; procesos que permiten el desarrollo de las competencias necesarias para participar en la vida pública democrática, en donde la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia, valores fundamentales para la formación de una ciudadanía democrática, son ejes (valores democráticos) de este tipo de convivencia social, que es posible gracias a las condiciones que generan el diálogo y la participación.

A partir de las reflexiones y planteamientos anteriores, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo abordar la formación valoral?, ¿de qué manera distinguir los aspectos o elementos que están presentes en tal formación?, ¿cómo se objetivan los valores para la democracia en el espacio escolar? y, ¿qué tipo de interacciones promueven los aspectos que están orientando la formación valoral en dicho espacio?

Aunque es posible identificar que existen varios puntos de partida o enfoques disciplinares que definen a los valores de una manera particular, es conveniente mencionar que es en el ámbito de la pedagogía donde se ubican, orientan y determinan los aspectos a considerar para analizar y organizar las prácticas educativas que darán sentido analítico y de construcción al proceso formativo de ciudadanía. Este proceso se presenta como síntesis de la expresión de las diversas perspectivas disciplinares que explican la formación valoral. Es necesario

poner en práctica (*operacionalizar*) estos elementos para analizar y organizar la información y actividades que se desarrollan en el espacio escolar y su relación con el ámbito contextual. Para ello, se toma como base la conceptualización de valor y de democracia, como aglutinante de valores, que dan pauta a la concepción de formación valoral asumida.

Desde la conceptualización prioritaria de valor, que se asume en la realización de este trabajo, se plantean otro tipo de cuestionamientos: ¿cómo es que el sujeto imprime esas cualidades a los objetos, a las interacciones y las relaciones cotidianas?, ¿desde dónde revisar la intencionalidad social y cultural que está matizando el juicio valorativo?, ¿cómo identificar los procesos de socialización en los que se construye y reconstruye la práctica valoral y cómo, a partir de ésta, se fomenta el desarrollo y ejercicio del juicio moral?, ¿de qué manera se dan los procesos de enculturación y cultivo en el espacio escolar?, interrogantes que nos conducen al sentido pedagógico de la dimensión de la formación valoral, con lo que se intenta definir los aspectos que intervienen en ella y lo que implica.

Enfoques pedagógicos para la formación valoral: rasgos e implicaciones

Mucho se ha dicho respecto a que la escuela en la actualidad no forma en valores, mucho menos para la construcción de una ciudadanía democrática; o que los valores están en crisis o que ha habido un cambio en la estructura valoral y, por tanto, ya no son abordados en las currículas escolares; incluso se ha llegado a mencionar que a la escuela no le compete la formación en valores y mucho menos la que está encaminada a la conformación de ciudadanía. No obstante, también se presentan una serie de afirmaciones en las que la formación de y en valores es una tarea “natural” e inherente a la escuela, aun cuando ésta no se lo proponga de manera consciente e intencionada, ya que la formación valoral se da cotidianamente. Estas premisas nos llevan a reflexionar sobre las implicaciones que están presentes en este tipo de formación, por lo que nos preguntamos: ¿qué está pasando con la formación en valores dentro del espacio educativo?, ¿hasta dónde es posible dejar “suelto” este tipo de formación?, ¿cómo marcar las tendencias y fronteras en la formación de valores para la conformación de ciudadanía democrática desde la niñez?, ¿existen opciones para la formación valoral que se sustenten en formas de convivencia democrática?, de ser así, ¿cuáles son las más convenientes y por qué?.

Desde estos cuestionamientos resulta necesario reconocer que en el campo de la formación valoral se han identificado varias tendencias en cuanto a los enfoques de las propuestas educativas que han proliferado en los últimos años y que, dependiendo de las intenciones que se tengan en determinado tiempo y espacio educativo (filosofía de la educación y sentido pedagógico), es que se opta por el diseño, enfoque o propuesta en particular. Esto que resulta muy útil en dos sentidos, primero, en cuanto que un docente, centro escolar o incluso el diseño curricular amplio, orientado por un determinado tipo de política educativa, puede optar por un enfoque que sea acorde a las pretensiones formativas que se tenga para sus estudiantes (futuros ciudadanos). El otro sentido constituye un referente analítico mediante el cual se puede identificar qué tipo de enfoque pedagógico está permeando el quehacer educativo de un modelo en lo particular, recuperando para ello cada uno de los componentes que integran tales propuestas.

Al abordar dichos cuestionamientos, respecto a la formación valoral, no podemos dejar de lado la revisión realizada por Sylvia Schmelkes (1998 y 2004), quien ubica básicamente seis enfoques al abordar la formación de o en valores, cuyas posturas difieren en el grado de solidez teórica de sus fundamentos, así como en la profundidad con que se tratan las actividades pedagógicas. Según la autora, las posiciones abordadas no se contraponen del todo, incluso algunas resultan complementarias. No obstante, también menciona que algunas de estas posturas constituyen excepciones, en el sentido de que se oponen a una auténtica formación valoral. Tales posturas, con predominio pedagógico y bases filosóficas y psicológicas, están aunadas a las teorías del aprendizaje y por tanto, ofrecen elementos para comprender los sentidos de la educación. A saber, estos planteamientos refieren al *enfoque indoctrinador* y el de la *falsa neutralidad*, que desde las teorías del aprendizaje están ligados al conductismo, donde se mira a la educación como enseñanza programada, estructurada, visualizada simplemente como transmisora de saberes o contenidos estáticos. Estos dos enfoques constituyen la antítesis de la formación valoral; el tercero refleja una postura voluntarista-prescriptiva, el cuarto es de tipo relativista, el quinto se orienta por principios de desarrollo humano y el sexto, por orientaciones para promover el desarrollo del juicio moral (Schmelkes, 2004).

Enfoque indoctrinador

Este enfoque se caracteriza por un proceso en el cual se pretende que las personas asimilen un conjunto determinado de valores propios de una persona o de un grupo, sin que medien para ello procesos de reflexión, contrastación, diálogo, análisis de situaciones de la vida cotidiana, entre otros. La *indoctrinación* minusvalora a la persona humana, pues inhibe su capacidad crítica y su carácter autónomo, transmite valores mediante lo que podría identificarse como *autoridad evidente* (concepto que se desarrolla más adelante) y espera obediencia. Pedagógicamente, se parte del supuesto de que es posible transmitir los valores mediante un ejercicio discursivo, en el que es el profesor quien tiene el “conocimiento” y autoridad directiva sobre los valores y, por tanto, basta con darlos a conocer al alumnado para que ellos los practiquen. Se pone énfasis en la memorización como un sentido tradicional del aprendizaje.

Enfoque de la falsa neutralidad

Se parte de la idea de que el proceso educativo es neutral, es decir que el profesor no debe ser el portador de la trasmisión de valores. No obstante, a partir de la tesis de que es imposible educar sin formar en valores, la autora plantea, retomando a Trilla (1995), que cuando no se reconoce esta formación, los valores se transmiten de manera encubierta y simplemente se simula la neutralidad. En este tipo de posturas generalmente se omite del ejercicio pedagógico la referencia como tal a los valores, sin embargo, están presentes en las propias prácticas.

Enfoque voluntarista prescriptivo

Desde esta perspectiva rara vez se explicitan los fundamentos teóricos de los valores, generalmente se recurre a principios básicos de la psicología conductista y se utilizan sus técnicas. La enseñanza se centra en valores universales o en valores socialmente consensados que se presentan de manera abierta y cuyos propósitos formativos son explícitos. Se enfatiza la autoridad moral del educador y la fuerza ejemplar de los modelos que se proponen. En estos enfoques no se atiende a la congruencia entre pensamiento y juicio (razón), ni entre pensamiento y acción, simplemente se busca que las conductas sean expresión del “aprendizaje” de los valores. De acuerdo con Schmelkes (2004), estos enfoques pueden ser utilizados

en combinación con otros, ya que ofrecen la posibilidad de obtener información sobre valores, asumir y aprovechar la necesaria relación entre aspectos cognoscitivos y afectivos de la formación en valores. Pero es importante hacer énfasis en que, por sí solos, este tipo de procesos no conducen a la formación en valores con responsabilidad y consciencia de lo que se está realizando, ya que predomina la imposición del otro para que se asuma determinado valor.

Planteamientos relativistas

El principio fundamental que orienta esta perspectiva es que el objetivo de la educación es el de lograr que cada individuo sea “consciente” de sus valores y los explique, así tendrá mayores posibilidades de actuar de acuerdo con ellos. Dentro de esta postura hay planteamientos muy particulares que implican procesos de clarificación de los valores. Desde este proceso educativo se estaría reconociendo que habría tantos valores como aquellos que cada individuo clarifique. Además, con base en lo expuesto por Eric Fromm (en Neil, 1963/2005, pp. 9-15), el proceso formativo que caracterizó al siglo XX buscaba una *autoridad anónima*, en la que supuestamente se deja que el individuo (el niño) decida lo que quiere hacer, pero al final se le está imponiendo psíquicamente lo que se quiere que haga, haciéndole creer o suponer que es él quien decide; a diferencia de la *autoridad evidente*, que caracterizó a la educación del siglo XIX, mediante la que se daban instrucciones concretas que el individuo debía acatar sin cuestionar, pues en caso contrario se haría acreedor a una sanción específica (instrucción siempre acompañada de una sanción por incumplimiento), y donde la autoridad se ejercía de manera directa y explícita. En este sentido, el mismo autor reconoce que no es que haya desaparecido la autoridad en el siglo XX, sino que la *autoridad evidente* pasa a ejercerse de manera *anónima* mediante la persuasión y la sujeción: “para ser adaptable, el hombre moderno se ve obligado a alimentar la ilusión de que todo se hace con su consentimiento, aun cuando ese consentimiento se le extraiga mediante una manipulación sutil” (Fromm en Neil, 1963/2005, p. 11).

Propuestas fundamentadas en los planteamientos de desarrollo humano

Esta perspectiva parte de una concepción de la naturaleza humana positiva, constructiva y realista. Cada ser humano se considera un individuo único, sensible, creativo y poseedor de un potencial latente e innato que tiende a desenvolverse; así consigue la persona su autorrealización y la armonía consigo mismo y sus semejantes. Esta perspectiva se asocia de manera directa con Carl Rogers y su propuesta educativa centrada en la persona, la cual podría resultar de utilidad para jóvenes de preparatoria o mejor aún para niveles de educación superior, pero no tanto para quienes se encuentran en los niveles básicos, ya que los niños tienen que aprender algunas actividades culturales a partir de la imitación de los mayores, creándose oportunidades para el desarrollo intelectual mediante el juego y la identificación de reglas implícitas en la construcción del pensamiento abstracto (Vygotski, 1996).

Otra propuesta ilustradora respecto a esta perspectiva es la experiencia de la Escuela de Summerhill, cuyo principio fundamental es una educación que lleve de la mano tanto el desarrollo intelectual como el afectivo o emocional; una educación sin miedo, es decir con libertad y búsqueda del interés por la vida, lo que de acuerdo con Neill, corresponde a la felicidad. Se parte de la bondad del niño como principio del proceso formativo y, por tanto, se busca que aprenda a romper lazos con la autoridad (empezando por sus padres) para no tener sentimientos de culpabilidad o conflictos para poder llegar a ser independiente:

Neill no trata de educar a los niños para que encajen bien en un orden existente, sino que se esfuerza por crear niños que lleguen a ser seres humanos felices, hombres y mujeres cuyo valor no es tener mucho, ni usar mucho, sino ser mucho [...] El autor eligió entre el pleno desarrollo humano y el pleno éxito de mercado, y es inflexiblemente honrado en la manera como recorre el camino hacia la meta que ha elegido (Fromm en Neil, 1963/2005, p. 13).

Parte de su propuesta se centra en la “cura de la infelicidad”, pues afirma que “ningún hombre feliz cometió un asesinato o un robo. Ningún patrono feliz ha metido miedo nunca a sus trabajadores” (Neill, 1963/2005, p. 17).

Es importante reconocer que este tipo de perspectivas (las dos anteriores) pueden generar ciertas confusiones, sobre todo en los alumnos de educación primaria, puesto que si no hay consistencia y cuidado en el acompañamiento de tales experiencias, no se estarían en posibilidad de conformar la noción de límite, responsabilidad y tolerancia hacia el otro. Es decir, que cada individuo podría realizar lo que considere conveniente o “correcto”, aun cuando tales prácticas trasgreden el espacio y condición de los demás. Asimismo, si el individuo (niño) se queda con la idea de que lo que realizó es correcto, no asumirá la responsabilidad de los actos y no se tendrá consideración alguna (disposición a la tolerancia) con relación al *alter*, por hacerse creer que lo que “el sujeto supone es lo correcto”. De aquí la importancia de la mediación, que revisaremos más adelante.

Tales aspectos coinciden de alguna manera con los de Zöe Neill (heredera de la Escuela Summerhill), quien menciona:

el aprendizaje de los límites, tan importante en la educación, se ha perdido hoy a causa de los factores que interfieren en el proceso educativo actual: exceso de interferencia familiar y de indulgencia, que generan la sobredimensión de un yo ya de por sí magnificado, cosa que hace que se prolongue el período en que los niños piensan sólo en sí mismo y sus necesidades, previo al paso al mundo de los adultos que adquieren responsabilidad social; es decir, aprender a pensar también en las necesidades de los demás (Neill, Z., 2012, p. 26 en Pradas, 2014).

Teorías del desarrollo moral y del juicio moral

Una de las perspectivas que se considera como el mayor desarrollo teórico dentro del ámbito de la formación en valores, es aquella que tiene sus orígenes tanto en las propuestas de John Dewey, como en las de Jean Piaget, pasando por las de Henry Wallon. Su aporte principal se encuentra en el planteamiento del desarrollo moral como un proceso evolutivo: el ser humano transita por diversos estadios de desarrollo que resultan de suma importancia cuando se aborda el tema de educación en valores, solo en las primeras etapas de la vida infantil se genera una imitación mecánica de la conducta moral, de modo que con base en tales construcciones teóricas, es posible encaminarse hacia el proceso de construcción y desarrollo de una conciencia ética, también identificada como el razonamiento moral.

Las teorías relacionadas con el desarrollo del juicio moral han tenido diferentes momentos. Si bien Wallon marcó una ruptura con el materialismo mecanicista y el positivismo, en cuanto a que con base en su teoría genética identificó que el desarrollo moral se puede analizar desde una perspectiva dialéctica articulada con el análisis del desarrollo de la personalidad en el que se considera la maduración funcional y orgánica, en relación con la influencia del medio o contexto donde el sujeto se educa; se ha considerado como una teoría limitada en el campo temático, por lo que ha sido poco reconocida y retomada para este tipo de estudios (Estrada, 2012).

En tal sentido, a quien se reconoce como pionero en la construcción de la teoría sobre el desarrollo moral y en particular, en la del desarrollo del juicio moral, es a Piaget, quien identificó que la moral tiene dos grandes etapas, una de tipo heterónomo y la otra de tipo autónomo. En la primera, los niños basan sus acciones morales en lo que los adultos plantean, hay una obediencia incondicional a la autoridad adulta. Cuando se inicia la conformación de la moral autónoma, el niño empieza establecer relaciones de reciprocidad, de colaboración y de equidad, principalmente con sus pares.

De acuerdo con Estrada (2012) y otros autores, es posible reconocer que las teorías de Piaget, en lo particular la del desarrollo moral, han tenido grandes contribuciones en el campo de la pedagogía, en el sentido de contar con elementos de base para definir procesos formativos en el ámbito de la ética, la moral y la cívica, no sólo en las primeras etapas de la infancia, sino en edades adultas. Algunos de los planteamientos centrales de Piaget, los constituyen los mecanismos de asimilación y acomodación para la producción de conocimiento ya que, mediante el primero, el niño conoce el mundo en que habita y le da sentido (lo que Berger y Luckmann, 1998, llamarían procesos de socialización primaria y secundaria, respectivamente), y con el de acomodación es posible que el individuo vaya construyendo sus propios esquemas para dar respuesta a las nuevas situaciones que va experimentando en su vida. Es importante reconocer, también, que con los estudios de Piaget se establecieron periodos de desarrollo, no sólo desde la perspectiva intelectual, sino desde el ámbito de la moral, de tal manera que este autor dio las bases para la construcción de los estadios del desarrollo del juicio moral, los cuales posteriormente fueron profundizados y desarrollados con

mayor detalle por Lawrence Kohlberg y sus seguidores, de quienes nos ocuparemos más adelante.

De acuerdo con otros estudios que revisan el piagetismo como base para la construcción de la teoría del desarrollo del juicio moral, se encontró que Piaget comenzó a estudiar el juicio moral de los niños como parte de un esfuerzo por entender cómo estos se orientan ante el mundo social. Influenciado por Durkheim, quien defendía que la esencia de la educación moral era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien, y cuya premisa principal respecto a la educación era que las viejas generaciones transmiten la educación a las nuevas; Piaget enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y su sentido de solidaridad con su sociedad. Desde tal posicionamiento, inició con las reglas del juego en las calles (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988).

De esta manera, mediante observaciones en la calle y con entrevistas a los niños, fue identificando las características que presentaban niños y adolescentes al participar en el juego y cómo es que las reglas, o más bien la noción de regla, va ocupando diferentes posiciones y significados de acuerdo con el nivel de entendimiento (desarrollo intelectual). Al respecto menciona que la primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años —justo al iniciar la educación primaria— cuando los niños creen que estas son leyes inmutables, que siempre han estado ahí. Esta visión predomina hasta entrados los once años —casi para concluir la educación primaria— que es cuando surge un nuevo entendimiento en el que el adolescente considera que las reglas surgen a partir de acuerdos entre los miembros que van a jugar; además de que, para ellos, las reglas pueden ser cambiadas por los mismos jugadores, a partir de las nuevas situaciones que el juego presente.

Tomando como referente a Piaget, podemos señalar que en edades previas a los once años los niños no se encuentran en posibilidad de tomar decisiones, puesto que aún no hay un desarrollo del juicio moral. El niño de seis años cree que está siguiendo fielmente las reglas y se imagina terribles consecuencias si no lo hace (una relación heterónoma, donde el papel de autoridad adulta es central). Por ello, Piaget nombra a este estadio como respeto unilateral. No obstante, a medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros —sus compañeros—, su comprensión de las reglas cambia, desarrolla un sentimiento de igualdad y

comprensión entre pares, siente que es capaz de tomar decisiones y que el respeto a las reglas es mutuo, porque se busca una participación en igualdad. “Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida” (Hersh *et al.*, 1988, p. 43).

En la actuación y el compromiso están presentes el conocimiento y el afecto, que son los que promueven la motivación para la participación con sus pares, pero en el desarrollo social las emociones son también cognitivamente reestructuradas. “El respeto en el primer nivel está basado en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo de otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo. [...] Los niños no necesitan ya una autoridad para ajustarse a las reglas de común acuerdo” (Hersh *et al.*, 1988, p. 43).

Uno de los seguidores de la teoría del desarrollo moral es Laurence Kohlberg, quien tomando como base las ideas sobre conformación del juicio moral en el niño, perfeccionó y estandarizó la teoría de Piaget, estableciendo tres niveles que definen los periodos del desarrollo moral: el *pre-convencional*, donde la moral está determinada por las normas externas que dictan los adultos teniendo en cuenta la magnitud de las consecuencias, esperando reciprocidad del otro individuo; el segundo nivel es el *convencional*, donde lo importante es ser una buena persona que acepta e incorpora las normas que sirven para mantener el orden social; y, el tercero, el *post-convencional*, donde la moral está condicionada por principios y valores universales, que permiten examinar las reglas y discutir las críticamente (Estrada, 2012). Pero no solo eso, en las perspectivas tradicionales del ejercicio de la moral se parte del supuesto de que el individuo va adquiriendo y acumulando una serie de valores que orientan su accionar; sin embargo, desde la perspectiva que considera el desarrollo del juicio moral, se toman en cuenta los conflictos a los que se enfrentan permanente los individuos para la toma de decisiones. De esta manera, los valores que se van adquiriendo en los diversos ámbitos de relación se van contraponiendo para, con base en ellos, tomar decisiones respecto al accionar cotidiano.

La asunción de roles cobra esencial importancia, puesto que los niños menores de seis años, al tener una visión egocéntrica, son incapaces de “comprender” lo que le sucede al otro, a diferencia de los niños que se encuentran en edades posteriores,

que van desarrollados de manera gradual la habilidad social de asumir roles y con ello, la representación de momentos en el desarrollo o crecimiento del juicio moral.

De acuerdo con estos planteamientos, para Kohlberg la definición de juicio moral se refiere a sopesar las exigencias de los demás en contra de las propias. Es así que cuando se presentan situaciones en las que los niños (y después los adolescentes y adultos) toman decisiones que implican respetar la necesidad del otro, se está ejercitando el juicio moral. Pero no es tan simple, pues en cada uno de los estadios definidos por el autor se vislumbran posibilidades de acción con base en una decisión, considerando que un estadio es esa manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Así, Hersh *et al.* (1988) reconocen que la principal aportación de Kohlberg ha sido aplicar el concepto de nivel al desarrollo del juicio moral, demostrando que desde la infancia hasta a la adultez hay seis niveles o estadios en este tipo de desarrollo y de razonamiento moral (para este último ver Kohlberg, 1992, pp. 571-587).

Con la finalidad de tener mayor claridad conceptual respecto a lo que son los estadios de desarrollo cognitivo propuestos por Kohlberg (Hersh *et al.*, 1988, pp. 50-51), a continuación se presentan los cuatro tipos de características necesarias de los estadios establecidas por Kohlberg:

1. *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. [...] El valor se parece, pero el sentido del valor ha cambiado.
2. *Cada estadio forma un todo estructurado.* Como vimos en los trabajos de Piaget, cuando un niño crece y pasa a las operaciones concretas, no modifica simplemente sus respuestas selectivas. Reestructura todo su modo de pensar sobre temas tales como la causalidad, perspectiva y conservación. De modo parecido, en el campo moral, un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales.
3. *Los estadios forman una consecuencia invariante.* Un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin pasar por el del pensamiento preoperatorio. De modo parecido, en el campo moral, los niños deben comprender que la vida de una persona es más valiosa que la propiedad antes de que puedan desarrollar una

comprensión de que la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. La secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa sucesiva. Un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior, porque alcanzar el posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento solo se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.

4. *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. Cuando una joven adolescente desarrolla las operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas (Kohlberg en Hersh et al., 1988, pp. 50-51).

Pero, como decíamos, el proceso no es tan sencillo. Para poder validar y experimentar la propuesta de Kohlberg es necesario recurrir a su metodología, en la que se parte de un procedimiento de indagación directa, donde se proponen algunos dilemas que despierten el interés de los sujetos de indagación y se le solicita que expresen cuál es la mejor solución, argumentando el porqué de su respuesta. “La entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta de tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos [...] se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema el personaje y por qué esa sería la mejor manera de actuar en esta situación” (Hersh *et al.*, 1988, p. 51).

Es importante mencionar que los dilemas que se proponen deben tener correspondencia directa con el estadio que se pretende medir, así como también cuidar el grado de dificultad en su planteamiento, para que no resulte ni muy sencillo ni muy complejo y de esa manera se produzca un proceso de pensamiento sobre los temas morales. Para revisar con mayor detalle el contenido particular de la perspectiva kohlbergiana se puede consultar el texto de Hersh *et al.*, (1988, en particular desde la página 51 en adelante), así como las experiencias del propio Kohlberg (1992) y de sus discípulos (Kohlberg, Power y Higgins, 2008). De la misma manera, se han desarrollado otras propuestas sostenidas en tal teoría, pero en contextos iberoamericanos, tal es el caso de la experiencia de un proyecto de formación moral en primaria y secundaria, desarrollado por Buxarraís, M. R.,

Martínez, M., Puig J. M. y Trilla, J. (1997) y que también ha sido utilizado en contextos mexicanos.

Teoría sociocultural: base para la formación temprana en valores para la ciudadanía democrática

El principal representante e iniciador de la teoría sociocultural es Lev Semiónovich Vygotski, quien a partir de su primera conferencia titulada “La conciencia como objeto de la psicología de la conducta” y de trabajos posteriores, puso en duda la existencia de una base sólida respecto a la existencia de una teoría unificada de los procesos psicológicos humanos. Si bien, como lo mencionan algunos de sus traductores e intérpretes (John-Steiner y Souberman de la Universidad de Nuevo México y M. Cole y Scribner de la Universidad Rockefeller), es difícil comprender la obra de Vygotski en sentido pleno, es posible recuperar algunos planteamientos que nos dan luz respecto a cómo estudiar la formación valoral con relación al proceso de construcción de las conductas y posibilidades de desarrollo intelectual que están latentes en los niños y adolescentes en la formación para la ciudadanía. Uno de los aspectos más importantes para Vygotski fue poder desarrollar

una aproximación amplia que hiciera posible la descripción y explicación de las funciones psicológicas superiores en términos de las ciencias naturales. [En las que era necesario] establecer la relación entre las formas simples y las complejas de lo que parecía ser la misma conducta; y lo que es más importante, la especificación del contexto social en el que se desarrollaba la conducta (Vygotski, 1996, p. 23).

A diferencia de los enfoques anteriores, el vygotkiano o sociocultural pone énfasis en el contexto y los aspectos de mediación que están presentes en éste y los sujetos que le rodean, sean los mismos pares u otros niños, adolescentes o adultos que se encuentren en otras condiciones de desarrollo intelectual.

En este sentido, es posible identificar que Vygotski realizaba fuertes críticas a las teorías que afirman que las propiedades de las funciones intelectuales adultas proceden únicamente de la maduración o que, como mínimo, se hallan configuradas de antemano en el niño, esperando la oportunidad de manifestarse. Tomando como base la teoría marxista de la historia de la sociedad humana, se centró en los

mecanismos culturales que llegan a formar parte de la conducta humana, ya que “este método consistía en que todos los fenómenos debían ser estudiados como procesos en constante movimiento y cambio” (Vygotski, 1996, p. 25).

Así, nada de los procesos formativos de ciudadanía están dados, pues depende de los contextos particulares y de los momentos que está viviendo el individuo cómo se definen las maneras de conformar sus percepciones y se construyen los sentidos y significados que orientan su accionar; por lo que la tarea de los investigadores y profesores que se guíen por esta perspectiva estará centrada en reconstruir el origen y el curso del desarrollo de la conducta y la conciencia de los individuos. “Evidentemente, cada fenómeno no solo posee su propia historia, sino que esa historia se caracteriza tanto por cambios cualitativos (cambios en la estructura y características básicas) como cuantitativos” (Vygotski, 1996, p. 25).

Desde tal perspectiva, los conceptos de mediación, instrumento y artefactos, adquieren especial connotación, puesto que el concepto de mediación en la interacción hombre-ambiente en el uso de los signos y los utensilios es el mecanismo del cambio evolutivo del individuo que encuentra sus raíces en la sociedad y la cultura (Vygotski, 1996). De acuerdo con Daniels (2009), la idea misma de mediación conlleva implicaciones significativas relacionadas con el control pedagógico, puesto que el concepto niega la posibilidad de un determinismo total mediante fuerzas externas, está asociado con un bagaje intelectual que en potencia está muy cargado del contexto político donde fue promulgado, ya que los seres humanos se dominan a sí mismos mediante sistemas simbólicos culturales externos en lugar de estar subyugados por ellos, como lo afirma el propio Vygotski, “puesto que este estímulo auxiliar posee la función específica de la acción inversa, transfiere la actividad psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permite que los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos intrínsecos, controlen su conducta desde el exterior” (Vygotski, 1978, p. 40, en Daniels, 2003, p. 33).

De esta manera se mira al individuo como agente activo en el desarrollo y no como sujeto en proceso de maduración “natural”, puesto que se confirma la importancia de los efectos contextuales al utilizar los instrumentos disponibles en un lugar y en un momento dado. Cabe señalar que dentro de la perspectiva sociocultural se reconocen dos tipos de instrumentos: los psicológicos, que se

pueden utilizar para dirigir la mente y la conducta; y los instrumentos técnicos que se usan para provocar cambios en otros objetos. En palabras de Vygotski:

El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre. En filogénesis podemos reconstruir dicho vínculo mediante evidencias documentales convincentes, aunque fragmentarias, mientras que en ontogénesis podemos trazar el citado vínculo experimentalmente (1996, p. 91).

Por otro lado, en la discusión sobre el proceso de internalización como aspecto clave en el proceso de desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Vygotski menciona que éste consiste en una serie de transformaciones:

a) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.*² Es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y característica quedan ilustradas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria de la memoria.

b) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.* En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

c) *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.* El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Para muchas funciones, el estadio de los signos externos dura indefinidamente, es decir, es su estadio final de desarrollo. En cambio otras funciones se desarrollan mucho más y se convierten gradualmente en funciones internas. No obstante, sólo adquieren el carácter de procesos internos como resultado

² En todos los incisos, las cursivas son del autor.

final de un desarrollo prolongado. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes (Vygotski, 1996, pp. 93-94).

Con base en los planteamientos anteriores, el autor señala que la internalización de las formas culturales implica la reconstrucción de la actividad psicológica a partir de las operaciones con signos (en este caso referidos al lenguaje, el pensamiento y la memoria), los cuales se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica que incorpora el sistema de conducta. “La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (Vygotski, 1996, p. 94).

Para el caso que nos ocupa, este tipo de reflexiones apunta hacia la posibilidad de definir aspectos de análisis sobre el proceso de construcción de conciencia social, o en su caso, de los procesos históricos que están incidiendo en determinado tipo de prácticas que se han ido arraigando históricamente. No obstante, esto demanda un ejercicio de construcción mucho más complejo, donde el análisis del lenguaje en relación con el pensamiento y la acción (el sistema de conducta), también trabajado por Vygotski en su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1995), constituye un elemento central para abordar el proceso de construcción argumentativo, lo que remite a la identificación de los significados que los sujetos le van adjudicando a las palabras y por ende, a las acciones (conductas) del pensamiento.

Cerramos este apartado con una referencia que nos evoca, desde la teoría sociocultural, la identificación de los sentidos que el individuo puede adjudicar a las prácticas que implican el ejercicio de valores democráticos, así como a las prácticas participativas en los espacios escolares: “el significado es un acto de pensamiento en el sentido estricto del término. Pero al mismo tiempo el significado es una parte integrante de la palabra como tal y por tanto, pertenece al dominio del lenguaje tanto como al del pensamiento” (Vygotski, 1995, p. 52).

Procesos formativos en los espacios escolares y sus contextos

Hasta el momento hemos presentado diversas perspectivas que se encuentran relacionadas con los procesos formativos en el campo de los valores y, en especial,

condiciones en las que no es posible formar en valores (debido a procesos de adoctrinamiento o de falsa neutralidad formativa), o bien, que efectivamente promueven el desarrollo del juicio moral y la puesta en marcha de los procesos psicológicos superiores en las prácticas socio-democráticas que se pueden encontrar en los diversos espacios de formación (familia, escuela y sociedad). Si bien no hemos agotado la revisión y profundidad de tales enfoques y propuestas, sí consideramos que cada una de ellas ofrece aspectos particulares para la reflexión en el campo temático que nos ocupa.

Dado que nuestro campo de acción es la educación formal, reconocemos que la escuela como tal es un espacio privilegiado y con mayor sistematicidad formativa en el que se ha depositado la tarea de que sus alumnos aprendan a ser ciudadanos con ciertos valores que orienten su accionar. En este sentido, uno de los objetivos de la educación básica es la formación de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras de valores.

De la misma manera, en la actualidad se incluyen aspectos que tienen como finalidad “formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general” (SEP, 2016, p. 15). No obstante, reemergen interrogantes latentes: ¿qué tipo de condiciones, oportunidades y apoyos brinda el espacio escolar para que los sujetos que lo integran tengan oportunidades para lograr tales objetivos?, ¿cómo se fomenta el ejercicio para el diálogo y la reflexión que oriente la construcción de proyectos de ciudadanía democrática activa?, ¿desde qué prácticas se construye una sociedad más justa?, ¿existen prácticas educativas que posibiliten atmósferas de socialización para la construcción de esquemas de valores y criterios de juicio moral, mediante los que se puedan evaluar los actos propios y los de los demás? Por tanto, ¿cómo se promueve el desarrollo de la capacidad para formular juicios y actuar en consecuencia?

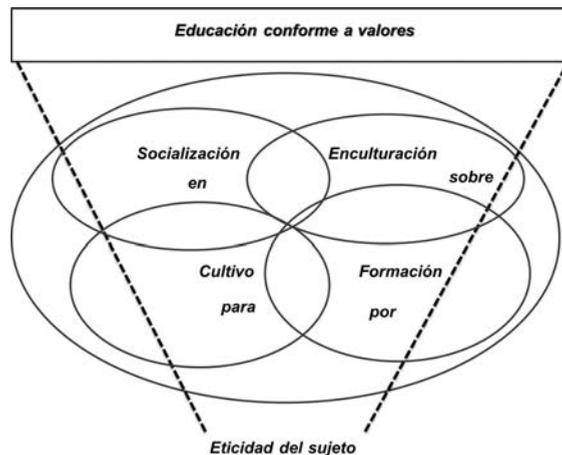
Dentro de la revisión sobre los diferentes enfoques o posturas relacionadas con la formación en valores y a partir de la conceptualización sobre lo que entenderemos por valor, se puede identificar que existen diferencias en cuanto a lo que implica la formación en valores y lo que es la conformación del valor. En este trabajo nos sumamos a la postura que argumenta una *educación conforme a valores*, desarrollada por Teresa Yurén (1995), cuya perspectiva contempla las sutiles diferencias entre

lo que es formar en, sobre, para y por valores, diferencias que están íntimamente relacionadas con el proceso y propósitos de la formación valoral.

Dicha perspectiva tiene como punto de partida el plano filosófico y considera como dimensión pedagógica que la educación conforme a valores constituye un proceso que necesariamente incluye otros procesos, es decir, que en el hacer cotidiano formativo están presentes los procesos de socialización, enculturación, de cultivo y de formación propiamente dicha. En consecuencia, la educación conforme a valores no connota exclusivamente información referida a valores que se transmiten al educando, sino que contempla una conjunción o configuración de procesos complejos en los que se imbrican aspectos procedimentales: *educación en valores*, aspectos cognitivos: *educación sobre valores*, formativos en la reflexión — de largo aliento—: *educación para los valores* y formación con sentido experiencial: *educación por valores*.

Con la finalidad de dejar en claro a qué nos referimos con cada uno de estos procesos, a continuación se describe cada uno (tal como se muestra en el Esquema 2), ya que esto constituye la base del tipo de análisis que se realizará al momento de presentar la información empírica sobre formación valoral en el sexto grado de educación primaria.

Esquema 2



Fuente: Elaboración propia con base en Yurén, 1995.

1. Proceso de socialización: *educación en valores*

Este proceso consiste en la internalización de normas legítimas que implican valores, que en el desarrollo mismo del proceso de socialización generan disposiciones (cognoscitivas y afectivas) en los sujetos, que favorecen la asunción y apropiación de los valores generalizados por la sociedad marco de la formación. Los valores y las regulaciones conforme a los cuales se realizan las interacciones constituyen el medio en el que la persona se inserta; por ello, a este nivel de educación valoral se le denomina *educación en valores*.

Desde este primer proceso se parte de la premisa de que la escuela, y en particular el aula, es un espacio de socialización en el que se dan una serie de interacciones entre los diversos sujetos que la integran, las cuales llevan implícita la formación valoral. Cabe señalar que este proceso puede o no llevar cierta intencionalidad, pero lo importante es reconocer que la formación valoral se da en el proceso mismo de interacción o de relación entre los sujetos; proceso que, desde la perspectiva vygotskiana, tiene relación con el desarrollo cultural del niño en cuanto a que el proceso interpersonal que tiene cotidianamente queda transformado en otro que es el intrapersonal, puesto que al promover relaciones a nivel social, primero entre personas —interpsicológica—, y después a nivel individual, en el interior del propio niño —intrapicológica—, se están conformando las disposiciones para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos, funciones de tipo superior que se originan como relaciones entre seres humanos.

2. Proceso de enculturación: *educación sobre valores*

El proceso de enculturación, en el sentido formativo que le estamos asignando, no es otra cosa que la “transmisión de saberes” referidos a valores (moral, derecho, ciencia política, religión, arte, etc.). Esta información es la expresión de creencias que pueden ser aceptadas —dependiendo de su contenido y de sus pretensiones de validez— por una comunidad epistémica o por una comunidad sapiencial, y que se presentan con la intención de suscitar actitudes favorables o desfavorables.

En esta acepción encontramos que hay un ejercicio permanente de transmisión de conocimientos o saberes que se dan dentro del espacio escolar. Es aquí donde ubicamos los contenidos escolares que tienen una connotación meramente informativa de la escuela. Con ellos no se pretende comprensión ni cuestionamiento

de lo que ahí se enseña, son saberes formalizados, designados y asignados por quienes deciden los contenidos oficiales de los programas educativos. También es posible identificar en ellos las intencionalidades formativas, es decir a qué contenido o conocimiento se le da mayor peso para ser aprendido por los estudiantes.

3. Proceso de cultivo: *educación para los valores*

Entenderemos el proceso de cultivo como aquel que conduce al sujeto de un estadio inferior a otro superior de construcción de estructuras intelectuales y morales; como resultado, el sujeto adquiere ciertos hábitos, habilidades, competencias o desarrollo de juicio moral, que son necesarios para preferir y realizar valores; en consecuencia este proceso es referido a una *educación para los valores*.

Hacer referencia a este proceso es considerar que el individuo va asumiendo niveles de consciencia que acompañan su toma de postura y de decisiones, remite a la teoría del desarrollo del juicio moral, iniciada por Piaget y continuada por Kohlberg, para la que es muy importante reconocer, en primera instancia, en qué estadio o nivel de desarrollo se ubican los sujetos con los cuales se está trabajando. En segundo lugar, es menester saber cuáles son los elementos característicos del estadio de referencia y, por tanto, lo que implica, así como el tipo de procesos formativos a los que se puede recurrir. Esto sin olvidar la teoría de Vygotski respecto al desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en el sentido de que no solo es cuestión de edad y de desarrollo de los individuos, sino que se requieren condiciones y situaciones que promuevan el tránsito hacia otros estadios superiores en el pensamiento y desarrollo intelectual.

4. Proceso de formación: *educación por los valores*

Como eje articulador de los tres procesos anteriores está el proceso de formación, el cual consiste en promover intencionalmente que el educando se objective mediante una praxis que, por orientarse a realizar y realizarse por valores, requiere de ciertos hábitos, habilidades y competencias en situaciones dilemáticas o contextuales particulares que remiten a la reflexión y toma de decisiones, identificando la consecuencia de los actos. En este nivel, la educación valoral se identifica como *educación por los valores*.

Con este último proceso, y obviamente sin olvidar la presencia de los anteriores, podemos decir que no se trata de una postura simplista y lineal, sino que es justo la *educación conforme a valores* la que resulta del entramado de procesos complejos e interdependientes, denominados socialización, enculturación, cultivo y formación, la que puede ofrecer condiciones para formar valoralmente a individuos conscientes y comprometidos con su accionar cotidiano, pero no solo es para que ese proceso formativo perdure en la construcción de ciudadanos activos, de esos que Adela Cortina (2001) llama “ciudadanos del mundo”, sino que son procesos en los que “la formación coloca al individuo en un presente en movimiento, al que ha de dar sentido con vistas al futuro, proceso que implica consciencia de la historicidad y la síntesis sujeto-objeto” (Yurén, 1995, p. 252).

Desde esta postura, se reconoce que en la formación valoral existe un ejercicio de internalización de una normatividad y prácticas determinadas, que se realizan mediante procesos de enculturación y socialización en los espacios escolares, caracterizados por las interacciones que se viven cotidianamente. No obstante, como lo mencionan García Salord y Vanella (1992, p. 31): “la formación en valores no solo implica la transmisión, como actitud intencional de formar en ciertos y determinados valores que tiene como resultado la aceptación de estos, sino que también supone la elección e internalización de las referencias axiológicas que se articulan en las diferentes esferas de relación en las que participa un individuo”, las que identificamos dentro del proceso de cultivo o desarrollo del juicio moral y que finalmente se dan en un proceso de formación complejo.

Dimensiones del constructo analítico en el proceso formativo valoral

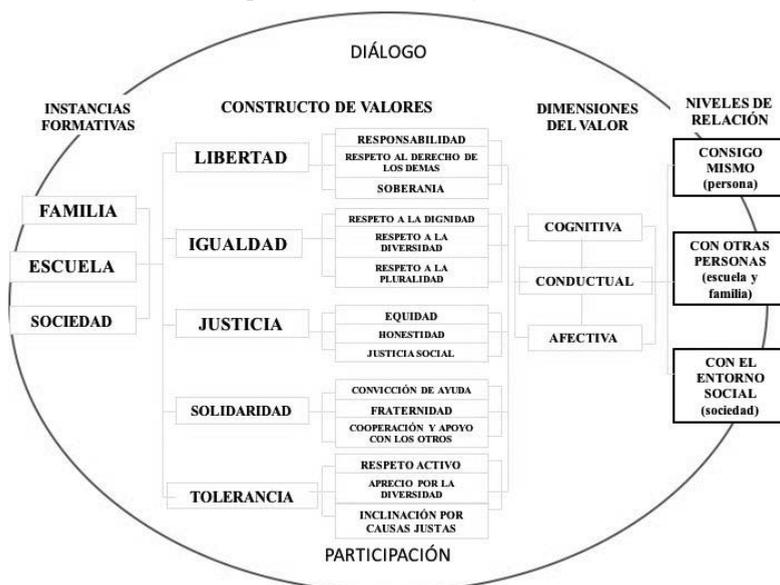
Al internarse en la realidad empírica, donde se objetivan tales procesos formativos, estaremos haciendo referencia analítica a los cuatro procesos de formación valoral; posición en la que se conjugan la diversidad de planos que integran y le dan sentido a la interpretación y comprensión del sujeto complejo. Dichos procesos no se dan en abstracto, están a su vez compuestos de dimensiones categoriales que posibilitan la comprensión de los fenómenos educativos. Nos referimos a cuatro dimensiones que posibilitan la comprensión del proceso formativo como tal. Es decir, analizaremos desde dónde se van construyendo los valores, así como cuáles son los aspectos y tipos de interacciones que están presentes en esa construcción de valores.

En este sentido, se abordan las siguientes cuatro dimensiones: 1. Las *instancias formativas* (o *ámbitos de socialización de la moral*), que están constituidas por la familia, escuela y sociedad; 2. Las *dimensiones del valor*, donde se imbrican aspectos cognitivos, afectivos y conductuales; 3. Los *niveles de relación*, en los que se cultiva el valor consigo mismo, con otras personas y con el entorno social; y 4. Los *valores en sí*, ya sean fundamentales, generales o aglutinantes, como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y la justicia, que pueden ser comprendidos a la luz de sus dimensiones.

Las cuatro dimensiones categoriales que se describirán a continuación posibilitan interpretaciones sobre los procesos formativos, sus interacciones y el tipo de valores que se ponen en práctica en los diversos ámbitos de formación, como se representa en el Esquema 3. Si bien están representados en una estructura lineal, su revisión interpretativa no se da en tales órdenes, porque como se ha venido explicando, son procesos complejos indivisibles, pero con fines analítico-interpretativos vale la pena descomponer para una mejor comprensión.

Esquema 3

Constructo de valores para la democracia y sus instancias de formación



Fuente: Reconstrucción con base en el proyecto Valores para la democracia en primaria (Molina, 2000)

1. Instancias formativas

Las instancias formativas constituyen los ámbitos de socialización de los sujetos que enfrentan un proceso formativo, en el caso que nos ocupa, de valores para la democracia y la ciudadanía. Así, reconocemos que la familia, la escuela y la sociedad conforman esas instancias de formación y, por tanto, mantenemos el supuesto de que el ser humano está inmerso, desde que nace, en una realidad social concreta en la que vive cotidianamente y se va formando como sujeto social, dentro de una familia con un nivel socioeconómico determinado, ubicada en una estructura y contexto cultural dado. El sujeto va entrando en un proceso de internalización de normas legitimadas que implican valores y que, a su vez, van generando disposiciones (cognoscitivas y afectivas) que resultan favorables para la conformación valoral (aquí no cuestionamos o reflexionamos sobre el tipo de formación axiológica).

De esta manera, los sujetos se van apropiando, como parte de la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1998), de valores, expectativas y formas de vida que lo van identificando como un sujeto particular y que, desde la teoría del desarrollo del juicio moral, se va constituyendo como individuo heterónomo y, posteriormente, como sujeto particular autónomo. Cabe señalar que parte de esta socialización primigenia tiene lugar también en los primeros grados de la educación primaria, por lo que es importante incluir a la escuela dentro de esta reflexión y considerar los niveles y estadios de desarrollo planteados por Kohlberg *et al.* (2008) para entender por qué se dan determinados procesos y “respuestas” en los niños dependiendo del grado educativo de que se trate.

Al hacer referencia a los órdenes normativos que se le imponen al sujeto desde el ámbito escolar, la socialización se lleva a cabo vía interacción maestro-alumno y en las relaciones entre el alumno con sus pares. Todo ello, conforme a las regulaciones prevalecientes en el espacio escolar, las cuales poseen una fuerte carga valoral.

Dicho entorno constituye su ámbito cultural primario y, extrapolado al ámbito social, constituye parte de la socialización secundaria (proceso de enculturación, en el que se “transmiten saberes o creencias” y a su vez, se genera la posibilidad de producción cultural), la cual está conformada tanto por los usos particulares y sociales generales (formas de vestir o de hablar) como por los usos condicionales (prácticas religiosas, morales, políticas, entre otras). Cabe recordar que no se trata de una transmisión lineal, sino que el sujeto va interiorizando e interpretando

los sistemas bajo los cuales existe —saberes, conocimientos legitimados—. “La vida cotidiana se le presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene un significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1968, p. 36). Aunque en el transitar de la conformación del individuo este puede ser un producto social, al pasar por un proceso de formación complejo como el que se mencionó en el proceso formativo, también puede constituirse como productor social, con posibilidades de incidir en las transformaciones de la sociedad, de ser participe en la reconfiguración de nuevos tejidos sociales.

