

## Formación integral: el docente y su enseñanza (UAEMéx.)

**María de los Angeles Cienfuegos Velasco**

Universidad Autónoma del Estado de México

[angelescien@hotmail.com](mailto:angelescien@hotmail.com)

**Irais Belem Monsalvo Serrano**

Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México

[siari\\_belem@hotmail.com](mailto:siari_belem@hotmail.com)

### Resumen

El currículo del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México oferta una educación integral y observar, que no se están obteniendo los resultados deseados, en la presente investigación cuali-cuantitativa, después de un análisis del valor, desde la filosofía, psicología, sociología y pedagogía, se propone poner atención en la actitud docente. El estudio reveló la existencia de una enseñanza autoritaria y con prácticas de contravalores que hace prevalecer para los educandos, una educación heterónoma y de prácticas de contravalores. Se carece en alto grado de profesionalización moral y de una fuerza educadora que permita afirmar que en el bachillerato de la UAEMéx. se trabaja para ofertar una educación integral.

**Palabras claves:** valor, educación en valores, currículo, actividad escolar, legitimación docente, socialización, alteridad y autonomía.

---

## Introducción

México se une al interés del estudio de los valores y en la década de los ochenta se inicia la producción de trabajos en educación moral, normas y valores; aumenta la producción a finales del siglo XX (Maggi. Et al, 2003). Adhiriéndose al consenso sobre la idea de que la sociedad neoliberal ha exacerbado el individualismo y la competitividad, con sus consecuentes acciones que obstaculizan el logro del ser y convivir, también se une a la expresión mundial de responder a la urgente necesidad de que tanto lo formativo como lo informativo se contemplen explícitamente como contenidos de enseñanza y aprendizaje.

La educación en valores no es una innovación educativa<sup>1</sup> en lo curricular (Kemmis, 1993; Eggleston, 1980), más bien, es un reclamo al pobre desarrollo de los valores en los niños y jóvenes estudiantes. Cuando algunos investigadores señalan la urgencia de atender lo valoral en lo escolar, parece un llamado a la práctica escolar, más no a mandatos curriculares o a enunciación de ellos en las propuestas pedagógicas.

Aunque el trabajo de investigación que se ha hecho y se sigue haciendo en relación al tema educar en valores es amplio, el presente trabajo se delimita en torno a la educación media superior, cuyo campo de estudio es aún reducido (Maggi, 2003); y en particular desde la práctica escolar, poco se ha estudiado desde la perspectiva de la actitud docente. Educar conforme a valores es una tarea de antaño, en el proceso de socialización (Durkheim, 1990, 1991), pero mengua su atención en la medida que pasan los años, a tal magnitud, que se va olvidado en las aulas escolares (Savater, 1997). Por consecuencia, se le pide a las instituciones educativas retomar el proceso educativo de manera integral; hacerlo es tarea docente, por lo mismo, la actitud docente se convierte en una variable clave a estudiar, en donde la opinión, conocimientos y conductas en y para la enseñanza de valores se muestran como

---

<sup>1</sup> Para lograr ofrecer a los jóvenes una formación integral en la actualidad, existe la necesidad de diseñar un *nuevo currículum* en educación incorporando valores, creando espacios éticos, para convivir en situaciones diversas, opuestas o antagónicas. Herrera MA, Gómez, PG y Cruz, MM (2003). Globalización Juventud y valores: los retos de la formación universitaria del Siglo XXI. En revista trimestral Trabajo Social. SIN 0188-1396. Juventud, participación política y cultura ciudadana. UNAM.

indicadores que permiten conocer los mecanismos y dinanismos que producen y afianzan los valores para fundamentar la educación moral.

Estudiar el valor, llevó a revisar los principios y tendencias filosóficas (Fronzizi, 2005 y Puig, 2003), en donde, se presentan conceptos de valor que han dado pauta a debates y reflexiones perennes sobre el mismo. Se obtienen de la filosofía concepciones abstractas que ocupan un lugar en la mente del sujeto, ajenas a situaciones escolares y que no considera los efectos de influencia y transformación, producto de la interrelación de sujetos, así como el seguimiento de conflictos entre los mismos.