2. Dimensiones del valor

Como se mencionó en la primera parte de este constructo, los valores pueden estar referidos a intereses, deseos, preferencias, creencias, comportamientos, cualidades e ideologías que dependen de la perspectiva disciplinaria que los aborde o del enfoque particular de que se trate. En la conformación del valor intervienen el pensamiento, la voluntad, las emociones y los afectos (que implican un proceso individual), así como el proceso de socialización, como referente de reproducción de valores. En este sentido, consideramos que en tal conformación valoral intervienen tres subdimensiones del valor:

- a) Dimensión cognitiva.* Puede ser identificada a partir de todos aquellos aspectos, elementos característicos por los que se conoce el objeto apetecible, o la abstracción valoral de preferencia.
- b) Dimensión afectiva.* Las emociones toman un papel preponderante, pues la emotividad favorece o no el deseo o preferencia por un objeto o situación particular.
- c) Dimensión conductual.* En ella se ubica esa posibilidad de objetivar la preferencia valoral, en la que la voluntad y la acción del sujeto se manifiestan para obtener el bien en cuestión o bien para expresarse en congruencia con ese conjunto de creencias.

Aunque se han planteado las dimensiones de manera separada, es menester mencionar que no existe una división tajante entre ellas, pues la realidad se objetiva como un complejo situacional en el que se interrelacionan y estas son tan solo separables con fines analítico-interpretativos.

3. Niveles de relación

Así como la conformación del valor se objetiva mediante las tres dimensiones mencionadas, la internalización del valor se produce al interaccionar en la diversidad de espacios y esferas de socialización, donde es posible que los valores se objetiven. De esta manera, consideramos que los niveles en los que se establecen las relaciones valorales se pueden dar consigo mismo, con otras personas y con el entorno social. Estas relaciones no pueden ser divididas tajantemente ni es posible romper las fronteras entre tales niveles de relación; los individuos van conformando sus sistemas valorales a partir de las experiencias vividas en tales espacios de interacción.

En la relación consigo mismo, que implica la posibilidad de conformar el juicio moral, el proceso de cultivo es el que tiene mayor predominio, pues contribuye al desarrollo de la personalidad del particular (desde el sentido helleriano), que conlleva a la conformación del individuo que va adquiriendo y desarrollando las competencias necesarias para determinar los motivos que lo conducen a asegurar su identidad y su re-producción, para interactuar con otros seres humanos y relacionarse con su mundo natural y social.

La incorporación del particular a ciertas integraciones sociales se va dando mediante procesos de socialización, en los que las relaciones e interacciones primarias se dan con otras personas que conforman sus entornos inmediatos, de esta manera el individuo va conociendo el mundo mediato (mediado por la visión de los adultos que les rodean) y aquello que lo conforma. En el caso de los niños, este nivel de relación es posible con sus padres o las personas que se ocupan de su primer nivel de formación, conocido también como socialización primaria (Berger y Luckmann, 1998). En esas relaciones cotidianas ellos transmiten a los niños y adolescentes los valores, principios y límites en y para la relación en la convivencia social. En los niveles de relación con el entorno social, se experimentan otro tipo de procesos formativos en los que el individuo se desarrolla y en cuyo proceso está presente la socialización secundaria. Así, recuperando a Scheler respecto a su análisis sobre el conocimiento humano, se identifica que:

el conocimiento humano se da en la sociedad como un *a priori* de la experiencia individual, proporcionando a esta última su ordenación de significado. Esta ordenación, si bien es relativa con respecto a una situación histórico-social particular,

asume para el individuo la apariencia de una manera natural de contemplar el mundo. Scheler la denominó “concepción relativo-natural del mundo” [...] de una sociedad (Berger y Luckmann, 1998, p. 22).

Así, en esos procesos de relación se van conformando principios y valores para la convivencia cotidiana y la formación social, donde la escuela constituye un espacio fundamental, puesto que parte de la socialización primaria y el inicio de la identificada como socialización secundaria tienen lugar ahí. En este espacio primario de la sociedad los niños, adolescentes y jóvenes van complementando su formación, confrontando y reconstruyendo lo que aprendieron en el seno de sus familias; van reconfigurando sus propias redes de relación.

4. Valores en sí

Al abordar el tema de valores se ha reconocido que es una tarea sumamente compleja. No obstante, tratamos de ir entretejiendo el significado de estos en la formación de valores para la democracia —no en sentido genérico— y, por ende, de una ciudadanía democrática. Como diría Adela Cortina (2001), la formación para la ciudadanía implica educación en valores cívicos, que en su conjunto constituyen la ética cívica o desde Yurén (2013), la ética política. Por ende, no se trata de “todos los valores” ni de cualquier tipo de valor, son valores fundamentales que constituyen el núcleo básico de una ciudadanía democrática que tienda a la universalización.

La selección y construcción conceptual de los valores para la democracia se realizó a partir de la revisión y análisis de diversas fuentes (Sánchez Vázquez, 1977 y 2013; Latapí, 1989 y 1999; García Salord y Vanella, 1992; Sarramona, 1993; Camps, 1996; Fronjosa y Rodríguez, 1996; Cortina, 2001; Hirsch, 2001 y 2006, Schmelkes, 2004; Rangel et al., 2011; Yurén, 2013) que se ocupan de la temática de interés, en especial, sobre valores en el campo de la educación y relacionados con el ejercicio de la democracia. Dado que acotamos los valores desde la formación para la ciudadanía democrática, estos también deben estar anclados teóricamente a la noción de democracia y, en este caso, a la política educativa nacional que orienta las prácticas formativas formales, esto debido a que analizamos las formas de objetivación valoral en los espacios escolares.

Al considerar a la democracia como eje principal de análisis, la identificamos compuesta e integrada por una serie de valores fundamentales (valores cívicos o ético-políticos) que deben ser fomentados y practicados desde la escuela, vista ésta como una de las instancias de socialización que contribuye al desarrollo de las competencias necesarias para participar en la vida pública democrática, donde la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la participación y el diálogo constituyen los ejes de la convivencia social.

Si bien algunos autores consideran a la democracia como un valor en sí, nosotros la miramos como conjunción y configuración valoral que se constituye como un medio y un fin en la regulación de las interacciones sociales, así como en la construcción y reconstrucción del tejido social. Bajo esta premisa, son al menos cinco los valores fundamentales, generales o aglutinantes, que están presentes en esa conformación democrática. Tales valores son: *libertad, igualdad, justicia, solidaridad y respeto activo*, que ofrecen posibilidades para subagrupaciones valorales, que a su vez demandan al menos dos condiciones para que se puedan objetivar: *el ejercicio dialógico y la participación*.

Como bien menciona Adela Cortina, vale la pena revisar el significado y connotación que se le asigna a los valores, ya que en ocasiones se les considera tan comunes que se piensa que todos entendemos lo mismo por cada uno de ellos. Además, al ser visualizados como referentes analíticos, se pueden ir identificando los niveles de logro que demandan. Otra cuestión importante es que debemos articular los valores con las esferas y dimensiones del objeto de estudio, lo que no significa que esté agotada la revisión temática, pues cada uno de ellos abre nuevas vetas de construcción y articulación con otros valores y con las instancias de formación y de objetivación. Así, en este momento se puede definir o entender a los valores fundamentales de la siguiente manera:

a) Libertad

Conviene abordar la noción de libertad en primera instancia, dado que es uno de los valores más preciados por ser visto como condición que demanda la humanidad, puesto que tal condición vista como valor ha permitido romper con la idea de una vida en cautiverio o una vida determinada por otros. En ese sentido, la libertad se debe constituir como una forma de vida en la que, de acuerdo con Ortega,

Mínguez y Gil (1996b), representa el estado de autonomía en el que el individuo decide por sí el curso de su conducta y de su propia vida. Implica, por una parte, el ejercicio de la responsabilidad, es decir, mi responsabilidad frente a los otros; además de que incluye la noción de libertad acotada, debido a que mi libertad reconoce la libertad de los demás, en el sentido de la afirmación y reconocimiento de la libertad y dignidad del otro, en y por cuyo reconocimiento realizo mi propia libertad. En esta primera aproximación, la responsabilidad y el respeto subyacen en la puesta en práctica de la libertad.

Aunado a lo anterior, Cortina (2001), reconoce que el valor de la libertad fue el primero y máspreciado para la Revolución Francesa, mediante él se busca que la persona sea dueña de sí misma y tenga desde sí la capacidad para ser solidaria con el otro. Identifica —de manera más detallada—, tres dimensiones o sentidos de la libertad. En la primera, visualiza a la *libertad como participación*. Para ello hace referencia a la libertad política en la antigua Atenas, donde los ciudadanos eran los hombres libres y no las mujeres ni los esclavos, los metecos y los niños; estos hombres libres “podían acudir a la asamblea de la ciudad a deliberar y tomar decisiones conjuntamente sobre la organización de la vida de la ciudad. Libertad significaba, pues, sustancialmente participación en los asuntos públicos” (Cortina, 2001, p. 231). En este tipo de libertad se distingue la participación política de la participación civil. En la primera está implícito un mecanismo de exclusión cuya práctica trasciende a nuestros días, puesto que la clase política es la que tiene “la libertad de decisión” por sobre el resto de la población. No obstante, en nuestros días la sociedad civil tiene la posibilidad de ejercer su soberanía o la libertad de participación en los diversos espacios públicos, como la escuela, el instituto, la empresa, las asociaciones de vecinos, de consumidores o las organizaciones cívicas.

En la segunda dimensión, la *libertad como independencia*, Cortina, retomando a Constant, hace referencia a la modernidad de los siglos XVI y XVII, donde ubica la *libertad de los modernos* como aquella que está estrechamente ligada al surgimiento del individuo y el individualismo, cuestión que estaba totalmente desdibujada, pues las decisiones se tomaban en comunidad y por la comunidad, pues se partía del supuesto de que si esta mejoraba lo hacía también el individuo. A partir de este momento se identifica que los intereses de los individuos pueden ser diferentes o incluso contrarios a los de su comunidad, por lo que fue necesario generar los

espacios para la expresión de tales libertades; de ahí el surgimiento de la *libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de reunión y para desplazarse*, entre algunas otras. Esto sin que los demás tengan derecho a interferir. Esta forma de libertad consiste fundamentalmente en asegurar la independencia (Cortina, 2001).

No obstante, este tipo de libertad propicia el individualismo egoísta, en el que no se está dispuesto a exigir los mismos derechos de uno para los otros. Desde la exposición de esta dimensión, Adela Cortina conmina a que en la educación no solo se trabaje desde la perspectiva de la libertad como independencia, sino que se busque cognitivamente y sensiblemente la solidaridad, ya que este ejercicio “exige ir más allá de la vida privada y comprometerse en la vida pública, que no es necesariamente la política, sino aquella en que los intereses de todos están en juego y no sólo los privados” (Cortina, 2001, p. 234).

La tercera dimensión o sentido de la libertad se aboca a la idea de *libertad como autonomía*, la cual surge en el siglo XVIII, con la Ilustración, donde predomina como premisa básica que la persona es autónoma —cuando es capaz de darse sus propias leyes— puesto que quienes se someten a leyes ajenas son “heterónomos” o dependientes de la voluntad de los demás. Cortina sostiene que no se trata de un planteamiento en el que se reconoce que cada quien hace lo que mejor le parece, sino que ese “darse sus propias leyes” significa un nivel de conciencia entre lo que humaniza y deshumaniza; donde esas leyes son aplicables tanto al particular como a los demás seres humanos, son leyes comunes susceptibles de universalizarse. Ello implica tomar postura bajo convicciones y acciones para llevarlas a cabo: “la libertad como autonomía no es fácil, exige cultivo y aprendizaje” (Cortina, 2001, p. 237).

b) Igualdad

Con la noción de libertad como autonomía, podemos dar pauta a la noción de igualdad en el sentido de que “libertad e igualdad son dos reivindicaciones que dan contenido a la justicia” (Camps, 1996, p. 41), puesto que tener libertad equivale a poder tener la capacidad de elección y el nivel de conciencia suficiente para tomar las decisiones que sea necesario tomar. Entonces, desde la recuperación de estas nociones, la igualdad es el reconocimiento de los mismos derechos para todos y de la obligación de todos y cada uno de respetarse mutuamente (Camps, 1996). Esta

premisa podría dar pauta a una idea básica de articulación entre los valores para el ejercicio de la democracia y de una ciudadanía con características particulares; sin embargo, es necesario plantear sus acepciones con mayor detalle. De acuerdo con Adela Cortina:

el valor de la igualdad es el segundo de los proclamados por la Revolución Francesa, y tiene a su vez distintas acepciones: 1) Igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. 2) Igualdad de oportunidades en virtud de la cual las sociedades se comprometen a compensar las desigualdades naturales y sociales de nacimiento, para que todos puedan acceder a puestos de interés. 3) Igualdad en ciertas prestaciones sociales, universalizadas gracias al Estado social (Cortina, 2001, p. 237).

No obstante, Cortina menciona que tales nociones corresponden al ámbito de lo político y lo económico, y no necesariamente consideran la dignidad de la persona, cuyo nivel disciplinar corresponde más al campo de la religión o de la filosofía; perspectiva que demanda fuertes exigencias tanto a las sociedades como a los educadores. La sociedad, además de “garantizar la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades, debe proteger los derechos humanos de segunda generación,³ inherentes a la idea de ciudadanía social, porque son exigencias morales, cuya satisfacción es indispensable para el desarrollo de la persona” (Cortina, 2001, p. 238).

Por tanto, consideramos que no podemos hablar de igualdad sin reconocer la diversidad. Si bien en la actualidad se hace referencia a los ciudadanos del mundo como noción de ruptura entre las fronteras y espacios de convivencia, también debemos hacer alusión al reconocimiento del otro y su sentido identitario, en donde necesariamente tenemos que incorporar la condición de equidad más que de igualdad, en la que no solo son importantes las oportunidades de acceso, sino las condiciones en las que estas operan.

3 Solo por recordar, los derechos de segunda generación son aquellos que tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, a la educación y a la cultura. Se identifican también como derechos económicos, sociales y culturales. Dentro de los derechos sociales se identifica a la educación como un derecho humano fundamental.

En el contexto mexicano, desde inicios de la década de 1990 cobró especial relevancia la noción de identidad, pues se le identificó como valor en los contenidos de los programas educativos, en los cuales se planteaba que la identidad implica el reconocimiento de la pertenencia a una comunidad nacional, caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen, que son producto de la historia del país y de la participación de nuestros antepasados (SEP, 1993), noción que trastoca la cuestiones de igualdad y de equidad en el sentido de que, aun en la diversidad, los individuos tienen iguales oportunidades de acceso, pero estas se deben ofrecerse con equidad, pues las condiciones son diversas en cada región del país.

En los planes y programas del 2011, de alguna manera se mantiene la visión nacionalista de la educación, pero se reconoce la apertura cosmopolita de la misma, pues se menciona que el enfoque que orienta la educación primaria es inclusivo y plural, en el cual se favorece el conocimiento y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística de México; además de que se centra en el desarrollo de competencias que tienen como finalidad que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demande nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia. Todo ello considerando que en la actualidad se vive en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011).

Ahora bien, con la finalidad de evitar confusiones entre lo que entendemos como igualdad y lo que entendemos por equidad, recurrimos a Luis Villoro, quien refiere a la igualdad con el atributo de “igualdad sustantiva”, como aquella que refiere a la propiedad. La “igualdad sustantiva” es la atribución de ciertas propiedades que tienen varios sujetos y está relacionada con la semejanza y la identidad. En cambio, la equidad refiere a la igualdad como condición de objetividad, como un criterio de igualdad a esa atribución, por tanto está relacionada con la imparcialidad y la ecuanimidad. Entonces puede haber equidad sin igualdad sustantiva entre las partes y viceversa. En muchos casos, lo equitativo es establecer una desigualdad sustancial (Villoro, 1997).

Por ello, en los espacios y contextos educativos es necesario referirnos a las condiciones de educabilidad con un sentido de equidad, puesto que implica trabajar en condiciones diferenciadas, dependiendo de los contextos y espacios en

los que se desarrolla el proceso educativo. De ahí que cobre relevancia la noción de justicia y solidaridad.

c) Justicia

La justicia constituye la garantía estructural de supervivencia para la democracia en todas sus manifestaciones, se concibe como un proceso hacia la equidad en el cual se da un ejercicio de igualdad de derechos y de oportunidades. Lo justo aparece en la relación de las personas respecto a un orden, norma o medida. La justicia es el intento constante de proporcionar a cada uno lo que se merece o lo que le corresponde de un todo (Sarramona, 1993; Ortega *et al.*, 1996b; Camps, 1996), su concepción está ubicada desde una perspectiva distributiva. Desde la justicia retributiva se repara el orden transgredido por la falta, consiste en reconocer el daño sufrido por un sujeto y repararlo por un bien equivalente (Villoro, 1997).

Desde estas primeras nociones de justicia, en las que se apela a la equidad, vemos la inevitable presencia de la teoría de John Rawls (2002) sobre la “justicia como equidad”, en la cual plantea como ideas centrales a la sociedad como sistema equitativo de cooperación, a una sociedad bien ordenada y a la estructura básica de la sociedad, como referentes en su conformación. Otra de sus ideas centrales es la de “posición original”, en donde predomina la noción de que todos los ciudadanos deben ser vistos como “personas libres e iguales”, y que es necesaria la justificación pública de tal idea.

Abordar los elementos constitutivos de la teoría rawlsiana resulta un tanto complejo, sin embargo, también es necesario recuperar ciertos planteamientos que permitan su comprensión, pues constituyen referentes esenciales para el análisis e interpretación de ciertas situaciones que se suscitan en el espacio escolar.

En primera instancia, la idea organizadora de la sociedad como un sistema equitativo de personas libres e iguales, surge de su cuestionamiento sobre cómo definir los términos equitativos de la cooperación, a lo que Rawls responde que “han de venir dados por el acuerdo alcanzado por los que participan en ella” (Rawls, 2002, p. 39). Con esto afirma que la mejor vía para el ejercicio de la justicia con equidad es el acuerdo entre los propios ciudadanos, quienes deben considerar condiciones equitativas para todos.

No obstante, también señala que se debe situar equitativamente a las “personas libres e iguales” y no permitir que algunos puedan negociar con los demás desde posiciones no equitativas (de desventaja) en las que se promueva que no haya amenazas de fuerza y coerción, engaño y fraude. Esta posición insiste en las condiciones de igualdad (similitud) y libertad entre las personas y sus condiciones, manteniéndose al margen las posiciones sociales, las doctrinas comprensivas particulares de las personas que se representan, la raza, el grupo étnico, el sexo o las diversas dotaciones personales como la inteligencia y el vigor. De acuerdo con Rawls (2002), estos límites estarían llevando a las personas partícipes del proceso a un estado que él llama el “velo de la ignorancia”.

En tal sentido, resulta muy complicado que las personas lleguen a la “posición original” en la que se refleja una situación equitativa, puesto que no siempre las partes (personas) que son “libres e iguales” están adecuadamente informadas y son racionales. Desde la perspectiva de Rawls, “la igualdad formal —que dice que todos los iguales (similares) en todos los aspectos relevantes han de ser tratados igualmente (similarmenete)— demanda que los representantes de los ciudadanos deben estar situados simétricamente en la posición original (partir, desde el *velo de la ignorancia* que todos son libres e iguales). De otro modo, no pensaríamos que dicha posición es equitativa con los ciudadanos en cuanto libres e iguales” (Rawls, 2002, p. 42).

La idea de justicia con equidad, plantea a la primera situada en el “velo de la ignorancia”, con el que se busca que no haya prejuicios detrás de las decisiones. Es decir, que tales decisiones no se vean limitadas a partir de mirar a la persona de acuerdo con el lugar que ocupa en la sociedad (para favorecerla por su condición), además de que debe tener en cuenta los intereses y preocupaciones de los otros, evitando que estén presentes intereses creados y que se actúe con imparcialidad. Si bien Rawls afirma que no es conveniente que se favorezca a una persona tan solo por la condición o posición que ocupa socialmente (ser pobre o rico), también es cierto que este “velo de la ignorancia” puede limitar el ejercicio de justicia con equidad, pues justo la posición y las condiciones que caracterizan a las personas son las que les llevan a actuar de determinada manera.

Si bien podemos dedicarnos a establecer algunas críticas superficiales a la teoría de Rawls, preferimos recurrir al análisis detallado que realiza Amartya Sen

(2010), en el que no solo se ocupa de las críticas sino que destaca de manera ejemplar los aportes del filósofo de la justicia con equidad, a partir de los cuales el economista genera parte de su teoría sobre la idea de justicia. Para ello, inicia con la recuperación de dos principios centrales de la teoría de Rawls:

- a) Cada persona tiene un derecho igual a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.
- b) Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones. En primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades; y en segundo lugar, las desigualdades deben ser para el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 1996, pp. 23 y 35, en Sen, 2010, p. 88).

A partir de estos dos principios, Sen identifica seis contribuciones fundamentales que han influido en las perspectivas que se ocupan de este campo temático, y que de manera particular le han servido como base para la construcción de sus planteamientos sobre “idea de la justicia”, cuyas contribuciones enunciamos de manera general.⁴ La primera refiere a la idea de que la equidad es central para la justicia y que ha dado pauta para el desarrollo de teorías utilitaristas relacionadas con este principio.

La segunda es sobre la naturaleza de la objetividad de la razón práctica, en donde rescata del mismo Rawls que “la objetividad debe establecer un marco intelectual público suficiente para que se pueda aplicar el concepto de juicio y alcanzar conclusiones con base en razones y pruebas, tras la debida discusión y reflexión” (Rawls, 1996, p. 142, en Sen, 2010, p. 92). Esta aportación en lo particular, podría estar relacionada con los referentes de análisis sobre la manera como se alcanzan a definir los juicios morales en las situaciones que se viven en la escuela y de qué manera el diálogo y la reflexión se están fomentado o no, como condiciones

4 El contenido de estas aportaciones puede ser consultado de manera particular en Sen, 2010, pp. 91-94, y las referencias de Rawls en su texto de El liberalismo político, publicado en 1996. Cabe mencionar que estaremos parafraseando tales contenidos; por ello y para no hacer tediosa la lectura, no siempre se hacen las citas correspondientes.

necesarias para la creación de atmósferas de socialización para la conformación de ciudadanos democráticos.

La tercera, además de reconocer la idea de que la equidad precede a la justicia, señala el reconocimiento de los poderes morales de la gente por su capacidad para un sentido de la justicia y para una concepción del bien, en donde también se plantea la distinción entre el ser “racional” y el ser “razonable”.

En la cuarta aportación se menciona la prioridad absoluta de la libertad, que se ubica fuera de otras preocupaciones para evaluar la justicia pero se considera que opera como una determinación de la ventaja general de una persona; está incluida en la lista de los “bienes primarios” que Rawls especifica como una visión de ventaja individual en el uso de su “principio de diferencia”.

La quinta aportación reconoce la insistencia sobre la necesidad de la “equidad procedimental”, de acuerdo con uno de los dos principios que regulan su propuesta, en el que las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: una, la de estar vinculadas a cargos y posiciones abiertas a todos, en *condiciones de equitativa igualdad de oportunidades*; la otra, en la que las desigualdades deben ser para el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.

La sexta aportación reconoce los méritos a la libertad y la necesidad de apertura para la participación de la gente en la competencia equitativa por los cargos y empleos públicos, el principio de la diferencia indica la importancia de la equidad en los esquemas sociales. “La eliminación de la pobreza, medida por la carencia de bienes primarios, ocupa un lugar destacado en la teoría de la justicia de Rawls, y este énfasis ha tenido efectivamente una poderosa influencia en los análisis de políticas públicas para la superación del problema” (Sen, 2010, p. 93). Esta aportación también constituye un referente especial, puesto que desde las políticas neoliberales se pretende formar sujetos competitivos en contextos diversos, sujetos a las condiciones del mercado más que a la parte de los intereses formativos particulares.

La última aportación que plantea Sen respecto a la teoría de Rawls, la identifica en la concentración de los “bienes primarios” (los medios de carácter general para la búsqueda de los propios fines comprensivos) en los que este último reconoce, de manera indirecta, la importancia de la libertad humana al ofrecer

a las personas la oportunidad real de hacer lo que quieran con sus propias vidas. Este planteamiento sirvió a Sen como elemento de reflexión para plantear algunos aspectos particulares de su propuesta sobre las capacidades reales de la gente.⁵

Llevar estos planteamientos a los contextos escolares implica un proceso formativo para el ejercicio de la justicia con equidad, donde los actores de la educación asumen las condiciones de comunidad educativa, en las que los acuerdos deban ser válidos y equitativos, además de que se adecuen a las condiciones particulares que están demandando las instancias de relación y de formación, así como las condiciones de las atmósferas de socialización que se dan en cada uno de los espacios escolares.

d) Solidaridad

Generalmente, al hacer referencia a la solidaridad, se identifica que ésta expresa la unión o vinculación entre las personas y la responsabilidad recíproca, individual y personalizada, respecto de cada uno y de todos en conjunto. Como componente del concepto se ubica un sentimiento fundamental de fraternidad, de sentirse afectado por lo que acontece a los otros, reconociendo al otro en su dignidad de persona (Ortega *et al.*, 1996b), a lo que Adela Cortina (2001) agrega que la solidaridad es la versión secularizada de la fraternidad. Aunque esta última tendría más un carácter religioso, no obstante, la solidaridad es un valor que ofrece posibilidades para la convivencia humana y puede ubicarse en dos tipos. Uno, en la relación que se da entre personas que comparten los mismos intereses con relación a cierta cosa o fin en lo particular, pues del apoyo y expresión de solidaridad entre el grupo depende el éxito de la causa común que se defiende. El otro tipo es la actitud de interés y compromiso que presenta una persona o grupo de personas por lo que sucede a otras; se esfuerzan por los asuntos que a ellos competen.

No obstante lo anterior, es muy importante tener presente en qué casos se dan actos de solidaridad, puesto que en el primer tipo, la solidaridad es indispensable para la sobrevivencia individual y la del grupo. Donde no importa el tipo de

5 Sería muy importante e interesante incluir en este espacio el posicionamiento que tiene Amartya Sen, respecto a la “idea de justicia”, sin embargo por cuestiones de espacio y niveles de profundidad, en el texto que nos ocupa, no incluiremos tal perspectiva, para no complejizar la revisión conceptual.

acciones que se realicen para lograrlo. Por tanto, en este tipo de solidaridad no necesariamente se puede estar refiriendo a principios morales que orienten la acción; en estos casos la solidaridad no puede ser vista como valor moral. Un ejemplo de ello puede ser que en un centro escolar se generen grupos donde lo más importante es cuidar la excelencia académica de sus integrantes y que una de las estrategias sea cuidar que solo tal grupo pueda ingresar a los concursos o que cuente con información privilegiada que beneficia solo a quienes lo integran. Esa situación pone en desventaja a aquellos que se encuentran fuera de tal círculo, incluso, los mecanismos que se utilizan para tal fin —la competencia— ponen en riesgo al resto de los integrantes del centro escolar. Adela Cortina refiere a esto como solidaridad para una causa injusta, apelando al ejemplo extremo de que “hay ‘solidaridad’ entre los miembros del *Ku Klux Klan* cuando se ayudan entre sí para eliminar a los negros y tienen buen cuidado en no delatarse mutuamente” (2001, p. 244).

En el segundo tipo, la solidaridad no es indispensable para la propia subsistencia, pues uno puede sobrevivir sin que necesariamente lo hagan los otros. Aquí lo cuestionable es cómo se sobrevive, pues si hay un compromiso real —con sentido universal— con los otros y estos perecen, se genera un sentimiento de mal-estar en la persona, que lucha permanentemente por las causas de los demás aunque estas le sean ajenas.

En tal sentido, “la solidaridad, como valor moral no es grupal sino universal. Y una solidaridad universal está reñida inevitablemente con el individualismo cerrado, con la independencia total [...], con las endogamias, los nepotismos y los comunitarismos excluyentes” (Cortina, 2001, p. 244). Por ello, la nueva formación en los centros escolares debe estar más dirigida hacia una formación universal de la persona, en la que predomine el humanismo como principio de formación, donde la memoria colectiva y el papel de la historicidad se vuelven esenciales para tal formación, pero no solo eso, sino que el énfasis que se le da al deber y a la voluntad en la acción debe ser visto como motor de transformación social en el ejercicio de una ciudadanía universal humanizada.

e) *Tolerancia*

Al referirnos a la solidaridad con sentido histórico universal, no podemos dejar de hacerlo también al revisar la connotación que se le da a la tolerancia y su inseparable opuesto: la intolerancia. Este binomio, como valor, marca dos sentidos para la vida de los individuos. En una aproximación simple, la tolerancia como valor o el sujeto tolerante, parte del supuesto de que los individuos en sus comportamientos autónomos actúan razonablemente; o de que cuando mantienen determinadas creencias o actuaciones, lo hacen porque lo han elegido libremente. De aquí que la tolerancia como valor no pueda confundirse con la permisividad indiferente, sino que obliga al individuo tolerante al conocimiento de las razones que apoyan las diferentes posiciones, creencias y conductas de los otros, lo que lleva al respeto y a la comprensión de la diversidad (Ortega *et al.*, 1996a p. 22).

No obstante, veamos que no se trata solo de comprender razones respecto a lo que sucede para simplemente respetar la diversidad o entenderla. Asumir una postura de tolerancia tiene implicaciones mayores, como bien las señala Adolfo Sánchez Vázquez,⁶ al hacer una revisión con carácter histórico sobre el papel de la tolerancia y la intolerancia. Él define, en primer término, que la tolerancia

trata de una relación entre sujetos individuales o colectivos en posiciones diferentes. Sus diferencias pueden ser de intereses, convicciones, gustos, preferencias, tradiciones, culturas o modos de vida. Se trata, en segundo término, de diferencias que por su carácter, nos importan, ya que nos afectan en un sentido u otro, razón por la cual no podemos permanecer indiferentes ante ellas (Sánchez Vázquez, 2013, p. 108).

En este primer planteamiento identificamos que se trata de relaciones o interacciones, individuales o colectivas, como las que se dan en los espacios escolares, pero no es cualquier tipo de relación, puesto que es necesario reconocer que hay diferencia en cada una de las partes; diferencias que tienen que ver con las características particulares de las partes involucradas en la interacción (intereses,

⁶ Para realizar una revisión más detallada de sus planteamientos, se puede consultar el apartado “razones y sin razones de la tolerancia”, en Sánchez Vázquez, 2013, pp. 104-110, ya que en este espacio solo recuperamos ideas centrales para identificar la importancia de formar en el valor de la tolerancia, pero con la convicción sobre lo que no es posible tolerar.

convicciones, gustos, preferencias, tradiciones, culturas o modos de vida). No obstante, para que haya una situación de tolerancia, parece esencial que el sujeto que tolera tenga interés en esas características o que éstas le importen por alguna razón, es decir que no le sean indiferentes.

Otra noción que agrega Sánchez Vázquez al referirse a la tolerancia, es que tales diferencias son medidas por un patrón con el que juzga el sujeto tolerante, así esas diferencias no pueden ser compartidas por él, por tanto las rechaza. Al tolerar estas condiciones las respeta, pero no es un respeto que ignore, puesto que en él está el reconocimiento del derecho del otro a tener tales características y mantenerlas. Sin embargo, aunque respete y tolere, esto no significa que renuncia al empeño de que la otra parte las modifique, lo que implica que el que tolera asume su propia posición.

Adela Cortina llama a esto, “respeto activo”, ya que ella es escéptica en cuanto a tolerancia pues, de acuerdo con su visión, ésta se reduce a soportar, dejar hacer o a ser indiferente. En cambio, para ella el “respeto activo”, no solo es soportar estoicamente que otros piensen de manera diferente o tengan ideales de vida diferentes a los de la otra persona; se trata de que haya un interés positivo por comprender sus proyectos para ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista respetable (Cortina, 2001, p. 240). Ella hace énfasis en que el respeto supone un aprecio positivo, aun cuando no se comparta, implica un interés activo con el que se pueda seguir defendiendo; además de que resulta indispensable para que la convivencia de distintas concepciones de la vida sean una auténtica construcción compartida.

No obstante lo anterior, Sánchez Vázquez argumenta que, aunque se respete y se tolere, no se renuncia a la postura propia ya que se tiene como intencionalidad cambiar la del otro o también la posibilidad de tener mayor comprensión sobre el porqué la otra parte no quiere cambiar su postura. Para el autor, si no se dan estas dos condiciones no se es tolerante. En la primera condición siempre está presente el empeño en que el otro modifique su postura, para lo cual se recurre a la vía de persuasión mediante la argumentación racional y del diálogo. En la segunda, está latente el que el sujeto que tolera admita que el otro puede mantener su posición y que, por la misma vía discursiva, este pueda cambiar la suya; condición que implica la posibilidad de superar la diferencia no solo esperando que el otro cambie sino también aceptando que uno

mismo puede cambiar. Esto no necesariamente conduce al consenso, pues se abre la posibilidad para el derecho a mantener la diferencia entre las partes.

Con este último planteamiento, Sánchez Vázquez da pauta para abordar las condiciones de la intolerancia, señalando en primer plano que ambas (tolerancia e intolerancia) se mueven en un terreno común, el de la diferencia; y lo que enfrentan es la actitud diametralmente opuesta hacia la diferencia correspondiente. Aunque en ambos casos se enfrentan diferencias que importan, que no se compartan y rechazan, el sujeto intolerante no las respeta ni acepta el derecho del otro a mantenerlas. Por el contrario, se empeña en reducir lo ajeno a lo propio; en disolver la diferencia del otro en la identidad de uno. En pocas palabras, la intolerancia solo admite la modificación si ésta es realizada por el otro, además de que siempre es dada por la vía de la imposición o la coerción. Por éstas y muchas más razones, la tolerancia “es imprescindible en una sociedad verdaderamente democrática que aspira a superar las diferencias por el consenso de la mayoría; pero, a su vez, para evitar la tiranía de ésta, respeta las diferencias al reconocer el derecho de individuos, grupos o minorías a mantenerlas con su disenso” (Sánchez Vázquez, 2013, p. 107).

Finalmente, dadas las características mencionadas sobre la tolerancia, nos parece importante recuperar la reflexión del autor respecto a si se debe tolerar todo; cuya respuesta es de orden negativo. Primeramente, porque no se debe tolerar la intolerancia, es decir, que si la tolerancia exige como fin que el otro sea respetado y tratado dignamente, no se puede admitir la intolerancia, donde se mira al sujeto como un simple medio o instrumento. Esto implica también que la tolerancia tiene límites, tanto en el pensamiento como en la acción; no se puede tolerar la apología del terrorismo, el racismo, la xenofobia, ni tampoco la invasión a pueblos, ni nacionalismos excluyentes, persecuciones por motivos religiosos, ideológicos, étnicos o sexuales, o la violación a los derechos humanos, entre muchos otros más.

Tolerar la intolerancia en todos ellos entrañaría contribuir a la limitación o destrucción de los valores asociados a la tolerancia: libertad, respeto mutuo, dignidad humana, convivencia pacífica, democracia real. Y significaría, asimismo, hacerse cómplice —voluntaria o involuntariamente— de los males, sufrimientos, indignidades que en esos casos la tolerancia acarrea a los individuos y a los pueblos (Sánchez Vázquez, 2013, p. 109).

Al respecto pone como ejemplo la intolerancia tolerada o no tolerada en su debido tiempo, sobre la existencia de los campos de concentración nazi; aludiendo que en su momento fue tolerada, primero internamente por la República de Weimar que le permitió, legal y democráticamente, llegar al poder; y tolerado más tarde, de manera externa, por las potencias democráticas occidentales que pudieron haberlo frenado cuando aún era posible. Ejemplo con el que vuelve a hacer énfasis en que la tolerancia tiene límites, límites en determinadas circunstancias (por tanto no es abstracta ni fija), sobre todo cuando está en juego el destino mismo de la tolerancia y de los valores asociados a ella.

Condiciones para promover la objetivación de los valores democráticos

Como hemos visto en líneas anteriores, la promoción de una vida democrática orientada por el respeto y la dignidad humana no se genera con la manifestación discursiva de los principios y valores que la conducen, se tienen que convertir en prácticas acotadas por las condiciones socio-históricas que las van o han conformado. En tal sentido, la formación para la ciudadanía debe darse desde edades tempranas, en las que los niños y adolescentes puedan tener las oportunidades y espacios para ir incorporando en su vida cotidiana el ejercicio de los valores para la democracia. Como ya mencionamos, para ello se requiere construir atmósferas de socialización en las que se puedan generar procesos formativos conforme a valores; donde haya no solo transmisión-información, sino experiencia-vivencia, reflexión-convicción — conformación de sentido— y posibilidad de transformación para la reconstrucción de los principios y valores para la democracia a partir de la vivencia en y por ellos.

En tal sentido, el diálogo y la participación constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo de tales procesos formativos, pero es necesario acotar las formas de trabajo que deben darse en una escuela formadora en y para la democracia, pues no se trata de una organización política ni de que las formas de ejercer las prácticas democráticas sean transferidas acríticamente a la escuela y a veces sin sentido. No se trata de pensar que todo lo que se sucederá y se desarrollará en la escuela será por tales vías. Por ejemplo, no se somete a voto, consulta o consenso si es conveniente que los niños de los primeros grados aprendan la lectoescritura o si los padres serán los responsables de los comportamientos de los niños de los primeros grados; o en el caso de los grados superiores de la educación primaria,

no se somete a votación o consulta si se debe asentar la calificación obtenida en ciertos exámenes. Toda situación educativa debe ser definida de acuerdo con las intencionalidades formativas que se pretendan, donde los principios filosóficos son básicos para definir los sentidos de la educación: qué tipo de persona se quiere formar de acuerdo con el tipo de sociedad que se pretende, siempre pugnando por la congruencia y consistencia en los procesos formativos. Por tanto, también es necesario ir estableciendo mecanismos de regulación en los que las orientaciones y acompañamientos, con el establecimiento de los límites que demanda cada uno de los valores mencionados, sean esenciales.

Como mencionamos, estos procesos se pueden ir generando mediante el diálogo y la participación en los espacios escolares y las diversas instancias de formación.

Diálogo

Desde la connotación más simple, el diálogo —concepto latino *dialogus*— no es más que la expresión de ideas de una persona hacia otra u otras, implica el intercambio, de modo alternativo, de las posturas que tienen cada una de las personas que participan en esa conversación; se generan reacciones o efectos que les conducen a establecer acuerdos, desacuerdos o consensos producto de esa conversación. A esto también se le identifica como discusión de ideas para poder llegar a acuerdos. No obstante, en la discusión generalmente se establece una situación problemática que conlleva al diálogo para identificar las posturas al respecto y, con base en ellas, establecer los acuerdos, llegar a alguna conclusión, solución, o establecer consenso.

Al respecto, Adela Cortina pone el acento en la palabra, pues argumenta que quien la pronuncia se hace responsable de ella; es decir: el que *habla* no simplemente *dice*, sino que expresa lo que cree y se hace responsable de lo que ha hablado. Por tanto, el hablar y escuchar —el diálogo— constituyen, en el sentido socrático, el camino para descubrir qué es lo verdadero y, por ende, lo justo.

El diálogo es entonces un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida, que se bifurca en dos ramales: la búsqueda compartida de lo verdadero y lo justo, y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida (Cortina, 2001, pp. 247-248).

De esta premisa podemos desprender que los conflictos, desacuerdos o simplemente las dudas que no permiten avanzar en la construcción de conocimiento, se pueden subsanar o resolver recurriendo al diálogo. Pero, de acuerdo con Cortina, no se trata de una simple conversación casual y sin sentido. El diálogo conforme a valores, con perspectiva ética para la formación de ciudadanía democrática, demanda —apoyados en algunas ideas de Cortina— por lo menos diez condiciones:

1) El afectado o afectados deben participar en el diálogo, para que mediante esa vía puedan llegar a acuerdos. En caso de que no todos puedan participar, se debe buscar la participación de un representante quien expresará las ideas de los afectados.

2) Tener disposición para la escucha, es decir, que quienes participan en el diálogo no ingresen a él con conclusiones preestablecidas, en las que está el supuesto de que el otro no tiene nada que aportar. Esta disposición se debe caracterizar por la prestancia de atención —la escucha atenta— a los argumentos del interlocutor (*del otro*).

3) El diálogo siempre es bilateral, pues existe la posibilidad de intercambio y alternancia en el planteamiento de ideas y argumentos, no se trata simplemente de convencer al otro; es un momento donde las decisiones no se toman de manera unilateral, sino a partir de los acuerdos a los que se llega por consenso.

4) El diálogo permite la expresión de las posturas respecto a una situación, es el espacio en el que se pueden presentar los argumentos y contraargumentos, con la pretensión de convencer al otro, pero en caso de que tal argumentación no lo convenza, se debe tener la disposición para modificar la postura con base en los argumentos del otro. Todo ello implica comprensión de la situación y no el convencimiento sin sentido o sin bases.

5) El diálogo siempre debe estar en búsqueda de una solución justa, lo que conlleva a entender al interlocutor. Esto no significa que se deba llegar a un acuerdo total, sino a identificar las cuestiones que se tienen en común y precisar aquellas que son discordantes y reconocer los porqués de aquello en lo que no concordamos.

6) Todos los interlocutores pueden expresar su punto de vista, aducir sus argumentos y replicar otras intervenciones.

7) Para que una decisión tomada a partir del diálogo sea justa, no debe ser tomada a partir de intereses individuales o grupales unilaterales, debe ser producto de la atención de los intereses universalizables, es decir, de los intereses de todos los afectados.

8) Dejar apertura para la revisión de las decisiones tomadas. Esto quiere decir que no todas las soluciones finales pueden ser las adecuadas, por lo que se debe tener la actitud para rectificar el error.

9) No es aceptable que en nombre de los afectados se diga que se está abriendo el diálogo para tomar decisiones por ellos, ya que aunque las consideremos las más pertinentes, si el o los afectados no manifiestan sus ideas, argumentaciones o preferencias, es como si se siguiera agravando la situación problemática.

10) Todo diálogo que se precie de ser justo y equitativo tendrá como referente los principios universales, que nos llevan a recurrir a la máxima de tratar al otro como quisiéramos ser tratados.

En este sentido, la práctica permanente del diálogo nos va enriqueciendo como personas justas y equitativas, en búsqueda de congruencia, consistencia y responsabilidad en las acciones emprendidas. Con esta idea, evocamos la importancia del pensamiento y lenguaje desarrollado por Vygotski, quien sostiene que el desarrollo superior de la inteligencia va aparejado con el desarrollo del lenguaje, ya que este permite complejizar la expresión del pensamiento. De esta manera, el diálogo ofrece posibilidades para que los estudiantes expresen sus ideas y sentimientos con relación a las situaciones y experiencias que van teniendo de manera paulatina y cotidiana en los espacios no solo escolares sino en los ámbitos familiar y social, nociones que remiten necesariamente a los espacios de participación, para definir acciones concretas.

Participación

El principio social de la participación supone el hábito personal de la colaboración, que supera el individualismo como principio rector del quehacer humano. El desarrollo del hábito de la participación se logrará mediante un proceso educativo igualmente participativo, en el que el educando se convierte en “agente activo” de su propio proceso de formación (Sarramona, 1993).

Desde esta noción surge la necesidad de diferenciar el tipo de participación que se está teniendo o realizando. Podemos definir cuatro niveles generales de participación: el primero, en el sentido de “ser parte de” que implica acatar órdenes para realizar una actividad en lo particular; el segundo, refiere al “formar parte”, en donde hay un primer grado de corresponsabilidad, en la que el sujeto sabe lo que implica la tarea; el tercero, “decidir ser actuante en” conlleva, aunque a nivel básico, la toma de decisión por parte del sujeto que realiza la actividad; y el cuarto, el “tomar la iniciativa para realizar”, en el cual es posible visualizar actos de autonomía del individuo e identificar lo que se conoce como *capacidad de agencia*.

En la primera postura, *ser parte de*, simplemente se está porque se es parte de la familia, del grupo o de la situación que se esté desarrollando, sin que necesariamente haya una intencionalidad por parte del sujeto, lo que sugiere estar no necesariamente de manera voluntaria; se participa o más bien se está ahí siendo parte de lo que sucede. Esto se atribuye a que generalmente son los adultos o alguna figura de autoridad quienes deciden que el niño o la persona adulta (que no toma la decisión) deben estar ahí; quizá realizando lo encomendado.

La segunda perspectiva, *formar parte de*, le da al sujeto un rasgo distintivo de pertenencia, cuya condición le lleva a realizar las actividades que están comprometidas por la pertenencia al grupo, así, aunque hay un nivel mínimo de toma de decisión, se establece una relación de responsabilidad individual, pues es el sujeto quien decide estar ahí y desarrollar la actividad encomendada. En la realización de la tarea, identifica las razones mínimas que le llevan a realizar determinada acción. Si bien en esta condición sigue habiendo una relación heterónoma, la participación ya se da de manera formal, el sujeto va tomando un rol que define su forma de participación. Puede ser la realización de un bailable, la participación en una ceremonia cívica o de otro tipo, realizar una actividad definida por otro para cumplir una tarea o misión particular.

La tercera posición, *decidir ser actuante en*, conlleva un nivel elemental para la toma de decisión en la que el individuo, a partir de una serie de opciones ya definidas, elige cuál de ellas podrá llevar a cabo para manifestar su participación. Al igual que la anterior, implica comprender la función de la tarea, pero además de ello hay un compromiso consciente en el que se da una relación de corresponsabilidad: el individuo sabe que si no realiza de manera adecuada, en

tiempo y forma determinada para tal fin, la actividad global puede no tener éxito o puede no cumplirse el cometido. En este nivel de participación comienza a haber una activación de valores o más bien una realización de acciones conforme a valores. Es decir, la actividad se lleva a cabo con ciertos niveles de responsabilidad, se dan acciones de solidaridad para alcanzar los propósitos definidos por el grupo o colectivo que lo está desarrollando, puede haber visos de igualdad-equidad con sentido de justicia.

La cuarta y última posición, en la que es posible que el individuo *tome la iniciativa para realizar* o participar en la definición de diversas actividades, implica el ejercicio de participación con autonomía, en la que se expresa la *capacidad de agencia*,⁷ entendida esta última como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado” (Bauman, 2002, p. 116, en Yurén, 2013, p. 23). El desarrollo de la *capacidad de agencia* es la máxima expresión de la práctica de participación deseable en una sociedad democrática con sentido universal y de justicia social, es una de las condiciones indispensables para que los individuos se organicen para transformar las prácticas que limitan el ejercicio de la ciudadanía mundial.

Con base en lo que se presentó en este apartado, se pretende que el lector cuente con referentes conceptuales mínimos que sirvan como pauta para llevar a cabo un ejercicio analítico-interpretativo de la información empírica recuperada en algunas escuelas de la Ciudad de México y su área metropolitana, pero no solo eso, sino que sean un soporte en el proceso de formación de una ciudadanía conforme a valores y en condiciones democráticas. Estos referentes sirven, en primera instancia, para organizar la descripción de dicha información. Asimismo, los componentes del constructo y sus diversas categorías permiten realizar un ejercicio interpretativo de los hallazgos. Se presenta una descripción del contexto donde se llevó a cabo el estudio para, posteriormente, abordar una “caracterización del ejercicio escolar” referente a valores para la democracia.

7 Para contar con una revisión más detallada sobre lo que implica la capacidad de agencia vista desde diversos autores se sugiere revisar el texto de Yurén y Mick (2013) y de manera particular el capítulo de Molina aplicado en la conformación de ciudadanía.

Mediante el ejercicio analítico-interpretativo se pretende describir cómo se objetivan esas cualidades que el sujeto imprime a los objetos y a las interacciones que se presentan en el espacio escolar, tomando como base el concepto de democracia y los valores fundamentales que la conforman. De la misma manera, se hace referencia a los procesos de formación valoral (socialización, enculturación, cultivo y formación) mediante los que se desarrolla y las condiciones que predominan en la realización de dichas prácticas.

Antes de presentar tal ejercicio analítico-interpretativo, en el capítulo siguiente se expone el proceso seguido para la indagación y la conformación de los ejes y categorías de investigación, así como de la construcción del documento etnográfico, todo ello basado en la metodología cualitativa de corte etnográfico.

Capítulo 2

La metodología de investigación

Al considerar que la formación en valores para la democracia, desde el campo de la educación formal, constituye uno de los procesos de socialización que se dan en el espacio escolar, entonces, para realizar una investigación sobre esta temática se debe utilizar una metodología que recupere en forma y contenido cómo se van dando esos procesos. En este sentido, el paradigma de investigación será de tipo cualitativo.

El enfoque de investigación cualitativa abarca diversos modelos, pero la elección de alguno depende directamente de la temática a abordar, la profundidad con la que se pretenda indagar y los referentes tanto documentales como de los ámbitos o espacios de acción en los que se pretenda investigar.

Para el objeto de estudio que nos ocupa, y de acuerdo con los propósitos planteados, la metodología de investigación seleccionada es de corte etnográfico. Si bien éste no es el espacio para desarrollar de manera exhaustiva lo que es la metodología etnográfica, en este apartado se incluye una definición general y los elementos que la caracterizan como modelo de investigación.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), una etnografía es la descripción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas; describen los sucesos que ocurren dentro de la vida de un grupo, con especial atención en las estructuras sociales y la conducta de los individuos respecto a su pertenencia al grupo, así como la interpretación de significados que estos le dan a la relación cultural del grupo. Esto quiere decir que la etnografía se ocupa tanto de la recolección de

datos primarios como de la interpretación de sus significados y, por tanto, de su reconstrucción.

En síntesis, podemos afirmar que la etnografía se interesa por todo aquello que compete al género humano, con relación a su forma de vida, los comportamientos que la caracterizan, sus motivaciones, sus relaciones, formas de organización, creencias, valores, intereses, normas que guían sus comportamientos, en fin, todo aquello que le da particular caracterización a un grupo determinado.

La etnografía se caracteriza principalmente porque focaliza una o varias situaciones, es descriptiva e inductiva, implica una participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo, requiere de un cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros documentos, utiliza métodos de exploración variados y adecuados a la situación, requiere de una recopilación amplia de datos (de tal manera que se posibilite la descripción de los fenómenos que se estudian, aunque demanda no involucrase con la cultura de grupo para no perder objetividad) y requiere de paciencia a la hora de recoger los datos. El diseño de la investigación etnográfica es emergente y flexible, pues está sujeta a una revisión continua. Para el análisis de los datos, la etnografía utiliza diversas estrategias epistemológicas como análisis especulativo, clasificación y categorización, formación de conceptos, modelos, tipologías o teorías, y le da importancia a los procesos, no solo a los resultados (Heras, 1997).

Los métodos y técnicas más distintivos que utiliza la investigación etnográfica en la recolección de datos son la observación participante, que se apoya con el diario de campo, y las entrevistas informales, implica no el estudio de la escuela sino el estudio en la escuela, ya que no se trata de apartarse de los problemas para interpretarlos, se trata de meterse en medio de tales problemas para con ello, más que dar respuesta a nuestras preguntas más profundas, tener acceso a respuestas dadas por otros y de esa manera permitir que se incluyan en el registro consultable lo que han dicho los individuos partícipes de tales procesos (Geertz, 1997).

Mediante la observación participante el investigador se adentra en los espacios de estudio durante largos periodos, que van desde seis meses hasta tres o más

años. Hay una preferencia por las muestras pequeñas (definidas cualitativamente) o por la realización de estudios de caso que son descritos en profundidad para comprender los signos y significados que los actores imprimen a sus prácticas cotidianas en los fenómenos estudiados.

Debido a que el propósito de una investigación etnográfica se centra principalmente en los significados de las acciones de los actores y no en los actos en sí, la entrevista etnográfica adquiere relevancia, ya que mediante ella los sujetos de investigación pueden darle significado a los eventos en los cuales participan. Por ello, lo que caracteriza a una entrevista etnográfica es que se aplica de forma abierta y natural, los ejes conductores que la orientan están determinados por el objeto de estudio y las observaciones previas a ellas.

El proceso de investigación mediante la metodología etnográfica (Bertely, 2000) es muy flexible, ya que se puede recurrir a diversos materiales y técnicas que constantemente van permitiendo la elaboración, reconstrucción o reconocimiento de la información. Para el análisis de la información no se requiere de la recopilación final de los datos, sino que se realizan diversos procesos y niveles de análisis de manera simultánea, implica una construcción e interacción dialéctica entre la recogida de información y el análisis de los datos. La reflexividad en la escritura y lectura es esencial en el proceso de construcción etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994).

Lo explícito para el estudio etnográfico en el sexto de primaria

Para instrumentar el proceso de investigación sobre formación en valores en el sexto grado de la escuela primaria, se recurrió a los principales métodos y técnicas que se utilizan en la investigación etnográfica. La recolección de datos se realizó mediante la observación participante, apoyada con un diario de campo y una serie de entrevistas colectivas e individuales con los diversos actores. Tanto las observaciones como las entrevistas fueron reconstruidas y documentadas en registros. El levantamiento y análisis de la información se llevaron a cabo en un periodo de seis meses (alternando una semana para observación y otra para organización y análisis de la información recopilada); se contó con la participación

de ocho aprendices de investigador⁸ que fueron formados como etnógrafos mediante un proceso orientado por un curso-taller de inducción al proyecto, el cual fue desarrollado en sesiones periódicas de revisión de contenidos metodológicos y conceptuales, así como de discusión y análisis de la información recopilada *in situ*.

Finalmente, a lo largo de todo el proceso de investigación, se realizó de manera continua este mismo proceso formativo y de acompañamiento en el desarrollo del trabajo de campo y la reconstrucción de los registros.

Es importante mencionar que la presencia de los observadores en los espacios escolares tuvo un efecto de habituación por parte de los grupos en estudio, ya que mediante la observación participante se les dio cabida en las actividades cotidianas de las sesiones de clase, incluso hubo ocasiones en las que no asistió el profesor o la profesora en turno y el etnógrafo se hizo cargo de la sesión, como se podrá observar en algunas de las descripciones.

El estudio se realizó en ocho escuelas localizadas en cinco zonas de la Ciudad de México y área metropolitana, seleccionadas de manera intencionada bajo criterios cualitativamente definidos, en los que se contempló la posibilidad de que las escuelas estuvieran ubicadas en tres niveles socioeconómicos: medio-alto, medio-bajo y bajo (urbano-popular y suburbano). Para los niveles medio-bajo y bajo-urbano se seleccionaron dos escuelas por cada uno, considerando los turnos matutino y vespertino. Para el nivel medio-alto únicamente se seleccionó una escuela del turno matutino y para el nivel bajo-suburbano se incluyeron tres escuelas: dos en el turno matutino y una en el vespertino.

Organización y análisis de la información

Con base en una serie de preguntas iniciales, surgidas de los propósitos y características del objeto de estudio, denominadas “ejes de indagación”, se realizaron observaciones (durante un total de 35 días, en un periodo distribuido en seis meses) de turnos completos, considerando quince minutos antes de la entrada y quince posteriores a la salida, observando también el periodo de recreo. Del primer levantamiento realizado en las ocho escuelas se obtuvieron 65 registros de observación y del segundo 72, haciendo un total de 137 registros.

8 Personas que realizaron el trabajo de campo y que a lo largo del trabajo llamaremos etnógrafos: Aurora Badillo, Luis Javier Castellanos, Martín Hernández, Olivia Leal, Alma Delia Paz, Arturo T. Pérez, Rosalba Rueda y Jaime Velázquez.

Con la información recuperada en la primera aproximación al espacio escolar, se realizó una ficha de caracterización del contexto de ubicación de las escuelas, la cual se fue enriqueciendo conforme avanzó el proceso investigativo. Asimismo, se hizo la revisión de los registros de observación para identificar y seleccionar los eventos o situaciones relacionados con el objeto de estudio⁹. Los eventos fueron nombrados tomando como base sus atributos y su posible significado en relación con el objeto de estudio (teniendo siempre presentes los objetivos del proyecto). Al producto de este ejercicio le denominamos “categorías rudimentarias”. Este ejercicio fue apoyado con las notas y las reflexiones que los investigadores de campo hicieron en sus registros.

En ese momento, como lo menciona Martínez (1996), fue necesaria una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que quizá fueron solo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas predeterminados que resultaban familiares a los investigadores, por lo que fue necesario tener paciencia cuando se nombraron los diferentes eventos y cuando alguno de ellos no nos decía nada en una primera mirada y tenía que quedarse pendiente, en espera de que en una segunda revisión resultara significativo.

La recurrencia de los eventos conformados como “categorías rudimentarias” permitió la identificación de los ejes de análisis que permitieron, por un lado, profundizar en la indagación planteando nuevas interrogantes u otros espacios de indagación. En estos casos se realizaron una serie de entrevistas dirigidas, tanto de tipo individual como colectivas y, por otro lado, se establecieron redes de relación entre categorías y subcategorías, que llevaron a definir nuevos “ejes de indagación” para poder profundizar en el proceso formativo.

En un segundo momento, una vez identificados los ejes de análisis, se trató de buscar una posible interpretación o explicación de los eventos o situaciones. En esta búsqueda se fueron incluyendo notas desarrolladas en las que se trató de integrar algunos supuestos teóricos. Con este ejercicio fue posible organizar la información obtenida en el estudio y presentarla de manera analítico-descriptiva.

⁹ Por evento o situación entenderemos aquel suceso, interacción, relación, diálogo y/o contenido que se presentó en cualquiera de los espacios escolares y que está estrechamente relacionado con la formación de valores para la democracia.

Uno de los productos fueron las fichas de caracterización de las escuelas participantes, considerando que éstas ofrecen la posibilidad de ubicar contextualmente el objeto-sujeto de este estudio e identificar la posible incidencia de éste en las redes de relación y de significado, cuya información se presenta en el capítulo tercero de este libro.

Otro producto fue la caracterización de los docentes participantes en el estudio y del grupo de niños con los que se trabajó, información que fue agrupada para ser presentada con base en los aspectos siguientes: el docente y su forma de trabajo, intencionalidad y consistencia en su práctica, formas de relación con el alumnado y entre ellos, mecanismos para la definición de la normatividad y prácticas disciplinarias, así como los tipos de participación.

Finalmente, con base en tales ejes de análisis, se definieron una serie de interrogantes que dan cabida a la identificación de las “nociones conceptuales” que tienen los diversos sujetos intervinientes en el proceso de formación valoral para la democracia. Además, con tales ejes y con los componentes del constructo de valores para la democracia, se conformaron los rubros que le dan contenido a cada uno de los apartados que componen la descripción de los casos y la identificación de eventos o situaciones favorecedoras de una atmósfera moral democrática.

Recuperación del proceso operativo

Los aspectos mencionados en el punto anterior se instrumentaron en cinco fases, que se fueron ajustando de acuerdo con los avances y diversidad de circunstancias que se presentaron durante el proceso de investigación. A saber, las fases que se realizaron son:

Primera fase: Recolección de información documental

Se revisaron los materiales producidos en la primera etapa del proyecto global, algunos materiales que abordan el tema de valores, de formación de o en valores sobre democracia y en el contexto de política educativa mexicana. De la misma manera, se profundizó en la revisión de materiales sobre la investigación etnográfica y las variantes en las herramientas y estrategias de indagación e interpretación de información desde esta perspectiva epistémica. Este ejercicio contribuyó a identificar preguntas y conceptos clave para la orientación del estudio etnográfico,

en especial para el desarrollo del curso de inducción y de las sesiones de trabajo con los investigadores en campo y para realizar el ejercicio de análisis conceptual de los diversos referentes que tienen los actores participantes en el estudio.

Segunda fase: Proceso de inducción para el desarrollo del proyecto (curso-taller)

Con la finalidad de que los investigadores en campo, participantes en el desarrollo del proyecto, contaran con los antecedentes y los aspectos básicos de la metodología etnográfica, así como con algunos referentes conceptuales mínimos sobre formación de o en valores (en especial valores para la democracia). El proyecto inició con el diseño y realización de un curso-taller de inducción en el que se abordaron los contenidos sobre la metodología etnográfica, en cuanto a las técnicas y herramientas que la caracterizan: tipos de observación (qué y cómo registrar), las entrevistas (su conceptualización y forma de aplicación) y el diario de campo. Asimismo, dentro del curso se realizó un ejercicio de discusión y análisis sobre algunos planteamientos conceptuales sobre formación de, en o sobre valores y lo que implica una perspectiva democrática, como una primera aproximación conceptual al objeto de estudio.

Por otro lado, se abordaron los criterios para la selección de las escuelas y sujetos de investigación. Se revisaron también, las diversas fichas de trabajo para el levantamiento de observaciones y entrevistas en el espacio escolar. El desarrollo del curso se dio de manera dinámica y propositiva, en la que a partir de la experiencia de los investigadores y la puesta en práctica de los ejercicios diseñados para tal fin, se enriquecieron las propuestas revisadas.

Producto del curso-taller, y tomando como base la identificación de los objetivos del proyecto en relación con lo teórico-metodológico, se definieron una serie de interrogantes que constituyeron los ejes de indagación para orientar el proceso investigativo.

Tercera fase: Primer levantamiento de información en las escuelas

Cada etnógrafo realizó diversos recorridos por las colonias que se consideraron características de las zonas socioeconómicas seleccionadas, con la finalidad de ubicar las posibles escuelas que constituirían los casos para el estudio. Una vez

identificadas, los etnógrafos realizaron un primer ejercicio de observación exterior y sostuvieron algunas charlas con los directores de los planteles educativos. En este primer recorrido, solo en dos casos no se pudieron realizar observaciones al interior de la escuela, dado que se tiene la consigna de no permitir la entrada a personas que no tengan relación directa con el Área de Educación Básica hasta que cuenten con la autorización de la instancia correspondiente, por esta razón el levantamiento de la información no inició al mismo tiempo en las ocho escuelas que comprenden el estudio.

En términos generales podemos afirmar que el proyecto tuvo aceptación en las escuelas visitadas, incluso surgieron ideas para la realización de actividades posteriores, relacionadas con el mismo. En todas las escuelas visitadas se informó que se estaba en espera de que la Dirección General de Escuelas Primarias (DGEP) en el Distrito Federal y la Secretaría y Dirección del Estado de México realizaran la autorización correspondiente. Asimismo, se notificó al director del plantel educativo que de ser seleccionada la escuela se le haría llegar por escrito un comunicado oficial, además de que toda la información que se obtuviera en el proceso investigativo sería utilizada únicamente con fines de investigación y que la identidad de los participantes sería resguardada mediante el uso de seudónimos o la denominación de las escuelas de manera general.¹⁰

De las escuelas donde se pudo iniciar en la fecha programada, dos corresponden al Estado de México (Cuautitlán Izcalli y Tlalnepantla) y una a la Ciudad de México (Iztapalapa). Cabe señalar que, aunque no se contaba con la autorización oficial, se pudieron realizar otras observaciones al interior de tres escuelas más que finalmente no quedaron incluidas en la muestra del estudio, una de ellas en la delegación Tlalpan y dos en la delegación Cuauhtémoc, esto debido a que fue la DGEP la que designó a las escuelas participantes en el estudio dentro de estas tres zonas. Los dos casos restantes (Benito Juárez y Milpa Alta) tuvieron que esperar una semana más para poder iniciar el periodo de observación en el aula, debido a que las autoridades de la escuela negaron el acceso hasta contar con el oficio mencionado.

¹⁰ Este tipo de situaciones tienen estrecha relación con lo que Hammersley y Atkinson (1994) plantean como ética en la investigación, donde el consentimiento informado y la privacidad adquieren especial relevancia. Para mayor detalle revisar pp. 283-307.

El primer momento de recopilación de información tuvo una duración de dos semanas, en las que día a día se reconstruyeron las observaciones mediante registros (65 en total). En todo el periodo de levantamiento de información se dio seguimiento y se contó con apoyo¹¹ para el desarrollo del trabajo de campo en cada uno de los planteles educativos seleccionados.

a) Primer corte en el levantamiento de observaciones y construcción del primer informe

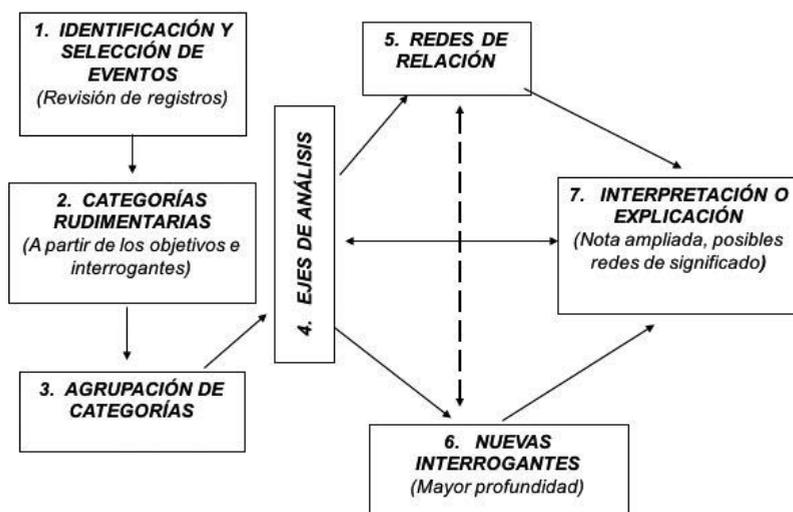
Con la finalidad de identificar la problemática presentada en el trabajo de campo, verificar la forma como se llevaron a cabo los registros de observación y para revisar los materiales correspondientes a la conformación de “categorías rudimentarias”, se tuvo una reunión de trabajo con los etnógrafos y se les solicitó copia de sus registros de observación, esto para continuar el proceso formativo sobre cómo realizar el análisis de los registros de observación y con ello poder dar inicio a la conformación de categorías.

Durante las dos semanas posteriores a dicha reunión, se realizó un ejercicio de análisis de los registros de observación, en el que consiguieron una serie de categorías denominadas rudimentarias o preliminares, que fueron agrupadas para definir los ejes temáticos o de reflexión, profundización y de observación para la segunda toma y definir, con base en ellos, los guiones de entrevista para niños y niñas, maestras o maestros, madres y padres de familia, así como para directivos. De la misma manera, cada etnógrafo preparó un informe preliminar referente a la primera toma de información, que tuvo como finalidad dar cuenta de los primeros hallazgos sobre el objeto de estudio. Para la realización de cada uno de los productos del proyecto se hicieron guías y documentos de trabajo, así como la definición de un procedimiento para llevar a cabo el análisis de la información de acuerdo con el siguiente esquema.

11 Además de los etnógrafos, participaron en las actividades de asesoría y el seguimiento al trabajo de campo Guadalupe Alonso y Virginia Villa, así como la autora de este texto.

Esquema 4

Proceso de categorización y conformación del documento etnográfico



Fuente: Elaboración propia con base en el proceso seguido en la investigación.

Cuarta fase: Segunda toma de registros de observación y entrevistas

A partir del ejercicio categorial surgido de la fase anterior, se realizó una segunda toma de observaciones con duración de una semana, en la que se levantaron 72 registros y se elaboraron los guiones de entrevista, con la finalidad de que los sujetos de investigación pudieran darle significado a los eventos en que participan. Así, se fueron alternando las observaciones y las entrevistas con informantes clave, algunas de manera informal y otras organizando grupos para entrevistas colectivas.

Las entrevistas fueron colectivas y abiertas, con excepción de la aplicada a los directivos. De esta manera, se obtuvieron diez entrevistas con niños y niñas, ocho con maestras y maestros y ocho con padres de familia. Las entrevistas individuales fueron con el director o la directora de cada plantel, teniendo un total de seis. Cabe señalar que en los casos donde se observaron dos grupos, se realizó la entrevista colectiva con niños de ambos grupos pero en sesiones diferenciadas. Para las entrevistas con docentes se contempló al total de maestros de quinto y sexto grado, aunque en algunos casos no asistieron todos los docentes. Por las características

y complejidad de la técnica de entrevista colectiva, esta fue coordinada por dos etnógrafos. En cuanto a los directores, no fue posible entrevistar a dos de ellos, ya que no contaron con tiempo.

Las entrevistas grabadas en audio se transcribieron y su contenido fue agrupado de acuerdo con la temática señalada en los guiones correspondientes. Cabe señalar que la reconstrucción, tanto de los registros de observación como los de entrevista, demandó invertir el doble de tiempo o más del observado o grabado. Con base en las observaciones, entrevistas y categorías (determinadas en el análisis de los registros) se conformó una caracterización de nueve de los docentes observados y de su respectivo grupo de alumnos.

Quinta fase: Resultados de la investigación

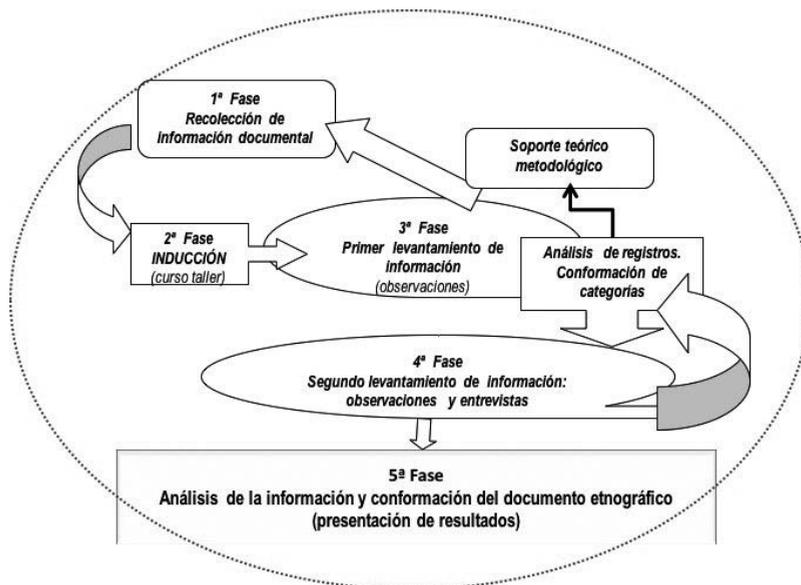
La participación de los etnógrafos concluyó con la realización de un informe general que da cuenta de las cuatro fases anteriores. En este se incluyó tanto la reconstrucción del proceso de investigación en campo como la recuperación de “categorías rudimentarias” para la caracterización de los casos. Estos informes sirvieron como base para hacer la reconstrucción etnográfica de los casos de estudio, en la que se fueron incorporando los diversos referentes conceptuales para la interpretación de la información obtenida.

También se realizó un ejercicio de análisis y síntesis de la información recuperada en las entrevistas con los diversos sujetos de investigación, de ellas se retomó la parte correspondiente a los conceptos manejados como valores fundamentales y los instrumentales del constructo, para con ello establecer las relaciones entre el discurso y la práctica de cada sujeto. Durante el proceso interpretativo se realizó un ejercicio permanente de triangulación entre los registros de observación, lo registrado en los diarios de campo y las entrevistas. Con estos productos se realizó un ejercicio posterior que tuvo como finalidad la conformación del documento etnográfico que se ofrece en este texto, el cual está integrado, en primera instancia, por los referentes contextuales en los que se ubican los casos estudiados. Posteriormente, se va presentando cada uno de los casos de acuerdo con los ejes y categorías definidos para su interpretación.

El proceso general de construcción del documento etnográfico (ejercicio de reconstrucción, análisis, síntesis e interpretación-comprensión de la información)

y, de manera particular, del proceso seguido en la investigación se puede sintetizar en el siguiente esquema.

Esquema 5
Proceso operativo de investigación



Fuente: Elaboración propia con base en proceso de investigación.

Referencia contexto-escuela

La Ciudad de México, al igual que muchas otras ciudades, ha crecido del centro a la periferia, por lo que se encuentra que los niveles socioeconómicos y los prestigios de las zonas que las componen van cambiando, dependiendo de la actividad y las poblaciones que les habitan. En el caso de los barrios o colonias que componen el contexto de las escuelas de estudio, como se mencionó, se seleccionaron de tal manera que pudieran dar cuenta de ambientes diferenciados, que van desde niveles socioeconómicos bajos hasta el más alto que puede ocupar una escuela primaria pública. De este modo identificamos que su ubicación adquiere singular importancia, ya que influye en las atmósferas de socialización para la conformación valoral.

Los contextos en donde se ubican las escuelas del estudio conforman espacios de la vida cotidiana en los que los sujetos particulares se van definiendo o configurando como parte de una totalidad mayor (Heller, 1977, pp. 27-65), en un espacio y tiempo determinado, que constituye la conformación social e histórica de cada individuo y de la colectividad en la que se desarrolla.

Entendemos al sujeto particular desde el plano social, donde partimos del supuesto que aun cuando todas las escuelas comparten códigos y rituales similares, cada una es única y singular a su estilo y que si bien están marcadas por el contexto o entorno en el que se encuentran, éste no determina de manera causal, lineal y directa las características que va teniendo cada centro escolar, a menos que haya un acoplamiento estructural en el sistema (escuela) que matice su comportamiento, pero cada escuela va teniendo sus acomodados para definirse como tal. Como se diría desde la teoría de sistemas de Luhmann, es necesario revisar cómo se dan las relaciones entre el sistema (en este caso el centro escolar) y el entorno (que sería el contexto y todos aquellos referentes de acción que modificarían las prácticas escolares), esto es, que ningún sistema puede evolucionar por sí mismo, siempre hay una relación sistema-entorno, aunque no se pueda determinar qué es lo más importante y quién produce a quién. En otras palabras: “las transformaciones de las estructuras, que solo pueden efectuarse en el interior del sistema (de modo autopoiético), no se producen a discreción del sistema sino que deben afirmarse en un entorno que el mismo sistema no puede sondear en su totalidad, y que a fin de cuentas no puede incluir en sí mismo a través de la planeación” (Torres, 2014, pp. 127-128).

No obstante la acotación desde la teoría de Luhmann, en este espacio abordamos el contexto como construcción socio-histórica; pero no deja de ser interesante considerar útil la noción de “acoplamiento estructural” que desarrolla este autor, en el sentido de que las escuelas estudiadas pueden responder dependiendo de los acoplamientos estructurales que vayan generando de acuerdo con el entorno del que sean parte y que repercutirán en la manera de asumir los procesos de formación valoral para la ciudadanía democrática.

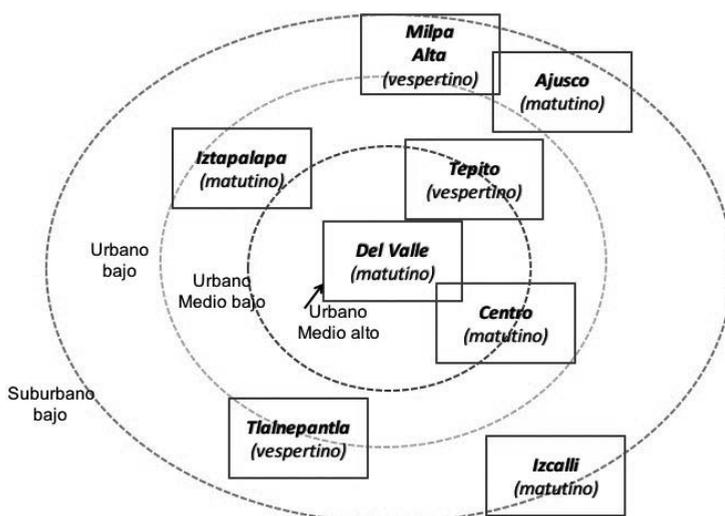
De esta manera, y de acuerdo con Patricia Safa (1992), la ciudad es un espacio que guarda y muestra las huellas de la historia de los individuos que la han habitado, es un espacio conformado pero también conformador de la vida de sus habitantes,

una realidad de múltiples dimensiones y actores. La diversidad contextual que guardan las ocho escuelas públicas de primaria en las que se llevó a cabo el estudio, permite identificar convergencias y divergencias, si existen o no influencias del contexto en relación con las prácticas escolares y la posibilidad de contar con pistas respecto a qué tanto es necesario hablar de propuestas diferenciadas en educación, a partir de la ubicación de la escuela.

La exposición sobre los barrios donde se ubican las escuelas se realiza de acuerdo con los niveles socioeconómicos que tienen cada uno y a partir de la antigüedad de las escuelas. Nos referimos a cada escuela como aquella que está ubicada en cierta colonia o municipio, de la ciudad o de la zona metropolitana, como se menciona a continuación y de acuerdo con el esquema 6. Iniciaremos con las de nivel más bajo y que se encuentran en las zonas suburbanas, estas son: la del Ajusco, la de Izcalli y la de Milpa Alta; seguidas de las de nivel socioeconómico bajo pero ya ubicadas en zona urbana: la de Iztapalapa y la de Tlalnepantla; posteriormente, las de nivel medio-bajo que son: la del Centro y la de Tepito. Finalmente presentamos la de nivel medio-alto, que es la de la Del Valle.

Esquema 6

Ubicación de las escuelas participantes en el estudio



Fuente: Elaboración propia con base en niveles socioeconómicos y ubicación de las escuelas.

La del Ajusco

La escuela que identificamos como la del Ajusco, se ubica en la zona sureste de la Ciudad de México, en la colonia Héroes de Padierna, casi en las faldas del cerro del Ajusco. Aunque la mayoría de las calles ya están pavimentadas, solo algunas cuentan con banquetas. La escuela se encuentra rodeada de viviendas, algunas muy grandes (entre dos o tres niveles) y otras construcciones modestas, con grandes espacios verdes y en el estado que se conoce como obra negra, compuestas de varios cuartos y de una sola planta. Al lado de la escuela, se encuentra una unidad de odontología para atender a la comunidad. En las calles aledañas hay pequeñas tiendas de abarrotes, en una de ellas se encuentra una máquina de videojuegos. Casi frente a la escuela se ubica una paletería y, a una cuadra de ésta, una casa con un letrero de Alcohólicos Anónimos. Durante el transcurso de la mañana se puede observar que es un sitio de poco tránsito, tanto vehicular como peatonal. Las calles por lo general son transitadas por los vecinos, encontrándose mayor afluencia a la hora de entrada y salida a la escuela, que es cuando también se colocan puestos de dulces y fritangas para los niños. Es de llamar la atención el letrero que puso un vecino, frente a la escuela, el cual reza: “desde chico enséñelo a respetar”, mensaje que hace alusión a que los valores para una convivencia armónica se encuentran también en el espacio contextual del sujeto y que aun fuera de la escuela se recurre a ellos como elemento de socialización y base para la democracia.

Algunos maestros refieren la fundación de la escuela aproximadamente en el año de 1970. Se puede decir que es una escuela grande, ya que cuenta con poco más de 20 aulas, además de dos patios; uno de ellos ocupado por los niños más pequeños y el otro por los alumnos de los últimos grados. Desde su fundación solo se le han construido dos aulas más en la planta baja (construcción de tres pisos), que son destinadas a los grupos de primer grado. En general, la escuela se encuentra en buen estado y cuenta con buena iluminación, sin que sea necesario encender la luz eléctrica por las mañanas. El área de la dirección también es un espacio grande en el cual se guardan diversos materiales. En el mismo edificio de la escuela se encuentran las oficinas de la supervisión de zona.

La escuela del Ajusco en el turno matutino tiene una matrícula total de 680 alumnos, distribuidos en 20 grupos, de los cuales cuatro son de primero, cuatro de segundo y tres grupos por cada grado restante, organización que de entrada

refleja que el tamaño de la matrícula va descendiendo conforme se avanza en los grados. Cada grupo es atendido por un docente, además de que se cuenta con dos maestros de Educación Física y dos maestras de apoyo a la dirección. El promedio de alumnos por grupo es de 34, aunque en el sexto grado encontramos dos grupos con 25 y uno con 29, los cuales son atendidos por los tres maestros varones de la escuela, lo que refleja una relación de poder centrada en el género masculino y de mayor control para aquellos que se encuentran en el último grado de la educación primaria.

Por la vestimenta de la población que asiste a la escuela del Ajusco, podemos decir que el nivel socioeconómico al que pertenecen es diverso, ya que encontramos niños con uniformes gastados y rotos (las personas que les acompañan a la escuela también reflejan esta característica), que se podría pensar que corresponden a un nivel socioeconómico bajo, pero se apreció también la presencia de niños que quizá corresponden a un nivel socioeconómico un poco mayor (medio), pues algunos de ellos llevan mochilas, zapatos, tenis y accesorios de costo elevado y su lunch es portado en recipientes que reflejan buena calidad, además de que su uniforme está en buen estado. Los papás de estos niños visten con traje sastre, algunos portan teléfono celular y llegan a la escuela en automóvil. Aunque a este segundo grupo corresponde la minoría, es importante mencionarlo y tenerlo presente por los contrastes y el supuesto de que la matrícula escolar no es homogénea.

Respecto al nivel socioeconómico de los maestros de la escuela del Ajusco, al parecer la mayoría son de clase media-baja. Algunos tienen que recorrer grandes distancias para arribar a la escuela, la mayoría llega por la mañana en taxi y muy pocos cuentan con automóvil. Al considerarse una de las zonas periféricas de la Ciudad de México y al no pertenecer a ella el profesorado, valdría la pena preguntarse por el ánimo y motivación de los docentes para realizar sus actividades.

La de Izcalli

La escuela de Izcalli fue fundada alrededor del año 1990 y ofrece atención en dos turnos. Está ubicada fuera de la Ciudad de México, hacia el norte, en el barrio de San Martín Tepetlixpan, perteneciente al municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México, cerca de la carretera México-Querétaro.

Antes de llegar a la unidad habitacional donde se encuentra la escuela, se puede observar que la mayoría de las calles que la rodean no están pavimentadas. El servicio de recolección de basura es poco frecuente, por lo que en ocasiones el mismo personal de la escuela tiene que acudir al municipio para demandar la atención de este servicio, condición que también se refleja en las calles aledañas a la escuela. Aproximadamente a tres kilómetros de distancia se encuentra un gran centro comercial, lo que hace manifiesto los contrastes dentro de la zona, ya que en la parte trasera del mismo se encuentran algunas casas construidas de madera, cartón o lámina. En el trayecto desde el pie de carretera hasta llegar a la escuela existen algunos espacios deshabitados y en parte de la avenida de acceso principal se pueden observar varios puestos ambulantes o semifijos, principalmente de comida, señal de que es la zona comedor de los trabajadores que laboran en las fábricas y el centro comercial cercanos.

En general, los niños que asisten a esta escuela son de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo. La mayoría son habitantes de la unidad, aunque también asisten niños de algunos poblados cercanos como La Presita, Luis Echeverría, La Joyita y Santa Rosa, entre otros. Dentro de la escuela no se observaron grandes contrastes en cuanto al nivel socioeconómico de los maestros y de los alumnos, pudiéndose afirmar que el nivel de los docentes es medio o medio-bajo en algunos casos.

La escuela de Izcalli cuenta con 20 grupos de aproximadamente 50 alumnos cada uno, su matrícula está compuesta por 977 alumnos. Cuenta con 20 docentes, distribuidos en tres grupos de primer grado, tres de segundo, cuatro de tercero, cuatro de cuarto, tres de quinto y tres de sexto grado; el comportamiento de disminución en la matrícula en los últimos grados es similar a la del Ajusco. Los docentes del sexto grado son dos varones y una mujer, situación que la diferencia de la del Ajusco.

En cuanto a la organización administrativa, la escuela cuenta con un director y un subdirector para ambos turnos, además se cuenta con el apoyo de dos secretarías, una para cada turno. La secretaria del turno matutino es madre de dos alumnos de la propia escuela y es el director quien le paga su sueldo, el cual proviene de los fondos que se recuperan para mantenimiento de la escuela.

La de Milpa Alta

La tercera escuela del nivel suburbano se ubica al sureste de la Ciudad de México, en la delegación política de Milpa Alta, en el pueblo de San Pablo Oztotepec. Es una de las dos primarias localizadas en esta población, fue fundada en la década de 1960 y ha sido remodelada en una ocasión. Para el estudio que nos ocupa se observó el turno vespertino, el cual se introdujo aproximadamente en el año de 1980. La zona presenta un perfil notoriamente suburbano con grandes áreas de producción agrícola y mantiene un relativo aislamiento en relación con áreas más urbanizadas de la delegación.

Los pobladores, por lo general, son originarios de la misma comunidad, la mayoría reproduce formas de organización social de carácter tradicional, lo que es conocido como usos y costumbres en las organizaciones comunales. Los alumnos que asisten a la escuela de Milpa Alta presentan características sociales y culturales homogéneas conforme al estrato bajo-suburbano, aunque se pudo detectar a algunos alumnos de varios grados escolares que podrían pertenecer a familias ubicadas en un estrato de ingreso económico y escolarización más elevado.

Algunos profesores muestran características que difieren con las del alumnado, la mayoría de ellos viene de otras zonas de la ciudad, el único que manifiesta claramente cierto arraigo al lugar es el subdirector. De alguna manera, estas diferencias socioeconómicas inciden en las relaciones con el alumnado, pues como se apreciará al abordar la forma de interacción que tiene la docente con sus alumnos, las connotaciones de disciplina son distintas.

La escuela de Milpa Alta, igual que las de contextos similares, se compone de 18 grupos (tres por cada grado), los de sexto tienen un promedio de 40 alumnos. La matrícula total se compone aproximadamente de 720 alumnos. En cuanto a la planta docente del turno vespertino, está integrada por 18 docentes y un instructor de Educación Física. De estos, quince son mujeres y solo hay tres hombres (dos de ellos a cargo de dos de los tres grupos de sexto). Como se puede identificar hasta el momento, la tendencia de asignación de los varones al último grado de primaria se mantiene en este tipo de escuelas. Es de llamar la atención que sean justo los varones quienes se hacen cargo del sexto grado, en el que se encuentran los alumnos de mayor edad dentro de la primaria.

La de Iztapalapa

Dentro de la zona oriente de la Ciudad de México se ubica la escuela de Iztapalapa, en la colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, pueblo de Santa Cruz Meyehualco, de la delegación Iztapalapa. Esta zona se caracteriza por ser urbano-popular, con la mayor parte de construcciones en lo que se conoce como obra negra. Algunas casas están en proceso de construcción, con materiales de desecho o de bajo costo, razón por la que se puede afirmar que la región corresponde al estrato socioeconómico bajo. Alumnado y profesorado no presentan contrastes significativos en cuanto a su forma de vestir y de ser, su indumentaria es sencilla. Cerca de la escuela hay un asentamiento humano irregular, que a decir del director, son militantes de la organización urbana conocida como Frente Popular Francisco Villa y algunos alumnos son hijos de militantes de dicha organización. A unos tres kilómetros hacia el oriente está San Miguel Teotongo, colonia enorme de extracción popular, con mucha tradición de organización urbano-popular y con altos índices de represión policiaca.

El edificio escolar es de dos niveles y cuenta con un patio con espacio suficiente para que los alumnos realicen diversos juegos; en general es un espacio agradable, está recién pintado. Todo lo que se mira al derredor en la colonia es gris, en apariencia el espacio del contexto resulta no ser un lugar agradable.

La escuela de Iztapalapa está compuesta también por 18 grupos, cuya matrícula es 780 alumnos, con un promedio 40 estudiantes por grupo. Los grados de primero, cuarto, quinto y sexto cuentan con tres grupos; para tercero son cuatro y dos para segundo. Los maestros frente a grupo son 18, se cuenta con dos profesores suplentes, un director, una secretaria y dos ayudantes. Del total de maestros, siete son hombres y trece mujeres. Esta es una de las escuelas que presenta un equilibrio relativo en la distribución de docentes, pues a diferencia de las otras escuelas, ésta cuenta con un número mayor de varones.

La de Tlalnepantla

La escuela de Tlalnepantla, fundada en 1962, se localiza en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México, en el barrio Ex Ejido San Lucas Patoni, al noroeste de la Ciudad de México, se encuentra en la misma manzana que otras tres escuelas correspondientes al nivel preescolar (del DIF), primaria y secundaria

estatal, así como un centro de salud. La puerta principal está clausurada debido a un robo que aconteció hace dos años en las oficinas de la supervisión de la zona, ubicadas dentro de la misma escuela.

El número de docentes adscritos al turno vespertino es de catorce (dos hombres y doce mujeres) con igual cantidad de grupos, dos por cada grado, exceptuando primero y tercero, que cuentan con tres cada uno. El promedio de alumnos por grupo es de 22 y la matrícula escolar es de 350 alumnos, en comparación con las escuelas anteriores, ésta es pequeña.

El edificio de un solo nivel está construido con piedra de cantera rosa (obtenida y donada por ejidatarios de la zona), cuenta con dos patios, en uno de ellos se encuentran las aulas pertenecientes a los grupos de quinto y sexto, que se “apropian” de él durante el recreo. Aun cuando los alumnos mayores no tienen prohibido pasar al otro patio, se aprecia la división con los niños de los primeros grados. Las aulas son catorce, se cuenta con un espacio para las oficinas de la supervisión, dos oficinas para las direcciones (matutina y vespertina) y un salón de usos múltiples recién construido, pero ya sin piedra de cantera. Este espacio se utiliza para llevar a cabo juntas de trabajo o asambleas por parte del sindicato, que de hecho tiene su emblema en la parte de afuera. Al parecer, la presencia tanto de las oficinas de la supervisión como las del sindicato en la escuela, genera formas singulares de relación entre los profesores, incluso con los padres de familia, ya que en ocasiones el proceso de gestión e innovación escolar se ve beneficiado.

Se puede afirmar que el nivel socioeconómico de la comunidad es heterogéneo, esto atribuido al tipo de casas habitación que la compone, pues hay algunas de dos niveles y otras construidas con láminas de asbesto o cartón. En cuanto a las actividades económicas de los padres de familia del turno vespertino, un número considerable se dedica a las labores domésticas remuneradas. La mayoría presenta vestimenta sencilla y humilde. En la avenida principal de la colonia existen pequeños comercios de diversos giros, por ejemplo refaccionarias para autos, un estudio fotográfico, tiendas de abarrotes, entre otros.

De acuerdo con lo observado, el nivel socioeconómico de los maestros de la escuela de Tlalnepantla es medio, pues la mayoría cuenta con vehículo propio para transportarse, su forma de vestir así lo denota y no existe contraste entre ellos.

En algunas pláticas manifestaron que la situación económica está muy difícil y que ellos también en ocasiones van al día, como es el caso de algunos padres de familia.

La del Centro

La escuela del Centro fue fundada en el año de 1964 y durante varios años funcionó como primaria femenil. El sistema mixto inició en el año de 1978, pero todavía predomina el sexo femenino en la matrícula, como cierta tradición que se refleja también en la planta docente, que, con excepción del nuevo maestro de Educación Física, está conformada por mujeres. Cabe mencionar que las maestras de 3º A y de 4º A fueron alumnas de esta primaria.

La escuela se ubica en la colonia Centro, en el primer cuadro de la Ciudad de México, en la delegación Cuauhtémoc. A unas cuantas cuerdas se encuentran las oficinas de la Secretaría de Educación Pública y el Zócalo capitalino o la Plaza de la Constitución. Hacia el norte, a tan solo cuatro cuerdas, se encuentra el famoso Barrio de Tepito, de donde provienen la mayor parte del estudiantado y algunas maestras. Muy cerca de ella se encuentra otra escuela primaria.

Podríamos decir que la escuela del Centro es muy pequeña por el espacio donde se ubica, sin embargo, cuenta con un edificio compuesto por planta baja y tres niveles. A partir del primer nivel se encuentran las aulas de clase, tres por cada uno, dando un total de nueve aulas que son ocupadas por igual cantidad de grupos. El patio también es pequeño para los 321 alumnos y alumnas que componen la matrícula.