Por su parte la psicología (Kohlberg en Hersh, 1988; Habermas, 2000) y sociología (Durkheim, 1990, 1991) han estudiado el valor en el proceso de formación moral; sus aportes son valiosos, pero los resultados que ofrecen son aún insatisfactorios. Si estas ciencias tuvieran la respuesta a la problemática que nos ocupa, el urgente llamado de atender lo formativo en lo escolar, no tendría razón de ser; sólo sería cuestión de aplicar sus principios para obtener los resultados deseados.

Confrontar los aportes de la ética dialógica de Habermas y Bajtín (trad. Bubnova, 2000), ofreció elementos importantes que pudieron recuperarse de esa corriente teórica, para el análisis del contexto escolar. La pedagogía, alimentada principalmente de la psicología, ha argumentado acerca de la importancia de la educación en valores, sin embargo no resuelve aún la didáctica metodológica para abordar la tarea (García y Vanilla, 2003). La mayoría de las investigaciones educativas, se centran en el nivel básico, fortalecen el marco teórico con referencias, provenientes de la filosofía.

Consecuentemente, esta investigación presenta y explica algo encontrado en los contextos escolares: la actitud docente, elemento descuidado por las ciencias mencionadas.

La influencia de la actitud docente en la enseñanza de valores no se ha estudiado de manera frontal y al hacerlo, se cree haber encontrado aquí, el origen de los problemas y significado que posee el hecho de educar en valores; se buscó elucidar situaciones,

que contradicen el supuesto propósito institucional, dejando al desnudo cómo se expresa el sistema que mal llamamos “socialización” y que, escapa a metas y/ o reformas curriculares. Sin más, se identificó al docente, como el actor que decide las acciones a seguir en el trabajo de aula, y los resultados obtenidos, en cualquiera de sus sentidos, negativo o positivo, adquieren una importante proporción según la naturaleza de su conformación; más aún, porque tal parece, que sobre la elección o conformación de esas acciones docentes, no existen reglas y cada una depende de cada profesor, de acuerdo a su experiencia contextual de vida. La dimensión del profesor casi nunca es cuestionada, permanece regularmente como la figura que posee la experiencia y los contenidos suficientes para conducir la educación instruccional y moral o en valores. Dejarlo fuera al investigar acerca de la educación en valores, cabe pensar si con la exclusión se cae en una grave omisión de investigación, ya que se descuida un elemento que puede contaminar u alterar la enseñanza de valores.

Se estudiaron y observaron siete categorías de análisis, que se consideraron eje rector en la construcción de los instrumentos para la recogida de datos; éstas fueron: educación en valores, currículo, actividades escolares, legitimación docente, socialización, alteridad y autonomía; elementos todos asociados a la actitud docente.

Los objetivos de investigación planteados:

- 1) Analizar la actitud docente en la actividad escolar dentro del aula como mecanismo que posibilita o imposibilita la educación conforme a valores.
- 2) Determinar si el conocimiento, creencias u opiniones docentes tienen efectos en el trabajo formativo dirigido a los alumnos.
- 3) Describir el conocimiento, creencias u opiniones que tiene el alumno acerca de su actividad formativa y del educador formativo.
- 4) Comparar la visión del alumno con la del docente acerca del trabajo de aspectos formativos escolares. La investigación se desarrolló para fundamentar la hipótesis de que en la Escuela Preparatoria de la UAEMéx, la actitud docente obstaculiza el logro de una educación conforme a valores.

## Desarrollo

Se usó una metodología cuali-cuantitativa: desde lo cualitativo se trabajó bajo un enfoque etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988) y, se trianguló la información con datos cuantitativos; la muestra fue probabilística y aleatoriamente se eligieron los planteles: “Sor Juana Inés de la Cruz” del Mpio. de Amecameca, el Plantel “Dr. Pablo González Casanova” ubicado en el Mpio. de Tenancingo y el plantel 4 “Ignacio Ramírez Calzada” con sede en Cd. de Toluca. Se trabajó 55 profesores y 131 alumnos, de 3° y 5° semestre, turno matutino. Las técnicas de recogida de datos fueron: observaciones de sesiones de clase, entrevistas a profesores, narrativas a alumnos y cuestionarios a profesores y alumnos. El trabajo de campo fue dividido en cuatro fases, en las cuales se insertaron el conjunto de técnicas y procedimientos que permitieron hacer el acopio de la información:

l) **La primera fase**, consistió en el diseño y validación de cuestionario para explorar el conocimiento y opinión del docente y alumno acerca de la tarea “educar conforme a valores”, el proceso comprendió:

a.- La elaboración de los cuestionarios, con base a las siete categorías de análisis que representaron los elementos claves del marco teórico y que se contrastaron con la realidad escolar que se observó.

b.- Exploramos y evaluamos los cuestionarios en la escuela Preparatoria, Plantel Texcoco; el cuestionario experimental ayudó a cerrar preguntas según los resultados obtenidos, para facilitar el trabajo de codificación y tabulación de resultados; también para reducir el tiempo de aplicación y mejora de la redacción de preguntas.