Esta colonia se ha caracterizado por ser el principal centro comercial y de servicios, no solo de la ciudad sino de todo el país. La calle donde se encuentra la escuela es una de las que probablemente aloja más comerciantes ambulantes o no establecidos. Ahí podemos encontrar todo tipo de chácharas, escuchar todo tipo de pregones, ruidos de automóviles, música de vendedores de reproducciones pirata. Los puestos de los comerciantes apenas dejan el espacio para un carril de automóvil, esto provoca que el tránsito vehicular sea bastante lento y ruidoso, y que los peatones se vean obligados a caminar en zigzag, confundiendo entre autos, puestos y no pocos consumidores. Los ruidos llegan a saturar el ambiente en el salón de clases, pero parece que alumnos y maestros están ya muy habituados. Por las mañanas, a la hora de entrada a la escuela, las calles están vacías, pero llenas de basura.

Los padres y madres del alumnado son en su mayoría comerciantes de ropa, mochilas, fayuca¹², algunos son narcos¹³ (según rumores de alumnos y maestras) y otros padres son profesionistas o burócratas. A pesar de que la zona donde se ubica esta escuela está clasificada como media baja, la posición económica, incluyendo la de las profesoras, en su mayoría es más bien entre media-alta y media, lo que no quiere decir que sea homogénea, pues también se encuentran, aunque en menor cantidad, madres solteras que lavan ropa ajena, taxistas o pequeños comerciantes de la misma zona. La aparente homogeneidad que se presenta a primera vista se debe en gran medida a la exigencia en el aseo y buen estado del uniforme escolar por parte de las maestras y sobre todo de la directora.

Por otro lado, entre los niños y niñas destaca un gran sentimiento de pertenencia al barrio: ser tepiteño, vivir cerca de donde se han televisado operativos policiacos de seguridad, es para ellos un distintivo casi de honor por ocupar un lugar en los medios, además de que se deja entrever que hay una aspiración ocupacional al respecto. Se puede afirmar que existe una fuerte identidad que, paradójicamente, es retroalimentada con gestos de guerra contra el narcotráfico, el mercado irregular y la violencia cotidiana.

La de Tepito

A tan solo tres cuerdas del Paseo de la Reforma (una de las avenidas principales de la Ciudad de México) y de la unidad habitacional Tlatelolco, se ubica la escuela de Tepito, en la parte poniente del barrio del mismo nombre. En las calles más cercanas se encuentran, primordialmente, comercios dedicados a la venta de refacciones para automóviles, tiendas, papelerías, estacionamientos y farmacias, entre otros. Las viviendas de la zona formaron parte del programa de Renovación Habitacional Popular o recibieron recursos de otros organismos no oficiales que participaron en la reconstrucción posterior a los sismos de 1985, y existen también vecindades ubicadas en edificaciones viejas. En general los edificios que rodean

12 La palabra fayuca es muy común en México y Colombia. Su uso tiene varios sentidos: 1) para indicar que un producto es de imitación y no es original, 2) para referirse a un producto de procedencia extranjera, normalmente de algún país asiático, y 3) en México se empleaba este término en alusión a los productos que se compraban en Estados Unidos y que eran introducidos en el país a través del contrabando. Consultado en: Definición ABC <https://www.definicionabc.com/negocios/fayuca.php>.

13 El término narco se utiliza para denominar a los traficantes de droga.

a la escuela están bastante deteriorados, el de la esquina de la calle de Peñón está abandonado. Varios de estos inmuebles han sido adquiridos para conformar lo que ahora se conoce como antros, lo que estará dando otra fisonomía a la zona.

Por su cercanía con la principal zona de venta (de productos diversos) del barrio de Tepito (distante tan solo cuatro calles hacia el sureste) y de todo el grueso del área comercial, muchos de los niños trabajan o sus padres tienen puestos en esta zona. De ahí que el día martes disminuya considerablemente la asistencia a la escuela, debido a que este día es de descanso para la gran mayoría de comerciantes ambulantes instalados en el barrio.

El ritmo y ajeteo de las calles cercanas a la escuela es muy intenso pues a la hora de salida (18:30 horas) prácticamente todos los comercios aún permanecen abiertos; incluso un pequeño tianguis (sobre todo de chácharas¹⁴) que se coloca en la esquina de la calle de Peñón permanece hasta las siete de la noche. Curiosamente, en esta escuela no se instalan puestos de venta a la salida, por lo menos en el turno vespertino, esto quizá atribuido a lo angosto de la banqueta y a que hay un barandal justo enfrente de la puerta principal que reduce el espacio de la banqueta y en la calle abundan los coches estacionados.

El edificio es antiguo y de acuerdo con la opinión de la portera de la escuela, quien presta sus servicios desde hace más de cuarenta años, el edificio data de la era de Porfirio Díaz, pues ella informa que un maestro ya jubilado le comentó que había corroborado estos datos a partir de una documentación existente en los archivos de la escuela. En total hay 19 salones, siete en la parte superior, cuatro a la entrada (dos de los cuales se utilizan como dirección y otro como sala de juntas), cuatro en el costado izquierdo y cuatro más al fondo del patio, los cuales fueron construidos por un grupo de alumnos de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Según la portera, los sismos de 1985 no afectaron la estructura del edificio, lo que denota que es una construcción muy bien cimentada.

14 Chácharas se denomina a una gran variedad de productos como pueden ser herramientas, ropa, juguetes, discos, aparatos electrónicos, zapatos, entre muchos otros, ya usados, incluso destartados, cuyo costo es muy bajo.

La escuela de Tepito cuenta con el Servicio Escolar Acelerado de Primaria (SEAP, 9-14)¹⁵ y a pesar de que estos grupos salen a las 16:00 horas, la interacción que se da, sobre todo entre los niños del tercer nivel y el resto de los alumnos, es muy frecuente y amistosa. Esto resulta relevante porque a pesar de que no se comparte el espacio del recreo, fuera del espacio escolar los niños tienen posibilidad de interactuar por las características de las viviendas, el uso de la calle, el tipo de comercios y la presencia de hermanos o familiares cercanos en otros grados.

Al parecer no existen contrastes considerables entre el nivel socioeconómico de la planta docente y las características de los alumnos. Esto se refleja un tanto en las formas de vestir de los docentes y en el tipo de relación que llevan con sus alumnos. Aunque se nota un fuerte descuido: los niños sacan sus cuadernos o libros y no están forrados o el uniforme está sucio, siempre les faltan colores o no traen su material completo como tijeras, pegamento o instrumentos de geometría como la regla o el compás.

La matrícula escolar es de 108 alumnos, seis grupos cubren de primero a sexto grado con programa regular y tres grupos corresponden al programa SEAP 9-14 en sus tres niveles. En total son nueve grupos y once docentes, nueve frente a grupo y dos encargados de la dirección (directora y secretario). El promedio de alumnos por grupo varía, pues en uno se pueden encontrar hasta 18 alumnos y en otros tan solo ocho. Sin embargo, por el total de alumnos inscritos entre el número de grupos, el promedio corresponde a doce niños por grupo. Es importante mencionar que la tendencia en la matrícula por grupo en el turno vespertino es a la baja.

La de la Del Valle

En una zona céntrica y privilegiada de la Ciudad de México se encuentra la colonia Del Valle, y allí se ubica la escuela a la que hemos denominado para efectos del presente estudio como la de la Del Valle. El plantel fue fundado en 1958 y tiene una matrícula de 327 alumnos, distribuidos en 12 grupos (dos por cada grado) con un promedio de 27 alumnos, atendidos por doce profesores de los cuales diez son mujeres y dos son varones. Además, se cuenta con la participación de un maestro de deportes (Educación Física) y otro de Música.

15 El SEAP es un programa alternativo que da atención a niños y jóvenes que han rebasado la edad oficial para asistir a la educación primaria regular y que se les ubica como parte del rezago educativo.

La colonia Del Valle es considerada como una zona de nivel socioeconómico medio-alto, aunque parte de la misma tiene un nivel alto. Predominan las viviendas unifamiliares, pero hay algunos edificios de departamentos con un evidente régimen de condominio, un tanto lujosos. En la zona se encuentran una gran cantidad de escuelas particulares, desde nivel preescolar hasta universitario. Las calles se ven abarrotadas de automóviles de todas marcas tanto a la hora de entrada como a la de salida de estos planteles.

Los niños de la escuela de la Del Valle que asisten al turno matutino observado, por lo general visten con uniformes cuidados y limpios, llevan todos sus útiles escolares y el material para las actividades regulares. No obstante, podemos mencionar algunas excepciones, ya que también acuden los hijos de las trabajadoras domésticas de las familias de la colonia o de los comerciantes de la zona, que en algunos casos se trasladan diariamente desde otras colonias de la ciudad (entre ellas Tepito). Pero aun en estos casos, los niños están relativamente protegidos y cuidados por las “patronas” y por las exigencias de la propia escuela.

Los maestros, por su apariencia y vestimenta, corresponden a un nivel socioeconómico medio, la mayoría vive en colonias aledañas a la escuela y se trasladan diariamente. A pesar de ello, no existe contraste notorio entre el nivel socioeconómico de los alumnos con el de los maestros.

Con base en la exposición anterior y con la finalidad de que se ubique visualmente más rápido las características de cada plantel escolar, en el esquema 7 se incluye un cuadro con los datos generales de los centros escolares.

Esquema 7

Cuadro de datos generales de las escuelas participantes en el estudio etnográfico

Escuela	Nivel socio económico	Turno	Antigüedad de la escuela	Matrícula	Grupos	Alumnos por grupo	Docentes		Dirección
Ajusco	Bajo suburbano	Mat.	1970	680	20	34	H 3	M 17	Mujer
Izcalli	Bajo suburbano	Mat.	1990	977	20	50	H 2	M 18	Hombre
Milpa Alta	Bajo suburbano	Vesp.	1981*	720	18	40	H 3	M 15	Hombre
Iztapalapa	Bajo urbano	Mat.	1972	780	18	40	H 7	M 13	Hombre
Tlalnepantla	Bajo urbano	Vesp.	1962	350	14	22	H 2	M 12	Mujer
Tepito	Medio bajo	Vesp.	1954	180	11**	8 a 12	H 2	M 9	Mujer
Centro	Medio bajo	Mat.	1964	321	9	35	H 1	M 9	Mujer
Del Valle	Medio alto	Mat.	1958	327	12	27	H 2	M 10	Mujer

Fuente: Datos recopilados por los etnógrafos durante los periodos de observación.

Notas:

*Esta escuela se fundó en 1960, sin embargo el turno vespertino arrancó en 1981, razón por la que se incluye esta fecha.

** Se cuenta con once grupos en total, de los cuales seis son del sistema regular y tres de Sistema Educativo Acelerado de Primaria (SEAP).

Reflexionemos sobre el contexto de los casos

Como se pudo observar en la descripción de las escuelas y su contexto inmediato, existe diversidad en sus características, las cuales tienen correspondencia con los niveles socioeconómicos en donde se ubican tales centros escolares, esto permite identificar de manera general quiénes asisten a esos espacios escolares y cómo están conformadas las plantas docentes, como se observa en el esquema 7. En tal sentido, encontramos que la conformación de las matrículas es diversa, las más numerosas se encuentran en las escuelas de los estratos tanto urbano como suburbano y en las zonas céntricas o de mayor desarrollo económico estas tienden a la baja, lo que de alguna manera hace suponer que la tendencia que se da en

otros países iberoamericanos en cuanto a que las clases medias empiezan a optar más por la educación privada, se da también en los casos estudiados. Por otro lado, encontramos que el estudiantado que conforma tales matrículas presenta características homogéneas con relación a la zona donde se ubica, aun en la escuela de Izcalli, donde los alumnos provienen de colonias aledañas.

No obstante lo anterior, también se identificaron contrastes socioeconómicos en tres escuelas, la del Ajusco, la del Centro y la de la Del Valle, en donde, además de que gran parte del alumnado proviene de otras zonas de la ciudad o colonias cercanas, se identificó que dentro de la misma zona donde se encuentran asentadas las escuelas habitan alumnos con tales diferencias. Asimismo, es importante mencionar que la mayoría de los docentes no pertenecen a la zona donde se ubica la escuela, si bien no se observaron grandes contrastes entre el nivel económico de estos con relación a los alumnos, sí se pudo identificar que esta condición no les da un sentido de pertenencia y en algunos casos, el compromiso necesario como para desempeñarse como buen docente de la zona.

En tal sentido, se esperaría que las escuelas que tienen pluralidad en la conformación de sus grupos tuvieran mayor apertura a la diversidad, no solo por sus condiciones socioeconómicas, sino por la diversidad cultural y educativa. Tales condiciones pueden resultar propicias para trabajar una educación conforme a valores para la democracia, puesto que la tolerancia, el respeto y la solidaridad (sin dejar de lado los demás), son valores esenciales en el proceso formativo, a partir de la convivencia cotidiana dentro de esos contextos.

En medio de esa realidad múltiple en la diversidad de espacios, las escuelas —en apariencia— se hallan organizadas de acuerdo con la lógica del sistema educativo, de la Dirección de Primarias, los Sectores y las Zonas Escolares. Por tanto, habría que analizar cómo es que cada una de ellas va configurando sus “acoplamientos” para llevar a cabo o no una educación conforme a valores en la que se tenga como pretensión la formación de ciudadanos plurales y democráticos. Es así que nos preguntamos cómo esa diversidad de padres de familia o habitantes de la colonia se involucran en los propósitos formativos de la escuela, donde los propios docentes dan un valor determinado, o más bien agregado, al quehacer escolar, por lo que las escuelas pueden llegar a ser calificadas como las mejores o peores de la zona, lo que permitiría hablar del prestigio organizativo y de los resultados del centro educativo.

Hacemos referencia a las condiciones de operación de las escuelas y las posibilidades de prestigio que éstas pudieran tener, atribuido a la población que compone la matrícula y al profesorado que labora en tales espacios educativos, debido a que en una sociedad democrática plural los ciudadanos pueden optar por determinados proyectos que tengan injerencia en el ejercicio de sus derechos sociales —en este caso no solo el acceso a la educación sino una educación de calidad—. Bajo estos referentes, la escuela puede ser, además de una opción elegible, un espacio de formación para el mejoramiento de las condiciones sociales; lo que en ellas suceda se convertirá en acción formativa, con intencionalidad o sin ella.

En este tenor, podemos mencionar que la mayoría de las escuelas participantes en el estudio han logrado ganarse cierto prestigio dentro de la zona, pues sus prácticas así lo denotan, sus logros las hacen elegibles. No obstante, existen otras condicionantes que por su sola presencia quizá estén formando para el corporativismo, pues como se mencionó, en algunas escuelas se encuentra la supervisión de zona en el propio plantel y una de ellas alberga las oficinas del sindicato nacional dentro de su mismo espacio. Estas características también pueden enviar mensajes simbólicos como condicionantes de elección, es decir, de alguna manera la presencia de la supervisión o del sindicato está enviando mensajes de cierto tipo de respaldo, lo que las hace elegibles o no. Todo esto puede depender de las posturas que vayan asumiendo los padres de familia que elegirán en dónde estudiarán sus hijos o los mismos estudiantes pueden aprender que adherirse a determinados grupos les da prebendas.

Por otro lado, y como es sabido, se puede ofrecer una educación de mayor calidad cuando los grupos son pequeños, así los profesores se pueden ocupar de su atención. El tamaño de la matrícula varía de acuerdo con la zona de ubicación escolar y el turno de referencia, es así que las escuelas que están ubicadas en las zonas periféricas de la ciudad, son las más pobladas (Izcalli, Milpa Alta, Iztapalapa y Ajusco), mientras que las más céntricas (Centro, Del Valle y Tlalnepantla), en especial las del turno vespertino (Tepito), cuentan con matrículas pequeñas, razón por la cual varía también el promedio de alumnos por grupo y, por ende, el tipo de relaciones que se establecen y las posibilidades de ofrecer mayor atención al alumnado. Desde este eje de análisis, encontramos que se promueven condiciones de inequidad, pues aquellas escuelas que se ubican en contextos vulnerables son las

que tienen menos oportunidades de atender de manera diferenciada y eficiente a sus estudiantes. En pocas palabras, una de las condiciones de educabilidad no está siendo cuidada.

Si bien no es un análisis exhaustivo y detallado de este tipo de aspectos, resulta de suma importancia tenerlo presente, ya que a partir de la identificación de las condiciones de educabilidad de nuestras propias escuelas, se podría estar en mejores posibilidades de auto-identificar necesidades y auto-determinar proyectos de trabajo para la promoción de la igualdad con equidad y justicia social.

Otra condición relacionada con la equidad de género y con la asunción de roles la identificamos en la distribución de la planta docente, pues si observamos el cuadro del esquema 7, podemos notar que la figura docente que predomina en la educación primaria es la femenina (quizá aún relacionada con la figura materna). No obstante, si recordamos la presentación de los casos, llama la atención de manera especial que los varones se encuentren cubriendo los últimos grados de este nivel educativo, pues esta forma de organización es muy similar a la de las estructuras administrativas en diversos espacios públicos, en donde la mayoría de los empleados o docentes son mujeres, pero los cargos de dirección o representación los ocupan los varones. Afortunadamente, los puestos de dirección de las escuelas estudiadas están distribuidos de manera equitativa, como se observa en el mismo cuadro.

Dirección escolar y relación docente

Como se mencionó en párrafos anteriores, las características particulares de una escuela están conformadas por la forma de organización y liderazgo que ejerzan los directivos, así como por los tipos de intervenciones y respuestas por parte de los docentes y demás actores que participan en el acto educativo; es así que esas relaciones e interacciones son las que van dando pauta para que se lleven a cabo ciertos “acoplamientos” que llevan a la escuela a realizar su labor. Además, se conforman redes de relación al interior, las cuales son trastocadas por los procesos históricos institucionales, individuales y colectivos —en la relación escuela-comunidad—.

En los ocho casos revisados podemos afirmar que predomina una relación de cordialidad, respeto y comunicación afectiva entre la dirección y los docentes. Sin

embargo, en algunos casos se observa que existen relaciones de liderazgo cordial determinado por la alianza de género. Por ejemplo, existe afinidad y visos de solidaridad por el hecho de ser mujeres (Tepito y Centro) o al manifestar que la mejor organización y comunicación se da entre las dos cabezas varoniles de la escuela (Milpa Alta). En la configuración de relaciones la condición de género es fundamental en los mecanismos de inserción y exclusión, de relación y agrupación. Las maestras se identifican con el quehacer docente y permanecer en la docencia implica parte de una perspectiva femenina de ser profesionista e incluirse en esos espacios, lo que les lleva a realizar la tarea con mayor compromiso, por el prestigio que les representa ser parte de ese proceso formativo.

En dichas condiciones operativas es posible la conformación de una identidad-proyecto, donde la comunidad escolar se congrega para desarrollar acciones de interés común, inmersas en el proceso formativo de sus estudiantes, donde lo que más importa son ellos.

En otros casos, identificamos un autoritarismo velado, en el que aparentemente se pide opinión a los docentes para realizar algunas actividades, como un ejercicio precario de democracia. Sin embargo, estas opiniones pasan a segundo plano, puesto que tales actividades se desarrollan según el parecer de la dirección y no se comunican cuestiones que son importantes para mejorar la labor educativa o que la estuviesen obstaculizando. En estos casos se cuida mucho la imagen de la dirección y, de forma especial, el prestigio de la escuela (Ajusco, Izcalli). En apariencia este tipo de prácticas son benéficas para el proceso formativo democrático, en el sentido de que se toma en cuenta la opinión de los profesores sobre asuntos públicos que competen a la comunidad educativa. No obstante, al momento de desarrollar las acciones sin tomar en cuenta la opinión expresada por el profesorado, también “se está formando” para ser partícipe de la simulación democrática. Así, el colectivo escolar va interiorizando que su opinión —clara y valiosa— no es importante y el mensaje que se emite es que le está permitido a la figura de autoridad tomar decisiones arbitrarias sin que pase nada, se asume que la figura de dirección tiene la máxima autoridad y eso es incuestionable (se asume como deber ser).

Por otro lado, al considerar a la escuela como instancia de formación valoral, las relaciones e interacciones entre docentes pueden transmitir formas de organización y de lucha por derechos de diversa índole (de expresión, asociación, de reunión,

a desplazarse, libertad de conciencia, entre otros). En los espacios cotidianos escolares, pudimos observar que existen situaciones que conllevan a la agrupación magisterial. La conformación de “grupitos” docentes se hace a partir de elementos diferenciadores e interiores comunes, como son las concepciones sobre el trabajo y organización escolar, las relaciones por género, la confrontación generacional (reciente ingreso versus mayor antigüedad), por el seguimiento irrestricto de la norma, además de muchas otras que en ocasiones, por sus concepciones pedagógicas, determinan las estrategias dominantes que permean su trabajo.

Estas agrupaciones, sobre todo en espacios de recreación, se pudieron observar en las diferentes escuelas. Por ejemplo, si bien en algunos casos no se tuvo oportunidad de participar en espacios formales de relación como son las juntas de maestros, durante el recreo se observó que algunas maestras forman “grupitos” para tomar su *lunch* e intercambiar experiencias que van desde su práctica profesional hasta parte de su hacer cotidiano personal (Ajusco, Tlalnepantla, Tepito), condiciones que de cierta forma dan pauta para que se vayan generando cambios en sus prácticas. Asimismo, se puede ver que los profesores realizan actividades que no implican el agruparse, ni por género o entre géneros, como son el participar en la cooperativa, vigilar o convivir con los alumnos (Ajusco, Tepito), permanecer en la dirección, solos o platicando con la directora, o simplemente caminar por el patio. Otro tipo de agrupación es la que se da por las relaciones de parentesco entre algunos maestros y maestras, como son la “relación de pareja magisterial” o de consanguinidad, quienes conviven en espacios como el recreo (Iztapalapa, Izcalli y Ajusco).

En algunas escuelas existe una marcada tradición participativa y de organización de la planta docente para realizar actividades tanto dentro de la escuela, principalmente en juntas de docentes, como extraescolares, como son festivales, actividades culturales o mejoras al espacio escolar (Centro, Izcalli, Tlalnepantla, Tepito, Iztapalapa). En cambio, en otras escuelas la permanencia del docente se limita a cumplir con el tiempo establecido para desarrollar su labor (Ajusco, Milpa Alta, Del Valle). Si recordamos, estas situaciones están muy relacionadas con la pertenencia al barrio donde se ubica la escuela, pues mientras que en las primeras los docentes viven en la propia colonia, los segundos se trasladan diariamente a la escuela y la ven simplemente como su espacio laboral.

En cuanto a las posturas de las maestras con mayor antigüedad, encontramos resistencia al cambio en el ejercicio tradicional de la docencia, situación que ha provocado que cada docente trabaje por su cuenta, sin compartir experiencias y provocando cierto celo profesional (Tlalnepantla, Centro, Del Valle), que dan lugar a expresiones como “siempre quiere ser la que tiene el mejor grupo y así lo presume cada vez que tiene oportunidad”. Si bien, como mencionamos en el andamiaje conceptual, cada persona tiene la libertad como derecho para asegurar la independencia en sus acciones, también estas posturas remiten a individualismos egoístas en los que no se está dispuesto a exigir los mismos derechos para los demás. En tal sentido, estas prácticas pueden ofrecer oportunidad para que se trabaje desde una perspectiva que busque cognitiva y sensiblemente el desarrollo de la solidaridad, ya que mediante ésta se pueden establecer los compromisos que llevan al trabajo escolar colectivo y colaborativo.

Identificar el trabajo docente como una oportunidad para transformar las prácticas escolares, orienta a considerar las redes de relación (la conformación de “grupitos”) que se dan entre maestros al interior de la escuela, con la finalidad de identificar “cabezas” en “las cadenas de relación”;¹⁶ para con ello buscar que sean éstas quienes logren monitorear el desarrollo de nuevas propuestas. Esto nos remite a pensar en las formas de organización y participación al interior de los espacios escolares como formas activas en las que los docentes tienen todas las posibilidades para innovar y mejorar los procesos formativos.

Los padres de familia en las actividades escolares

Al referirnos a la escuela con la pretensión de identificar prácticas tendientes a propiciar atmósferas de socialización democrática dentro de su espacio, no podemos dejar de lado a las madres y a los padres de familia, puesto que el papel que desempeñan (y pueden desempeñar) como instancia primaria de formación puede contribuir al fortalecimiento de una educación conforme a valores para la democracia. La participación de la familia en el quehacer educativo formal conlleva una carga valoral particular, que puede ser convergente o divergente con la que se

¹⁶ Para profundizar en el concepto de “cadenas de relación” se puede revisar la tesis de Patricia Medina (1992).

ofrece en el espacio escolar, la cual incluso puede generar tensiones entre estas dos instancias formativas.

En este sentido, es importante revisar el tipo de participación, intervención e interacción que se presenta por parte de los padres de familia en las escuelas estudiadas. De acuerdo con lo expuesto en el constructo sobre valores, tanto la familia como la escuela son consideradas instancias de socialización que intervienen en la conformación de valores en los sujetos particulares. Dentro de tales procesos se pueden presentar situaciones antagónicas o compartidas que es necesario abordar. Para ello identificamos y recuperamos tales prácticas, aun si no las hay, para con base en ellas reflexionar sobre la capacidad de convocatoria y apertura que está teniendo la escuela para que los padres sean partícipes del proceso educativo valoral. Dentro de este proceso indagatorio y de reconstrucción etnográfica se mantiene latente la pregunta: ¿hasta dónde la escuela abre espacios para compartir e intercambiar posiciones sobre la formación valoral con las madres y los padres de familia?

En cuanto al tipo de participación que tienen madres y padres de familia en el espacio escolar, en la totalidad de los casos estudiados se pudo observar que básicamente intervienen mediante la Asociación de Padres de Familia, representada por la Mesa Directiva, cuyas actividades están dadas en el marco de las juntas relacionadas con la educación y rendimiento de los alumnos, así como con aspectos para mejorar la escuela, aunque los padres no tienen posibilidad de intervención en las juntas del Consejo Técnico que se realizan entre los profesores, donde se toman las decisiones referentes a los dos puntos anteriores.

En ocasiones las madres y padres participan en las llamadas “campañas” para la recolección de fondos para un bien común y, en casos excepcionales, son los encargados (junto con algunos profesores) de obtener presupuestos y hacer colectas (Centro). En otros casos, quienes integran la Mesa Directiva se encargan únicamente de cobrar las cuotas de la Asociación, que son destinadas al mantenimiento de la escuela (Ajusco, Tlalnepantla). Si bien éste es el tipo de participación que predomina, también se encontró que algunas madres o padres participan en la cooperativa escolar (como parte del reglamento específico de la zona de Izcalli o como una situación espontánea de la zona de Milpa Alta). Aunque en pocos casos,

también se da la participación para organizar algún evento o para que el comité decida en qué y cómo se gasta el presupuesto de las cuotas.

Por otro lado, y en casos excepcionales, se encontró que los padres o madres de familia hacen gestiones ante la delegación o municipio para resolver problemas diversos como recolección de basura, vigilancia (Iztapalapa, Izcalli) o, como comenta la directora de la escuela de la Del Valle, “los padres son muy participativos y a veces quieren intervenir en asuntos de la propia escuela y de su organización”, cuestión que resultaría central para mejorar las condiciones educativas de los alumnos de educación primaria, pues se tendrían mayores posibilidades de dar respuesta a las necesidades reales de los educandos.

Mención particular merece la escuela de Tlalnepantla, en la cual las madres de familia son quienes realizan el aseo de la escuela cuando hay eventos especiales, condición que puede adquirir una connotación positiva en el sentido de que se da un espacio de participación para las mamás, sin embargo, desde una postura de dignidad de la persona, ésta se presta para degradar el papel de la mujer en las actividades que tienen que ver con el espacio educativo, pudiendo tener actividades de cooperación en la limpieza tanto por parte de los docentes, el alumnado y los padres de familia, incluyendo ambos géneros. En cambio, en la escuela de Tepito se mira como una gran labor el hecho de que los padres de familia realicen actividades para el mantenimiento en buen estado del espacio escolar, es visto como una dádiva especial que ofrecen tales figuras, tal como lo menciona su directora “tan solo se cuenta con dos señores padres de familia, que amablemente participan, ayudan a pintar paredes y a ajustar puertas o ventanas”.

En algunas escuelas se reconoce que los padres y madres de familia están en contacto estrecho con los docentes, quienes les comunican las necesidades y los problemas del alumnado (Iztapalapa, Izcalli). En estas escuelas, independiente de la Mesa Directiva, todos los días es posible observar una gran cantidad de padres de familia que individualmente solicitan pasar a platicar con la maestra o el director sobre asuntos directamente relacionados con el proceso educativo de sus hijos. Es de llamar la atención el hecho de que en estas dos escuelas sean varones los que ocupan la dirección escolar, lo que hace suponer que el género contribuye a la apertura de la escuela para los padres, cuestión que contrasta con la escuela del

Centro, cuya dirección la ocupa una mujer, pues las madres de familia solo logran ingresar a la escuela a petición expresa de las profesoras o la directora.

En la escuela de Tepito, las madres y los padres de familia se limitan, en el mejor de los casos, al cumplimiento de asistencia en las juntas o a la presencia en las ceremonias y festivales en los que su hijo aparecerá en primera escena. En esta escuela la participación es muy pobre, sino es que nula. Es importante mencionar que se percibió que gran cantidad de alumnos y alumnas asisten a la escuela por entusiasmo personal, más que por una preocupación de parte de sus familiares, pues es notoria la ausencia de estos, incluso en los momentos de entrada y salida del plantel escolar.

Asimismo, aunque se planteen actividades que impliquen una participación rotativa, en la que cada semana acuda un padre o madre distinto, esto no se da. Si evocamos la zona de Tepito obtendremos imágenes de conflicto, inseguridad y un amplio movimiento comercial, condiciones que quizá sean parte de las causas de la ausencia de los padres de familia. No obstante, es un espacio que demanda mayor sensibilidad y atención por parte de los docentes hacia el estudiantado, pues como se mencionó, ellos acuden por iniciativa propia y, como se verá más adelante, la escuela representa para ellos un espacio de confort y buena compañía. En los registros de observación se advirtió que estos niños y niñas se quedaban en la escuela después de que se anunciaba el término de las clases, incluso se anotó que al parecer no tenían prisa por irse, lo que denota que la escuela pudiera representar para ellos un espacio de paz, en comparación con el ambiente adverso que predomina en un contexto de este tipo.

Aun cuando no sea posible observar la participación de los padres de familia en la escuela, siempre se tiene la seguridad de que el Comité o Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia estará conformada. Además de que al momento de revisar las nociones que sobre valores para la democracia tienen los padres y madres de familia (abordadas en el capítulo cuatro de este libro) se identifica que hay relación y, de alguna manera, consistencia entre sus percepciones con el tipo de participación o intervención que tienen dentro de la escuela. Sin embargo, existe esa preocupación permanente de no saber cómo involucrar a los padres y madres de familia en el quehacer educativo formal, pues en la mayor parte de las ocasiones se da prioridad a la vulnerabilidad en la seguridad escolar, si es que se abren estos

espacios aun a los padres de familia. En ocasiones no se tiene una idea clara del tipo de actividades que se pueden realizar con ellos o el profesorado se ve en riesgo al suponer que va a ser cuestionado por los padres.

Lo anterior se puede ejemplificar con un segmento de una entrevista¹⁷ realizada a un grupo de profesores de una de las escuelas visitadas donde, aun cuando en los lineamientos operativos de la educación primaria esté presente el planteamiento de la participación de la comunidad y, en específico de los padres de familia, los docentes no saben cómo llevarla a cabo.

Ma. S: Entonces también debería de haber algo por ahí ¿no? O sea, no sólo... para estar más amplios y para trabajar mejor y... tener el apoyo de los padres... no sé. Ni yo misma sé qué hacer con los padres ¿no?, pero sí creo que es necesario que algo haya con ellos. Involucrarnos más. Se dice por ahí, que nos acaba de llegar también ya [por] escrito, de que los padres deben estar bien involucrados con la escuela. Pero decimos ¿de qué manera? Si los mandamos llamar a una junta, a una triste firma de boletas...

Ma. R: No vienen.

Ma. S: ¡No vienen!... ¡Y ni por el interés que tiene para ellos firmar y conocer las calificaciones de los niños!, ¿cómo van?, ¿qué dificultades tienen? No vienen, no lo hacen... una gran ayuda para que nosotros seamos y podamos formar muchísimas cosas en los niños, la cooperación de los padres es ¡fundamental!, pero nosotros realmente estamos tan desvinculados con ellos, que no sabemos... bueno, yo al menos, ¡no sé qué hacer!, o sea, cómo involucrarlos para que ellos estén siempre. Yo hice con este grupo, el año pasado, equipos de padres que tuvieran que venir a exponer una clase. Lo hicieron los primeros días. O sea, cada semana era una exposición de padres, cada semana, cada semana. ¡Y los niños interesados, porque iban a venir sus padres a verlos, pero los padres más nerviosos que nada! Hubo, sí lo logré con algunos papás que no se involucraban, pero, ¿y los demás?, ¿qué hacer

17 Las iniciales en el fragmento corresponden, por ejemplo: “Ma” maestra, se usará también “Da” docente mujer o “Do” docente varón. Las letras mayúsculas como la S o la R corresponderían a algún nombre propio, que omitimos por cuestiones de privacidad, confidencialidad y de ética con los participantes en el estudio. En ocasiones usamos “No” para referirnos a un niño o “Na” para una niña; para los plurales se agrega una s.

con ellos? De plano dijeron: “maestra es que yo no puedo, no puedo dejar lo que tengo que hacer por venir a dar una clase”.

Con base en lo expuesto en este capítulo sobre el tipo de participación o intervención que tienen los padres y madres de familia dentro del espacio escolar, podemos anticipar que la escuela, tal como opera en este momento, no ofrece un espacio de apertura y de relación dialógica entre los docentes que la conforman, con algunos directivos y con los padres de familia de los educandos para que haya un trabajo integral en la formación valoral del alumnado.

Segunda parte
Los casos

Capítulo 3

La formación en valores en el aula

Considerar a la escuela como espacio de socialización, enculturación, cultivo y formación implica tomar en cuenta que en ella se producen una serie de intercambios sociales y culturales, donde los sujetos se forman en un proceso permanente de interacción y recreación de normas, reglas y acuerdos de convivencia. Así la escuela, como parte de sus objetivos, genera espacios y situaciones que apoyan a los alumnos en su proceso de desarrollo del pensamiento y, por ende, en el fomento de competencias para afrontar situaciones problemáticas en las que es posible que se desarrolle el juicio moral y una educación conforme a valores.

Por estas razones es importante considerar las formas de trabajo docente como referente principal de socialización, las interacciones y tipos de participación que se generan al interior del aula y los mecanismos que se siguen en la definición de la normatividad y la práctica disciplinar, los cuales serán abordados en el orden mencionado al interior del presente capítulo. Para cerrar el apartado se realiza un ejercicio de recapitulación en el cual se incluyen las principales características de las prácticas e interacciones educativas con relación a la formación valoral. Finalmente, es importante mencionar que en todos los casos, tanto para los niños como para los docentes participantes en el estudio, manejaremos seudónimos o las iniciales que se mencionaron en líneas anteriores.

El docente y su forma de trabajo

La del Ajusco

En la escuela del Ajusco observamos al grupo de un maestro, cuyo nombre para el estudio será el de *Juanjo*, tiene aproximadamente 20 años de servicio y es menor de 40 años de edad. Es una persona de apariencia seria, gran parte del tiempo da la impresión de que está enojado. Su labor en el aula se caracteriza por dar instrucciones, pocas veces explica los contenidos a sus alumnos. Podríamos decir que son ellos quienes se “enfrentan” directamente a los ejercicios, tanto de la guía como de los libros de texto. Hay una preocupación mínima por el ritmo de aprendizaje y parece tener preferencia por los niños o niñas que aparentemente son más inteligentes, aunque su parámetro es la velocidad con que resuelven los ejercicios, pues es a quienes les revisa el trabajo y para el resto ya no le queda tiempo.

Esporádicamente se pasea por algunas filas, prácticamente desde su escritorio y el pizarrón dirige la clase. En el periodo de observación, nunca visitó los últimos lugares de las filas, donde se ubican aquellas niñas o niños que más lo necesitan, es decir, aquellos que tienen dudas y no se atreven a preguntar. Esta situación en lo particular, lleva a reflexionar respecto a que ya de por sí la organización del aula es muy vertical, en el sentido de que los alumnos están dispuestos en filas que indican una forma de control, no solo del espacio y los lugares, sino que por lo general los niños de adelante son los de mejor desempeño con relación a los de hasta atrás, razón por la cual estos últimos requieren mayor apoyo.

Para la revisión o abordaje de contenidos, generalmente utiliza dictados, copias y cuestionarios, ocasionalmente introduce alguna variación, por ejemplo, al pedir que se haga una lectura en grupo, aunque al finalizarla no se reflexione, comente o se dé una opinión acerca del contenido.

Mo: Vamos a ver La Reforma.

El maestro lee el libro, los niños van subrayando lo que él va indicando (*silencio*) (O16/p. 17).

Mo: Como título, “La igualdad ante la ley”. *Comienza a dictar*. La constitución asegura a todos los habitantes del país los mismos derechos y obligaciones, es decir, para la ley todos los ciudadanos son iguales. Las diferencias de sexo, condición social,

trabajo o actividad como creencias religiosas y preferencias políticas... El artículo [¿?] reconoce iguales derechos a todos los habitantes de la República (O17/p. 6).

Para el caso de la clase de dibujo, el maestro pega en el pizarrón el modelo del dibujo que quiere que reproduzcan sus alumnos, da instrucciones poco claras y si acaso algún alumno tuviese dudas, él espera en su escritorio para que ellos acudan a preguntarle.

Mo: Ya lo demás lo hacen ustedes, unimos también y así le van a ir aumentando hasta llegar a ocho diagonales. *Se escucha la voz del maestro que desde el escritorio le dice a una niña:* No, a ese le falta, por eso les dije que hasta que hicieran las diagonales (O12/p. 3).

Los niños que mantienen una relación más estrecha con él le preguntan directamente, otros optan por preguntar a sus compañeros y algunos de plano no realizan el ejercicio.

Patricia: ¿Así estoy bien Gustavo? *Mientras le muestra su hoja, Gustavo le contesta que sí y la niña continúa realizando su ejercicio.*

Los niños trazan sus dibujos, unos a otros se aconsejan como realizarlo [...] Haydé pide otra hoja al maestro, se sienta y ve el trabajo de sus compañeros cercanos, al parecer no sabe cómo hacerlo (O17/p. 17).

El trabajo por equipos es promovido en pocas ocasiones por el docente, solo se da para la exposición de algunos temas y el docente es quien determina quiénes serán los integrantes de cada equipo. La preparación de las exposiciones se realiza fuera del espacio escolar, los niños se reúnen por la tarde para prepararlas. No obstante esta situación, al ser entrevistados, los alumnos manifiestan una preferencia abierta por la participación en equipo: “Nos gusta trabajar por parejas o en equipos, pues si es en pareja le puedes preguntar al de al lado o te ayuda, o nos ayudamos entre nosotros si no sabemos algo... porque podemos jugar o platicar cuando terminamos el trabajo” (EN/p. 19).

En la dinámica diaria, el docente pocas ocasiones promueve la participación de los niños para definir actividades, por lo general él las decide, así como la manera en que se realizarán, fomenta la competencia y las actividades individuales.

Mo: María Eugenia ¿qué haces?, el trabajo es individual, siéntate bien (*estaba de rodillas volteada hacia atrás*) (O13/p. 13).

A pesar de lo anterior, los niños y niñas intervienen haciéndole preguntas al docente, aun cuando no se les dé oportunidad de forma explícita.

No: ¿Qué es destierro maestro?

El profesor no da respuesta y continúa con el dictado.

Mo: Lo habían sacado del país, siempre fue un mal gobernante, se dice que parte del territorio de Estados Unidos pertenecía a México. *Continúa el subrayado del libro.*

El dictador salió de México. Esa es la tarea para mañana. Bien, guarden sus cosas.

Los niños guardan sus cosas y salen de la escuela (O16/p. 7).

La de Izcalli

En Izcalli también trabajamos con un docente varón, a quien identificaremos como Justino, al parecer su forma de trabajo se caracteriza por entretener al grupo o consumir el tiempo destinado a las sesiones, ya que en gran parte de éstas se realizan actividades que dan un mayor peso a la forma por sobre el contenido. Las evaluaciones se convierten en ritos de comparación entre lo que debe ser y lo que hizo el alumnado. El niño o la niña solo saben si estuvo bien o mal pero no tienen posibilidad de realizar un ejercicio de reflexión sobre los errores o aciertos que hayan tenido.

Lo anterior se puede apreciar cuando, de manera constante y sin depender de la asignatura que se trate, dicta resúmenes que son retomados de la guía escolar, en los que lo importante es la puntuación y el color de la tinta que se debe utilizar, de acuerdo con las indicaciones del profesor. Los ejercicios son sujetos a revisión ortográfica, el docente en ocasiones dicta palabras que, en caso de tener error, son repetidas en planas un gran número de veces y posteriormente deben ser buscadas en el diccionario.

Cuando regresaron los niños, abrieron sus cuadernos y de inmediato preguntan al profesor:

No: ¿Cuántas veces, maestro? (*El niño se refiere al número de veces que tiene que escribir cada palabra corregida*).

Mo: Cuarenta

No: ¡¿Cuarenta?! ¡Híjole!, 4 x 6, 420... Yo tuve seis malas, ¿4 x 6?, ¿4 x 6?... tuve seis malas... ¡ah, no! 240... (*lo dijo con alivio*).

Otro niño le preguntó al maestro: ¿Cuántas?

Mo: No sé, ya habíamos quedado ¿no? ¿Cada ocho días te lo voy a repetir?, o lo quieres por escrito...

No1: Son treinta veces ¿no maestro?

No2: ¡Cuarenta! (O4/p. 6).

En cuanto a los mecanismos para revisar estos ejercicios, los niños comparan, siempre entre ellos, lo escrito con algún material impreso. Posteriormente, deben formarse en largas filas para recibir una calificación por parte del docente, lo que implica gran cantidad de tiempo muerto si consideramos que en total son 55 alumnos.

Los contenidos se abordan mediante la intervención de los alumnos en exposiciones de los temas programados para la semana, aunque la mayoría tiene participaciones cortas y tímidas.

Cuando terminó de calificar, el profesor les preguntó:

Mo: De los niños que ayer faltaron, de la fila uno, ¿alguno va a exponer?

Nadie levantó la mano. El maestro se sentó en el lugar de uno de los niños (*fila tres, hasta atrás*). Dos niños pegaron una lámina que decía “Temas de la Semana” y leyeron resúmenes sobre los siguientes temas: campos semánticos, resumen, fósiles y la República. El primer niño que expuso, leía viendo hacia al pizarrón, dando la espalda al grupo. El otro niño comenzó su exposición con el tema de la guerra de Independencia, se paró de perfil y fue leyendo otros dos temas: área de los prismas y la selva.

No: ¿Quién quiere pasar a hacer un campo semántico de los personajes de la guerra? Nadie responde, pero el docente interviene.

Mo: Sí, un campo semántico de los personajes de la Independencia, ¡muy bien!

Un niño pasó al frente y escribió en el pizarrón: “Miguel, Morelos, Aldama, Allende, y Doña Josefa”.

El maestro pregunta dirigiéndose al grupo: “¿Estuvo bien o mal?”, los niños responden: “Bien”.

Las actividades se realizan de manera individual, de acuerdo a las indicaciones del profesor, aunque al ser bancas binarias, los alumnos pueden comparar y compartir su trabajo “clandestinamente”, en presencia del maestro deben vigilar no ser sorprendidos pero en su ausencia lo hacen con entera libertad. En raras ocasiones se solicita la participación de los alumnos y cuando ésta se da, es con frases irónicas y actitudes humillantes, por ejemplo: “Hablen, hablen, ¿vienen dormidos?, ¿quieren que los despierte?”. El profesor impide que los niños definan conceptos con sus propias palabras, por el simple hecho de que él así no se los había dicho o dictado.

No existe la figura de jefe de grupo o representante, sin embargo, el maestro considera a algunos niños o niñas para ser los “apuntadores” de los niños o niñas que platican, que se levantan de sus lugares cuando él no está o a los que no trabajaban. En ciertas ocasiones algunos alumnos o alumnas se adjudican esta tarea, aun sin que el profesor lo haya solicitado.

En las constantes ausencias del profesor el ambiente en el salón se transforma, pueden observarse a niños y niñas conversando y riéndose, jugando luchas, correteándose y jalándose la ropa, se escuchan gritos y risas, muy pocos alumnos se quedan sentados trabajando o platicando. Los niños que se corretean del escritorio del profesor a la puerta del salón que da al pasillo, son los encargados de asomarse y alertar al resto del grupo sobre la cercanía o el regreso del maestro al salón para poder correr a sentarse y evitar ser sorprendidos.

La de Milpa Alta

En Milpa Alta observamos al grupo de una maestra a quien llamaremos *Dolores*, de aproximadamente 30 años de edad y con cuatro de servicio, se encuentra en la escuela como interina. Es una persona amable, tolerante y cordial con sus alumnos, aunque en ocasiones se muestra severa para ejercer una precaria disciplina delante del grupo. Predomina la realización de acciones educativas mediante el dictado

de resúmenes comentados, la exposición por parte de ella, lecturas grupales con eventuales momentos de reflexión, así como la realización de ejercicios con o sin instrucciones previas. Dentro de estos últimos, son ligeramente predominantes los de carácter individual por sobre los realizados en equipos o grupalmente. La revisión de ejercicios y tareas se hace de manera colectiva y se les dedica un tiempo considerable.

Con menor frecuencia se recurre a exposiciones por parte del alumnado, a actividades manuales y a la utilización de materiales de apoyo o recursos didácticos, que no pasan desapercibidos.

La maestra pide que dejen de comer y que saquen sus monografías de las Eras Geológicas. Pide que busquen el significado de “Era” y los resultados son distintos (algunos en broma otros en serio aluden a “la mamá de Hércules”) y varios quieren dar las definiciones que van encontrando. La maestra les va dando la palabra y por fin, anota el significado que ha encontrado Mauricio, escribiéndolo en el pizarrón, aunque no todos atienden, están más preocupados por seguir buscando su propia definición. Finalmente, la maestra les lee una definición muy técnica y trata de ejemplificar. Algunos ya han comenzado a recortar sin haber recibido indicaciones para ello (O3/p. 6).

Es importante resaltar que la maestra *Dolores* utiliza como estrategia cotidiana lo que en el grupo denominan como “concurso”, mediante el cual se abordan distintas temáticas que retroalimentan ciertos contenidos (con mayor énfasis en ejercicios de matemáticas y de uso de la lengua escrita) en una dinámica de competencia entre equipos. Asimismo, la manera en que ocasionalmente obtiene el acuerdo del grupo, tanto para la realización de actividades como para la aprobación de algunos contenidos, es mediante votaciones.

Para esta actividad hay ciertas pautas establecidas que implican una participación colectiva, la asignación de funciones operativas (contabilización de resultados, borrado del pizarrón, lanzamiento del dado), así como la utilización de materiales especialmente elaborados para esta actividad (un dado hecho con una caja de cartón y tarjetas numeradas para organizar la participación).

Saca del armario un “mega-dado”, al parecer bastante usado, hecho con cajas de cartón y forrado con papel lustre, que entrega a Mauricio para que lo tire sobre la mesa para decidir los equipos que habrán de concursar, y que resultan ser el tres y el cuatro. Se les entregan a Ulises y a Beatriz, tarjetas numeradas que reparten en sus respectivos equipos, con las cuales van respondiendo alternadamente mientras Arely va anotando en el pizarrón las respuestas buenas y malas de cada equipo (O10/p. 10).

Resulta también significativo el hecho de que, durante un largo periodo de tiempo, la distribución de los alumnos en el aula tuvo correspondencia con la conformación de equipos que regularmente habían venido modificándose, variando de cuatro a cinco grupos de entre cinco y hasta diez integrantes. No obstante, en el tipo de actividades realizadas bajo este ordenamiento no predominaban, como antes se mencionó, las de carácter colectivo sino las que implican un trabajo individual.

También en el equipo dos se quejan de que Elba “casi no hizo nada”. Se perciben diversos grados de integración en los equipos, algunos alumnos sí comentan y se interesan o bien muestran su inconformidad por el modo de trabajo. La maestra a pesar de haber insistido primero en el trabajo de equipo, finalmente accede a que si alguno quiere trabajar de manera individual en la redacción de sus “noticias” lo pueden hacer (O4/p. 6).

Cabe señalar que los criterios que generalmente son empleados para la distribución y conformación de los equipos son discrecionales o arbitrarios, dando cuenta de una falta de intencionalidad precisa y que pareciera más bien estar fundada en el tanteo y exploración de diversas opciones para mejorar la realización de su trabajo en el aula.

Los mecanismos de evaluación son una forma de participación, ya que constantemente permiten la intervención, los alumnos se involucran mediante el intercambio de cuadernos y las revisiones colectivas (en el pizarrón) de algunos ejercicios.

El trabajo con monografías y algunas actividades que requieren el uso de materiales propicia el intercambio de los mismos (pegamento, tijeras, reglas) entre

el alumnado, contando además con materiales de uso común resguardados en el estante de la maestra.

La dinámica de equipos permite que surja cierto liderazgo, no solo basado en la capacidad, sino también en función de astucia, edad o iniciativa. En contraposición, esta misma dinámica da pie al camuflaje más o menos exitoso de algunas alumnas o alumnos que no encuentran en esta estrategia el modo más satisfactorio para integrarse e involucrarse en la dinámica general del grupo.

Ana Rosa parece utilizar una estrategia participativa, no a partir de sus propias respuestas, sino utilizando hábilmente las de otros alumnos. Se muestra muy atenta a las respuestas que se van dando y cuando alguna respuesta no es alcanzada a escuchar por la maestra, ella la toma al vuelo y la lanza con voz más audible, aun cuando no está segura de que sea correcta, generalmente usando respuestas de los alumnos “aplicados” (O11/p. 11).

No existe una definición precisa de las funciones ni de la designación de representantes o jefes de equipo, tales funciones muchas veces se limitan a verificar el cumplimiento de la tarea y la limpieza de su espacio antes de la salida.

La de Iztapalapa

En Iztapalapa también se observó a una docente, a quien llamaremos *Mariana*, ella es menor de 40 años y tiene 17 años de servicio. Las actividades que realiza en el espacio escolar generalmente giran en torno a las materias señaladas en su programa y horario establecidos desde el inicio del curso. Utiliza la *Guía práctica para sexto año* y los libros de texto correspondientes para cada asignatura.

En Historia, por ejemplo, generalmente pide a los niños y niñas que uno por uno vayan leyendo un párrafo, después de leer les pide que den su opinión o alguna idea con sus propias palabras, además solicita que el resto también participe. Una vez que los niños y niñas dan sus ideas y opiniones, la maestra aclara, enriquece y amplía la información. El orden en que los niños y niñas van leyendo está determinado por el orden de las propias filas. La maestra procura que participen todos, por lo que, si un día leyeron los de una fila, otro día pide que lean los de otra fila.

En Español, comúnmente dicta palabras para ejercitar la ortografía o conjugar en distintos tiempos. Una estrategia que llama la atención es pedir a los niños y niñas que lean diariamente, en silencio, durante quince minutos, para ello pidió cuatro libros diferentes (*Platero y Yo, Romeo y Julieta, María y El Principito*). Una vez que los niños y niñas han terminado de leer un libro y han hecho un trabajo escrito sobre él, intercambian el libro para realizar la misma tarea. Esta actividad es diaria y sistemática.

En otras asignaturas, por ejemplo en Ciencias Naturales y Matemáticas, generalmente dicta el resumen que encabeza el contenido de la guía respecto al tema. Siempre deja tareas y no olvida calificarlas. No es común que organice trabajo en equipos.

Cuando revisa algún ejercicio hecho durante la clase o tareas hechas en casa, promueve la revisión colectiva de las respuestas. Por ejemplo, si es un cuestionario, va pidiendo a algún niño o niña que lea en voz alta la pregunta y la respuesta. Si la respuesta es correcta la maestra la confirma, si no, permite que otros niños o niñas participen y den sus respuestas hasta que ella confirma cual es la respuesta adecuada. Pero aunque los niños y niñas corrijan sus respuestas, la maestra les califica como malas todas aquellas que no fueron correctas desde el inicio.

Ma: A ver niños, ¿quién sacó 5? ¿Quién sacó 6? (...*así hasta llegar al 10*). Nadie sacó 10 ¿verdad? *Un niño y una niña se levantan.* ¡Ah!, ustedes. A ver, ¿quién sacó menos de 5?

Un niño se levanta y prácticamente todas las miradas se centraron en él. Él se muestra apenado y voltea a ver a la maestra.

Ma: No se trata de que sean “maquinitas”, acuérdense de que hay que estudiar (O1/p. 3).

Si se presenta la ocasión de que algún niño o niña no cumpla con la tarea, la maestra le aplica un fuerte regaño y le baja puntos. En este grupo el desempeño, responsabilidad y cumplimiento de los alumnos son relativamente homogéneos. Esta situación hace difícil que algún niño o niña sea incumplido sin pasar desapercibido, además de que la maestra realmente se molesta y sanciona, evidenciando en voz alta a quien no cumple. Las sanciones son, por ejemplo, realizar más tareas, perder puntos.

Ma: Los que no trajeron su libro ya tienen un cero, les dije que hoy era el último día. Ya les di quince días, ya no hay pretexto. Si no les pongo un límite, no se van a hacer responsables ustedes ni van a hacer responsables a sus papás. Y acuérdense de que el trabajo de su lectura es para el próximo lunes. Si no lo traen van a tener otro cero (O4/p. 5).

Es importante mencionar que la forma en como la maestra *Mariana* se dirige a los niños y niñas a la hora de abordar los contenidos es más bien cordial, aunque firme y enérgica (no violenta ni exaltada). Generalmente la organización y participación promovida por la maestra para la realización de actividades dentro del aula es individualista, raramente organiza equipos o incluso actividades por parejas. Como ya se mencionó, el manejo del contenido generalmente está a cargo de ella y es ella quien va dando o confirmando las respuestas correctas, aunque sí involucra a los niños y niñas para que compartan sus respuestas. En este tipo de participación busca que intervengan niños y niñas que comúnmente no lo hacen, aunque no deja de favorecer la participación de aquellos que casi siempre piden la palabra.

La de Tlalnepantla

El trabajo docente de la maestra *Remedios*, de la escuela de Tlalnepantla, con 25 años de servicio y aproximadamente 50 años de edad, se caracteriza por dar un tratamiento diferenciado a los contenidos en función de la materia que se trata. Por ejemplo, en la asignatura de Español recurre con frecuencia a la lectura de textos, dando indicaciones, como buscar en el diccionario alguna palabra que no se comprenda y cuyo significado es comentado. En ocasiones leen varias veces un mismo párrafo de un ejercicio en específico con la finalidad de que éste sea comprendido o suele indicar una página para que lean solos y resuelvan la actividad, generalmente es ella quien acaba explicando el ejercicio.

Es común que los regañe en tono fuerte porque leen mal, están distraídos o no tienen el hábito de la lectura, aunque intenta motivarlos para que lean diciéndoles: “es muy bonito leer”, sin embargo, parece restar efecto a este halago o al posible fomento del interés por la lectura cuando la estigmatiza como un castigo y obligación, al amenazarlos: “si no se portan bien los voy a poner a leer”. También suele trabajar actividades que estimulan la imaginación y la creatividad de los alumnos.

La maestra les pidió elaborar el final de un cuento que no leyeron completo: “lo pueden terminar como ustedes quieran”. Después de dar la indicación, inicia el conteo de los alumnos que habían asistido ese día, y al terminar, les dijo: “Quiero 17 versiones diferentes” (O5/p. 4).

En lo que respecta a Matemáticas, durante el periodo de observación, la mayoría de las veces se abordaron temas con relación a bases y áreas de figuras geométricas, con excepción del plano cartesiano que al parecer les gustó mucho porque ellos solicitaron ver ese tema. También resolvieron problemas del libro de matemáticas o de una *Guía escolar para alumnos de sexto grado*. Pocas veces la maestra llegó a dictar, generalmente escribía en el pizarrón todo aquello que debía ser escrito por los alumnos, la indicación inmediata era: “a ver niños, ahora lo copian en sus cuadernos”. La única vez que dictó fue porque su plumón para pizarrón blanco se le terminó.

Otra estrategia que usa regularmente es el trabajo mediante cuestionarios (esto en particular para Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica), pero en forma mecánica, ya que la maestra elabora preguntas que por sí solas se descontextualizan, pues únicamente se pueden contestar de manera textual viendo el libro en la página y en el párrafo en específico. El ejercicio, por lo tanto, no cumple la función de propiciar la indagación y reflexión sobre el contenido revisado. También suele pedir copias de biografías que no se comentan.

La forma de trabajo de la docente es tan poco variada que los niños y niñas saben de antemano cómo se va a trabajar con cada asignatura y lo que sigue después.

La maestra da las indicaciones en el pizarrón, mencionando:

Ma: Ya saben, fórmula, sustitución, operaciones y resultado.

Isaí: ¿Cómo se hacen?, maestra.

Ma: Explico una para el burro de Isaí que no vino, eso es lo que deja no venir.

Daniel: Yo la hago, Maestra (*pero la maestra no lo pasó*).

Mayra: ¿Vamos a copiar el ejemplo, maestra? (*pregunta con tono de no querer copiar*).

Ma: A ti todo te da flojera Mayra, ya sabes que todos los ejemplos se copian. De seguro dentro de cinco años vas a dejar tirado a tu hijo porque te da flojera cargarlo. (*Entonces, enojada y gritándole, se dirige a Daniel*). Tú haces lo que quieres, ¿verdad? Ven para acá y enséñame tu cuaderno, eres el único desordenado. ¡Daniel!, ¿matemáticas

en el cuaderno de cuestionarios y el de cuestionarios en la libreta de español? (O1/ pp. 4-5).

Aun cuando en el fragmento mencionado se notan visos de querer formar con disciplina, los comentarios de la maestra rayan en falta de respeto hacia el alumnado y el posible fomento de la responsabilidad se traslada a un segundo plano.

A la maestra no le gusta trabajar por equipos, pues considera que “siempre ocurre que hay quienes trabajan y quienes no”. Mencionó que hace algún tiempo tomó un curso para trabajar en equipos en el salón y teóricamente le agradó, pero en la práctica es diferente. No obstante, se pudo observar que aunque ella no ponga a los alumnos a trabajar en equipo, ellos se organizan, ya sea en parejas o tríos, situación que no impide, siempre y cuando realmente trabajen.

La maestra es quien dice qué, cuándo y cómo hacer, los niños solo ayudan a pasar los cuadernos ya calificados. Solamente en una ocasión se observó un ejercicio donde los alumnos revisaban su propio examen. La evaluación, en este caso, fue utilizada como mecanismo de control en el cumplimiento de las tareas y actividades, casi nunca se realizó alguna actividad para la retroalimentación. En general se puede decir que se dan pocos espacios para la convivencia informal y cuando ocurren son los niños quienes buscan tales momentos, esto es, cuando hacen sus comentarios.

La de Tepito

La docente, a quien llamaremos *Melandia*, tiene 50 años de edad y 30 de servicio, de los cuales 20 ha trabajado en el rumbo de Tepito y ocho en la escuela participante en el estudio. Ella utiliza diversas formas de trabajo, principalmente para que los pocos alumnos que integran su grupo permanezcan. Su trabajo se caracteriza por dos momentos, en el primero busca que sus alumnos estén atentos en cualquiera de las asignaturas que se estén abordando, en el segundo, que todos (hombres y mujeres) puedan participar en las diversas actividades propuestas.

Durante el periodo de observación se registraron actividades que van desde la exposición colectiva por parte de los alumnos hasta el trabajo en un solo equipo, donde todo el alumnado se agrupa en forma de círculo y se apoyan unos a otros.

Dentro de esta gama de actividades se encuentra el contraste de respuestas sobre preguntas que se escriben en el pizarrón y son contestadas al momento, resúmenes, cuadros sinópticos y competencias por equipos mixtos. En estos ejercicios la maestra promueve la reflexión de los alumnos y los invita a que den soluciones a los problemas o temas planteados.

los niños realizaron una exposición colectiva en relación con el tema “Relieve” (montañas, llanuras, mesetas y depresiones). Antes de iniciar la exposición, la docente me comentó que los niños están nerviosos por mi presencia y seguramente titubearán al exponer. Para este trabajo todos los niños realizaron representaciones gráficas y esquemáticas en hojas de rotafolio y mapas. Cada uno de ellos pasó a exponer las características de los tipos de relieve y a ubicar las diferentes montañas y mesetas en los mapas y cuando alguno se atoraba otro de sus compañeros le ayudaba. La docente se sentó en una de las bancas, diciéndoles que en ese momento ella era una alumna y que ellos serían los maestros. Todo el pizarrón se llenó de [hojas de] rotafolios (O2/p3).

Al parecer los alumnos y alumnas ya tienen ciertos códigos de trabajo establecidos, pues cuando hay ocasión de que la maestra no esté frente a su grupo y que sea necesario que les guíe otra persona, tienden a reproducir las formas de relación y de trabajo que establecen con ella, como sucedió cuando la observadora se hizo cargo de una de las sesiones de trabajo (tema de los ecosistemas).

En esta sesión me di cuenta de que la técnica de plantear preguntas y contrastar respuestas, es decir, mencionarles respuestas un tanto absurdas, les ayuda a clarificar sus ideas e ir encontrando las respuestas más adecuadas. Curiosamente, cada vez que iba a observar el trabajo de las mujeres, los varones me llamaban insistentemente para darme la respuesta de lo que les había preguntado. Era como si todo el tiempo requirieran de mi atención para poder responder, aun cuando no necesitaban de mi presencia. Este mismo comportamiento lo hacen con la maestra, pues constantemente se dirigen a ella: “¿Así está bien maestra?” “¿Cómo dice que hay que hacerlo?” “Venga maestra, explíqueme a mí” “¡Maestra, maestra, hágame caso!” “¿Estoy bien?” “¡No entiendo maestra, venga, ayúdeme!” (O8/p2).

Otro aspecto que sobresale en el manejo de propuestas para abordar contenidos por parte de la docente, es recurrir a las características de los alumnos para que sus mismos compañeros reflexionen sobre su comportamiento y el compañerismo en el aula.

la maestra retomó el tema de la personalidad de Adán (NO/p6) y, a partir de los adjetivos que sus mismos compañeros opinaron, les pidió realizar una composición en forma de resumen. Las ideas centrales que se apuntaron en torno a la personalidad de Adán fueron: trabajador, latoso, casi no falta, no le gusta que le digan güero, buen amigo, dibuja bien.

Adán es un niño muy inquieto, según palabras de la docente, que termina siempre antes que sus compañeros, por lo que se la pasa molestando, sobre todo a las niñas. [...] según la profesora, su familia está formada por delincuentes. Sin embargo, mientras sus compañeros dan sus características (positivas) y la maestra las apunta en el pizarrón, éste permanece muy quieto y hasta apenado, con la cabeza baja, mirando el pupitre y de reojo a sus compañeros.

Al terminar todos leen su composición. En la descripción de los varones destaca que lo consideran buen amigo y trabajador, mientras que en las descripciones de las mujeres, lo identifican como latoso y buen compañero cuando las ayuda y no las molesta (O4/p1).

En general, podríamos señalar que la dinámica de trabajo que establece la maestra con sus alumnos es de mucha comunicación, pues constantemente les hace preguntas y les pone ejemplos para aclarar los temas que se estén abordando. Además, es digno de poner énfasis en la actitud que asume la docente cuando quiere que sus alumnos reflexionen ante o sobre un determinado tema. Para ella, el que los muchachos logren reflexionar o problematizar ciertas respuestas significa un avance cualitativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí su interés en el manejo y dominio de ciertos conocimientos en grupo, sobre todo de las matemáticas.

el trato de la profesora hacia sus alumnos es de mucho respeto, los trata siempre como adultos, diciéndoles constantemente: “Ya saben que su maestra es muy tontita, y por eso necesito que me expliquen más claramente lo que significa...”

Y los niños reflexionan, al parecer ordenan sus ideas, explicando a la maestra lo que entienden del tema; y si estos no encuentran las frases necesarias para expresarse, la docente les pone ejemplos o los ayuda para que ellos encuentren las palabras adecuadas (O4/p3).

Básicamente, la organización que promueve la docente con sus alumnos es que todos participen al mismo nivel, esto es, que no haya un jefe o representante de grupo para ninguna de las actividades, sino que todos se hagan responsables de su propio trabajo o de lo que ella les pide, propiciando su participación en todas las actividades, ya sea en forma grupal, por parejas o de manera individual.

Las experiencias con jefes de grupo para el caso de este año escolar no resultaron satisfactorias, sobre todo porque el resto del grupo no hacía caso al seleccionado (aun cuando se había elegido democráticamente), al parecer esto se debía a que el encargado del grupo presentaba signos de intolerancia hacia el resto de sus compañeros, de ahí que la maestra promueva una participación y organización de carácter más individual.

Ma: Cuando ha habido jefe de grupo se selecciona democráticamente. Ellos escogen al jefe de grupo, escogen a los postulados, hacen una votación y el que tenga mayor votación queda, pero posteriormente, los que querían ser jefe de grupo y no se decidieron a hacerlo o a quedar, pues siempre hay un poco de pugna entre ellos [*sic*]. El otro quiere imponer su voluntad y ahí empiezan las agresiones. Por eso mejor en mi caso decidí quitar al jefe de grupo, porque también es un grupo muy unido, pero en la ocasión que quedó Christian como jefe de grupo no le hacían caso, incluso él hasta quiso pegarles para que le obedecieran, pero no funcionó. [...]

Ha habido ocasiones en que sí funciona, pero creo que depende de los caracteres del grupo (Entrevista a profesoras, p. 11).

La del Centro

El grupo observado en la escuela del Centro está a cargo de la maestra que reconoceremos como *Caritina*. Ella es una mujer de 27 años de edad, tiene cuatro años de servicio, es egresada de las primeras generaciones de Licenciatura en Educación Primaria, es el primer año que trabaja con un grupo de sexto grado.

Al parecer es una persona tímida, pues se sonroja cuando alguien hace referencia a ella. Para el desarrollo de las sesiones de clase tiene programado el orden en el que las asignaturas serán vistas cada día, esto de acuerdo con un horario que se encuentra pegado en la pared del salón de clase, al lado de uno de los pizarrones. Es decir, primero se ocupan de las asignaturas de Español y Matemáticas, ya que la maestra considera que son las más importantes, después se alternan Historia, Ciencias Naturales o la materia relacionada con el Civismo:

Ma: [...] Es muy importante que pasen bien matemáticas, porque con eso casi tienen asegurado el pase para la secundaria. Si reprobaban matemáticas y español, reprobaban todo el año. En cambio, si reprobaban Historia o la Cívica y pasan Matemáticas y Español, pueden pasar año y entrar a la secundaria (O16/p7).

Generalmente, después de un dictado o una lectura, según la asignatura que se esté trabajando, la maestra lanza preguntas sin dirigirse a alguien en especial, estas son contestadas, en aparente desorden, por varios niños a la vez. Después, la maestra da la palabra a cualquiera de ellos, esto hasta que den la respuesta correcta o lo más cercana a lo correcto. Debido a que por lo regular son los mismos alumnos quienes tienen la respuesta correcta, la maestra les da la palabra al último, procurando que participen diferentes alumnos y alumnas en cada ocasión. Las respuestas de los niños y niñas casi siempre reflejan un ejercicio reflexivo, en el que ocasionalmente se perciben concepciones valorales aprendidas en su casa y/o en su entorno inmediato.

Continuaron leyendo, deteniéndose nuevamente, después de la parte que explicaba la “difícil situación que se vivió en el centro de la ciudad”, después y durante la guerra de Independencia. La maestra, de nueva cuenta lanza preguntas:

Ma: ¿Por qué creen ustedes que estaba muy difícil la situación?, ¿por qué creen que en el centro estaba también difícil, si la guerra estaba en Morelos, Guerrero o Guanajuato?

Ivonne: ¡Para unirse a la situación difícil...!

Ma: (*con una sonrisa*) ¡No!, porque el pueblo se encontraba en el campo de batalla. A ver, ¿quién mantiene al ejército y al gobierno?

Ivonne: ¡Dios!

Con un ¡No!, a coro, varios niños la contradijeron. Ricardo, apresuradamente se paró y contestó:

Ricardo: ¡No, maestra!, ¿la religión católica?

La maestra sonrojada me volteó a ver y, antes de que contestaran otra cosa, dijo:

Ma: Vamos por partes...

Con esta expresión la maestra dio inicio a una explicación informada (O12/p7).

La participación de los alumnos es fluida y constante, no se inhiben o apenas al dar su opinión o punto de vista respecto al tema que se esté abordando, aunque sean abucheados o aplaudidos. En ocasiones, cuando la maestra cree que alguno de los alumnos puede explicar a los demás, le pide que se ponga de pie o que pase al pizarrón para que exponga lo entendido.

A esta hora, ya todos habían entregado el examen y les pidió sacar el cuaderno de matemáticas. Preguntó: “¿qué entienden por fracciones comunes?” La lluvia de respuestas no tardó en caer. Ricardo pidió permiso para explicar con sus palabras. La maestra se lo concedió. Sus compañeros le aplaudieron. La maestra pidió entonces escribir la definición con “sus propias palabras”, de acuerdo con lo que entendieron. Luego preguntó el nombre de los números que integran las fracciones comunes, pero nadie supo decirlo. Otra lluvia de definiciones se escuchó, pero nadie le atinaba. Entonces Miguel, que junto con Ricardo son considerados por el grupo como los más chistosos del salón, dijo: ¡que se someta a votación...! (O15/p4).

Las exposiciones de algún tema se dan de manera individual y los alumnos deciden espontáneamente cuándo participar. Aunque no fue evidente la exposición por equipo, en ocasiones, cuando algún niño o niña daba la respuesta correcta, parecía pertenecer a algún equipo, ya que al estar distribuidos en mesas de trabajo, los demás integrantes de la mesa apoyan a quien da la respuesta.

A una pregunta planteada por la profesora, Josselín contesta: “¡denominador y numerador..., maestra...”

Ma: Muy bien, Josselín...

Al recibir esa expresión por parte de la maestra, Josselín se dirigió entusiasmada hacia donde se encontraba Miguel, diciéndole: “¡ganamos...!” (*Se refería al grupo de compañeros que estaban al lado de Miguel*), así que de inmediato, chocó la palma de su mano con cada uno de los miembros del “equipo”, dando una palmada de aprobación (O15 p. 11).

La asignatura relacionada con educación cívica solo fue abordada en una ocasión durante el periodo de observación, y esa vez los alumnos hicieron una lectura del libro *Conoce tu Constitución* y, con base en ella, se les solicitó como tarea que copiaran los artículos revisados. Al día siguiente esta actividad no se comentó ni se revisó.

Las formas de participación promovidas por la docente en el grupo son mediante comisiones de “responsabilidades” para la organización y arreglo del salón de clases, aunque al parecer no le son muy funcionales porque no realiza un seguimiento adecuado y sistemático.

La de la Del Valle

Marnca, como identificamos a la maestra de la Del Valle, tiene aproximadamente 45 años de edad y 20 de servicio, siempre se ha dedicado a trabajar con quinto y sexto grados de primaria y los últimos diez años ha permanecido en la escuela de la Del Valle. Utiliza una variedad de recursos para que los alumnos se relacionen con el conocimiento, el acercamiento depende del tipo de actividad y la temática que se va a desarrollar.

Las estrategias didácticas más utilizadas por esta profesora, son dejar una serie de preguntas o problemas que han de resolverse en equipo. Estas actividades son preferentemente para Matemáticas o Ciencias Naturales, y consisten en anotar de seis a diez problemas, una vez resueltos, estos se van evaluando por todo el grupo. Algún alumno puede pasar al pizarrón a dar su respuesta o la de su equipo y los demás se autoevalúan.

Ma: A ver, vamos a trabajar con los perímetros.

La profesora anota nueve problemas en el pizarrón, los cuales contienen círculos y polígonos. Pide a los niños que los vayan resolviendo. Mientras, ella se muestra ocupada escribiendo en su escritorio (O4/p. 1).

De manera recurrente, la profesora de la Del Valle solicita al alumnado que realice la copia de algún texto, pero con la indicación agregada de que se hagan resúmenes. Para ello cuentan con un cuaderno especial en el que también tienen que indicar las ideas principales y las secundarias, con la intención de que haya un análisis mínimo de lo que se está copiando por parte del alumno. Este recurso lo utiliza en el caso de Español, Ciencias Naturales e Historia.

La lectura de textos también es otro recurso muy usado por ella. Todos los días hay un momento para esta actividad, aunque no existe cuidado de que todos tengan oportunidad de leer, pues la maestra pregunta quién quiere leer y siempre hay alguien que está dispuesto a hacerlo voluntariamente, por lo regular son los mismos. En cada caso, los alumnos leen turnándose y la maestra corrige la dicción y la puntuación, algunas veces los mismos niños y niñas se percatan de los errores y rectifican. La lectura es usual en Español, Ciencias Naturales y en las actividades de Cívica.

La realización de exposiciones de temas por parte de los equipos es poco frecuente. Este recurso, al parecer, genera en los niños y niñas un alto sentido de responsabilidad, compromiso y competencia, pues cuando se acordó que cada equipo expusiera los diferentes climas del mundo, la maestra había indicado que podían llevar dibujos, cartulinas, estampas, o lo que se les ocurriera para que el grupo entendiera mejor la clase. En todos los casos, los alumnos intentaron manejar todos esos recursos para que les apoyaran en el desarrollo de sus exposiciones. No obstante, con esta actividad se fomentó la competencia por ver qué equipo exponía mejor.

La maestra utiliza también las denominadas guías, que le sirven para desarrollar un tema y para que los alumnos estudien cuando van a tener examen. Les dicta o anota en el pizarrón una serie de preguntas que durante la semana tienen que ir resolviendo. Para tener derecho a una calificación tienen que entregar a la maestra la guía resuelta. Además, cuando es periodo de exámenes, la profesora les indica que se basen en las guías, recurso que utiliza en todas las asignaturas.

Las tareas sirven para reforzar el aprendizaje de los contenidos vistos en clase, puesto que a lo largo de la sesión y al término de cada tema abordado la maestra va anotando en el pizarrón la tarea para el siguiente día. Asimismo, en el momento que se toca el tema sobre cual se dejó la tarea, las niñas y niños van dando sus

resultados al grupo, esto de acuerdo con lo que la maestra va preguntando. Los propios alumnos evalúan sus resultados y, posteriormente, pasan al escritorio de la maestra para que ella les anote su calificación.

Salvo el caso de la exposición, que solo se utilizó en una ocasión durante los periodos de observación, las demás estrategias didácticas son práctica común en el ejercicio docente de la maestra *Maruca*. Asimismo, una estrategia distintiva de ella es el debate, aunque ella prefiere no nombrarlo así.

La manera como ella desarrolla el debate consiste en retomar, elegir o abordar un tema en particular para que posteriormente ella comience a plantear preguntas sobre el tema elegido. A partir de las respuestas emitidas por parte de los alumnos, ella retoma los diversos puntos de vista y pregunta al grupo su parecer, esto provoca que haya quienes estén a favor y quienes estén en contra. Se asumen posturas y, si se tiene que tomar una decisión, se vota o la maestra da su propio punto de vista. En algunos casos pide a los alumnos que se documenten o pregunten a sus papás sobre el tema en particular, la consigna es llevar argumentos a favor y en contra para que, con base en ellos, puedan discutir en clase.

Ma: Bueno, también deben tener en cuenta que los adultos tenemos muchas presiones.

Patricio: Yo tengo un primo que no respeta a ningún adulto y no respeta nada. Se pasa los altos, golpea los autos. Los roba.

Carlos: Qué sinvergüenza, con qué facilidad dice “mi primo roba”.

Patricio: Él vive en Tepito.

Ma: ¿Y tú, cómo ves?

Patricio: Pues creo que no está bien.

Ma: ¿Qué dicen sus papás, no ven lo que roba?

Patricio: No se dan cuenta, roba cosas de los autos y los vende.

A partir de estos comentarios se ha armado un gran alboroto en el salón. Todos hablan a la vez. La maestra parece preocupada por el sesgo que ha tomado la clase.

Ma: Eso no es normal, ¿ustedes lo han hecho?

Pregunta al grupo. Los niños responden acerca de sus experiencias con pequeños robos que han cometido. Ya sea algunos chicles, unas naranjas (*se ven animados por contar sus aventuras*).

Ma: Oigan, pero lo cuentan como si fuera muy gracioso, ¿están orgullosos de sus hazañas?

Algunos niños asienten con la cabeza.

Ma: Ah, ¿sí es gracioso?

Todos en coro responden que no.

Ma: Por lo que veo, todo mundo ha hecho travesuras. Bueno, pero ustedes no son ladrones ¿o sí?

Vuelven a responder a coro que no.

Ma: Díganme, si no para guardar mi bolsa (*en tono enfático*). Yo siempre les he tenido confianza. Aquí dejo el dinero de los camiones, de la cooperativa, así que les tengo confianza. Si ustedes lo hicieron fue por curiosidad, por travesura. El robo lo hacen los delincuentes. Ustedes ya están en sexto, a estas alturas ya no pueden hacer eso, aunque lo vean muy gracioso. Si tienen ganas de algo que no pueden comprar, se lo aguantan. (*La maestra parece enojada*). Si yo quiero un carro, no por eso me lo voy a robar. Quiero que se metan en la cabeza, si no pueden tener algo a la buena, honradamente, se aguantan.

Quiero que quede bien claro, que si lo hicieron alguna vez, que quede en su conciencia que eso es incorrecto. Yo les voy a seguir teniendo confianza y espero que no se pierda nada. (*Durante este fragmento, la maestra se mostró desde preocupada hasta verdaderamente molesta, en tanto, los niños parecían regañados, pero de inmediato se dio pie a la siguiente actividad*) (O4/p. 9).

En cuanto al tipo de participación que se genera dentro del grupo, hay cierta libertad para la organización, solo se trabaja de manera individual o en equipo. Cuando se trabaja en grupos, los alumnos deciden con quiénes hacer equipo. La distribución de los alumnos en el aula obedece a su estatura y no a su género o alguna otra característica, los más pequeños se sientan en la parte delantera del salón y los más grandes atrás. No hay comisiones definidas para ciertas actividades, aunque sí hay algunos niños que tienen preferencia para realizar ciertas encomiendas. Por ejemplo, Carlos es el que regularmente lleva los recados a la directora o a otras maestras, Juan José y Raquel son los que limpian el pizarrón, Yareli es la que cuida a la hija de la maestra, cuando ella la lleva a clases.

Es notorio que cuando la maestra está ausente, porque tuvo que salir de la escuela para alguna comisión, los niños se organizan entre ellos. De alguna manera, el grupo asume a sus líderes en ciertos momentos y para ciertas actividades, ya que no hay jefe de grupo. Cuando se trabaja en equipo, los niños y niñas son quienes eligen a un representante, quien tiene la responsabilidad de dar a conocer al grupo y a la maestra el resultado de su trabajo. Normalmente son los mismos niños y niñas quienes eligen a los integrantes de cada equipo y sus lazos son también de amistad, pues en el recreo se puede observar que las agrupaciones se mantienen constantes.

Cuando termina la clase es práctica común que queden ordenados sus pupitres, para después salir a formarse para abandonar la escuela en orden. Los tres últimos alumnos o alumnas en salir del salón son los que deben cerciorarse de que todo quede limpio y en orden. Si hay alguna basura o algo desacomodado, deben recoger y depositarla en el cesto.

Finalmente, es importante mencionar que para que se dé inicio a cualquier actividad, la maestra debe dar las indicaciones generales respecto a cómo abordar el contenido y les indica si el trabajo es individual o por equipo. Si bien la maestra da pautas para las actividades, prácticamente los niños se organizan solos.

Con la finalidad de tener una ubicación rápida de los casos, a continuación se presenta un cuadro con algunos datos y las principales características de la práctica docente que se da en cada una de las ocho escuelas participantes en el estudio.

Esquema 8

Cuadro de caracterización de la práctica docente en las ocho escuelas

Escuela	Turno	Docente frente a grupo	Práctica docente Principales características
Ajusco	Mat.	<p><i>Juanjo</i> Varón Edad: 40 años Antigüedad: 20 años</p>	<p>Da instrucciones, pocas veces explica los contenidos, pone ejercicios. Los alumnos deben resolver la guía y los libros de texto. Hay una preocupación mínima por el ritmo de aprendizaje. Al parecer tiene preferencia por los alumnos más inteligentes. Pocas veces revisa a los alumnos de atrás, a pesar de que la disposición en los lugares ubica a los menos aventajados en los lugares posteriores. Generalmente realiza dictados, copias y cuestionarios, pocas veces hace alguna variación, como una lectura en grupo, aunque no se reflexione, comente o se dé una opinión acerca del contenido al finalizarla.</p> <p>No promueve el trabajo en equipo, si éste se da es fuera de la escuela, como tarea en casa.</p>
Izcalli	Mat.	<p><i>Justino</i> Varón Edad: 35 años Antigüedad: 15 años</p>	<p>Da mayor peso a la forma que al contenido, por ello en los ejercicios invierte mucho tiempo. La evaluación es un ejercicio de comparación entre lo que debe ser y lo que hizo el alumnado. No realiza reflexión sobre errores o aciertos obtenidos. Dicta resúmenes retomados de la guía escolar. Promueve el trabajo individual y, excepcionalmente, los alumnos realizan exposiciones. Al terminar los ejercicios se forman en fila para recibir calificación.</p> <p>El profesor tiene ausencias constantes.</p>

Milpa Alta	Vesp.	<p><i>Dolores</i> Mujer Edad: 30 años Antigüedad: 4 años</p>	<p>Dicta resúmenes comentados o expone. Se realizan lecturas grupales con eventuales momentos de reflexión. Los niños resuelven ejercicios, a veces sin instrucciones previas. Hay equilibrio entre las actividades individuales y colectivas. La revisión de ejercicios y tareas es colectiva con tiempo considerable. Pocas veces recurre a exposiciones del alumnado. Promueve la competencia entre equipos, mediante la estrategia cotidiana que denomina “concurso” para abordar distintas temáticas y retroalimentar contenidos (en especial de matemáticas y uso de la lengua escrita). A veces se pierde la intencionalidad de ciertas actividades.</p>
Iztapalapa	Mat.	<p><i>Mariana</i> Mujer Edad: 50 años Antigüedad: 25 años</p>	<p>Presenta un trabajo sistemático, organizado desde el inicio del ciclo, de acuerdo con las actividades de las materias señaladas en su programa y horario escolar, apoyado con los libros de texto de las asignaturas y la <i>Guía Práctica para sexto año</i>. Generalmente se realiza una lectura alumno por alumno, de acuerdo con las filas, y se les pide su opinión o alguna idea expresada con sus palabras, promueve que participe el resto del grupo. Después de esto la maestra aclara, enriquece y amplía la información. Fomenta la lectura individual con literatura infantil y juvenil. Promueve el trabajo colectivo mediante equipos y evaluación colegiada (revisión de tareas y ejercicios en grupo).</p>

Tlalnepantla	Vesp.	<p><i>Remedios</i> Mujer Edad: 40 años Antigüedad: 17 años</p>	<p>Da un tratamiento diferenciado a los contenidos, en función de la materia que se trate. Se realizan lecturas previas acompañadas de estrategias para comprender la información. Tiene especial interés por el fomento a la lectura y estimula la imaginación y la creatividad de los alumnos, aunque promueve la realización de cuestionarios focalizados que descontextualizados pierden sentido. No fomenta el trabajo en equipo, porque se diluye la responsabilidad de cada uno.</p>
Tepito	Vesp.	<p><i>Caritina</i> Mujer Edad: 27 años Antigüedad: 4 años</p>	<p>La clase tiene un orden y horario programado por día, donde se especifican las asignaturas a trabajar, dando prioridad a Español y Matemáticas. Generalmente hacen una lectura y después lanza preguntas al grupo, que responde a voluntad hasta encontrar la respuesta correcta. Busca un ejercicio reflexivo y da prioridad a los que menos participan. No obstante, da oportunidad para que los “aventajados” compartan sus conocimientos. El trabajo colectivo se da de manera espontánea por parte de los alumnos.</p>
Centro	Mat.	<p><i>Melándia</i> Mujer Edad: 50 años Antigüedad: 30 años</p>	<p>En el desarrollo de las actividades predomina el trabajo colectivo y colegiado. Desde la distribución del espacio (en mesas organizadas en círculo) hasta el apoyo de unos a otros. Para la revisión de tareas y la evaluación se hace contrastación de respuestas, que la docente escribe en el pizarrón y que se van resolviendo en el momento. Todo el tiempo se promueve la reflexión de los alumnos y que todos participen de igual manera en las actividades.</p>

Del Valle	Mat.	<p><i>Maruca</i> Mujer Edad: 45 años Antigüedad: 20 años</p>	<p>La forma de trabajo depende de la asignatura que esté abordando, para ello recurre a diversas estrategias y materiales (la guía y los libros de texto) para relacionarlos con el conocimiento. Las estrategias didácticas más utilizadas son dejar preguntas o problemas para resolver en equipo (en especial para Matemáticas o Ciencias Naturales), lectura de textos (todos los días), aunque por ser voluntaria no hay cuidado en que todos tengan oportunidad de leer. Pocas veces realizan exposiciones por equipo, pero hay prioridad en la realización de “debates”, y pautas bien definidas para el desarrollo de las actividades. La evaluación o revisión de actividades se hace con todo el grupo.</p>
-----------	------	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación y entrevistas a docentes.

Recapitulación sobre las prácticas docentes: una reflexión sobre valores

En los párrafos anteriores se han descrito de manera general las diversas formas de trabajo y participación que propicia cada uno de los docentes observados. En tales prácticas se encontraron una serie de semejanzas y diferencias en su quehacer educativo. Por ejemplo, se pudo identificar que es una constante encontrar “la guía” (*Guía práctica para sexto año* o también llamada *Guía escolar para alumnos de sexto grado*) como apoyo en el desarrollo de las actividades: para leer, compartir información, resolver ejercicios, dictar resúmenes, revisar ortografía, resolver cuestionarios en clase, usarse como referente para orientar la revisión de contenidos o como condición para tener derecho a examen, pero sobre todo, como apoyo para la preparación de exámenes. En estos casos, se detecta que se le da un peso especial a la guía como conocimiento formal validado, al parecer reconocido por la mayoría de los profesores participantes en el estudio.

En cuanto a las diferencias, es posible identificar que las pautas de trabajo de los profesores van marcando distinciones en el hacer cotidiano, lo que define el proceso formativo de sus estudiantes, dando en algunos casos estructura en

el hacer, compromiso y responsabilidad en las tareas a desarrollar y, de manera especial, la existencia o inexistencia de condiciones para iniciar los procesos de reflexión sobre lo que se va aprendiendo, además de fomentar o no el desarrollo de la autonomía y la “capacidad de agencia”; lo que de acuerdo con el ejercicio analítico permitió identificar cuatro tipos de práctica docente: 1. Práctica directiva vertical con procesos ambivalentes de formación, 2. Práctica docente asistemática acompañada de rituales, 3. Práctica sistemática y abordaje diferencial de contenidos y 4. Práctica sistemática que promueve la participación, la reflexión y los valores para la democracia. Si bien se clasifican y separan los tipos de prácticas docentes, esto se hace con fines analíticos, ya que como se pudo observar, hay prácticas que se comparten en los ocho grupos participantes en el estudio, las cuales se presentan a continuación.

1. Práctica directiva con procesos ambivalentes de formación

Ubicamos en esta categoría a los docentes del Ajusco, Izcalli, Milpa Alta y del Centro, que se caracterizan por una forma de trabajo ambivalente, en la que a veces hay una fuerte direccionalidad y en otras se refleja poco interés de su parte. Como se pudo observar, estos profesores ofrecen pocas posibilidades para que los alumnos opinen o propongan lo que se va a hacer, son ellos quienes van determinando (a veces categóricamente) lo que hay que hacer y cómo hacerlo, lo que implica que los alumnos tienen pocas posibilidades de elegir y participar. Se fomentan actividades que promueven la competencia pero a la vez hay un trabajo mecanizado que en ocasiones denota el desinterés del docente.

Dentro de este primer grupo separamos a aquellos profesores que tienen poca relación con sus alumnos, que se limitan a cubrir de manera un tanto mecánica los contenidos, siendo ellos quienes determinan qué hacer y cómo hacerlo. Llama la atención el hecho de que estas escuelas (Ajusco, Izcalli, Milpa Alta) se encuentren en zonas suburbanas y que los profesores no pertenezcan al contexto donde se desarrolla su práctica docente. De aquí que sea necesario plantear las siguientes interrogantes: ¿es el contexto de ubicación de las escuelas el que está incidiendo en que se refleje una “educación de segunda”? o ¿en qué medida la condición de género o los años de permanencia como docente están incidiendo en que se den este tipo de prácticas? Al respecto existen algunos estudios (p. ej. Huberman,

1989; Day, 2007) en los que se hacen agrupaciones relacionadas con las trayectorias o historias de vida docente y se explica cómo éstas determinan las prácticas y relaciones docentes, no obstante, en este espacio no expresamos juicios al respecto.

Volviendo a nuestro objeto de estudio, es importante resaltar el hecho que uno de los docentes (el de Izcalli) permita a sus alumnos elegir cómo conformar sus equipos de trabajo, además de que los niños llevan material preparado para su exposición, ya que este tipo de situaciones podrían sugerir, por un lado, la apertura para que los estudiantes tengan la libertad para organizarse y trabajar los aspectos escolares, y por otro, el que muestren cierto respeto para sus compañeros al llevar apoyos didácticos que, hasta cierto punto, reflejan el compromiso con los aprendizajes. También se podría pensar en los primeros espacios de organización por parte de los alumnos y la capacidad de elección, al decidir cómo trabajar el tema a exponer y los materiales a utilizar.

A pesar de que en los grupos aludidos la dinámica de trabajo docente no abre espacios frecuentes para que los alumnos trabajen en equipo, parece ser que los alumnos tienen muy clara la diversidad de formas de cooperación y apoyo que se pueden generar en el aula, por ejemplo, cuando aparecen sus mecanismos de apoyo al realizar alguna actividad o cuando manifiestan sus razones para el trabajo en colectivo. Por lo que, como parte de las situaciones que pueden promover la organización y participación de los niños desde los espacios escolares, puede ser el trabajo en organización por equipos en el que ellos tengan posibilidades de elección para el desarrollo temático y la forma de presentarlo, todo ello, claro, con el acompañamiento docente.

2. Práctica docente asistemática acompañada de rituales

El segundo grupo lo componen las maestras de las escuelas de Milpa Alta y del Centro, que tienen una forma de trabajo docente asistemática. En ambos casos se identifican ciertos rituales de dictados, elaboración de resúmenes y lectura grupal. Sin embargo, hay inconsistencia en las prácticas, se promueve un trabajo más individualista al promover los concursos y no dedicar espacio para el trabajo colaborativo. Para el caso de la primera, solo es posible una forma de participación al momento de la evaluación, pues es el único espacio en el que los estudiantes pueden externar sus opiniones, aun cuando no se toman en cuenta. Es importante

resaltar la incorporación de actividades, como la lectura de textos literarios, que enriquecen su práctica docente, ya que posibilitan una formación cultural más amplia.