El cuestionario fue producto de las propias necesidades de la investigación; es decir fue diseñado por el investigador, porque se trató de explorar nuevas áreas en el tema y por tanto, registrar hechos importantes de acuerdo con las necesidades del trabajo. Paralelamente, se ensayaron observaciones de sesiones de clase, para identificar los aspectos que se requerían observar con respecto a los objetivos de

investigación y así poder delimitar un guión de observación. Se ensayaron entrevistas con profesores y petición de narrativas con alumnos.

II) La **segunda fase** se llamó de “preparación para el trabajo de campo”. Consistió en el contacto inicial: se buscó preparar y negociar la entrada a las instituciones.

III) La **tercera fase** se compuso de cuatro momentos:

1) *Aplicación de cuestionario* semiestructurado a profesores y alumnos. Permitió abordar tanto principios teóricos no satisfactorios, como conflictos tomados de la realidad bajo una perspectiva exploratoria para obtener juicios, conceptos e ideas que se sostienen acerca de la práctica educativa al educar conforme a valores.

De la población de estudiantes se excluyeron los alumnos de primer semestre, porque fueron considerados “nuevos” en la institución educativa y por ser aún desconocedores de aspectos curriculares y de poca relación con los docentes. Para la aplicación de cuestionarios, profesores y alumnos, fueron elegidos aleatoriamente, como sigue:

a) Profesores: se acudió a la sala de firmas; y a medida de que éstos llegaban, se le fue entregando el cuestionario a uno de cada tres, hasta completar la muestra requerida.

b) Alumnos: de acuerdo a la muestra, se eligieron aleatoriamente de dos a tres alumnos por grupo.

2) *La entrevista estructurada*: Se buscó identificar cómo los profesores conocen, perciben y se expresan acerca del tema de los valores. Se acudió a la entrevista con un pequeño guión escrito, para dirigirla y evitar la improvisación. Se trató de revisar las siete categorías de análisis trabajadas en los cuestionarios, pero con mayor profundidad. El cuestionario fue entregado de manera personalizada y con uno o dos días de plazo para devolverlo al investigador. Al regreso del mismo, se pidió tiempo (entre 30 y 45 minutos) para la entrevista, permitiéndoles a cada uno elegir el día y la hora. Este trabajo fue complicado por los múltiples compromisos laborales de los

profesores y a la negación de cooperación; por tal motivo no todos los profesores acudieron a la cita.

*3.- Registro de observación:* Se elaboró un formato para la observación de las sesiones de clase; se obtuvo información sobre los acontecimientos tal y como éstos se produjeron.

Lo observado fue la actitud docente en el aula y la respuesta de los alumnos a ella; por tanto, se observó la acción del profesor en primera instancia y colateralmente los alumnos. Por necesidad de la investigación, se determinó que la interacción profesor–alumnos fuera observada por un sujeto ajeno al grupo, pero con iguales características del estudiante preparatoriano, de tal manera, que su presencia pasase desapercibido por el docente; cuando fue necesario el observador fue participante de las actividades que se desarrollaron en el aula, pero con indicaciones precisas de su rol como observador. De esta manera se cuidó, en la medida de lo posible, la pérdida de información. El profesor no tuvo conocimiento de que fue observado, esto ayudó a obtener información real y objetiva acerca de las actitudes que asumió ante el grupo de estudiantes. Este hecho, permitió al mismo actuar tal y como lo hace cotidianamente. En ninguno de los planteles se experimentó problema o rechazo para el observador, en la mayoría de los casos la presencia del observador no fue identificada.

El observador no tenía experiencia como observador, entonces fue importante su capacitación y ejercitarlo en la tarea. El ejercicio se hizo por dos semanas en el plantel Texcoco de la UAEMéx.; al término de la jornada diaria se revisaba el material y se hacían comentarios sobre su quehacer y cómo mejorarlo. Se registraron espacios y objetos, horario de la clase, conductas manifiestas y verbales más representativas. El tiempo de la observación inicia desde el momento que el profesor entra al aula hasta su salida.