En estos casos, aunque pudiera ser cuestionable la inconsistencia del trabajo docente quizá por inexperiencia (comparten rango de edad —30 y 27 años— y antigüedad de 4 años de servicio), se puede recuperar el hecho de que permiten la libre participación del alumnado, invitándole a tomar parte en las decisiones grupales. Sin embargo, es necesario que se ponga atención en cómo éstas se toman, pues si bien las profesoras son quienes toman la decisión final respecto a lo que se realiza en el aula, estas resoluciones deben reflejar el trabajo previo con los alumnos, ya que desde el proceso de cultivo se estaría obstaculizando la posibilidad de desarrollo de la capacidad de elección, condición que, como hemos visto, favorece o propicia la formación valoral y es un aspecto central en el desarrollo del juicio moral, la conformación de la autonomía y el fomento de la capacidad de agencia.

Mención especial merece el que, si bien hay apertura y libre participación del estudiantado en la escuela del Centro, es importante que haya regulación en las formas mediante las cuales se abordan determinados conocimientos o contenidos, puesto que con ellos se pueden generar nociones erróneas sobre la temática que se está abordando. Es decir, someter a votación una definición o contenido temático no es conveniente, pues la mayoría se puede inclinar por aquello que no es correcto. De la misma manera, es importante que no se confundan los mecanismos del ejercicio democrático (por ejemplo, el votar por algo) con la búsqueda de contenido o conocimiento verdadero, porque aunque no se tenga la respuesta adecuada en el momento, ésta debe ser buscada y documentada desde diversos referentes, no escogida por votación.

3. Práctica sistemática y abordaje diferencial de contenidos

En el tercer grupo se encuentran aquellas maestras de Tlalnepantla e Iztapalapa, que hacen un tratamiento diferenciado de los contenidos. Su método tiene como prioridad el dominio del contenido formal y existen visos de promoción de cultura general mediante el desarrollo de lecturas. En especial, la de Tlalnepantla promueve la posibilidad creadora en los niños. No obstante, en ocasiones se realiza la lectura

y resolución de cuestionarios de manera mecánica, cuestión que puede limitar la posibilidad de que los alumnos desarrollen la capacidad de reflexión y, por ende, contribuir a la construcción de su propio conocimiento. Finalmente, y de acuerdo con las características de este grupo, es importante señalar que al dar prioridad al conocimiento formal se da mayor peso al producto individual y, por tanto, ninguna de las dos promueve el trabajo colegiado y colaborativo (en equipo), aunque cuando éste se presenta de manera espontánea por parte del alumnado, ninguna de las dos lo impide.

4. Práctica docente que promueve la participación, la reflexión y los valores para la democracia

En el cuarto grupo se detectaron dos prácticas docentes semejantes pero en contextos diferentes, en la de Tepito y la Del Valle las prácticas se caracterizan por promover la participación, la reflexión, la responsabilidad, el respeto, la cooperación y la honestidad entre los alumnos, situaciones que es posible identificar porque las docentes parecen tener cierta intencionalidad para que se dé la comprensión de contenidos y la práctica de esos valores, dándoles mayor énfasis con su ejemplo. Muestran coherencia entre lo que dicen y hacen, y tratan de hacer partícipes a sus alumnos o bien escuchan o retoman sus opiniones. Estas prácticas, de acuerdo con la perspectiva desarrollada en el estudio, favorecen la formación valoral democrática.

Por otro lado, se encontró que en la mayoría de los casos observados no existe intención explícita en el desarrollo de contenidos de trabajar cuestiones que tengan que ver con la formación valoral, ya que se le da mayor peso a la forma como se realizan las actividades que al manejo reflexivo de los contenidos. Además de que, con excepción de Tepito y un poco la del Centro, no se observó la necesidad de establecer relación con las situaciones que se presentan en la vida cotidiana escolar y contextual. No es costumbre en los docentes, por lo menos no se detectó en el periodo de observación, compartir con sus alumnos la expresión de los objetivos o propósitos de la temática a abordar, ni establecer alcances sobre el contenido revisado, pues éstos se desdibujan al centrarse en las instrucciones para el desarrollo de las actividades.

Con relación a las prácticas docentes, se puede afirmar que en gran parte de las situaciones que se presentan en estos casos, los docentes desaprueban o no permiten que los alumnos expresen y objetiven sus concepciones y prácticas valorales (Tlalnepantla, Ajusco, Izcalli, Milpa Alta, Centro) ya que, por ejemplo, cuando se abordó la temática de las religiones la docente optó por cuestionar o más bien censurar algunas posturas personales de sus alumnas y dejar el tema sin un abordaje y cierre conveniente.

Por otro lado, se considera importante señalar que en el desarrollo de las sesiones no se contempla el hecho de que al realizar determinados comentarios o mostrar ciertas actitudes por parte del docente (que en apariencia no tienen una intencionalidad predeterminada) se está formando de manera implícita, y a veces determinante, cierto tipo de valores en los alumnos. Bajo esta lógica, al centrar la atención en aquellos docentes que presentan una práctica con características de poca relación o de carácter ambivalente con sus alumnos, no hay posibilidad de identificar consistencia entre el decir y el hacer, situación que es muy evidente cuando, mientras se revisa un contenido temático (por ejemplo la definición del valor de respeto) o se hace algún comentario que refiere a algún valor, en la relación cotidiana se transgreden las formas de relación revisadas en ese contenido (Ajusco, Izcalli, Tlalnepantla).

En algunos casos, aun cuando no se tiene una intención bien definida de lo que se pretende con la actividad, se promueve la reflexión al respecto (Centro). Aunque también sucede lo contrario cuando aparentemente se aprecia una intencionalidad en la realización o manejo de ciertos contenidos y se deja pasar la oportunidad para establecer nexos que pueden ser propicios para la formación valoral, quedando como una actividad más en la que no se da reflexión alguna, pese a que contenga elementos de referencia valoral (Milpa Alta y, ocasionalmente, la Del Valle).

Dentro de los ocho casos se identificó a las dos maestras (Tepito y la Del Valle) que muestran una intencionalidad consciente en la formación conforme a valores, la cual se refleja en la relación que establecen con los niños, aun cuando no se dé algún manejo de contenido específico sobre valores. En estos casos, de manera implícita se fomentan una serie de valores y condiciones para la participación democrática como son el respeto por la opinión del otro, la cooperación, la responsabilidad, la tolerancia, la participación y, en general, aquellos valores que

permiten la convivencia democrática universal en un grupo social, donde el niño tiene una responsabilidad que debe asumir.

Estas docentes presentan también una forma de trabajo académico sistemático y, aunque la consistencia en su labor apunta hacia la forma, hay una intencionalidad definida sobre cómo y para qué abordar los contenidos. A este tipo de trabajo se suma la maestra de Iztapalapa, aunque con algunas excepciones. En estos casos, es importante recuperar el que no es común que se anuncie la realización de alguna actividad a futuro sin que ésta se lleve a cabo (hay certeza en lo que se está realizando). Lo mismo ocurre con las sanciones, reprimendas o promesas de gratificación, ya que siempre que éstas se anuncian son cumplidas (Iztapalapa, Tepito, Del Valle). Con este tipo de acciones se está formando con límites, en los que se identifica el establecimiento de parámetros explícitos de respeto, responsabilidad y justicia. Es decir, que si se anuncia que habrá una sanción por cometer determinada falta y además se explica lo que implica incurrir en esa falta, el alumno irá creando consciencia de las repercusiones de sus actos. Porque en caso contrario, si se anuncia algo (sanción o gratificación) y no se cumple, se estaría formando para la impunidad y discrecionalidad en el ejercicio de la justicia.

Si los niños de sexto grado de primaria, que se encuentran en un proceso formativo, no tienen la certeza, congruencia y consistencia de lo que se está realizando en el ejercicio de las reglas, los mensajes que estarían implícitos en este proceso formativo serían: “la actividad no importa, solo hay que hacerla”, “aunque hagas bien tu trabajo nadie lo va a notar”, “si le faltas al respeto a alguien ahora ya no es importante”, “si no se cumple no pasa nada”. Con estas actitudes se puede caer en situaciones de impunidad, no solo con relación a la sanción sino también cuando hay una situación digna de ser reconocida. En pocas palabras, cuidar estos aspectos del proceso formativo conduciría al cuidado en el respeto del otro y el ejercicio de la justicia con equidad.

Al considerar de manera especial la forma de trabajo de estas docentes, se encuentra que la consistencia en el trabajo propicia que los alumnos tengan la certeza sobre lo que se espera de ellos, dándoles seguridad en su comportamiento. Basta que la maestra les indique que van a trabajar en equipos, para que los niños se organicen, realicen la tarea, concluyan su trabajo y después ordenen nuevamente las sillas en su disposición original (Del Valle) o, en el otro caso, el que la profesora

haga y diga lo que promete a los alumnos, para que esto sin duda sea lo que suceda, lo que constituye el principal elemento para la certeza en el desarrollo de las sesiones, situación que insistimos, no es exclusiva de un contexto determinado, pues aun cuando sean contrastantes (en contextos adversos), lo que importa es lo que sucede al interior de los espacios escolares (Tepito y Del Valle) como procesos formativos.

Interacciones en el aula y espacio de recreo

La del Ajusco

La relación y comunicación que establece el docente del Ajusco con sus alumnos se reduce exclusivamente a dar instrucciones o información que tiene que ver con las actividades a realizar, ocasionalmente notifica a sus alumnos acerca de sus salidas del aula. Como mencionábamos en el punto anterior, la relación del docente con los alumnos es un tanto ambivalente pues, por ejemplo, durante la clase de Educación Física, el profesor juega fútbol con ellos, pero por su actitud pareciera que lo que lo mueve es el interés por jugar, más que el compartir y convivir con los alumnos. Al jugar, su comportamiento es muy agresivo con los alumnos y no respeta las diferencias que como adulto podría tener frente a los niños. Asimismo, parece olvidar el papel que las niñas pueden asumir en estos eventos, pues ni siquiera deja que se acerquen a ver cómo juegan, aunque en su discurso podemos encontrar que habla de una igualdad entre géneros.

Ahora, en muchos casos aquí, todavía existe el machismo. Yo, porque soy hombre, puedo decir las cosas, y a la mujer, cuando oímos que reclama o le dice algo al niño, luego, luego, le decimos no. Tú no le digas nada a tu hermano o no le digas nada al niño, pero ¿por qué no? También ella tiene derecho a exigir su respeto y te digo, si desde la misma casa se está perdiendo eso (E8submat/E-Mtro. p. 6).

La recuperación de experiencias, problemas, accidentes o enfermedades de los niños es ignorada o no es tomada en cuenta dentro del salón de clase, aun cuando podrían ser aprovechadas para el trabajo de contenidos dentro del aula. En varias ocasiones los alumnos intentaron poner ejemplos de lo que les había sucedido

con relación al tema que se estaba tratando, sin embargo, el profesor continuó hablando, al parecer sin percatarse de ello.

La de Izcalli

En el caso del maestro *Justino*, la forma de relación con los alumnos es muy similar a la de *Juanjo* del Ajusco, pues también por lo general es distante, aunque suele desconcertar a los alumnos con actitudes esporádicas de camaradería o expresiones que quiere convertir en broma, cuando en realidad está educando, un ejemplo de esto es el siguiente fragmento:

Mo: Yo les he dicho que cuando me equivoque me lo digan, si no entienden, también, pero deben fijarse en qué momento lo hacen, si vienen y me gritan ¡maestro, maestro! y yo estoy calificando, sucede lo que sucede. “El maestro ya no me atendió”, “ya me colocó mi cero”. ¿Qué debemos hacer?, “esperarme a la salida...” “Aquí estamos demostrando algo”, “el maestro se equivocó”, ¿qué merezco?
Ns: Tache (*varios niños se expresan a coro*).

Mo: Ustedes se dieron cuenta hasta su casa, algunos se dieron cuenta aquí, ¿sí Abraham?, ¿sí, Basilio? ¿Por qué no se vale que ustedes se vayan con alguna duda?

Na: Porque no aprendemos (O7/p. 8).

Mo: Para el día de mañana, en educación física, van a traer una caja de huevo

No: ¿De huevo?

Mo: Sí, es el único material que van a traer

No: Maestro, ¿una caja rota?

Mo: No, una llena de huevos (*lo dijo en tono burlón*).

Algunos niños se rieron (O7/p12).

En las indicaciones para el trabajo con los contenidos se da una relación unilateral, pues tan solo les ordena o les dirige, mientras los alumnos, pasivamente, asumen las indicaciones recibidas para realizar la actividad, aun cuando fueran arbitrarias o incongruentes en repetidas ocasiones.

Mo: ¿Qué temas nos hace[n] falta? (*Nadie contestó. El profesor borró el pizarrón y se sentó en su lugar y continuó*): Nos falta contestar lo del comienzo de la guerra. Su compañero

dice que nos falta lo de civismo, pero las cosas de cívica no nos toca[n] hoy. Me van a contestar la página 284 de Historia, “El comienzo de la guerra”. (*Raúl se levantó a recoger su chamarra que estaba en otra silla*).

Mo: ¿Raúl ya terminaste?

Raúl: No. (*La mayoría de los niños leían en voz baja su guía*).

Na: Maestro, maestro.

Mo: Dime.

Na: Maestro, es que mi compañero nada más me está molestando (*habló con voz melosa*).

Un niño que se encontraba cerca de ella, la imitó en voz baja.

Mo: ¿Sí, José? (*Con ademán de llamado de atención*).

No: No, maestro.

Mo: El trabajo es individual, ¿eh?, no quiero escuchar voces.

Los niños siguieron comentando en voz baja las posibles respuestas. A las 9:55 el maestro dijo: “las mujeres vayan al baño...” (*Como si la necesidad fisiológica se pudiera controlar*) (O7p.14).

Aunque como casos aislados, pudieron observarse algunas actitudes de solidaridad, cooperación y participación entre los niños y niñas, al parecer atribuibles a un ambiente de supervisión o de posibilidad de ser delatado, estas actitudes se dieron aun cuando no estaba presente el profesor.

La de Milpa Alta

La forma como se relaciona la maestra *Dolores* tiene algo de informal y su presencia como figura de autoridad es solo circunstancial. Por lo general se muestra afectuosa e interesada por la totalidad del grupo, permitiendo una apertura y acercamiento por parte de sus alumnos. Esta apertura posibilita, ocasionalmente, la incorporación de sugerencias y opiniones de los propios alumnos en la definición y establecimiento de tareas y formas de trabajo.

Comienzan a surgir otras opiniones de manera desordenada; en cierto momento Gabiño eleva la voz demasiado y la maestra le pide que no grite, pero éste no atiende la sugerencia. También Joel trata de hacerse escuchar, pero no lo logra. Finalmente

la maestra logra hacerse oír y les hace ver que si todos gritan nadie escucha y continúa [...]

Cuando varios han hablado, y después de que la maestra argumenta la no-viabilidad de algunas sugerencias, por ejemplo la de que cada alumno vea a un maestro cuando solo hay veinte en la escuela, algunos comienzan a pedir “¡por votación!, ¡por votación!”. La maestra recapitula y anota en el pizarrón algunas de las propuestas surgidas, pero las limita a solamente cuatro y las votan (O4/pp. 3-4).

La búsqueda de consenso, en cuanto a formas para el trabajo de los contenidos y temas, es promovida frecuentemente por la propia maestra, incluso (y de manera excepcional), ha alcanzado el establecimiento de criterios de evaluación:

Un alumno expresa dudas sobre uso de mayúsculas y minúsculas para considerar si se deben tomar como buenas o malas; el criterio es consensuado rápidamente por el grupo (y avalado por la maestra). En este caso, el ejercicio era en función del uso correcto de la “G”; la decisión, que toman mediante una rápida consulta, fue atender exclusivamente al uso de la “G”, como criterio de evaluación, y no al uso de mayúscula al inicio de nombres propios, aunque de cualquier manera se señala que es incorrecto escribirlos con minúscula. (O4/ p. 1)

A pesar de la cantidad de alumnos (40) en el grupo, en ocasiones la maestra *Dolores* muestra sensibilidad para tomar en consideración las circunstancias específicas de los niños, al manejar criterios para resolver situaciones particulares.

Se puede mencionar que el vínculo entre alumnos se encuentra entre cooperación y rivalidad, siendo constante la delación por rivalidad o por exigencia de justicia para aquellos que transgreden normas explícitas o implícitas. No obstante, fuera del aula y de los muros de la escuela, la relación que guardan es predominantemente amistosa y de compañerismo.

Al terminar la revisión de cuadernos, algunos alumnos se quedan sin cambiar, así que la maestra les va asignando a otro compañero o compañera. Se repite el procedimiento de ir llamando a los alumnos que obtuvieron 20 buenas, luego a los de 19, etc. (Algunos alumnos aseguran muy convencidos que solo califica hasta

quince buenas, pero se muestran desconcertados cuando la maestra continúa en catorce, trece, doce, hasta que ya no hay quien haya obtenido el número 6). Varios que ya han recogido sus respectivos cuadernos (y algunos que no), comparan y comentan sus resultados. De pronto, Florentino se percató de que le han tomado como mala una de sus soluciones y va con la maestra a que le rectifique. Ella accede, una vez que verifica el error. (O4/p. 3)

La de Iztapalapa

La relación de la maestra *Mariana* con los 40 niños y niñas que conforman su grupo es generalmente unilateral, es decir, no da lugar a que ellos propongan formas de trabajo en el aula, aun cuando algunas veces da pauta para ello, por ejemplo, cuando se organizaron para montar la ofrenda del Día de Muertos.

Ma: ¡A ver niños, vamos a organizarnos! (*se oyen muchas voces*). *Los alumnos hacen muchas propuestas y comentarios (Al parecer, la maestra se desespera)*. ¡No!, ¿saben qué? No podemos permitir que todos opinen, con tantas propuestas no vamos a ponernos de acuerdo. Así que escuchen lo que vamos hacer y cómo vamos a organizarnos. A ver, primero todos van a poner todo lo que trajeron aquí (*enfrente, abajo del pizarrón*). Después vamos a construir un altar (*para la ofrenda*) con todas las bancas y lo vamos a cubrir con los manteles que usamos diario en clase. Mientras, todas ustedes (*se dirige a un grupo de diez niñas*) acomoden las sillas alrededor del salón, para que las visitas puedan contemplar nuestro trabajo.

La maestra sale del salón y los niños se quedan trabajando solos. Jade asume el liderazgo, dando indicaciones similares a las de la profesora. No todos lo aceptan. Discuten y gritan. De pronto se dan cuenta que ya han montado unas bancas sobre otras, pero que no han puesto mantel en el primer nivel del altar. Así que “como por arte de magia”, se siente el silencio. Se plantean varias ideas para resolver el problema, Jade propone (O20/p. 1).

De acuerdo con este fragmento, al parecer para la maestra Mariana es más sencillo (quizá debido a su propia actitud controladora) asumir la dirección de la organización del grupo, que permitir y facilitar que se organicen entre ellos, a

pesar de que como se observa en el evento, los niños y niñas tienen la capacidad de proponer y discutir sus propuestas y así generar sus propios liderazgos.

No obstante las pautas de relación que establece la maestra con sus alumnos —en cuanto a que es ella quien debe organizar el desarrollo de las actividades—, sus alumnos manifiestan una clara capacidad para organizarse, sobre todo en los momentos en que el grupo se queda solo.

Después de esperar cerca de una hora, los alumnos se percatan de que la maestra no vendría a clase, varias niñas del grupo (al parecer lideresas naturales), entre ellas la jefa y subjefa del grupo, asumieron la dirección de las actividades, esto con apoyo del resto del grupo (O5/p. 1).

Es importante subrayar que la unilateralidad es la forma de vinculación más frecuente de la maestra, sin embargo, resulta significativo el hecho de que ella fomentó y organizó, aunque de manera aislada y poco recurrente, una propuesta y votación para elegir un nombre para el club ecológico del grupo (O2/p. 2) y también organizó el que los alumnos plantearan propuestas para después seleccionar guisados por votación, esos platillos serían los que niños aportarían para un convivio que se llevaría a cabo dentro del salón (O8/p. 3).

En cuanto a la vinculación que se da entre alumnos y alumnas, como se ha señalado, ésta surge de manera espontánea por parte de ellos, ya que prácticamente la maestra no fomenta el trabajo en equipo o el desarrollo frecuente de actividades que impliquen que ellos se organicen. Tal vez esto explique, en parte, la actitud recurrente de los niños de competir y de compararse entre sí. Es notable que en la mayoría de las observaciones aparezcan con frecuencia frases, tales como: “¡Me saqué 10!, ¿Tú qué te sacaste? ¡Híjole, ella se sacó 4.5!”. No es tan común que compartan las respuestas de los ejercicios, salvo si la maestra lo pide. Solamente una o dos ocasiones fue posible observar rasgos de solidaridad entre los niños y niñas, por ejemplo, cuando compartieron el uso de la guía o el libro de lectura con otros compañeros que aún no llevaban estos materiales.

Es sorprendente constatar que la maestra conoce con claridad el grado de avance académico, rendimiento y cumplimiento de sus alumnos, a pesar de que

su movilidad dentro del salón se reduce a caminar del escritorio al pizarrón, difícilmente camina entre los pasillos para observar de cerca a los niños.

La de Tlalnepantla

La relación de la maestra *Remedios* con sus alumnos es impersonal y se podría decir que poco cordial. Ocupa mucho tiempo en regañarlos y llamarles la atención, no obstante, los niños buscan espacios de relación más estrecha con ella cuando le comentan aspectos de su comunidad o de su casa. Ella deja que se expresen, pero no tanto como los alumnos quisieran, pues pronto les dice que se pongan a trabajar. Además, ella se muestra preocupada cuando alguno de sus alumnos no asiste por varios días a la escuela o que continuamente no cumple con sus tareas.

En el desarrollo de las sesiones de clase, la maestra Remedios se mueve poco en el interior del salón, solo ocupa su escritorio y la parte donde se ubica el pizarrón. Cuando expone, ocasionalmente va a la parte de atrás pero solo cuando tiene que sacar algún libro o material de su estante. Son los niños quienes, casi siempre, tienen que trasladarse a su escritorio, para que ella les califique sus trabajos o para hacerle alguna pregunta para entender cómo realizar los ejercicios.

Los espacios para la convivencia informal son pocos, pues la maestra no sale al recreo, se queda en su escritorio para platicar con otra maestra que la visita en el receso. No obstante, con motivo del Día de Muertos, ella obsequió a los niños una paleta de caramelo y les dijo que era su “calaverita”. Por otro lado, como parte de la entrevista, la maestra Remedios manifestó:

en comparación a lo que se organizó con su grupo de quinto año del turno matutino, fue diferente, ellos llevaron chocolate y pan para convivir, pero en el turno vespertino esto no lo ves, porque la mayoría de familias son de muy bajos recursos y por consiguiente, lo ven como gastos que se pueden evitar, así que prefiero no pedirles nada (O14 p. 14).

No obstante lo anterior, en otra de las entrevistas ella comentó que “estaba más encariñada con los niños de sexto del vespertino”, porque a diferencia los de quinto del turno matutino, los primeros presentan mayores carencias y por consiguiente es necesario apoyarlos.

La del Centro

El vínculo que establece la maestra *Caritina* con sus alumnos se caracteriza por ser propositivo y en algunos casos consensuado. No obstante, marca diferencias en la participación de sus alumnos de acuerdo con la dinámica del grupo. Al parecer ella tiene muy claro quiénes son los que pueden iniciar el ejercicio reflexivo en el grupo y quiénes lo pueden concluir. Los alumnos muestran aprecio por su maestra, ella manifiesta interés y dedicación por mantener una relación amigable con sus alumnos. Algunos ejemplos de la forma en que la maestra cuida las relaciones cordiales entre los niños y niñas de su grupo, es que se ocupa de generar dinámicas, como la del “amigo secreto”, o de cambiar de lugar a los niños cada mes. Esto lo hace con la finalidad de que se relacionen todos los miembros del grupo, de que se vayan conociendo entre ellos y se acepten. Aunque también cabe señalar que en ocasiones son los mismos alumnos quienes solicitan el cambio de lugar, y al ser mayoría quien lo pide, la maestra acepta.

la maestra llamó la atención a Ana Bell, por no estar en su lugar, y ella contestó:

Ana Bell: No maestra, es que estamos hablando de que ya van a quitar *Ciudad Desnuda* y...

Ma: ¡Pues qué bueno, porque eran unos programas (de TV) terribles...!

Conforme ella y otros alumnos seguían comentando, cada vez más niños se acercaban a la mesa de la maestra para discutir el tema, hasta que ella tomó la decisión de organizar un debate, pero de manera ordenada.

Ma: ¡A ver, a ver... siéntense! Vamos a discutir el tema de la programación de televisión, porque aquí surgió el tema de la suspensión de los programas estos muy violentos de *Ciudad desnuda*, *Fuera de la ley* y no sé qué otro...

Los niños replicaron al mismo tiempo, haciendo comentarios, en los que se reflejaba que todos estaban en desacuerdo con la suspensión de dichos programas. La maestra optó por hacer una “encuesta”, así que empezó a preguntar cuáles eran los programas preferidos de cada uno, pero debían mencionar de qué canal de televisión y por qué. Preguntó mesa por mesa y niño por niño, y lo iba apuntando en el pizarrón (O18/p. 16).

Al parecer hay cierta preferencia implícita o una distinción muy disimulada, entre niñas y niños, pues a veces es notorio el trato privilegiado hacia las niñas, esto quizá fundado en el antecedente de que la escuela fue exclusiva para mujeres y en que a la fecha predomina el género femenino en la composición de la matrícula y en la planta docente.

El recreo terminó, y al igual que en los días anteriores, la maestra *Caritina* hizo pasar a todos los grupos. Al final sólo quedaba su grupo, así que pidió a los niños que se quedaran a recoger los papeles del patio (me preguntaba, ¿por qué?). Cuando pasaron las niñas, Dafne e Ivonne, se detuvieron en el descanso de las escaleras y desde ahí, se burlaban de ellos. Ángel fue el que más repeló, pero de nada le servía, pues la maestra los apuraba y no prestaba atención a las burlas... (O16/p. 11).

Ma: ¡No repelen y recojan todos los papeles grandes que hay en el patio! Ya saben...

De mala gana (más marcada que la de los días anteriores) recogieron los papeles más notorios, todo bajo la mirada de la maestra. Luego subimos todos al salón (O17/p. 13).

Si bien la maestra *Caritina* de la escuela del Centro tiene cierta preocupación por la disciplina y la limpieza escolar, es importante señalar que sería más conveniente que en lugar de presentar esta actividad como castigo o imposición, ésta fuera una tarea común para mantener limpio el espacio escolar, donde todos, incluida la profesora, deberían intervenir no generando basura en los diversos espacios, además de que al asignar la distribución de tareas de este tipo se incluyera la participación de los demás grupos que conforman la escuela.

La de Tepito

La docente *Melandia* utiliza diversos mecanismos para que los alumnos participen en clase, teniendo como características el ser propositiva y consensuar las actividades con los alumnos. Esto no significa que ella no lleve la batuta en el manejo del programa ni que no sea ella la que proponga las actividades a desarrollar, aun cuando en la forma de llevar a cabo estas actividades sea donde intervienen los alumnos. Ella solo marca la pauta de lo que hay que desarrollar y los alumnos se encargan de llevarlo a cabo. Por la cantidad de alumnos (diez niñas y dos niños) que conforman el grupo, la forma de control y trato directo con ellos es más sencillo,

a diferencia de las posibilidades que ofrecen grupos de alrededor de cuarenta o cincuenta alumnos que tienen las otras escuelas estudiadas. Por tales condiciones, el trato entre la profesora y los estudiantes y entre ellos mismos es muy cercana. Además de que ella sabe bien lo que les gusta, tal como se corroboró en una de las entrevistas realizadas a la profesora:

Ma: De materias les gustan las matemáticas a mi grupo, porque no se las doy nada más en forma teórica sino que con juegos, mediante razonamientos encuentran las soluciones a los problemas, por medio de concursos. Lo que no les gusta, es la comprensión lectora, que sería Historia, que muchas veces tenemos que leer, eso es lo que no les gusta, pero las matemáticas sí (E2mbves/p. 7).

Dentro de este contexto particular del barrio de Tepito, es muy importante reconocer el tipo de relación que la profesora establece con sus alumnos. Quizá por su experiencia y el fuerte arraigo en la zona de trabajo, la profesora se dirige a sus alumnos con un trato de respeto y a la vez con una actitud de confrontación, como si estuviera tratando con adultos, relación que de alguna manera, ha posibilitado mantener el control y el respeto de los alumnos hacia su persona y las actividades desarrolladas en clase. No obstante, también se ha visto obligada a que en determinadas circunstancias —sobre todo cuando se presentan contestaciones groseras y golpes entre los alumnos—, les dé un trato duro y enérgico tanto a los alumnos como a las alumnas. En el momento que ella alza demasiado la voz y demuestra su enojo, los alumnos comprenden perfectamente que han hecho o dicho algo indebido y que, por lo tanto, se tienen que atener a las consecuencias del castigo impuesto por la profesora, lo que tampoco evita que ellos cuestionen tal o cual reprimenda, sobre todo cuando saben de antemano que hicieron algo indebido.

La de la Del Valle

La relación que guarda la maestra *Maruca* con sus alumnos es vertical. Ella es la que da las indicaciones sobre lo que se debe hacer y cómo se debe hacer. No obstante, les da la posibilidad de que sugieran y propongan dentro del marco de normas que ella y la escuela establecen. En la mayoría de los casos, la maestra pide opinión a

sus alumnos pero una vez que ella ha dado las instrucciones generales sobre lo que se va a hacer, no permite que nadie más opine sobre ello.

Sobre cualquier circunstancia, la maestra intenta que los niños aprendan a respetar a los adultos, en especial a ella, como la figura que los representa. En relación con esto, la maestra comentó que ha hablado con los padres de familia para solicitarles que si tienen alguna controversia con ella, en lo referente a la educación de sus hijos, se lo hagan saber directamente y no por medio de los niños, ya que de no ser así, le pueden perder el respeto, lo cual puede provocar que después no pueda hacer valer su autoridad (que no su autoritarismo, como suele confundirse). Desde su punto de vista, si el niño le tiene respeto al maestro, se lo puede tener a los adultos. De esta manera, ella puede tener control del grupo y realizar las actividades que le permitan el manejo del contenido como tiene previsto.

Hay ocasiones en que la maestra promueve la discusión sobre un tema en particular, con ello posibilita que los niños se expresen libremente y opinen. Ha logrado que los alumnos hagan comentarios entre ellos en un plano de igualdad, incluso con la maestra, que funge como mediadora. Si se tiene que tomar una decisión se establecen votaciones que normalmente se respetan. Solo en una situación en la cual no fue muy conveniente la decisión tomada por los niños, la maestra no respetó el acuerdo. Se trataba de decidir si para la celebración del Día de Muertos comerían pan de muerto con leche u hojaldras con mole. Como faltaban dos días para el festejo, la maestra les sugirió que fuera algo que se pudiera hacer rápido, además de que no comprometiera mucho a la mamá que lo prepararía. Aun así, los niños votaron por las hojaldras con mole. La maestra les dijo que eso no se podía, de modo que ella tomaría la decisión. Fue así que tuvieron que comprar un pan de muerto.

Los niños de este grupo suelen ser muy inquietos, participativos y cuestionadores, razón por la que, al parecer, a la maestra le cuesta trabajo relacionarse con ellos. Cuando se dirige a ellos tiene que repetir varias veces las indicaciones para que la atiendan; si llega a contradecirse los niños se lo hacen saber, lo mismo ocurre si hay algún desacuerdo. En estos casos la maestra asume su equivocación e incluso la recalca y ofrece disculpas. Aunque parece poco tolerante, y ella se asume como tal, lo cierto es que realmente se enoja poco, solo cuando los niños están demasiado inquietos y no le hacen caso.

Como constante, se puede decir que la maestra se maneja unilateralmente, pero no es rígida, permite el consenso y, de hecho, exige una actitud propositiva por parte de los alumnos. Ella se reconoce como “tradicionista”, pero intenta ajustar su trato a las diferencias de los niños y niñas, intenta fomentar compañerismo y un trato horizontal entre ellos en el que no marca diferencias por su condición social o por su género. Los lazos de amistad están referidos a la convivencia que se da en la clase y extra clase.

En las actividades es común ver que los niños prestan sus útiles y cooperan entre sí para la resolución de algún problema. Sin embargo, hay un caso de un niño a quien no le tienen mucho aprecio por ser agresivo con ellos, además de que, tanto la maestra como sus compañeros, lo consideran demasiado independiente, ya que sus padres lo dejan hacer lo que él quiere. Aun así, durante la clase no se aprecia mayor animadversión hacia él. Durante la entrevista a los alumnos, ellos dieron a conocer su opinión respecto al niño en cuestión, hicieron explícito que tiene tendencias homosexuales y eso no les gusta, sobre todo a las niñas.

Esquema 9

Cuadro de caracterización de las interacciones en el aula

Escuela	Interacciones en el aula y espacio de recreo Principales características
Ajusco <i>Juanjo</i>	Se limita a dar instrucciones o información de lo que se debe realizar. Pocas veces informa a sus alumnos acerca de sus salidas del aula (las cuales son frecuentes). Su relación con los alumnos es ambivalente: en apariencia comparte actividades de juego pero su actitud denota interés personal por jugar, más que compartir y convivir con los alumnos. En el juego es un tanto agresivo con los alumnos. Su discurso alude a la igualdad entre géneros pero en la práctica hay un trato no equitativo. No recupera las experiencias, problemas o situaciones particulares de sus alumnos para abordar temáticas afines, aun cuando los alumnos así lo sugieran.

<p>Izcalli <i>Justino</i></p>	<p>Generalmente se muestra distante con los alumnos, aunque esporádicamente manifiesta actitudes de camaradería o expresiones de broma, cuando en realidad está educando. Se circunscribe a dar órdenes o dirigir la actividad mientras los alumnos, “pasivamente”, asumen las indicaciones recibidas.</p> <p>Los alumnos muestran actitudes de solidaridad, cooperación y participación pero como situaciones aisladas, al parecer atribuibles a un ambiente de supervisión o de posibilidad de ser delatado ante el profesor.</p>
<p>Milpa Alta <i>Dolores</i></p>	<p>Por lo general se muestra afectuosa e interesada por el grupo. Ofrece un ambiente de apertura y confianza para que sus alumnos se expresen, opinen y sugieran formas de trabajo y cómo realizar tareas. Busca consenso en las formas de trabajo, selección de contenidos y temas. Genera algunos criterios de evaluación a partir del trabajo con los alumnos. Muestra sensibilidad para tomar en consideración las circunstancias específicas de los niños y niñas (al resolver situaciones particulares). Como figura de autoridad, la docente es informal y circunstancial.</p> <p>Las interacciones entre los alumnos oscilan entre cooperación y rivalidad, siendo constante la denuncia por rivalidad o por exigencia de justicia para quienes transgreden las normas explícitas o implícitas. Sin embargo, fuera del aula, la relación entre ellos es amistosa y de compañerismo.</p>
<p>Iztapalapa <i>Mariana</i></p>	<p>Es unilateral y muestra preferencia por controlar las situaciones, no da lugar para que sus alumnos propongan formas de trabajo. De manera aislada fomenta y organiza actividades que promueven la participación y organización democrática de actividades, aunque fomenta la comparación y competencia entre los alumnos (no es común que compartan respuestas o ejercicios, salvo que ella lo pida). A pesar de que no va mucho a sus lugares, conoce muy bien el avance académico, rendimiento y cumplimiento de sus alumnos. De manera espontánea, niños y niñas muestran su capacidad para proponer y discutir acciones a desarrollar, así generan sus propios liderazgos.</p>

<p>Tlalnepantla <i>Remedios</i></p>	<p>Es impersonal y se podría decir que poco cordial. Ocupa mucho tiempo en regañar y llamar la atención a sus alumnos. No obstante, ellos buscan espacios de relación más estrecha con ella, al compartir aspectos de su comunidad o de su casa, que ella deja que expresen.</p> <p>Su zona de movimiento en el aula se restringe al escritorio y al pizarrón, solo va a la parte trasera cuando necesita algo de su estante. Ocasionalmente, cuando expone, va a la parte de atrás, pero son los niños quienes deben trasladarse a su escritorio para que les califique sus trabajos o para hacerle alguna pregunta.</p> <p>Muestra especial empatía (que raya en la solidaridad) con sus alumnos del turno vespertino, debido a que considera sus condiciones socioeconómicas.</p>
<p>Tepito <i>Caritina</i></p>	<p>Su relación es propositiva y consensuada. Conoce muy bien a sus alumnos, sabe bien lo que puede aportar cada uno. Muestra interés por mantener una relación amigable con ellos. Realiza dinámicas de integración y conocimiento entre los miembros del grupo. Además, recupera temas de conversación de los alumnos para convertirlos en tema de clase y relacionarlos con la formación valoral. De la misma manera, cuida la disciplina y limpieza de la escuela, pero con cierta diferencia entre géneros, pues son los varones quienes deben desarrollar ciertas actividades.</p>
<p>Centro <i>Melándia</i></p>	<p>Es propositiva y busca consensuar las actividades con los alumnos. No obstante, ella lleva la batuta en el manejo del programa, solo marca pautas para que ellos desarrollen el trabajo educativo. El trato que tiene con ellos es respetuoso pero enérgico, lo que ha posibilitado mantener el control y respeto de los alumnos hacia su persona y las actividades desarrolladas en clase.</p> <p>Dado que el grupo es pequeño (doce alumnos), las interacciones en general son cercanas y cordiales. Además, conoce bien lo que les gusta.</p>

<p>Del Valle <i>Marruca</i></p>	<p>La relación que guarda la maestra con sus alumnos es vertical. Ella es la que da las indicaciones sobre lo que se debe hacer y cómo se debe hacer. No obstante, en el marco de normas establecidas por ella y la escuela, da posibilidad para que ellos sugieran o propongan. Casi siempre pide opinión a sus alumnos, pero una vez que ha dado las instrucciones generales sobre lo que se va hacer, no permite que nadie más opine sobre ello. Intenta que los niños aprendan a respetar a los adultos, en especial a ella, como la figura que los representa. Busca que haya acuerdo con los padres de familia con relación a la educación de sus alumnos para que no haya contradicciones. Su lema es: “si el niño le tiene respeto al maestro, se lo puede tener a los adultos”.</p> <p>Promueve el debate o discusión sobre un tema en particular, con ello posibilita que los niños se expresen libremente y opinen. Ha logrado que los alumnos hagan comentarios entre ellos en un plano de igualdad, incluso con ella, que funge como mediadora. Es común ver que los niños presten sus útiles y cooperen entre sí en la resolución de algún problema.</p>
-------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia con base en los registros de observación y el análisis focalizado de interacciones.

Ejercicio interpretativo de las interacciones en el aula

Al revisar las formas de relación que establecen las y los docentes en el salón de clase con sus alumnos y entre estos últimos, ubicamos tres formas de interacción:

1. Donde los puntos de relación son mínimos y verticales, 2. En los que se establece una relación horizontal y se generan acuerdos o consenso mediante el sondeo de opinión, votación y reflexión de los alumnos en el hacer cotidiano, y 3. En la que se combinan las dos formas anteriores, pero donde hay interacciones asistemáticas y no predecibles.

1. Relaciones mínimas y verticales

En la primera forma de interacción solo se dan indicaciones y difícilmente el maestro o la maestra se pasean entre las filas para visitar los lugares de sus alumnos y mucho menos tienen una convivencia cercana con los niños o niñas en los

espacios de recreo (Ajusco, Izcalli, Tlalnepantla). Se dedica un tiempo considerable para llamar la atención o regañar a los alumnos. Se tiene preferencia por una jornada de clase en la que el tiempo pase rápido, así que se invierte en calificar las tareas o actividades de manera individual, generalmente sin que el propio alumno se entere de los resultados. No se promueven actividades en las que los alumnos puedan intervenir y se evita el trabajo en equipo o de forma colaborativa. Este tipo de práctica estaría fomentando un proceso formativo mecánico, en el que únicamente se realizan las actividades sin que se tenga el compromiso de los resultados obtenidos o de que el alumnado vaya adquiriendo consciencia de lo que implica su hacer en el proceso educativo.

2. Relación horizontal con predominio de consenso y participación de los alumnos

Un segundo bloque lo componen las maestras que establecen una relación horizontal y de generación de acuerdos o consenso, mediante el sondeo de opiniones, la votación y la promoción de la reflexión en el hacer cotidiano. En estos casos, a pesar de que son siempre las docentes quienes aparecen como líderes o como autoridad reconocida, existe involucramiento permanente de los alumnos y alumnas en la toma de decisiones grupales, incluso hay una preocupación por situaciones cotidianas extraescolares que acontecen a los niños, ya sean sucesos de su propio contexto o cuestiones personales (Milpa Alta, Tepito, Centro, Del Valle). En estas prácticas se promueven condiciones de solidaridad, respeto, honestidad, justicia y reflexión sobre los propios actos, lo que ofrece posibilidad de una formación responsable y comprometida del alumnado, en la que se respeta a la autoridad (no en sentido autoritario) porque está representando y guiando las necesidades de la mayoría. Hay una preocupación constante por que los estudiantes se responsabilicen de sus actos, mediante prácticas consistentes y congruentes entre el decir y el hacer.

3. Interacciones asistemáticas y no predecibles: combinación de relaciones horizontales y verticales

En este tipo de relaciones se puede identificar que el docente (Iztapalapa) muestra preferencia por controlar las situaciones, hay un ejercicio unilateral de la práctica educativa en el que se dan pocas oportunidades para que los alumnos propongan formas de trabajo. No obstante, de manera aislada se fomenta y organizan

actividades en las que se promueve la participación y organización democrática de los alumnos en el desarrollo de las actividades. Contradictoriamente, se fomenta la comparación y competencia entre los alumnos, promoviendo con ello un trabajo individualista en el que no es posible que los niños compartan información, resultados de evaluación y mucho menos los materiales a utilizar.

En este espacio de contradicciones es común que aunque los docentes no tengan mucha relación con sus alumnos, posean un conocimiento detallado del avance académico, el rendimiento y el cumplimiento de sus alumnos en las actividades escolares. Además de que las interacciones entre los niños ofrecen contrapesos para que puedan mostrar o expresar sus capacidades para proponer y discutir acciones a desarrollar, en las que pueden generar sus propios liderazgos. Como podemos identificar, se mantiene como constante que los docentes promuevan una combinación de formas de interacción en las que todo cabe, por lo que se podría afirmar que se está formando para la incertidumbre y la posibilidad de que sus derechos sean vulnerados pues, aun cuando una acción sea arbitraria, el docente o la figura de autoridad siempre tendrá la razón.

Vale la pena subrayar que el tipo de relación que establecen estos profesores con sus alumnos parece estar íntimamente ligado con sus formas de trabajo y la consistencia e intencionalidad de su quehacer cotidiano, por lo que cada práctica docente representa una posibilidad de ejercicio valoral en la que entran en juego una diversidad de aspectos, situaciones y sujetos que constituyen la base para la conformación de una propuesta que contemple, independientemente del tipo de práctica, algunos espacios en los que se promueva la formación en valores para la democracia.

Es muy importante mencionar que, aun en los contextos más adversos, es posible generar, promover y fomentar valores para la democracia, ya que cada una de las situaciones que se presentan en la vida cotidiana de cada barrio o colonia ofrece posibilidades para ser recuperada o retomada para constituirse en planteamientos de reflexión y apoyo en el desarrollo del juicio moral, la práctica y formación en valores para la democracia.

Definición de la normatividad y prácticas disciplinarias en el aula

Dentro de los grupos observados encontramos que la determinación de normas y el ejercicio de las mismas en el salón de clases están matizados por las características mencionadas en los párrafos anteriores. Esto es, que en gran parte de los casos la agrupación de docentes, de acuerdo con la normatividad dictada, es similar a la de las formas de trabajo. Esto considerando la acotación que hace Alain Coulon (1995) en cuanto a que existe una relación entre las normas sociales y nuestra conducta. Por tanto, los individuos tendemos a comportarnos como si obedeciésemos las reglas regulares y repetitivas. Siendo así, a cada conducta le corresponde una regla que se activa en el momento mismo de la acción.

Desde esta perspectiva, identificamos de qué manera se definen las reglas que subyacen en la interpretación de los alumnos y cómo a partir de ellas representan los papeles que la normatividad docente les dicta seguir. En tal sentido, también se logró identificar tres formas en las que se definen las reglas y su ejercicio en el salón de clase, teniendo así: 1. La regla implícita dictada por el docente, 2. La regla explícita y el ejercicio unidireccional de la normatividad, y 3. Los valores en la definición de la regla y el ejercicio de la normatividad. Cada una de ellas lleva el establecimiento de la disciplina de manera diferencial y con tales bases se estaría pensando en los posibles cimientos valorales para el cultivo (o la ausencia de éste) y el ejercicio de una cultura ciudadana para la democracia.

1. La regla implícita dictada por el docente

Bajo este planteamiento, en una primera agrupación se incluyen los casos en los que la determinación de la norma es exclusiva del docente, dándose de manera implícita y a partir de sus usos cotidianos y solo en ocasiones tiene un planteamiento explícito en términos de prohibiciones. Por tanto, la disciplina como referente de regulación de la conducta, se ejerce desde el mandato y con “aparición” de sanciones por parte de la figura docente.

En el ejercicio de la normatividad con dichas características se puede encontrar que las normas disciplinarias o el ejercicio de las reglas implícitas accionadas por la figura docente solo se respetan cuando él o ella se encuentra presente en el salón de clase, o bien, cuando hay una reproducción de roles dados por las relaciones entre los docentes y sus alumnos. Por ejemplo, en el caso de la existencia de la jefa de

grupo, se utilizan los mismos mecanismos que lleva a cabo el docente para ejercer la sanción correspondiente. Esto no significa, obviamente, que sean mecanismos consensuados por el grupo, pues como se mencionó, son inconformidades que afloran con la ausencia docente (Ajusco, Milpa Alta, Tlalnepantla, Iztapalapa), como se puede observar en el siguiente fragmento.

El maestro sale del grupo. Una niña lee. Antes de que termine la lectura, los niños desvían la atención y comienzan a platicar. La niña termina de leer. Ya nadie le hacía caso. Se escucha el murmullo. Algunos niños se levantan de su lugar, van hacia el de sus compañeros y hacen pequeños grupos de niñas y de niños.