Se planearon tres observaciones de clase por asignatura; representativas a los siete Núcleos de Formación que estructuran del Plan de Estudio; así, se observaron clases

relacionadas al conocimiento de las ciencias naturales y sociales, tomando en cuenta que lo formativo es quehacer de todo tipo de asignaturas. Se trabajó una semana en cada uno de los planteles y se obtuvieron 80 registros de 101 que se planearon; la disminución se debió a la ausencia del profesor en la clase, por inasistencia docente o suspensión de labores por otras actividades académicas externas e internas al plantel.

4.- **La narración:** En el ámbito que nos compete, cabe señalar que “la investigación narrativa ha sido y está siendo utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativa...el estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995 en Sandín; 2003). Allaport (1942, en Sandín; 2003), clasifica el método biográfico en documentos en primera persona y los documentos en tercera persona; dentro de los primeros ubica a las manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, narraciones.

La estrategia determinada para recoger datos a través de una narrativa consistió en el escrito de una narración elaborada por los alumnos en donde expresaran experiencia(s) de vida de las actitudes docentes en relación a la práctica de valores y/o contravalores. Cuando se aplicó el cuestionario, se hizo también la petición de narrativas a los alumnos, de tal forma que el número de narrativas es equivalente a la muestra (n=131) probabilística, previamente determinada.

IV) **La cuarta fase** correspondió a trabajo de gabinete, se organizó la información para su análisis de acuerdo a las categorías previamente establecidas. Se agruparon los datos y se graficaron con el programa Excell; posteriormente vino el análisis de los mismos.

### Resultados y discusión

El hallazgo principal del estudio, es haber obtenido, de cada una de las categorías de análisis, explicaciones suficientes que dan cuenta de la actitud docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación a la tarea de educar conforme a valores. En relación a cada una de las categorías de análisis, se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación a la categoría **educación en valores**, que hace referencia al conocimiento y opinión de la ética, por parte de los actores educativos: Tugendhat (1993) expresa que la diferenciación de conceptos de la ética no es necesaria, sin embargo en lo escolar, el 58% de los profesores creen, que sí es importante; el 22% considera que basta el sentido común y la opinión personal para trabajarlo. Como no existe referencias claras y objetivas, surge una serie de contradicciones en el manejo y tratamiento de lo valoral. El 41% de los profesores no posee un conocimiento conceptual objetivo, divaga demasiado, al tratar de definir conceptos; otro 41% con base al sentido común, intenta dar definiciones e ideas del significado.

En la práctica escolar, los profesores trabajan conforme a valores para fines diversos; el 26% dice que el fin formativo es para que el alumno lo practique en el futuro como profesionistas, el 24% expresa que es para responder a la sociedad, para 20% el fin es para vivir y convivir. Otro 12% dice que es para apoyar la educación integral y el 10% dice que sólo lo hace, para reforzarlos, fomentarlos y sensibilizar al alumno. Es interesante identificar que un 2% de profesores exprese que educar conforme a valores no es tarea del nivel medio superior.

En general, en las *entrevistas*, los profesores, dejan ver el *para qué*, relacionado a “algo” importante para la formación, se resalta la idea de que ese “algo” es para el futuro, es “algo” que al alumno no interesa, es “algo” que el alumno conoce pero no practica, es “algo” que viene de la familia. Vemos que el docente aún no cuenta con una respuesta convincente sobre el *para qué* de la educación en valores, en lo escolar; si esto es así, existe una pérdida de posibles esfuerzos y difícilmente lo escolar puede otorgar buenos resultados. Precisamente, esto conlleva a que el 34% de alumnos diga

que no recibe explicaciones del significado de educación integral o que 47% exprese que esto es poco explicado. El 30% de alumnos relacionan el significado de educación integral con cuestiones de valor, el resto, lo asocia a otro tipo de situaciones escolares o simplemente carece de noción alguna del término. El 62% de los profesores acepta que la educación en valores contribuye a lo instruccional y formativo. Pero en la *entrevista*, afirman no atender ambos aspectos; lo transversal lo desconocen, deviene entonces una visión de currículo inerte en la práctica escolar.

La investigación reveló una existente confusión entre los docentes acerca de que si el valor puede ser enseñado o no; pero en general, convergen con la idea de que educar con valores no hace referencia a una enseñanza típica, como los temas de cualquier asignatura, porque su enseñanza es indirecta, implícita y con el ejemplo.