Algunos niños que estaban en el pasillo entran corriendo al salón, lo que hace pensar que el maestro se acerca, todos regresan rápidamente a sus lugares (O9/p. 6/ Ajusco).

En estos casos la práctica disciplinaria, que tiene como finalidad el cumplimiento de las actividades o tareas planeadas para ese día o sesión, va seguida de una serie de sanciones como son: salir más tarde al recreo o al término de las clases; puntos menos en cada materia, entre otras, que pueden estar dirigidas al grupo en general cuando el orden es alterado colectivamente, o bien a alumnos concretos cuando de manera individual se transgrede la regla o las normas explícitas o implícitas definidas para las interacciones en el aula o en general en el espacio escolar. Los castigos se dan, por lo general, al presentarse comportamientos no adecuados en los espacios escolares y pueden ser, por ejemplo, permanecer de pie al frente del grupo, salir del salón, regresar a su casa con una llamada de atención, puntos menos o traer a los padres a la escuela.

La maestra *Dolores* reprende a Beatriz y a Arely, pidiéndoles de manera clara y directa que salgan del salón, Arely se defiende diciendo que fue Beatriz la que le estaba hablando y el resto del equipo la apoya. La maestra se dirige entonces a Beatriz, diciéndole: “¿Cuál de los dos favores me puedes hacerme (*sí*): salir o callarte?” Hay silencio en el salón, todos están atentos, Beatriz inhibida guarda silencio y después de un lapso responde, en voz baja: *Callarme* (05/p. 14/Milpa Alta).

Manolo termina por exasperar a la maestra y ella le pide que salga del salón, diciendo: *¡estás interrumpiendo mucho!* Manolo agacha la cabeza, pero no cumple lo que se le pide, de pronto empieza a crecer un clamor del grupo que reza: “¡Fuera!, ¡Fuera!”, pero de inmediato se apaga. La maestra permite a Manolo continuar, tras comprobar que la amenaza ha sido efectiva, al menos con él (04/p. 13/Milpa Alta).

Con los dos fragmentos anteriores es posible identificar que aun cuando los alumnos se hayan hecho acreedores de alguna sanción, ésta puede ser regulada por la intervención de la figura de autoridad y por ende, evitar que se ejecute.

2. La regla explícita y el ejercicio unidireccional de la normatividad

En los casos que se establece la normatividad de manera explícita, pero también de manera unidireccional, se le da mucha importancia al control, al orden, la disciplina, la ortografía y en general, predomina la forma por sobre el contenido (Tlalnepantla, Iztapalapa, Centro). Se hace hincapié en la obligatoriedad de la norma, más que el valor que la misma contiene, otorgándole un carácter coercitivo. En el transcurso del día y en repetidas veces, es común escuchar expresiones tales como: “Ustedes no entienden”, “No sé cómo en su casa se los aplauden”, “Vete a tu lugar”, “Siéntate bien”, “Cállense ya”, “Tira ese chicle...”, las cuales tienen la intencionalidad de marcar pautas para la convivencia, siempre buscando el respeto hacia los otros, en especial, cuidando el bienestar de quienes allí conviven; son reglas que a decir de los docentes deberán estar presentes en otros espacios donde los niños se desenvuelvan, es decir, la regla es vista como pauta de comportamiento social.

En estos casos se hace hincapié en el proceso formativo que tiene la escuela como base de la formación de los individuos en la preparación para el respeto a las normas sociales, aunque es importante señalar que este tipo de prácticas deberían estar acompañadas de aspectos informativos que permitan comprender a los alumnos las razones por las que se deben respetar tales reglas para que estén posibilidad de comprender las implicaciones o efectos que tendrá el no acatar alguna norma en lo particular, tanto para el bienestar individual como para la convivencia colectiva (daños a terceros).

3. Los valores en la definición de la regla y el ejercicio de la normatividad

En los casos revisados, afortunadamente se encontraron otro tipo de relaciones que se caracterizan por establecer situaciones armoniosas para la convivencia con los alumnos. Tales interacciones presentan pautas de respeto a la autoridad y a ellos mismos. De esta relación valdría destacar varios aspectos. Primero, que sean los propios alumnos quienes reconozcan sus faltas y por lo tanto, acepten las sanciones correspondientes; el segundo, para llegar a este auto-reconocimiento por parte de los alumnos, ha sido necesario que se les brinde un trato de respeto formal o “respeto activo”, como le llamaría Adela Cortina, en donde los implicados tratan y son tratados como iguales. Esto es, que se les permite exponer sus puntos de vista, que escuchen a los demás, ya sean alumnos, alumnas, maestras, maestros o cualquier adulto que esté implicado en la situación problemática y, por lo tanto, reconozcan sus faltas.

El tercer aspecto a considerar es sancionarlos solo cuando las acciones que hayan cometido verdaderamente perjudiquen a terceros puesto que, de acuerdo a las prácticas docentes, esto posibilita la valoración de la falta y no se tienen reprimendas constantes que después se convierten en costumbres que hacen pasar desapercibida la falta. El cuarto punto es mostrar signos de verdadero enojo cuando los alumnos hayan trastocado los límites necesarios para garantizar una mínima convivencia en el salón de clases, pues esto ofrece parámetros en la permisibilidad de las faltas (Tepito, Del Valle). Algunos ejemplos de ello son los siguientes fragmentos:

Más tarde, y ya en el tema de matemáticas, la maestra reprendió a uno de los alumnos por burlarse de su compañero.

Ma: ¿Cuántos cubos tiene, Hugo? (*refiriéndose a una figura geométrica*).

Hugo: 18.

Adán: (*riéndose y en tono irónico repite*) 18.

Ma: No se burlen, acuérdense que tenemos que respetar. Hoy se equivocó Hugo y mañana puedes ser tú o yo (*mirando a Adán*).

Adán: Sí, maestra.

Daniel: Hasta “Yoni Laboriel”, verdad maestra. (*El niño usa esta expresión refiriéndose a él mismo*) (O17/p. 2/Tepito).

Destaca el ejercicio docente donde se promueve una relación de tolerancia, ya que la profesora la tiene que poner en práctica cuando se está acusando directamente a uno de sus alumnos. En tal situación, está en juego no traspasar los límites de la normatividad que cada maestro realiza con sus alumnos, por lo que ella deja a criterio de la profesora implicada las reprimendas o sanciones a los alumnos inculcados, siendo ya en el espacio íntimo que se crea entre la profesora y sus alumnos donde ella pondera los alcances de la travesura, para desde ahí determinar cómo se hace el llamado de atención, porque una falta siempre debe ser señalada, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

Antes de iniciar la clase, la maestra de cuarto año habló con la profesora *Melandia* para darle la queja de sus alumnos (el NO3 y el NO1), la cual después de recriminarles varias cosas les dijo directamente:

Ma/4to: ¿Quién gritó “pollo”?

NO3: No sé, yo no fui (*lo dice en tono esquivo*).

Ma/6to: ¿Qué pasó? Ya saben que a mí me gusta la verdad, ¿quién fue? (*lo dice viendo a ambos alumnos*).

Ma/4to: ¡No te lleses y no busques problemas! (*con tono enojado y mirando al NO3; la profesora se da media vuelta y se va*).

Ma/6to: *Al quedarse sola con los implicados y en un tono tranquilo, les dice:* Ya les dije que no hagan maldades, ¿fuiste tú, verdad Daniel? (*refiriéndose al NO3*) ¿Y por qué no dices?, ya váyanse a sentar y traten de respetar a los demás (O2/p. 1/Tepito).

Cabe señalar que en el otro caso, aunque en apariencia son formas de trabajo similares, se da un supuesto acto de tolerancia con el grupo, en donde, como revisamos con Adela Cortina, la tolerancia implica no solamente aguantar o soportar al otro, sino tratar de comprender y entender por qué se dan determinadas prácticas y preferencias, es asumir postura, pero desde los principios del respeto activo.

La maestra explica quiénes pueden llegar a la presidencia de la República.

Ma: No deben pertenecer al ejército, no deben ser ministros de ningún culto religioso.

No es que se esté contra de la religión, pero estamos en un Estado laico. Pero sí

respetamos las religiones. A ver, quiénes de aquí son católicos.

Todos, salvo dos niñas, levantan la mano (*la profesora dirige la mirada hacia ellas*).

Una de las niñas que no levantó la mano, responde:

Tania: Yo no sé qué soy.

Ma: ¿Quién tiene otra religión? (*Nadie levanta la mano*).

Teresa: (*la otra niña que no levantó la mano*) Yo no tengo religión.

Ma: ¿Cómo que no tienes religión, no crees en Dios? (*Como si estuviera molesta*).

Teresa: No creo en nada (*el grupo se alborota y se escuchan murmullos*).

Ma: Uy, tú sí que estás peor que nosotros. (*Teresa se queda callada, como regañada*).

Sin dar mayor importancia al diálogo establecido por la religión, la maestra continúa.

Ma: Vamos a ver, ¿cuáles son las tareas del presidente? Por cierto, ¿adónde está el presidente?

“En Francia”, contestan algunos.

Ma: Ya no, ¿desde dónde mandó un mensaje a los damnificados? (O5/p3/Del Valle).

Se podría decir que éste es un claro ejemplo de un evento que pudiera ser facilitador en la formación valoral, estableciendo algunas razones y derechos que tiene cada persona para optar o no por alguna religión. Sin embargo, no es aprovechado por la docente pues, además de no cerrar la discusión, se puede apreciar que no da oportunidad para que las alumnas expresen lo que piensan al respecto, puesto que con sus expresiones las está censurando. Además, se podría haber generado una situación de conflicto en la que el grupo discuta sobre el tema. Con esta acotación no se busca tener profesores perfectos que dominen todas las situaciones, pero sí es conveniente que se cuente con información y posibles formas de trabajo para poder atender asuntos relacionados, sobre todo, con la cuestión de laicidad, que no significa simplemente dejar de hablar de religión en el espacio escolar, sino de comprender que se pueden profesar (o no) diversos credos y que quien tiene derecho a inclinarse por algunos de ellos.

Las acciones enunciadas en los párrafos anteriores resultan relevantes, sobre todo en un medio social (barrio de Tepito) donde la violencia, las palabras altisonantes y los juegos bruscos predominan como parte de la convivencia cotidiana, todo ello producto de las prácticas generadas en los procesos de socialización familiar y, en general, de la zona en la que habitan, donde los leguajes y las formas de expresión se normalizan.

En ese momento la maestra escucha una expresión de un niño que está realizando una tarea.

Adán: ¡Ay, güey!

Ma: ¡Qué bonito hablas!, voy a ver cómo te salen los cuernos (*Al mismo tiempo, le da un jalón en los cabellos del copete, los mueve de un lado para otro, como si estuviera buscando los cuernos*).

Adán: ¡Ay maestra, es que se me pegó el chicle en la boca! (O16/p. 4/Tepito).

Mención independiente de la caracterización anterior merece el hecho de que al parecer no existen normas explícitas y congruentes a los ojos de los alumnos, pues en repetidas ocasiones el profesor reprime situaciones que aparentemente están permitidas y viceversa, permite situaciones que al parecer están prohibidas, lo que implica desconcierto para los niños puesto que, al no poder predecir si serán sancionados o no, llega un punto en el que ellos no saben cómo actuar, se termina formando en la incertidumbre y probablemente en la impunidad y discrecionalidad en el ejercicio de la autoridad.

Mo: ¿Me regalan su atención o me la venden?

Niños: (*Todos a coro*) ¡Se la vendemos!

Mo: Entonces yo también les voy a vender información. [...] Lleguen a su casa y maten a su mamá y verán que ya no les va a hacer nada, no le digan que les dijo el maestro, se va a cansar de jalarles los pies.

Los niños estaban serios a pesar de que el maestro sonreía. En eso uno de los niños interrumpe al maestro diciendo:

Norman: Dice Selene que si su mamá le jala los pies, le echa un pedo para que la suelte.

(*En un notorio esfuerzo por contener la risa, el maestro preguntó a la niña*):

Mo: ¿Ese es el respeto que le tienes a tu madre?

Selene, en lugar de responder a la pregunta del profesor, se dirige a su compañero y le dice: “chismoso”, su compañero le contesta: “no te hagas, sí lo dijiste”.

El maestro ignoró el evento y les dijo: “si van a algún lado con motivo del Día de Muertos, no se olviden de mí”. (*Algunos niños se rieron de su comentario*).

Mo: Tarea para mañana, investigar sobre el culto hacia la muerte, de alguna de las

diferentes culturas: mayas, totonacas, zapotecas. Y pregunten a sus mamás qué piensan del Día de Muertos, y ya saben lo que pasa si no traen lo que les pido.

Esta situación demanda especial interés ya que es evidente el ejercicio de un supuesto poder autoritario, establecer el control por el control, al parecer solo con la intención de demostrar que la figura de autoridad puede hacer lo que le venga en gana, tiene el control de los alumnos y, por tanto, él sí puede faltar al respeto. En sentido formativo, este tipo de prácticas no son convenientes pues no hay establecimiento claro de la regla, de las pautas de respeto hacia los demás y surge la posibilidad de menospreciar a cualquiera. Además de recordar que toda práctica educativa, con intención o no, está conformando hábitos que se pueden reproducir en otras esferas de la sociedad.

Por otro lado, si consideramos que la escuela mexicana pretende formar con un sentido que tienda hacia la democracia será necesario, de acuerdo con Crespo (2007),¹⁸ tener presente que en este sistema existen los mecanismos para revisar y detectar los abusos de poder de la autoridad de los gobernantes y jefes (en las situaciones revisadas, representados por la figura del docente) para que, en su caso, se les aplique una penalización o castigo, además de que se les puede quitar de forma pacífica y civilizada la autoridad y el poder que se les confirió, a diferencia de un sistema autoritario, donde prevalece la impunidad al no establecer castigos cuando hay abuso de poder o de autoridad por parte de las figuras que lo representan.

18 Si se pretende profundizar en la temática sobre formación cívica y para la democracia, en la que se aborda de manera sencilla y con leguajes desde la vida cotidiana, para la formación del profesorado, se puede consultar de manera complementaria el libro de José Antonio Crespo (2007).

Capítulo 4

Nociones de los actores de la educación sobre los valores de la democracia

Como se ha referido en la aproximación conceptual de este estudio, la democracia es asociada generalmente al plano político y electoral. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, ésta se ubica como una forma de vida en la que los valores que la contienen y le dan sustento representan las garantías y derechos para la convivencia entre los individuos que viven en espacios con aspiración democrática. La escuela, como instancia de formación, constituye uno de esos espacios de los que resulta necesario conocer, no solo el tipo de prácticas que se están desarrollando, como lo revisamos en los capítulos anteriores, sino también conocer cuáles son las nociones que tienen los actores de la educación (docentes, alumnado y padres de familia) para, con base en ello, tener mayores elementos para la comprensión del fenómeno educativo que se ocupa de la formación para la ciudadanía democrática.

En el capítulo referente al andamiaje conceptual abordamos un constructo de valores que, de acuerdo con nuestro ejercicio de construcción, son fundamentales en la conformación de una vida democrática. Así consideramos como fundamentales, los siguientes: libertad, igualdad, justicia, solidaridad y tolerancia, que a su vez contienen otros valores que permiten darle contenido (ver Esquema 3) y posibilidad de activación y objetivación en realidades concretas. Como pudimos identificar en el capítulo sobre la formación de valores en la escuela, estos procesos formativos se dan mediante ejercicios de diálogo y participación en las diversas interacciones que tienen los actores de la educación.

Por otro lado, en dicho constructo mencionamos que en el proceso de formación valoral intervienen instancias formativas (familia, escuela y sociedad) que contribuyen a que tal proceso se dé, lo que implica que existen niveles de relación (consigo mismo, con otras personas y con el entorno social) y dimensiones del valor (cognitiva, afectiva y conductual) que se están activando en tal proceso formativo. Por tanto, a lo largo de este trabajo hemos ido presentando niveles de aproximación para comprender de qué manera se comienza a formar a los niños en los valores para una ciudadanía democrática (cuestión que como vimos, está en entre dicho y es necesario trabajar con mayor profundidad y dedicación), por lo que ahora presentamos lo que los propios actores de la educación piensan sobre algunos valores que hemos mencionado. Para ello, se realizaron entrevistas colectivas con niños y niñas, docentes, así como con madres y padres de familia.

De acuerdo con la información reportada, es importante mencionar que las coincidencias o divergencias, incluso las ausencias o dificultades para opinar o definir un valor, representan un referente para comprender los supuestos que están detrás del ejercicio formativo valoral para, con base en ello, tener elementos que permitan identificar los principios conceptuales y metodológicos que pudieran orientar una propuesta pedagógica, quizá incluso los propios contenidos o temas a abordar, relacionados con algunos otros autores que se han ocupado por desarrollar propuestas para aproximarse al proceso formativo sobre cultura democrática y valores para la democracia (Crespo, 2007; Buxarrais *et al.*, 1997, entre otros).

A continuación abordamos, en primera instancia, las percepciones que tienen los niños y niñas sobre democracia, como noción general que da pauta al abordaje de los valores de libertad, igualdad, justicia y solidaridad. Vale la pena mencionar que el valor de la tolerancia no fue abordado como tal, en virtud de que no se consideró como parte del guión de entrevista. No obstante, para los casos abordados, se preguntó sobre la participación, no como condición que orienta o posibilita la práctica democrática, sino como valor. Posteriormente, se presentan las perspectivas de los docentes y después las de los padres y madres de familia, ambas siguiendo el mismo orden que las de los niños.

Nociones de las niñas y los niños de sexto grado de primaria sobre los valores para la democracia

Abordar temas de los valores para la democracia con los niños y las niñas no fue difícil, ya que al parecer es una temática que no les resulta desconocida, la mayoría tiene referencias que provienen de sus instancias formativas: familia, escuela, sociedad en general y los medios de comunicación. Sobre estos últimos, se advierte de manera particular la influencia que tienen sobre concepciones referidas a reivindicaciones que se han tomado como bandera política para campañas electorales o promocionales gubernamentales. De la misma manera, la presencia de la escuela como tamiz que denota ciertas percepciones se manifiesta, pues es notoria la revisión de sus contenidos escolares y el reconocimiento que los propios niños hacen de lo aprendido en la escuela, un ejemplo de ello es cuando expresan durante la entrevista, después de alguna intervención, “así nos dijo la maestra”, lo que intenta denotar que lo que están mencionando es producto de lo aprendido en los espacios escolares y que de ninguna forma es lo que ellos están suponiendo.

Democracia

En cuanto a la noción de democracia, los alumnos la remiten al voto para la elección de cargos de representación popular, aunque se encuentran también algunas expresiones que trascienden esta noción. La primera de ellas refiere a las condiciones del país en el contexto internacional, ya que expresan que la democracia “es un país libre” (EC-NN/Tepito) pero además se la ubica como sistema de gobierno y una forma de organización, pues la democracia es “la forma de gobierno” (EC-NN/Milpa Alta) y la expresión de “una política, cuando una persona está, como ahorita estamos (dando nuestras opiniones), y dan sus opiniones” (EC-NN/Iztapalapa), lo que implica también tener libertad de expresión. En estas nociones identificamos que está presente el concepto de John Dewey, quien la ubica como una forma de vida, pues los alumnos expresan que la democracia es “la libertad de todo ser humano” (EC-NN/Milpa Alta) en la que “cada cual tiene sus características [y significa que...] no critiquen de ti. [*sic*] [...] ser como eres, que no te empujen a hacer otra cosa que no quieres hacer” (EC-NN/Ajusco). En esta última noción se establece claramente la necesidad de una toma de postura, que implica contar con información para tomar una decisión responsable y no dejarse llevar por lo que dicen los demás.

En el discurso de los niños encontramos relaciones particulares con los valores, tales como la libertad, la igualdad, la justicia y la tolerancia, que si bien no se expresan de manera directa, están presentes en las expresiones concretas de lo que consideran es la democracia. Es así que se encontró que los niños, de manera explícita y espontánea, vinculan a la democracia con la libertad, el respeto, la justicia y la igualdad, valores que dentro de la aproximación conceptual son identificados como fundamentales para que se dé una práctica democrática. De esta manera, encontramos expresiones tales como: la democracia “es la libertad de todo ser humano” (EC-NN/Milpa Alta), significa también “que nos respeten” (EC-NN/Tepito), “que el gobierno sea justo”, “pero ahí también viene la palabra de justicia, que quiere decir, que no nos presionen en nada” (EC-NN/Centro), “Todos somos iguales ante la ley” (EC-NN/Ajusco). Si bien algunos consideran a los niños no sujetos de derecho y, por ende, que aún no pueden ejercer la ciudadanía, para ellos está muy clara la condición de igualdad ante las leyes y están empezando a desarrollar la disposición para ser sujetos de ella y también para ejercerla.

Libertad

La libertad se menciona en función de la condición de género, como niño o como niña. Se habla de la libertad como un deseo: libertad en la casa y en la escuela. Dentro del discurso de los niños de las dos escuelas de nivel suburbano, la del nivel bajo y del nivel medio-alto, se señala que la libertad tiene límites, esto advertido por la necesidad de marcar ciertas fronteras como elemento para favorecer la convivencia, aspecto que relacionan con el respeto hacia el otro y como una forma de obtener la propia seguridad. De acuerdo con sus propias palabras, la libertad se refiere a:

Que te dejen expresarte de la manera que tú quieres, pero lo que es malo no hacerlo y lo que es bueno, pues sí (EC-NN/Ajusco)./ [...] Es lo que yo quiera hacer, pero también la libertad tiene sus límites, como andar rayando las paredes de otros edificios, molestando a la gente (EC-NN/Izcalli)./ [...] todo individuo tiene libertad de hacer todo para convivir y encontrar nuevas cosas en su vida (EC-NN/Izcalli).
Porque hay libertad de imprenta, hay libertad de poder hacer lo que quieras, siempre y cuando no dañes a las personas (EC-NN/Centro).

En una de las escuelas de nivel socioeconómico bajo, un niño refiere a la libertad en función de una problemática cercana y conocida, para él la libertad es “que el papá de una de mis compañeras salga de la cárcel”. Asimismo, en otro de los casos se hace mención a la condición que tiene nuestro país, pues al compararlo con países donde existe toque de queda, el nuestro es libre. Los niños de Tepito, que de manera cotidiana se enfrentan a los operativos policiacos que se realizan en sus colonias, expresan: “nosotros nos podemos meter a la hora que queramos y en otros países no, porque hay toque de queda”.

Estos alumnos también relacionan la libertad con salir de la escuela, a pesar de que en los registros de observación se advirtió que ellos se quedaban de manera voluntaria en la escuela después de que se anunciaba el término de las clases, incluso la etnógrafa anotó en sus registros: “al parecer no tenían prisa por irse”, situación que representa y significa a la escuela como un espacio de paz para ellos y que compensa las condiciones del ambiente adverso que predomina en el contexto donde habitan.

En cuanto a las nociones como definiciones escolares, un niño mencionó: “la libertad está relacionada con la soberanía y la autonomía de cada país, bueno, así nos dijo la maestra” (EC-NN/Iztapalapa). No obstante estos discursos, hay niños que tienen muy claro lo que implica la libertad, no solo en el sentido formal y restringido de la práctica, sino que se ocupa de varias esferas de su vida cotidiana, como lo expresa una niña de la escuela de Iztapalapa:

Yo pienso que la libertad, bueno, hay muchos tipos de libertad. Hay libertad, se puede decir de expresión. [...] que te den la libertad de salir a un lugar, pues eso ya es libertad. [...] hay muchos tipos de palabras relacionadas y son libertad. [...] yo pienso que está bien que ni mucha libertad ni mucho encerramiento. (EC-Niña5/Iztapalapa)./ [...] Yo de la libertad pienso que a los niños nunca los deben de dejar mucho tiempo en la calle, porque pueden agarrar vicios (EC-Niña3/Iztapalapa).

Igualdad

De manera general, al abordar el valor de la igualdad, los alumnos lo identifican en estrecha relación con la justicia, o bien, a la justicia con la igualdad, lo cual quiere decir que para ellos son valores recíprocos, es decir que uno lleva al otro.

Desde este posicionamiento, los niños de las escuelas correspondientes a los niveles socioeconómicos suburbano-bajo y medio-bajo, mencionaron a la igualdad como una forma de solicitar un trato igual para ellos en primer lugar, pero también coinciden en que el trato sea igual para todos. Esta segunda acepción nos remite a condiciones de equidad, pues no solo buscan su beneficio personal, sino también el de sus compañeros. De cierta manera, su noción de igual también podría estar haciendo referencia a la solidaridad, ya que en sus discursos refieren a causas comunes o situaciones que tienen los demás y que a sus ojos no son justas.

Por otro lado, podemos identificar que en las opiniones de los niños que pertenecen a contextos adversos se advierten aspectos que tienen una clara relación con el respeto a la diversidad, situación fundamental para la formación democrática. Esta percepción se identifica en los dos fragmentos siguientes (es importante mencionar que esta noción no fue abordada por los niños y niñas inscritos en la escuela de la Del Valle):

Yo entiendo [por igualdad] que se tienen que tomar en cuenta a todos, no solo por el color, todos tienen derecho de expresar sus opiniones, hacer lo que quieran... a todas las personas se les tiene que tratar igual, no importa qué sean (EC-NN/Izcalli).

Yo por eso cuando hablan mal de mis compañeros, aunque no sean mis amigos, les digo que los deben de tratar iguales. [...] [¿] a poco a ti te gustaría que te hicieran eso [?] [...] yo por eso siempre los defiendo, porque luego hay unos que se quieren pasar (EC-NN/Iztapalapa).

Justicia

La noción de justicia es referida por los niños en relación con la aplicación de la ley en los actos delictivos. Esta referencia es común en las entrevistas de las ocho escuelas, aunque el énfasis e insistencia sobre las situaciones temáticas que les aquejan es mayor en los casos ubicados en zonas de los niveles socioeconómicos bajos (populares como Tlalnepantla e Iztapalapa, y suburbanos como Ajusco, Izcalli y Milpa Alta) y en el medio-bajo (como Tepito), siendo las dos primeras las que mencionan experiencias cercanas respecto a este tema. Además, coinciden en señalar que hay poca credibilidad respecto a la aplicación de la justicia.

Es digno de resaltar que al mencionar lo que entienden por determinado valor, los niños expresan en sus ideas equivalencias o relaciones con otros valores fundamentales. Así, al referirse a la justicia mencionan a la igualdad y al respeto, dando cierto énfasis a la justicia con imparcialidad, como se puede identificar en los siguientes fragmentos:

Para mí, justicia es que a todos nos traten igual (EC-NN/Milpa Alta), o sea que... ¡ser igual!;/ [...] Para poder ser justo debe de haber igualdad (EC-NN/Centro)/ [...] Es respetar a alguien (EC-NN/Del Valle)/ [...] Yo pienso que la justicia no existe. [...] porque pues no se va a llamar justicia a algo que ya pagaron dinero y ya se acabó (EC-Niña/Iztapalapa). / [...] Primero que nada, la justicia debe empezar por nosotros mismos. Primero debe empezar por nosotros, luego por nuestra casa y ya después, por todos los demás (Niña del Centro).

En las últimas referencias podemos identificar su desacuerdo con la corrupción y la impunidad, pues para ellas la solución no está en los actos de soborno. Lo más interesante de estos planteamientos es que para que se pueda activar la interiorización y la práctica del valor, se debe empezar desde los niveles de relación consigo mismo y con la familia para después poder trascender a los niveles de relación con otras personas y con la sociedad en general.

Si bien la escuela es un espacio importante para la socialización y asimilación de los valores, se puede identificar que no se hace referencia a ella como la principal instancia de socialización y formación.

Solidaridad

Con relación a la noción de solidaridad, uno de los aspectos que sobresale es la influencia de los medios de comunicación, puesto que desde ahí se manejan ciertas campañas relacionadas con la temática, por ejemplo, se habla de ayuda a damnificados, de participación por parte de las figuras o instancias gubernamentales, lo que de alguna manera promueve que se le asocie con noción de progreso. No obstante, también se advierten ideas de unidad y vinculación con las personas, aspectos que conceptualmente se ubican como parte de este valor. Una referencia

que es importante recuperar en cuanto a este valor, es la que hacen los niños de la escuela de Tepito, al comentar algunas vivencias cercanas para ejemplificar:

[Somos solidarios] cuando se suelta la balacera y todos corremos. Eso sí, ahí en la vecindad sí nos peleamos entre vecinos; pero las otras vecinas se vienen con nosotros. Nunca nos dejamos de los de afuera, ni siquiera cuando viene la policía, todos nos apoyamos (EC-NN/Tepito).

La ayuda mutua, como parte del concepto de solidaridad, también fue mencionada por los niños de las escuelas ubicadas en zonas suburbanas del turno matutino (Ajusco y Milpa Alta) y del medio bajo-popular del mismo turno (Iztapalapa). Es importante recordar que en estos contextos se observaron mayores prácticas respecto a la importancia de sus barrios y la posibilidad de vinculación del trabajo con los padres de familia.

Participación

Si bien, conceptualmente, no estamos considerando a la participación como un valor para la democracia, sí la tenemos presente como uno los referentes que ofrecen condiciones para que ésta se pueda expresar. Por ejemplo, si se recupera la relación conceptual que realiza José Antonio Crespo en cuanto a democracia y ciudadanía, vemos que en la definición de esta última la participación es esencial, puesto que él la define “como el derecho a participar en el proceso de toma de decisiones en condiciones democráticas” (Crespo, 2007, p. 100). Pero no solo eso, define al ciudadano como el individuo que tiene derecho a dar su opinión y a que ésta sea tomada en cuenta, además de que tiene la posibilidad de participar en cualquier proceso de competencia con relación a sus propios intereses. Pero aquí la pregunta es: ¿cuándo ese individuo aprende a participar y dar sus opiniones? De ahí la importancia de conocer no solo las prácticas escolares que las posibilitan, sino también las concepciones que tienen los niños que están a punto de culminar su educación primaria.

En este sentido, encontramos gratificante el hecho de que algunos niños se refieran a la participación como un derecho: “todos tenemos derecho a participar... tenemos derecho a expresar nuestras opiniones”, pero además la relacionan con

la posibilidad de ejercicio de poder, el cual constituye un componente clave para la democracia; ellos simplemente mencionan: “es algo que lo podemos hacer en general”, “cualquier persona puede expresarse, es libre y [puede] participar en lo que quiera” (EC-NN/Izcalli).

En general, el concepto de participación fue relacionado con actividades y actos escolares, como la posibilidad de realizar una actividad que está diseñada por el profesor o profesora, aunque los alumnos del Centro, de la Del Valle y Tepito también hicieron énfasis en que tienen el espacio y la oportunidad para participar en la clase, dando sus opiniones o proponiendo cómo desarrollar alguna actividad. Sin embargo, cabe resaltar que ellos no vinculan la participación (en el contexto escolar) como referencia para la toma de decisiones, pues solamente se queda en el nivel de colaboración y apoyo.

Hacemos referencia a las condiciones de intervención en las entrevistas colectivas pues, como anunciamos al inicio del apartado, lo no dicho y las actitudes también aportan significados. En los grupos para la entrevista se integraron sin distinción niños y niñas, sin embargo, al momento de hacer el ejercicio de éstas se pudo advertir que en general hubo mayor participación de los varones que de las mujeres, a pesar de que la conformación de los grupos fue equilibrado y de que fue justo una niña la que mencionó que la participación es un derecho de todos. Con la información que tenemos resulta complejo hacer un análisis detallado del porqué no participaron de manera equitativa tanto niñas como niños, pero lo que sí es importante es que para promover o formar en y para la participación es necesario tener siempre presente la equidad entre los géneros, es decir, que todos tengan las mismas oportunidades, posibilidades y condiciones de y para la participación.

De la misma manera nos hemos percatado de que si bien los alumnos hacen referencia a determinadas condiciones o características de los valores en sentido democrático, éstos se quedan en niveles muy básicos, avizorando que la escuela, como espacio de socialización y formación de valores para la democracia, no les está ofreciendo las condiciones para el ejercicio pleno, con los respectivos límites que el nivel educativo demanda de dicha formación. Es decir, con base en los hallazgos presentados hasta el momento, se podría ir pensando en cómo conformar atmósferas de socialización democrática para la incorporación, asimilación y

ejercicio de los valores para la democracia en y con los alumnos, en este caso, del sexto grado de primaria.

Para cerrar este apartado se hace manifiesto que no encontramos diferencias cualitativas sustanciales en las opiniones vertidas entre niños y niñas. Sin embargo, vale la pena destacar que algunas de las ideas que contienen referentes de crítica provienen de las niñas, como se puede observar en los fragmentos presentados.

Nociones sobre valores para la democracia en maestros y maestras de quinto y sexto grados de primaria

Como se mencionó en su momento, las entrevistas con docentes también fueron colectivas, solo que en éstas participó el profesorado de quinto y sexto grados. También es menester señalar que en la mayoría de las escuelas no se contó con el tiempo suficiente para la aplicación de la entrevista ni con la disposición necesaria de algunos maestros o maestras para participar en ella, razón por la que no se pudo obtener la información completa, (Tlalnepantla, Milpa Alta y Tepito) en otra escuela, de plano no fue posible aplicarla (Del Valle). Por ello, la entrevista colectiva a profesores solo se aplicó de manera completa a la mitad de las escuelas participantes (Centro; Iztapalapa, Izcalli y Ajusco).

No obstante lo anterior, la información aportada por el personal docente muestra la diversidad de opiniones respecto a los valores y mantiene un aspecto común en sus participaciones, ya que casi siempre se hizo referencia a los valores en relación con su práctica docente, tal como lo identificaremos en las descripciones siguientes.

Democracia

En cuanto a la noción que tienen los docentes respecto a la democracia, se encontró que al igual que los alumnos la relacionan con los valores fundamentales. En sus reflexiones los profesores hacen referencia a valores como la libertad (Izcalli), la justicia, el respeto (Tlalnepantla) y la igualdad (Iztapalapa y Tepito), además de que en la expresión de sus ideas no deja de estar presente su práctica docente ni, en especial, la escuela como espacio de formación. De esta manera, se identifica que en la escuela del Centro el eje principal de la discusión sobre democracia estuvo orientado por la libertad, donde las docentes ponen especial cuidado en que la

libertad no rebase los límites para que no vaya a convertirse en libertinaje y, en ese sentido, tienen cuidado con los abusos. En el mismo sentido, para ellas es muy importante enseñar con el ejemplo, pues mediante la imagen de sus prácticas es como se pueden aprender los valores y con ello, tener un referente de emulación, tal como lo expresan las docentes:

Ma. Hilda: [...] no pues, en el salón, [la democracia] la manejamos nosotros... ayudamos a los chicos, porque los ayudamos bastante, porque sacan un dos, y nosotros tenemos... otro concepto de ese niño, pues decimos: "este niño sí trabaja, puede, [y por eso] hay que ayudarlo". Sí aplicamos la democracia, ¿cómo de que no!

Ma. Sonia: Y que ellos opinen, ¿no? y que decidan. O sea, la libertad de opinión y de decisión.

Ma. Carmelita: Yo también los dejo opinar, pero luego confunden a veces la libertad.

Ma. Hilda: Sí, con abuso...

Ma. Carmelita: El abuso, no, la libertad con el libertinaje, y por eso también no es bueno dejarles tanta libertad.

E1. ¿Qué recomendarían para educar en la democracia; dentro del espacio escolar, dentro del salón, dentro de... en su papel de maestros, por su puesto?

Ma. Hilda: Pues como dijo Sonia hace rato, la imagen somos nosotros. Nosotros los maestros somos la imagen. Y nosotros vamos a fomentar y a tratar de recuperar esos valores. Insistir en que ellos conozcan que la democracia es precisamente saberme, saber servir de una ¡manera justa! (EC-M/Centro).

Por medio de las entrevistas se pudo identificar también que los profesores establecen una relación directa entre democracia y ciudadanía. De manera explícita se alude al papel de la escuela como formadora de ciudadanos, en donde se identifican algunas actividades que pudieran estar incidiendo en ese tipo de formación. Se identifica un horizonte claro de formación para la convivencia social, en donde la evocación a la expresión de las ideas y la construcción argumentativa se hacen patentes para después buscar la organización. Este tipo de ejercicios democráticos los relacionan con las oportunidades que ofrece el trabajo en equipo puesto que, de acuerdo con los sentidos docentes, éste constituye el espacio ideal para ir construyendo las bases de la argumentación que, tomando en cuenta los referentes

conceptuales, permite definir postura y por tanto la posibilidad de defender sus ideas ante los otros. Y agregaríamos la oportunidad para iniciar la construcción de identidades proyecto, en el sentido de Castells (2001), en cuanto a esa posibilidad de construir desde nuestros propios contextos y necesidades particulares.

Asimismo, se hace referencia al juego, que como lo han expresado algunos autores (Coulon, 2007), permite la identificación de las reglas, su proceso de construcción y la regla como mecanismo de regulación para seguirlo. Vale la pena recordar que este autor señala que la descripción de las reglas no define al juego, pero que mediante ellas éste se puede poner en acción, lo cual es posible relacionar con el planteamiento del profesor, en cuanto a que si se logra un desarrollo pleno y con seguridad en el alumno, entonces será posible tener buenos ciudadanos conscientes y comprometidos.

El ser buen ciudadano implica muchísimo, porque es uno mismo, trabajo en equipo y, posteriormente, esto se va a difundir a una sociedad. Bueno, es una cadena ¿no? Pero yo también pienso y estoy muy de acuerdo, en que empieza con el mismo niño, interiormente. Que cada quien se acepte, que cada quien sea capaz de manifestar sus propias ideas y de defender sus ideas también. Posteriormente, pues eso lo va a reflejar en un trabajo de equipo, y todo implica, pues todo lo que hemos hablado, los valores, la familia, la escuela. Posteriormente, los juegos en donde ellos se involucran, implica todo eso y si todo eso nosotros logramos que los niños se desarrollen plenamente y con seguridad, pues van a ser buenos ciudadanos posteriormente (EC-M/Izcalli).

La alusión explícita al papel de la escuela como formadora de ciudadanos se hizo de diferentes maneras, en el fragmento anterior se refirió a la forma —cómo organizar las actividades—, y ahora veremos que se la ubica, “como una forma de vida” (primera intervención Ma. Isa) en el ámbito escolar y después, “como contenido específico de la educación primaria” (Ma. Oli; contenido sobre Grecia, Esparta, Atenas, etc.), en donde se pretende realizar una revisión histórica para identificar, en primera instancia, su génesis y posteriormente, encontrar una definición formal del término. Sin embargo, al pretender su ubicación o práctica en la escuela (Ma. Oli; ejemplo de “elección de contenido”) se cae en confusión,

como lo detectamos al abordar las prácticas en el aula, dado que la revisión de contenidos escolares no consiste en una elección de “contentillo” o de “apetencias” para optar por lo que se revisará en la clase.

Es muy importante manifestar la necesidad de que se busquen estrategias para realizar un diagnóstico y seguimiento sobre los contenidos que son necesarios para fortalecer la formación del alumnado, pero también es necesario profundizar sobre los aspectos particulares que estarían íntimamente relacionados con el ejercicio de las prácticas democráticas. Esto en virtud de que entonces todo podría caer en este tipo de formación.

Ma Isa: Bueno, ¿a qué suena [democracia] en primera instancia? Es cómo se está viviendo, qué está sucediendo en la escuela. Por ejemplo, cuando hablamos de formar ciudadanos de la escuela, de la escuela como formadora de ciudadanos, en estos nuevos tiempos de cambio, cómo estaríamos viviendo el panorama, digamos.

Ma Oli: La democracia sí se da en la escuela, se comenta.

Ayer estábamos en un tema precisamente de Grecia, en 5º año. Grecia fue de las civilizaciones antiguas que crearon las ciudades Estado y [...] allí los habitantes del pueblo [eran] los que elegían a sus gobernantes. Y aquí mismo en la escuela, yo la fomento a través de que ellos elijan las formas de los temas que vamos a ver, de las materias.

Por ejemplo, yo tengo un horario, pero un día me toca Naturales, Historia y Geografía, yo no les digo saquen su libro, vamos a revisar la tarea de Geografía. No, yo les digo: ¿qué quieren ver?, unos levantan la mano y dicen Geografía, otros Naturales, otros dicen, yo Historia porque no hemos visto nada.

La participación de elegir lo que ellos crean que va a ser mejor en su aprendizaje, lo eligen, se fomenta. Y lo vamos a ver, uno va a elegir lo que uno requiera para nuestro aprendizaje.

Vamos a elegir la forma de gobierno que a nosotros nos convenga, vamos a elegir y también estamos hablando de valores, de respeto, vamos a elegir.

Bueno si quieren que un niño sea nuestro compañero más estrechamente, lo vamos a elegir, nadie lo va a prohibir, pero debemos respetarnos.

Se va fomentando. En un tema se pueden aprovechar muchas situaciones, muchas vivencias de la realidad que se vive en la escuela y nadie lo va a imponer, porque no sería democracia. Vimos la diferencia en el tema de ayer de Historia, entre

Esparta y Atenas. Esparta era gobernado por reyes y militarmente les imponían sus actividades, y Atenas no, se regía a través de la democracia, al menos yo he tratado de, yo soy más flexible con los niños, les doy más libertad de expresar lo que ellos puedan proponer, claro, a veces hay propuestas que no son factibles de llevar a cabo, no las llevamos a cabo, pero la mayoría de las situaciones me dan resultado (EC-M/Iztapalapa).

Para cerrar el ejercicio de análisis del fragmento anterior, es conveniente señalar varias condiciones: una, al revisar el fragmento en su totalidad lo que aflora son inconsistencias discursivas, puesto que no hay una idea clara desde donde abordar la noción de democracia; dos, si vamos tomando el fragmento por partes, se identifica que en el discurso se tiene idea de que la democracia puede ser abordada desde varias dimensiones, como ya reconocíamos algunas; tres, que la formación cívica, política y ciudadana (relacionadas en lo particular con la democracia) son complejas y que por esta misma razón, se puede prestar a confusión su abordaje; cuatro, que una buena parte de los componentes de valores para la democracia, el ejercicio de la ciudadanía y algunos aspectos relacionados con la cultura política están presentes en ese discurso, solo es cuestión de determinar cuáles podrían ser los ejes de formación para qué, mediante los cursos de formación y actualización continua, se pudieran trabajar con los docentes frente a grupo, lo que implicaría un trabajo sistemático y las propuestas específicas en lo particular.

Volviendo al análisis de las entrevistas a docentes respecto a las nociones sobre democracia, encontramos aquellos discursos que la identifican como la forma ideal de gobierno, pero vista a la luz de las nociones iniciales —las atenienses— de la misma, además de que se hace alusión a las garantías que subyacen a los derechos sociales como es la gratuidad de la educación, para finalmente arribar al discurso sobre las reglas de operación de la práctica educativa, como es el no reprobar a los alumnos de la educación básica.

Ma. Hilda: ¡Pues debe ser el gobierno de los mejores, lo mejor que se dé al pueblo! No es para el pueblo del pueblo. ¡Pues, es para el pueblo! Tiene la educación gratuita... Tampoco, otra cosa que no me gusta que digan: “no hay que reprobar a tantos alumnos”
Ma. Sonia: “No hay que reprobar alumnos”.

Ma. Hilda: O “no hay que reprobarnos” ¡No, pues tampoco, tampoco. Eso es imponer, ya no hay democracia. (ECM/Centro)

En el siguiente fragmento de la entrevista en la escuela de Iztapalapa se puede identificar que hay coincidencia en los componentes temáticos de referencia a la democracia, donde de nueva cuenta el contenido escolar da pauta para mencionar que la democracia “se está trabajando en la escuela”, pero esta referencia también da pauta para que se trivialicen los contenidos al equiparar la inteligencia con las condiciones para el ejercicio de ciertas formas de gobierno.

Por otro lado, en la segunda intervención, además de que la profesora da una definición a lo que es la democracia, la referencia al contenido temático ofrece mayores elementos para identificar cómo su abordaje va ofreciendo las bases para la construcción de la noción de democracia desde la revisión de sus componentes. Esto aunado a que se da pauta para ejemplificar cómo llegar a situaciones mediante las que se puede iniciar el ejercicio de la democracia en su práctica cotidiana escolar.

Ma. Horte: Ahí, en Civismo, en la Constitución hay un artículo, el cual menciona que en México no existen reyes, no existen príncipes, que todos somos iguales ante la ley. Pero yo les digo a ellos: aquí todos son inteligentes. Tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones, aquí todos pueden ser inteligentes, todos pueden sacar diez. Falta que quieran dedicarse al trabajo, estudiar, sacar buenas calificaciones. Aquí todos somos iguales, no importa el color de los ojos, el color de la piel, el cabello. Aquí todos somos iguales, pueden tener “x” religión, la que quieran, ahí nadie se va a meter, pero en la escuela debemos de cumplir de acuerdo a ese derecho.

Ma. Loli: Bueno, yo considero que la democracia es la capacidad de la libertad para decidir, como ya había mencionado el maestro, es una de las partes que se están viendo, por lo general ahorita en Historia, en lo que es la cultura griega. Mis alumnos saben lo que es la democracia y se lleva a cabo, tal vez no reflexionando sobre lo que se ha hecho en la práctica de todas las actividades que llevamos, porque ellos tienen la libertad de escoger sus representantes de equipo, las actividades que se van a realizar dentro del equipo, su organización dentro del grupo, pero siempre bajo parámetros que ellos mismos siempre han establecido. Bueno, que tienen su reglamento en el salón al inicio de año, lo hicimos, bueno más bien ellos lo hicieron

bajo su propuesta. Ellos lo tienen pegado en la parte de atrás de su cuaderno de Español. Y ellos mismos pidieron a una persona, que es la encargada de todas esas normas que establecieron, para que se cumplan. Entonces llevan puntos buenos y puntos malos, pero ellos mismos son los que se evalúan.

E4: ¿Y si les ha funcionado?