Por parte del alumno, existe también, desconocimiento de conceptos: sólo un 30%, relaciona educación integral con valores; lo mismo sucede con los conocimientos relacionados al contenido actitudinal y eje transversal, donde el 10% de los alumnos afirmaron conocer el significado de ello y un 50% dice tener algunas ideas de lo que eso, podría significar. Pese a este desconocimiento hacia lo actitudinal y transversal, el 51% de los alumnos y 61% de los profesores opinan que es importante su abordaje en todas las asignaturas.

En el proceso educar en valores, la figura docente como modelo (Bandura en Bower e Hilgard, 1973), es una idea aceptada por el gremio. En la *entrevista*, los profesores, expresaron la convicción, de que su ejemplo es demasiado influyente en el educando. Pero es importante señalar, que el profesor se siente, con la suficiente autoridad moral (es el "ejemplo"), para afirmar que él es, el segundo sujeto en la jerarquía, es decir, después de los padres, la persona adecuada para educar en valores. Pero el alumno no lo cree así, no estima que sea el profesor figura importante para recibir de él, educación moral. La credibilidad docente está hoy en día resquebrajada; es importante recuperar la jerarquía, que haga posible la aceptación del profesor como guía formativo; De otra forma, se entra al juego de que *yo-docente* soy tu educador moral, pero al *otro-alumno* no le interesa ese rol.

Categoría: **Currículo**. El currículo del bachillerato de la UAEMéx., retoma el fin educativo de la escuela: instruir y educar (Delval, 1996); el 73% de profesores lo aceptan, bajo la observancia, que de hecho, este propósito siempre ha estado presente en sus prácticas educativas. Sin embargo, existe el 18% que niega ese fin, estableciendo que instruir es lo primordial; esta idea proviene, en la mayoría de los casos de profesores de las ciencias exactas. Por lo cual, aseveramos, que el perfil profesional de este conjunto de profesores, influye en este tipo de posicionamientos. El currículo del bachillerato, al ofertar educación integral, ofrece también elementos para hacerlo; avala programas de estudio con contenidos formativos (UAEM, 2003). Si los profesores en un 73%, están de acuerdo que el fin educativo es instruir y educar, por ende, se esperaría, aceptación de la reforma curricular, porque responde a la visión del profesor, pero en realidad, se sienten insatisfechos con la misma y la crítica a ella es avasalladora.

En las *entrevistas* los profesores expresaron su preocupación por el cumplimiento de los contenidos conceptuales, impera la influencia del currículo técnico, que ejercita formación heterónoma. Los estudiantes en un 75% dicen que son pocas las asignaturas donde se retoma lo formativo, e identifican a “Ética y Sociedad”, “Orientación Educativa”, “Formación ciudadana”, “Cultura y Responsabilidad Ambiental”, principalmente. Por consecuencia, el que ciertas asignaturas trabajen lo formativo, hace que los alumnos digan que mediana (55%), escasa (20%) o nada (1%), la escuela proporciona elementos sobre el aprender a ser y convivir. Así, los objetivos educativos del currículo, están aún lejos de cumplirse.

El currículo está configurado por el enfoque constructivista para el logro de metas, pero sólo un 22% de los profesores, está convencido, de que este sea el mejor modelo pedagógico para la educación en valores. En la *entrevista* los profesores dicen no estar preparados para trabajar con el constructivismo, ni poseer las herramientas necesarias para abordar la enseñanza de contenidos actitudinales, bajo esta tendencia; en general, desconocen dicho enfoque, tanto en lo teórico como en lo práctico; el 45% opina que la combinación de modelos, conllevaría a un buen trabajo de educación en valores. Pero queda pendiente investigar, si el docente conoce e identifica las

características de cada propuesta educativa. En el presente, al *observar* las sesiones de clases, se identifica una persistencia de la clase, tipo conferencia tipificada como tradicional (emisor activo y receptor pasivo).

Una de las innovaciones educativas del currículo es la triada de contenidos y la inclusión de lo transversal. En el trabajo escolar, el 13% de los alumnos, considera que el docente tiene bastante interés hacia este tipo de contenidos, el resto lo califica como regular (39%), poco (35%) y nulo (13%). Aunque el 54% de profesores, piensan para sí mismos, que existe bastante interés en este tipo de contenidos. Posiblemente la respuesta del profesor, quede circunscrita al proceso de llenado de cuestionario; esto lo argumentamos, porque en la *entrevista* se descubrió el docente inmerso en un trabajo escolar que excluye el trabajo de lo actitudinal y transversal, además agrega críticas destructivas y de rechazo a la reforma del bachillerato, que le ofrece programas de estudios con esas características y que no atiende.

Categoría: **Legitimación docente**. Las *observaciones de clase* evidenciaron la existencia de un poder “simple”, es decir, basado en uso del autoritarismo; presente en formas como aquellas en las que un sujeto se sobrepone a otro. El aparente poder que tiene el docente se encuentra en la asignación de una calificación, en el permitir el acceso o no a una clase, en el poder expulsar a un alumno de clase; si vemos es un “poder” muy frágil, que cuando el alumno ya no sigue la fórmula impuesta, sucede que ve al profesor como cualquier otro individuo, es decir, sin poder ni autoridad. Por tanto, es importante que el profesor no se cree el “todopoderoso”, sino que el alumno le legitime la autoridad. El supuesto poder que ejerce el docente, deviene de una fuerza exterior a la escuela y se reproduce al interior de la misma (Eggleston, 1980), a través de determinados mecanismos de control, de disciplina y de sanción sobre los sujetos de la educación. Para ello, directivos, docentes y demás personal adscrito a la institución, hace uso de discursos y saberes para justificar prácticas de poder; pero, ejercer el poder, por el poder mismo, limita la autonomía del sujeto en formación. En las aulas, el poder escolar depositado en el docente, juega un papel importante desde el momento en que el profesor es sujeto de decisión de saberes que ha de aprender el educando y de cómo ha de aprenderlos. Tanto alumnos (49%) como profesores (64%)

en su mayor parte identifican el poder docente, cuando éste determina las actividades escolares en el aula. Se valora este poder, a partir del poder del conocimiento que posee y que se le reconoce cuando se identifica que su función docente es transmitir conocimiento científico o humanístico; así mismo, el poder de determinar el seguimiento de la norma para el educando.

La existencia de ámbitos de reflexión individual y colectiva, no fueron detectados en las sesiones de *clases observadas*. En lugar de eso, observó un espacio para ejercitar el supuesto poder, que otorga la legitimación docente para control grupal y acotar contenidos conceptuales. El 49% de alumnos dicen, que son sus profesores quienes siempre deciden las actividades escolares, otro 48% estima que la mayoría de las veces, el profesor toma las decisiones. Entre los profesores, 64% reconoce, que son ellos los que determinan actividades ha desarrollarse en el aula. En el ámbito de las decisiones de lo formativo, desde la visión del profesor, 45% dicen establecer la normatividad a seguir, mientras entre los alumnos este porcentaje aumenta al 59%. Se evidencia la fuerza de la acción docente en el establecimiento de normas y valores, pero pese a esta fuerza, en las *observaciones* de clase se presencia actos de rebeldía u oposición por parte de los educandos; es decir una respuesta de negación hacia el cumplimiento de la normatividad. Ante este tipo de situaciones, en las *narrativas* los alumnos describen actitudes negativas por parte de sus profesores: respondemos así, porque las clases son aburridas, no se entienden, no enseñan, nos ignoran, sólo dictan, se llevan pesado, desean que sólo repitamos lo que ellos nos dicen y cuando se enojan “sacan al alumno de la clase”. La experiencia escolar, hace creer, quién debe cumplir la normatividad es el alumno (53%), sin embargo 46% estima que las reglas deben establecerse para profesores y alumnos. Este último porcentaje en las *entrevistas* realizadas, expresa la existencia de una actitud docente injusta, cuando éste, exige pero no se incluye; provocando respuestas hostiles, de desinterés o agresión por parte del educando. Entre los profesores, permea la opinión de que la normatividad ha de ser cumplida por ambos (62%); mientras, es significativa la existencia de un grupo de profesores (24%) que estiman que la normatividad, se establece sólo para el alumno.

La realidad investigada, con las *observaciones de clase*, se evidenció, que el ejercicio del cumplimiento de la norma es ejercicio de poder. Efectivamente existe una normatividad establecida por el profesor y que él no cumple, por tanto existe pérdida de formas justas y adecuadas de convivencia.