Ma. Loli: Sí, incluso ellos mismos saben en el momento en que infringieron una regla y van con la persona indicada para que le pongan su punto malo (E/M Iztapalapa).

En el último fragmento que se presenta sobre la noción de democracia, identificamos que la docente pretende transmitir una imagen de dominio temático, donde la respuesta socialmente correcta es la que está ocupando aquellos elementos que vienen plasmados en los planes y programas. No obstante, en el desarrollo de los diálogos se identifica, por un lado, una gran resistencia a ocuparse del tema, y por otro, el desconocimiento de la temática que se está abordando.

Ma. Ra: Los niños nada más ven... Entonces, ¿qué es uno?, la imagen. Y esa imagen puede ser positiva y puede ser negativa. Nosotros podemos fomentar valores, podemos fomentar democracia, podemos fomentar buenas costumbres, buen vocabulario o podemos hacer lo contrario...

Ma. Hilda: ¡Pero, sí lo recomendamos diario...! Diario estamos corrigiendo, diario estamos diciendo...

Ma. Ra: Es que es bien difícil, ¡es bien difícil! Es bien difícil decir: “yo haría esto”, porque a lo mejor lo digo y ni lo hago.

Ma. Hilda: Uno por ejemplo les dice: “lávate las manos, ¿fuiste al baño?, lávate las manos, no tiren el agua, ¿por qué? Porque el agua nos sirve a todos...” Eso es democracia también: que es para todos.

Ma. Ca: ¡Está difícil!

Ma. Ra: ¡No pues está difícil!

Ma. So: Es que la pregunta es: ¿qué diríamos, qué recomendación?

Ma. Ra: Y así como para recomendar, necesitaría ser uno perfecto.

Ma. Hilda: Por eso es tan importante la buena o mala imagen que uno dé (ECM/ Centro).

Con base en los hallazgos sobre la noción de democracia que tienen los docentes, se puede mencionar que en ellos se reflejan aspectos de práctica educativa, en donde les es posible definir, a nivel de contenido escolar, qué es la democracia. De igual manera, incorporan en la práctica elementos relacionados con la parte instrumental de ésta, y algunos de ellos visualizan ámbitos de relación más amplios. No obstante, desde el análisis de su discurso, se pudo encontrar que los docentes requieren un proceso de formación valoral, en el sentido de reflexionar sobre qué tipo de concepciones están transmitiendo a los alumnos, a qué estrategias pueden recurrir para promover el ejercicio reflexivo y conformador de valores y cómo estos referentes se pueden ir trabajando de manera cotidiana en la escuela. Para ello consideramos conveniente revisar algunos aspectos del andamiaje conceptual de este trabajo y otras propuestas (Crespo, 2007; Buxarrais et al., 1999; Cortina, 2001; entre otras) que pudieran servir de apoyo en ese proceso formativo.

Libertad

En cuanto a las nociones de libertad, ya se ha identificado en los fragmentos anteriores que los docentes establecen una relación muy estrecha con la democracia, al identificarla como uno de los componentes esenciales para que haya un ejercicio democrático. No obstante, en el discurso particular sobre la libertad los docentes expresan que ésta refiere a la independencia de criterio (EC-M/Izcalli), a la libertad de trabajo, de expresión, de posibilidad de involucrar al niño (EC-M/Tlalnepantla). Asimismo, hicieron referencia a la libertad con límites, dando ejemplos sobre la agresión que se da entre los alumnos, sobre todo en una de las escuelas ubicadas en el nivel medio-bajo del turno vespertino (la de Tepito). Por otro lado, también se hizo alusión a la libertad hacia el propio maestro (EC-M/Centro) y a la perspectiva de crítica al sistema, en cuanto que no se da la apertura para poder desarrollar prácticas formativas más amplias (EC-M/Ajusco).

Igualdad

Respecto al valor de la igualdad, solo en cuatro de los casos se pudo obtener información, ya que como se mencionó, no siempre se contó con el tiempo para el desarrollo de la entrevista. Sin embargo, los maestros que aportaron sus opiniones manifestaron, desde sus vivencias, una postura crítica en la que se señala que no

hay igualdad en los salarios y en las condiciones en las que desarrollan su trabajo como docentes (EC-M/Ajusco). En cuanto a las otras entrevistas, hubo mayor referencia al trato que se les da a los alumnos en el espacio escolar, haciendo énfasis en que se debe buscar que éste sea igual para todos, independientemente de las condiciones y características de los alumnos, señalaron que debe ser un trato sin diferencias.

Justicia

De entre las ideas aportadas respecto al valor de justicia, identificamos que los maestros y maestras la vinculan con la igualdad (EC-M/Tlalnepantla), con la equidad (EC-M/Izcalli) y con la honestidad (EC-M/Tepito), valores que de acuerdo con su opinión están presentes de manera permanente en las actividades que ellos llevan a cabo en el aula, como se puede articular con las prácticas que se revisaron en el capítulo anterior, donde por ejemplo, para el caso de Tepito es muy importante establecer contrapesos a las prácticas de violencia y corrupción que se dan en esos espacios en los que la honestidad constituye uno de los valores fundamentales que se debe fomentar entre los alumnos para que estos tengan acceso a un trato digno y justo. Ejercicios similares se pueden hacer al reflexionar sobre la justicia referida como igualdad o como equidad, expresadas por los docentes de la escuela de Tlalnepantla o de Izacalli respectivamente, en las que, a partir de sus propias prácticas y contextos, las connotaciones valorales van adquiriendo sentido.

Si bien los docentes de la escuela del Ajusco no hicieron referencia específica al concepto de justicia, pudimos identificar que durante gran parte de la entrevista estuvieron hablando de las injusticias del sistema (y se agregaría, de las propias condiciones de la zona de estudio).

Solidaridad

La solidaridad quizá resulta ser un tema pasado de moda para los docentes, ya que como se recordará, después de los sismos de 1985 se abusó del término hasta el grado de asociarlo de manera directa con la postura del gobierno en turno. En tal sentido, el tema se abordó solo en tres escuelas, donde las opiniones ubican a este valor como “ayuda mutua” (EC-M/Izcalli), la cual representa una visión tradicional, puesto que se expresa como la unión o vinculación entre las personas y

la responsabilidad recíproca, individual y personalizada, respecto de cada uno y de todos en conjunto. En esta concepción está presente el sentimiento de fraternidad, al sentirse afectado por lo que acontece a los otros, reconociendo al otro en su dignidad de persona.

Otras referencias se centraron en los apoyos que se dan entre el gremio magisterial (EC-M/Iztapalapa), donde se puede identificar un tipo de solidaridad que se da entre personas que comparten los mismos intereses con relación a cierta cosa o fin en lo particular, en este caso la lucha magisterial, en donde depende del apoyo y expresión de solidaridad entre el grupo para que la causa en común tenga éxito, aquí la solidaridad es indispensable para la sobrevivencia individual y la del grupo.

El otro tipo que fue referido ofrece una connotación beneficiosa para unos cuantos, pues se expresa que ésta “siempre va a ser aprovechada por otros y no tanto con lo que la solidaridad podría aportar (...) solo se esfuerzan por los asuntos que a ellos competen” (EC-M/Ajusco). En estas expresiones es claro que el concepto que se tiene de la solidaridad no refleja una actitud de interés y compromiso que presenta una persona o grupo de personas por lo que sucede a otras, este tipo de solidaridad no necesariamente puede estar refiriendo a principios morales que orienten la acción, en estos casos la solidaridad no puede ser vista como valor moral puesto que puede estar dirigida a una causa injusta y, como se mencionó en párrafos anteriores, “la solidaridad, como valor moral no es grupal sino universal” (Cortina, 2001).

Participación

En cuanto a las condiciones de participación, los comentarios de los profesores fueron escasos. Sin embargo, se le identificó como la base para elevar los conocimientos y la convivencia, especialmente entre los alumnos, pero también entre los docentes (EC-M/Izcalli). Se le visualizó también como elemento de unión, pues al considerar a la participación como posibilidad para que se puedan organizar actividades, se promueve que los involucrados en tal organización se identifiquen en el desarrollo de la tarea, lo que de alguna manera está ofreciendo pautas para que los espacios de participación en la escuela se conformen como

disposiciones que están teniendo los niños para los procesos de organización en un sentido más amplio.

Si bien en el discurso de las entrevistas con los docentes no se abordó de manera puntual lo que entendían por cada uno de los valores mencionados (como se podría hacer mediante redes semánticas), podemos reconocer que las nociones valorales fueron abordadas de forma constante al ocuparse del tema de la democracia, incluso con estos y la articulación con las situaciones de la vida cotidiana escolar.

Nociones sobre valores para la democracia en madres y padres de familia de alumnos de sexto grado de primaria

Como hemos mencionado en varios apartados de este trabajo, conocer las perspectivas que tienen los actores de las instancias de formación de los alumnos resulta de suma importancia, pues ello posibilita comprender de mejor manera cómo es que se construyen tales referentes. En este sentido, el papel de los padres y madres de familia marca de manera singular la formación que construyen los futuros ciudadanos (niños en formación), puesto que estas figuras pueden jugar un papel directivo —desde una connotación de la socialización primaria—, en el proceso formativo de sus hijos, de guía o de acompañante, o quizá en el mejor de los casos, de mediador en el proceso de socialización familiar y escolar, además de ofrecer de posibilidades en la transformación de ciertas prácticas. Por ello, en este apartado nos ocupamos de conocer cuáles son las nociones sobre los valores para la democracia que tienen estos actores de la educación, y de identificar cómo es que subyacen en la relación con sus hijos y la escuela.

A la cita para la entrevista acudieron principalmente mujeres, solo en tres de los casos se presentó un varón por escuela (Iztapalapa, Ajusco e Izcalli). No fue posible aplicar la entrevista a padres de familia en la escuela de la Del Valle. Esta información si bien es un dato que da cuenta de quienes estuvieron presentes en la entrevista, también constituye un referente de participación e involucramiento de las figuras paternas en los procesos educativos de sus hijos, lo que lleva a reflexionar sobre las condiciones que tienen los varones para ocuparse de los asuntos de sus hijos. Estos cuestionamientos dan pauta para continuar investigando sobre estos actores de la educación.

En la opinión de las madres y padres de familia de cinco de los siete casos entrevistados, se advierte una postura crítica y de inconformidad respecto a la forma como se está llevando a cabo la política y el estado de derecho actual. Ellos manifiestan que hay un malestar generalizado en la población en el que no es posible creer en la democracia o en los valores que ella representa. Así es que afirman: la justicia, la libertad, la participación y democracia no se dan en nuestro país.

Democracia

Como se mencionó, las madres de familia participantes en la entrevista reconocen que en nuestro país no se puede hablar de democracia, pues para ellas la “democracia, la justicia y la libertad, en los tiempos en que estamos viviendo, son simple y llanamente palabras” (EC-PF/Iztapalapa). Mencionan esto porque en la vía de los hechos, en los programas de televisión y en lo que sucede en las calles de sus barrios, solo se ve como son violados los derechos que tienen relación con la justicia y la libertad. Y ni qué decir de la democracia, pues como afirman ellas: “no la tenemos... es lo que se supone, pero nosotras no la tenemos, no podemos actuar libremente y ahora con tanta violencia, ni siquiera podemos salir a la calle con seguridad” (EC-PF/Ajusco).

En la dimensión de la individualidad, ellas mencionan que aunque se diga que es un país democrático, la mujer se mueve de manera diferente por condiciones de género, esto es, al referirse a la libertad ellas reconocen que ésta “se pierde en el momento que se casan”, pues al parecer pasan a ser propiedad de los maridos, quienes determinan qué tipo de cosas pueden realizar y cuáles no (EC-PF/Tlalnepantla). Lo mismo sucede con la igualdad, de manera discursiva siempre se alude a la igualdad entre géneros, incluso dentro de la casa se menciona que todos tienen los mismos derechos, pero a la hora de actuar todo cambia. Por ejemplo, “cuando están todo el tiempo diciéndote en el radio que los hombres y mujeres somos iguales, y que nos deben de pagar lo mismo, y nada, nada de eso sucede; entre hombre y mujer nunca va a haber igualdad” (EC-PF/Izcalli).

En concordancia con lo expresado por los niños, las madres indican algunos valores, en función de su experiencia de acuerdo con el barrio donde habitan. Por ejemplo, al referirse a las condiciones para que se viva la justicia, ellas manifiestan:

“Yo lo vi, porque en un operativo que hubo aquí, a mi hijo mayor se lo llevaron. Yo no digo que sea un angelito, lo agarraron infraganti, ni modo, pues se lo llevaron sin más (...) También había un señor que ya se iba a trabajar, y aunque él comprobó que ya se iba a trabajar, pues va pa’ tras, y órale, que también se lo llevan, entonces, una se pregunta: ¿cuál es la justicia? y ¿cuál es la igualdad?, si de todos modos tengas o no culpa te van a cargar; pero eso sí, no se trate de algún riquillo o de alguien que tiene influencias, porque entonces sí, no pasa nada” (E/PF/Tepito).

Desde estos referentes testimoniales se puede identificar que los principios y la práctica de la justicia, de acuerdo como la plantea Rawls, no se viven en estos espacios puesto que en la práctica cotidiana hay más bien una convivencia permanente con la injusticia, que de acuerdo con sus vivencias se asume en el plano de la normalidad. La injusticia y la impunidad se convierten en parte de los procesos de socialización que se viven de manera cotidiana en los contextos urbano-populares, pues de acuerdo con esta señora “con la autoridad nunca se sabe cómo se va a ejercer el poder”. Este tipo de situaciones también evoca las condiciones en las que se ejerce la justicia en la escuela, pues como se identificó, a veces el profesor se comporta como si fuese amigo de los alumnos pero en otras ocasiones, sin razón evidente, les sanciona por cuestiones injustificadas.

El uso racional de la autoridad se pierde, las reglas o normas como tales, son aplicadas desde los motivos, que son los argumentos creíbles para aplicar la sanción, y no desde las causas, en donde se supone que somos capaces de explicar el proceso que conduce a la acción y, en su caso, a la sanción.

Evidentemente, las madres y padres de familia tienen una perspectiva y postura respecto a la manera de concebir el valor que no tiene como referencia inmediata un concepto (académico/teórico) específico, sin embargo, sus construcciones se van haciendo con base en la experiencia de vida que ha determinado su opinión y concepción en torno a la vida democrática del país, la cual en gran parte de los casos depende de la zona donde les tocó vivir.

No obstante, la definición de perspectiva y la toma de postura con relación a las condiciones para el ejercicio de los valores para la democracia también tiene relación con los logros académicos alcanzados (niveles de escolaridad en la familia), los hábitos de lectura (religiosa, de periódicos, libros o revistas) y el tipo de análisis y reflexión sobre los sucesos de la vida cotidiana, pues estos constituyen la base

de los procesos que van teniendo los niños en formación (como ciudadanos), y de la propia familia. En este sentido, si las condiciones y los valores en sí (para las prácticas democráticas) se aprenden desde la acción y no desde las reglas que orientan esa acción, entonces se debería cuidar más la consistencia y congruencia en las acciones que se generan desde las instancias de formación (familia-escuela-sociedad), pues son éstas las que estarían marcando las pautas de relación en sus diferentes niveles.

Libertad

Con relación a la libertad, la posición de los entrevistados se mantiene, en el sentido de que argumentan que no se puede definir algo que no se conoce, es decir, si no se tienen las condiciones para ejercer la libertad, entonces la libertad no existe y algo que no existe no es susceptible de ser definido, por ejemplo, ellos se cuestionan: “¿cuál libertad? si ni siquiera puedo hablar” (EC-PF/Iztapalapa). En esta misma dirección, cuando hacen referencia a la democracia y a los valores que la conforman, los entrevistados afirman: “Tampoco hay libertad, pero la libertad debe ser, pues, ¿pues qué será?, si no la tenemos, cómo la definimos, no se puede hablar de algo que no se conoce” (EC-PF/Ajusco). “No hay [libertad], porque muchas veces nosotros nos expresamos y luego nos quieren callar, eso pasa muy seguido” (E-PF/Tlalnepantla).

Participación

A pesar de que se insiste en la postura de que la participación no existe, su discurso apunta hacia nociones donde ésta se da de manera implícita en las actividades de la vida cotidiana, en el sentido de reconocerse como comunidad, donde todos los “miembros afiliados” (en el sentido de Coulon, 1995), es decir, las personas que pertenecen al barrio, deben estar en las actividades que la comunidad demande, por ejemplo: “en las fiestas del barrio, si te eligen como representante tienes que estar presente después de haberte elegido como representante (*sic*)”. Esta situación no se da de la misma manera con los asuntos de la colonia, de la Delegación, de la ciudad o incluso de la federación: “Pues es muy pobre nuestra participación, por ejemplo, ahora en las elecciones, pasan las elecciones y se nos olvida que somos comunidad” (EC-PF/Ajusco).

Para los padres y madres de familia los asuntos que tienen que ver con el ejercicio de la ciudadanía les significan meros trámites y no el “efecto consciente” de lo que se está realizando: “Pues es un número, la verdad somos un número y ya” (EC-PF/Ajusco). Finalmente, “aunque pongamos todas nuestras ganas en las elecciones ya vemos lo que pasa, o también cuando asistimos a las protestas para que se regularice algún servicio como el del agua que falta bastante, no nos hacen caso, así que de qué sirve la participación” (EC-PF-Iztapalapa).

A guisa de cierre: algunos aspectos relevantes sobre las nociones que tienen los actores de la educación sobre valores para democracia

En la revisión de las concepciones que tienen los tres actores esenciales de la educación sobre los valores para la democracia, se pudo identificar que para el caso de los niños y niñas se establece un “referente circular” en el que se remiten a ellos mismos (nivel de relación consigo mismo), a su contexto social inmediato y a las situaciones que se dan en la escuela. También incluyen en sus discursos, aunque con menor frecuencia, aspectos que tienen relación con contextos o situaciones que rebasan las fronteras nacionales, lo que denota cierta información referente al ámbito internacional.

En este sentido, podemos afirmar que los referentes formativos para conformar las nociones sobre democracia y sus valores, están “activados”, lo que significa que los alumnos del sexto grado de primaria no se limitan a los referentes escolares y familiares para cultivar su formación conforme a valores, lo que ofrece un amplio potencial para el proceso formativo. No obstante, la familia y la escuela, como instancias de formación, deben fungir como sistemas de regulación en los procesos de apropiación y ejercicio de los referentes que van conformando al niño como ese ciudadano democrático del mundo. Pero como se pudo observar, también es necesario trabajar tanto con los docentes como con los padres de familia, puesto que estos actores cuentan con referentes desdibujados o incluso erróneos sobre lo que implica la formación para una ciudadanía activa con un referente mundial.

De acuerdo con las etapas del desarrollo del juicio moral, los alumnos del sexto grado de primaria se encuentran en tránsito, del nivel pre-convencional al convencional, el carácter del primero está marcado por el “individualismo instrumental” y las pautas de intercambio para arribar al nivel convencional. En

este último predominan las expectativas interpersonales mutuas, caracterizadas por las relaciones y conformidad interpersonal, condiciones que aportan las bases para que el niño se desarrolle en el nivel de las aproximaciones al sistema social y de consciencia. En este nivel las nociones de la ley y el orden orientan las pautas de la conducta social, de ahí que adquiere especial importancia la noción valoral que tengan los niños sobre los procesos de conformación de la norma.

De acuerdo con lo anterior, se pudo identificar cómo los niños van haciendo referencia a esas nociones valorales desde los referentes individuales y de las primeras instancias de formación (familia y escuela), además de que para ellos lo que pasa en la escuela es lo más importante para ir definiendo los componentes que le dan sentido a su acción como pre-ciudadanos en formación.

Por otro lado, al revisar las concepciones de los docentes identificamos que ellos tienen la tendencia a ubicar los valores para la democracia desde una visión que se limita al espacio escolar, en la que no establecen relaciones con la riqueza que ofrecen los diversos contextos donde se ubican las escuelas, por tanto emerge la pregunta: ¿qué hacer (desde el campo de la formación) para que los docentes rebasen esas perspectivas? puesto que son ellos los posibles detonadores, activadores o mediadores en las nuevas prácticas sociales democráticas.

Finalmente, y a partir de lo expresado por las madres y padres de familia quienes en forma constante aluden a un desencanto social en donde no creen en ellos mismos ni en sus instancias de representación social, cabe preguntarse: ¿en qué medida el espacio cotidiano está dando a los niños y niñas la oportunidad de contar con referentes que los lleven a situaciones conflicto para la conformación valoral democrática?, ¿de qué manera se pueden gestar rupturas para la promoción de prácticas que estén orientadas por los principios y valores que conforman una formación democrática?.

Conclusiones y recomendaciones generales

Como se mencionó al inicio de este trabajo, el propósito de la investigación fue realizar una caracterización de situaciones que permitiera conocer cómo se presenta la formación en valores para la democracia en el sexto grado de la educación primaria, esto como proceso que sienta las bases para la formación de una ciudadanía democrática. Para dar cabida al cumplimiento del propósito de la investigación se planteó un andamiaje conceptual que permite contar con referentes teóricos y conceptuales para la presentación, análisis e interpretación de la información empírica recopilada. Con base en ello, se estableció un posicionamiento respecto a lo que entendemos por valor y por democracia, se identificaron también algunos enfoques pedagógicos que pudieran estar trastocando las perspectivas de formación en valores, se definió un constructo sobre valores y las instancias de formación que permite revisar empíricamente cómo intervienen las instancias de formación en la construcción de los valores fundamentales para la democracia.

Si bien no se incluyó un marco normativo como tal, se puede mencionar que desde hace poco más de dos décadas se ha dado especial atención a la formación valoral, cívica y ética en la educación básica, lo que de alguna manera contempla la formación para la ciudadanía y la vida democrática. Esto se puede constatar al revisar, en primer lugar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos referentes a las garantías individuales y el derecho a la educación, así como los planes y programas de la educación primaria desde 1993 a la fecha, y diversas alusiones en las reformas educativas en este periodo. También al examinar algunos referentes internacionales, como las declaraciones de la UNESCO (1992, 1994, 2000 y 2015) sobre educación

para todos, iniciando con la de Jomtien y culminando con la de Incheon, donde se define un marco de acción con metas alcanzables al 2030 en el ámbito de la educación. Asimismo, los documentos emanados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012), en cuyas recomendaciones para mejorar los logros educativos desde diversas dimensiones es posible comprender estas orientaciones.

Cabe resaltar que tales referentes plantean de manera clara lo que desde una visión supranacional se espera alcanzar en el ámbito de la educación para la democracia. Sin embargo, la forma como esto se hace remite a otro ejercicio analítico (ver Molina y Sáenz, 2016) en el cual se puede delimitar cómo los tales organismos trastocan de manera particular el hacer educativo de las naciones, y cómo desde tales entornos los sistemas educativos y sus componentes de operación se van transformando. De la misma manera, en dichos documentos se encuentran enunciados que recomiendan formar a los niños para que desde pequeños ejerzan sus derechos y obligaciones, esto es, que desde la educación primaria, o incluso preescolar, se deben ofrecer ciertas nociones, prácticas y posibilidades que conduzcan los niños para así irse formando como los futuros ciudadanos de una comunidad democrática mundial.

Desde el referente empírico se analizó cómo se desarrolla la práctica docente y, a partir de ello, se pudieron identificar cuatro tendencias predominantes, que caracterizan a un tipo de docente en lo particular, pero a la vez son tipologías que pueden conjugarse en un mismo docente, tales tendencias son:

1. *Práctica directiva con procesos ambivalentes de formación.* Se identifican maestros que establecen una relación directiva con su alumnado, dando pocas posibilidades de participación o de toma de decisiones, pues son los docentes quienes determinan qué hacer y cómo hacerlo.

2. *Práctica docente asistemática acompañada de rituales.* Lo componen aquellos docentes que se identifican con prácticas no sistemáticas en las que a veces permiten la libre participación del alumnado pero, al ser una práctica inconsistente, en ocasiones son los docentes quienes toman la decisión final, echando para atrás el proceso seguido con las opiniones de los estudiantes.

3. *Práctica sistemática y abordaje diferencial de contenidos.* Se caracteriza por tener una práctica rutinaria en la que se sabe de antemano lo que sucederá, sin que haya posibilidad de propiciar espacios de construcción o reflexión del conocimiento, incluso se les deja pasar en actividades que parecieran propicias para el fomento de los valores para la

democracia. No hay una intencionalidad clara respecto a los valores o prácticas que se quieren fomentar, lo más importante es cubrir el contenido en el tiempo destinado para ello.

4. *Práctica sistemática que promueve la participación, la reflexión y los valores para la democracia.* La componen maestros que presentan una práctica valoral democrática, sistemática, intencionada y consistente, donde no hay actividad o promesa que deje de cumplirse. La revisión de contenidos siempre va acompañada de reflexiones que permiten conocer lo que los niños entendieron o asimilaron.

Si bien las formas particulares de ejercer la docencia marcan pautas o definen disposiciones para el tipo de relaciones e interacciones en el aula, se pudo observar que, independientemente de las tendencias en la forma de trabajo, existe la posibilidad de fomentar valores para la democracia, sobre todo si se parte del principio de que todo momento en la vida cotidiana escolar es propicio para dar información, para llevar a la práctica las concepciones valorales democráticas y para relacionar e identificar los valores que se presentan en los sucesos de la vida cotidiana. No obstante, es necesario que se adicione referentes de trabajo que pueden ir enriqueciendo la práctica docente, tales como fuentes de información, ejercicios argumentativos y de toma de decisiones en situaciones de conflicto.

Si tenemos presente que una educación conforme a valores democráticos requiere la incorporación consciente de ciertos procesos formativos, luego entonces habría que pensar en un proceso formativo similar que esté dirigido a los docentes —ya que por sus prácticas es notorio que lo necesitan—, en el que sea posible complementar su formación, independientemente de la tendencia en la forma de trabajo educativo. Es decir, si al profesor o profesora le hace falta trabajar sobre contenidos específicos, será conveniente ocuparse de ello, lo mismo para las estrategias de formación que para la elaboración de recursos y materiales educativos, así como otros aspectos que permitan enriquecer la práctica pedagógica. En este sentido, la educación conforme a valores democráticos, debe considerar lo siguiente:

1. *Información* donde estén presentes las concepciones sobre valores, tanto como contenido escolar como referente empírico. No se trata de cualquier tipo de información, ya que ésta surge de lo que está socialmente reconocido y aceptado como bien común universal. Refiere al conocimiento legítimo, además de que demanda que tanto docentes como alumnos se mantengan informados, por diferentes vías, sobre

los sucesos que acontecen no solo en el espacio escolar ni en el ámbito nacional, sino que debe incluir acontecimientos internacionales y su relación con el país, además de algunos referentes que posibiliten su comprensión.

2. Promover relaciones e interacciones en las que se dé la vivencia de los valores para la democracia. Esto implica no solo saber de qué se trata el valor o la condición para llevarlo a cabo, sino que en el proceso de socialización cotidiano entre pares y docente se vayan estableciendo pautas para la congruencia y consistencia entre el saber y la acción. Es decir, practicar una característica básica: la consistencia entre el pensar, decir y hacer. Esto requiere una práctica permanente de diálogo y participación, donde la escucha y la argumentación informada adquieren un papel relevante.

3. Identificación de conflictos cognitivos que propicien el desarrollo del juicio moral. Es necesario reconocer la diversidad de situaciones que se presentan cotidianamente en los espacios escolares como posibilidades de cultivo en la formación de valores. Esto es, cada que se presente alguna situación que ponga en juego el establecimiento de alguna toma de postura, se deben poner en la mesa de discusión los aspectos que le dieron origen para que, a partir del análisis de las condiciones en que se dio, se pueda tomar una decisión. En esta propuesta entran en juego los valores asimilados desde la familia y su contexto, en contraste con los valores socialmente aceptados. Cabe señalar que las situaciones dilemáticas no son ni deberán ser exclusivas del espacio escolar.

Con base en lo anterior y en los hallazgos de la investigación, sostenemos que en toda práctica educativa existe posibilidad de formar en valores para la democracia, ya que un ejercicio democrático se da a partir de la diversidad de situaciones, planteamientos, posturas y prácticas educativas que se dan en la vida cotidiana escolar y de su contexto inmediato, siempre y cuando estén acompañados de una discusión reflexiva, crítica y constructiva, en la que se haga consciente y consistente la intencionalidad de las acciones y los procesos que le estén dando cabida.

En todas las acciones y procesos que transcurren en el aula, y en la escuela en general, se tienen oportunidades para la formación valoral democrática, ya que se experimentan formas tradicionales de convivencia, autoridad lineal, prácticas flexibles, acciones con o sin una intencionalidad, mediante las cuales es posible la reflexión y reconstrucción de las prácticas.

Los alumnos también ofrecen un cúmulo de posibilidades para la formación y autoformación valoral, ya que generan mecanismos de comunicación y participación

en la convivencia entre pares y las figuras de autoridad. En tales interacciones se potencia o se puede fomentar la reflexión sobre las condiciones en las que se da la relación. Por ejemplo, el ejercicio del respeto activo y la noción de tolerancia, o el ejercicio de la justicia y la igualdad en la aplicación de las reglas en situaciones específicas, esto considerando que las formas de organización y participación de los alumnos gran parte de las veces rebasan el peso y reconocimiento que pudiera tener la figura de autoridad, incluso pueden compensar la ausencia del docente cuando se da el caso.

Si bien estas potencialidades son desarrolladas por los alumnos, también pueden ser guiadas por el docente, ya que con el trabajo colectivo puede propiciar la libre participación en la toma de decisiones y fomentar el desarrollo de la capacidad de elección —capacidad de agencia— en la toma de postura ante determinadas situaciones, y con ello, el desarrollo del juicio moral autónomo. No obstante, es menester resaltar que no todos los docentes tienen presente que en las sesiones de clase, al realizar determinados comentarios o mostrar ciertas actitudes —en apariencia sin intencionalidad—, se está formando de manera implícita, y quizá determinante, en algún tipo de valor, por lo que es necesario centrar la atención en aquellos maestros que presentan una práctica con carácter ambivalente, puesto que mientras se revisa el contenido “sin sentido” (copia o repetición mecánica de alguna definición del valor), en la relación cotidiana se transgreden las formas de relación revisadas en el mismo, por ejemplo, la justicia entre pares.

En una forma de trabajo en la que se propicia y se permite la participación espontánea del alumnado, se encuentra que son los niños quienes defienden y proclaman sus derechos, tienen libertad para discutir y comentar. En este tipo de situaciones es posible encontrar con mayor frecuencia acciones relacionadas con valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y, por ende, con la libertad. Cabe mencionar que los valores de libertad y de justicia no aparecen en la forma de trabajo que sobrepone la disciplina autoritaria ante la participación, por lo que es necesario generar mecanismos que propicien la ruptura con ese tipo de prácticas, para que no se esté formando en la impunidad.

Aunque a partir de lo hallado se reconocen algunas prácticas docentes como idóneas, es importante mencionar que no se pretende estereotipar o estigmatizar a los maestros, pues cada uno va incorporando diversidad de experiencias en su hacer cotidiano, que representan una fuente de riqueza y que, aunada a las potencialidades de los alumnos

—considerando el estadio de desarrollo de juicio moral en el que se encuentre o las posibilidades de activación de las zonas de desarrollo próximo—, ofrecen un campo fértil para el desarrollo de los procesos de formación valoral que, como se mencionó, no termina sino hasta el último día de nuestras vidas.

A partir de lo anterior, se puede mencionar que para el diseño de estrategias de intervención pedagógica para atender la formación conforme a valores democráticos en la escuela primaria —desde una perspectiva cívico-ética para la ciudadanía activa mundial—, será necesario tener presente la diversidad de formas de trabajo docente y hacer énfasis en la incorporación (en el proceso de construcción de los aprendizajes) del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa.

Por ejemplo, es claro que para el caso de los maestros que tienen el control de la situación en el aula, los materiales que se diseñen podrán ser el motor para guiar las interacciones que propicien su formación valoral. Para el caso de los maestros que tienen prácticas no sistemáticas en la promoción y fomento de valores para la democracia, será necesario no solo el trabajo con los niños, sino también con el docente, considerando un ejercicio de reflexión en el que se reconozcan esas prácticas esporádicas, para con ello propiciar la sensibilización para el fomento de dichos valores, además de promover acciones orientadas conforme a ellos. Por último, para aquellos docentes que ya de por sí tienen una práctica propicia para la formación valoral democrática será suficiente con generar ejercicios que promuevan la reflexión y autoconsciencia de su propio quehacer cotidiano, apuntando a que en esa práctica se reconozca la intencionalidad y consistencia en la formación de/en/sobre/para/por valores para la democracia.

A partir de estas reflexiones se podría pensar en proyectos de trabajo que contemplen la participación del colectivo escolar, en el que necesariamente se tiene que reconocer la clase de dirección con la que se cuenta y los tipos de relaciones que se dan entre docentes que, de acuerdo con la información obtenida, deben considerar la alianza entre géneros, los periodos de permanencia (mejor conocida como antigüedad docente) de los profesores y profesoras en la escuela, los tipos de formación tanto individual como institucional, las situaciones en las que se confrontan o comparten conceptualizaciones de la profesión, la vida personal y la propia práctica docente, incluso por relaciones de parentesco. Todo ello con la finalidad de que, desde la práctica educativa reflexiva, se identifiquen las características que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de un proyecto escolar.

En dicho ejercicio para la construcción de una propuesta también es importante reconocer las potencialidades que ofrecen las cadenas de relación docente (mencionadas en el apartado de contexto-escuela, sobre dirección y relación entre docentes), pues mediante ellas será posible la apropiación, fluidez y desarrollo de los proyectos escolares.

Así como es importante que se revisen las potencialidades al interior de la escuela, también lo es el reconocer que para llevar a cabo la formación valoral para la democracia se requiere de la revisión de los enfoques pedagógicos en los que subyacen perspectivas valorales que están orientando las prácticas o propuestas que se realizan o se pretendan implementar en la escuela ya que como se revisó, estos enfoques pueden ser desde tipo “indoctrinador” hasta aquellos que posibilitan una educación para la conformación valoral autónoma, por lo que es necesario poner atención en la formación que se pretende fomentar y en las características de los individuos con los que se va a trabajar —nivel de desarrollo de juicio moral, estadio de adopción de perspectivas y potencialidades de desarrollo moral. Todo esto sin intención de que el docente encasille a los alumnos, sino más bien para que tenga posibilidad de reconocer y tomar como punto de partida sus potencialidades y, con ello, elegir o determinar qué tipo de actividades y cuestionamientos pueden abordar de acuerdo con la edad, el nivel de desarrollo y el grado escolar de que se trate.

Abordar una propuesta para la formación conforme a valores para la democracia implica tomar una postura en cuanto a la concepción que la permeará, respecto a cómo entender el valor y los aspectos que intervienen en su práctica formativa. Es así que nos inclinamos por asumir que un valor está determinado por las cualidades que el sujeto imprime a los objetos, a las interacciones y a las relaciones cotidianas que posibilitan la satisfacción de necesidades de cada individuo. Estas cualidades son determinadas desde una intencionalidad social y cultural, y son asimiladas por los sujetos mediante procesos de socialización en los cuales el sujeto reconstruye, y por ende produce, como resultado de la práctica humana, proceso en el cual se construye el juicio moral. Con base en esta concepción, asumimos que se requiere de una educación conforme a valores para alcanzar este complejo e integral proceso.

La formación conforme a valores implica repensar cómo se está concibiendo a la escuela y, por tanto, a la práctica educativa, ya que lo escolar en su conjunto (en lo normativo y estructural), el tipo de espacios de relación e interacción que se dan entre la diversidad de sujetos que la componen y la presencia de la familia como instancia

de formación, no siempre favorecen la formación de valores para la democracia, sobre todo cuando esa práctica no se encuentra orientada por el respeto y la tolerancia o por la libertad y la justicia —con equidad—, como se pudo apreciar en la caracterización de formas de trabajo y las interacciones en el aula.

Para el caso de la familia, que constituye una fuente de formación valoral inicial, es necesario mencionar que en los casos estudiados su presencia en la escuela se limita a la adscripción en la Asociación de Padres de Familia (APF), donde la participación es mínima, además, el espacio escolar no tiene cabida para ellos, únicamente pueden entrar con invitación o convocados por el profesor de sus hijos o por el director, condición que demanda la apertura de espacios reales de participación y de diálogo entre la escuela y los padres, ya sea mediante los comités escolares o de la propia APF, esto en virtud de que las cargas valorales de la familia pueden complementar o contraponer las que se fomentan en la escuela. Sin embargo, al no haber un espacio de diálogo entre ambas instancias, no es posible conocer cuál de las dos situaciones está presente y, mucho menos, trabajar en acuerdo entre las dos partes para fomentar la formación valoral.

Una propuesta del tipo que se pretende podría partir del ejercicio de reflexión sobre la práctica docente que se está ejerciendo, en cuanto al reconocimiento o cuestionamiento del hacer cotidiano, por lo que no se puede hablar de un modelo cerrado al cual todo docente deba sumarse y donde la familia permanece al margen, sino una propuesta en la que sea el propio docente (en un ejercicio de reflexión-acción) quien retome y ponga énfasis en aquellos elementos que considere permitirán enriquecer su quehacer educativo desde una orientación democrática.

Será conveniente contar con actividades dirigidas al docente para que realice un ejercicio analítico permanente sobre su práctica educativa, además de que cuente con elementos para el desarrollo de estrategias para el trabajo con los niños y en las actividades generales que se den en su centro educativo, así como aquellas que permitan la incorporación de la participación de los padres y las madres de familia.

En tal propuesta se deberá posibilitar un ejercicio de construcción colectiva entre los alumnos (entre pares) con la finalidad de contribuir a la conformación de su juicio moral, ya que al abrir espacios de interacción entre los niños se puede contar con aspectos que apoyan la práctica docente y permiten equilibrar o compensar los excesos

autoritarios de algunos docentes, sobre todo los que limitan la formación valoral democrática.

Finalmente, hacemos énfasis en que la formación en valores para una ciudadanía democrática inicia desde las edades tempranas de la persona, en especial los últimos grados de la educación primaria. No obstante, para ello se requiere una propuesta pedagógica que considere los estilos en la práctica docente, la diversidad situacional de los contextos donde éstas se ubican, para con ello hacer viables las respuestas que se den a las necesidades de los actores de la educación, sin olvidar que la formación valoral es un proceso permanente y complejo que da sentido a las acciones democráticas de los alumnos en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. (2000). *Sociología cultural: Formas de clasificación de las sociedades complejas*. México: Anthropos/Flacso.
- Barba, B. (1997). *Educación para los derechos humanos: Los derechos humanos como educación valoral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barba, B. (1992). *Una tesis y diez preguntas*. Universidad de Aguascalientes.
- Berger, P., y Luckmann, Th. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bobbio, N. (1996). *El futuro de la Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig J. M., y Trilla, J. (1999). *La educación moral en primaria y en secundaria: una experiencia española*. México: Biblioteca del normalista, SEP, Cooperación Española.
- Camps, V. (1996). *Hacer reforma: Los valores de la educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- Castells, M. (2001). *La era de la información, vol. II: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Crespo, J. A. (2007). *La democracia real explicada a niños y jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la Pedagogía*. México: Paidós.
- Day, C. (2007). *Pasión por la enseñanza: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- De la Torre, M. (2011). John Dewey: la utopía democrática en los límites del pensamiento liberal. En Salmerón, A. M. (ed.). *Democracia y educación cívica: Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (pp. 45-69). México: UNAM/Juan Pablos Editor.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 13(3): pp. 240-267. Recuperado el 06 de marzo de 2017 desde: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9140/9373>.
- Fronzizi, R. (1972/1997). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fronjosá, L., y Rodríguez, A. L. (1996). *Antología Los valores*. México: Colegio Madrid.
- García Salord, S., y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Garza, M.T. de La (1993). Educación en valores. *Revista Didac*, nº 22, otoño 93, pp.18-19.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, C., y Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. En *Anuario Pedagógico* (pp. 13-58). República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Goetz, P. J., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós Básica.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. España: Aljibe.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1988). *El crecimiento Moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea.
- Hirsch, A. (comp.). (2001). *Educación y Valores*, tomo I. México: Gernika.
- Hirsch, A. (coord.) (2006). *Educación, Valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*. Tomo II. México: Gernika.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86: 5-16.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de Brouwer.

- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (2008). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Latapí, P. (1989). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Plaza y Valdés/UNAM.
- Latapí, P. (1998). *Los valores desde diversas disciplinas*. Seminario de Análisis de la Educación en Valores en México. Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. México. Documento de trabajo. Pp. 3-24.
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- McLaren, P. (1986/1995). *La escuela como performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Medina, P. (1992). *Ser maestra, permanecer en la escuela: La estrategia de acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagógico (tesis de maestría no publicada)*. México: DIE, CINVESTAV.
- Molina, A., y Ponce, C. (11 de noviembre de 2011b). Indicadores en la formación cívico-ciudadana de los estudiantes de segundo de secundaria. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/Área 6: Educación y Valores*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Molina, A. (2000). *Estudio etnográfico sobre formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria en ocho escuelas de la ciudad de México y su Área Metropolitana (tesis de maestría no publicada)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Molina, A. (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. México: UAEH.
- Molina, A. (2013). La agencia en la conformación de ciudadanía: una revisión de la agenda pública y el papel de los sujetos sociales en la educación. En Yurén, T., y Mick, C. (coords.). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 301-326). México: Juan Pablos Editor.
- Molina, A. (22 al 24 de mayo de 2012). L'éducation secondaire mexicaine: un espace de tension pour la formation de la citoyenneté démocratique. *Colloque International du CREEAD, Intitulé Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes: Université de Rennes 2.

- Molina, A., y Alonso, M. G. (2001). ¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria? Una mirada etnográfica. En Hirsch, A. (comp.). *Educación y Valores*, Tomo I (pp. 193-218). México: Gernika.
- Molina, A., y Heredia, E. (coord.) (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En Yurén, T., y Hirsch, A. (coords.). *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*. (pp. 211-272). México: ANUIES/COMIE.
- Molina, A., y Ponce, C. (enero-abril, 2011). Juventud y cultura política. *Matices del Posgrado Aragón* (México), 6(14): pp. 133-149.
- Molina, A., y Sáenz, J. A. (2016). Visión supranacional de la autonomía de gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana. En Navarrete, Z., y Navarro, M. A. (coord.). *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp. 151-166). México: Plaza y Valdés.
- Neill, A. S. (1963/2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Prólogo de E. Fromm. España: Fondo de Cultura Económica.
- Neill, Z. (2012). *Summerhill boy*. Valencia: Litera.
- OCDE (2012). Mejores políticas para un desarrollo incluyente, septiembre 2012. México: OCDE.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996b). *Valores y Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R., (1996a). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega y Gasset, J. (1923/2010). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* España: Ediciones Encuentro.
- Ponce, C., y Molina, A. (11 de noviembre de 2011). Elementos que estructuran la ciudadanía entre los estudiantes de secundaria. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/Área 6: Educación y Valores*. Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pradas, J. (2014). La hija de Neill. Una revisión de Summerhill para el siglo XXI. Escuela con cerebro. Recuperada el 10 de marzo de 2017 desde: <<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/05/18/la-hija-de-neill-una-revision-de-summerhill-para-el-siglo-xxi/>>.
- Rangel, R., Gómez Nashiki, A., y Larios, M. (2011). Valores en la escuela primaria: Un desafío para la alianza por la educación. En Quiroz, R. E., y Gómez Nashiki,

- A. (comps.). *Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México* (pp. 103-118). México: Universidad de Colima/Universidad de Antioquia.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad: Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Safa, P. (1992). Vida urbana, heterogeneidad cultural y desigualdades sociales: El estudio en México de los sectores populares Urbanos. *Alteridades*, 2(3): 3-10.
- Salmerón, A. M. (2011). Vínculos y enlaces entre educación y democracia: La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa. En Salmerón, A. M. (ed.). *Democracia y educación cívica: Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*. (pp. 71-92). México: UNAM/Juan Pablos Editor.
- Sánchez Vázquez, A. (1977). Los valores. En *Ética* (pp. 113-126). México: Grijalbo.
- Sánchez Vázquez, A. (2013). *Ética y política*. México: Fondo de Cultura Económica/UNAM.
- Sarramona, J. (1993). *Cómo entender la democracia en la escuela*. Barcelona: CEAC.
- Schmelkes, S. (1998). *Las posturas teóricas sobre formación de valores*. Seminario de Análisis de la Educación en Valores en México. Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. México: Documento de trabajo. Pp. 25-45.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación en valores en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. México: Taurus.
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993: Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Plan y Programas de Estudio 1993: Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, J. (2014). *Niklas Luhmann: Introducción a la Teoría de Sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Touraine, A. (1995/2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1992). Foro Internacional sobre la Educación para la Democracia, Túnez, Túnez, 8 a 10 de noviembre de 1992.
- UNESCO (1994). *Declaración mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, 1990*. París: UNESCO.

- UNESCO (2000). *Informe final. Foro Mundial de la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *El compendio de la educación mundial. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. París, Francia: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París, Francia: Unesco.
- UNESCO (2016). *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon: Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Obtenido de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>>.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2000). Ética y política. En Villoro, L. (coord.). *Los linderos de la ética* (pp. 3-17). México: Siglo XXI/UNAM.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Conocimiento y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Yurén T., y Mick, C. (coords.) (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.
- Yurén, T. (1995). *Éticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: UAEM/Juan Pablos Editor.
- Zolo, D. (1994). *La democracia difícil*. México: Alianza.

¿Y los niños cuando? Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía,
se diseñó en formato electrónico en la Dirección de Ediciones
y Publicaciones con el apoyo de la Imprenta Universitaria y la Dirección
de Tecnologías Web y Webometría de la Universidad Autónoma
del Estado de Hidalgo, en el mes de agosto de 2021.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE HIDALGO



CONSEJO
EDITORIAL



www.uaeh.edu.mx

150
Años
de
VIDA INSTITUCIONAL
1869-2019

ISBN: 978-607-482-634-0



9 786074 826340