Categoría: **Socialización**. De acuerdo a Durkheim (1991), educación es socialización de conocimientos, normas y valores para ser posible la organización y entendimiento entre los sujetos, por consecuencia es esencial su enseñanza; no en el sentido estricto de preservar lo existente, sino de mejorar y conquistar nuevas normatividades para los cambios que la vida social demanda. Pero en la realidad escolar existe cierta confusión en relación a su trato y nivel de estudio al cual debe aplicarse: en la práctica escolar, 52% de docentes estima que la educación moral es un trabajo necesario y explícito en todos los niveles educativos; 38% dice que es una actividad implícita y cotidiana en el aula. El 4% expresa que es tarea del nivel básico, otro 4% dice que es tarea del nivel medio y 2% dice que es del nivel medio superior. Esta visión, deja al descubierto, dudas e interrogantes, posicionamientos diversos en relación a la tarea de educar conforme a valores, dando paso a relaciones maestro-alumno complejas que afectan la relación enseñanza y aprendizaje para socializar lo formativo.

En general, el profesor trabaja con múltiples contradicciones que le dificulta apoyar la oferta de educación integral y socializar, además de conocimientos, normas y valores. Reconocen la importancia de los contenidos formativos, sin embargo en la *entrevista* dicen que en su clase no es atendido, no porque no lo deseen, sino porque no saben cómo hacerlo. El 62% de docentes no está convencido de que se pueda socializar normas y valores, sólo explicitando los contenidos formativos en el currículo, pero además expresa, aún demasiadas dudas, de cómo trabajarlo en el salón de clase. Y, mientras tanto, sigue recurriendo a su sentido común y experiencia laboral. Los profesores identifican de manera muy diversa acerca de la utilidad de la transmisión del valor.

- 24% de los profesores dice que la socialización moral es útil para el desarrollo personal.
- 21% es útil como apoyo a la disciplina escolar y trabajo académico
- 18% apoya la convivencia escolar y ayuda a erradicar la violencia en el aula
- 14% ayuda al desarrollo de habilidades para hacer frente a conflictos de valor
- 7% ayuda a la interiorización de valores
- 5% es un apoyo para el desarrollo de juicios morales
- 5% es útil para socializar lo normativo e integrarse a grupos sociales.
- 2% otro, no se especifica

Socializar el valor es transmitir algo valioso, sin embargo entre los docentes (53%) las prácticas de valor se exigen para responder a necesidades que le permitan al profesor un buen desarrollo de la clase; la normatividad se vuelve así, en un instrumento de poder y no de acción socializadora.

Para socializar el valor se requiere *disciplina y orden* (seguimiento de las normas), visto desde el sentido durkheimiano, disciplina y orden significa autocontrol, autogobierno, automanejo de voluntad con convicciones morales que permiten el convivir escolar para eficientar el aprendizaje y favorecer la voluntad de escuchar, argumentar y contraargumentar acerca del propio conocimiento y del otro. Los profesores ponen reglas, y ellos aseguran en un 41% que siempre se retoman en el devenir del proceso educativo; sin embargo sólo 8% de los alumnos aseguran que siempre las retoman; es evidente que intervenimos en el mismo proceso, pero con visiones diferentes en lo que se hace.

Categoría: **Actividad escolar**. En las actividades escolares, la disciplina escolar hace referencia a las relaciones que establecen docentes y alumnos en la institución educativa, se convierte ésta, en un componente importante dentro del ámbito de la educación y debe ser aceptada por sus actores, como necesaria e imprescindible. En las actividades escolares, el castigo es un instrumento de poder, que conlleva a una formación heterónoma, en respuesta a deseos personales del educador para desarrollar con “éxito” ciertos objetivos educativos. El 19% de los alumnos y 20% de

profesores dicen, que sí se ejecuta el castigo; según la visión del 42% de alumnos y 18% de profesores, dicen que primero se amenaza y después se ejecuta. En general, el castigo es una vivencia de amenaza, coacción y acción para reprimir acciones que interrumpen el desarrollo de la clase. El 7% de alumnos y 38% de profesores, expresan que no recurren al castigo. Las contradicciones de opinión, de lo que se vive en el aula, obstaculiza el trabajo formativo, porque hay negación de situaciones reales, por cualquiera de las partes. No se trata de que el profesor tenga que cumplir el castigo para que el alumno vea y constate que sí se castiga, como expresaron algunos profesores en la *entrevista*, sino erradicarlo con mejores métodos y el establecimiento de mejor ambiente de trabajo.

El ambiente escolar es producto, en parte, de la actitud docente; el profesor debe procurar relaciones, no de indiferencia sino de colaboración, pensando que el establecimiento de reglas conlleva a la disciplina y por ende al aprendizaje de todo tipo de contenido, como lo expresó sólo el 31% de profesores. Son pocos los profesores (16%) que ven la disciplina en el aula, como conjunto de normas y valores, la mayoría de ellos la asocian al trabajo académico tipo instructivo.

Educar moralmente al niño y joven significa desarrollarle disposiciones generales para mejorar las relaciones sociales; hay que enseñar a participar en las instituciones sociales que encarnan valores (Kohlberg). La escuela es una institución social, cuyos actores, directivos y docentes, han de enseñar a los educandos a participar en ello. Esto se vuelve un trabajo difícil, cuando un 59% de profesores intuyen, que la exigencia institucional es débil a la observancia del desarrollo de los tres tipos de contenido de aprendizaje y de las temáticas transversales. Así mismo 47% de los alumnos intuyen que la actitud docente en las actividades escolares hacia el trabajo de educar conforme a valores es positiva, es decir, creen que es importante, pero la califican sin responsabilidad y compromiso.

En las actividades escolares, los métodos reactivos (Downing en Moreno, 2007) como el bajar puntos o décimas a la calificación (21%) o a la amenaza o ejecución de la expulsión de la clase (23%), no logran desarrollar disposiciones generales para el

aprender a ser y convivir. Más bien son medidas coercitivas que contribuyen al deterioro de la convivencia escolar.

Aceptar la utilidad de transmitir el valor a nivel microsocioal (aula) nos llevó a la observancia de la acción docente en su actividad cotidiana y en ella identificamos evidentes prácticas de contravalor en las actividades escolares. De acuerdo a Durkheim (1990) el papel de la moral es substraerla de la arbitrariedad individual y por tanto regularizar las acciones de los hombres. En la investigación se constató, que entre el profesorado, existe la arbitrariedad individual y ello provoca conflictos en las relaciones con los educandos, por tanto mientras no se atiende la arbitrariedad y disciplina docente con miras a un interés colectivo estaremos negando la posibilidad de organizarnos para la liberación, libertad y autonomía del sujeto.

- En el 62% de las sesiones de clase, los profesores usan sus 10 min. de tolerancia para entrara al aula, pero consumiendo al máximo el mismo, el 36% rebasa el tiempo de tolerancia.
- Para la terminación de clase: un 67% de las sesiones fue terminada antes de la hora, lo que da como resultado desarrollar sesiones debajo de los 50 min. programados; en el 19% de las sesiones se rebasa la hora de clase, sólo en un 14% de las sesiones se respetó el tiempo asignado para ello.
- El 57% de los profesores pasa lista para indicar inicio de clase, como instrumento de evaluación, amenaza, control. El uso de voz es otra forma de control.
- No hay interés por parte del profesor a la enunciación de objetivos, más bien la actitud docente está reforzada a las órdenes de acción escolar (60%) o a la enunciación del tema a trabajarse (19%).
- En el 52% de las sesiones los temas fueron desarrollados por el profesor y de forma individual; la estrategia para el trabajo en un 32% está basado en el dictado y en un 25% en la explicación docente.
- En el 76% de las sesiones los profesores no saludaron al entrar al aula y en un 48% no se despiden, por tanto se genera entre el alumnado reacciones de desinterés a la presencia o no del docente.

- En la tabla 57 se observa que ante la petición de guardar silencio para iniciar la clase, se obtiene respuesta de indiferencia (21%); entonces se amenaza y se obtienen respuestas momentáneas del alumno (20%) y respuesta de la mayoría (16%) o con inicio de dictado (16%). Consecuentemente trae como resultado que en un 42% de las sesiones la petición de guardar orden se tenga que hacer entre tres o más veces, o caer, también en la indiferencia, como lo hacen el 35% de los profesores.
- De acuerdo a las observaciones de clase, identificamos acciones docentes basadas en su mayor parte, en prácticas de contravalor, provocando la pérdida de autoridad, por tanto, del orden y disciplina.

Categoría: **alteridad**. La alteridad hace alusión al acto moral, que parte de la relación que el *yo* establece con el *otro*; ese *otro* es alguien que no soy *yo*, otro inmediato y cotidiano, otro que permite reconocer al *yo*, y actuar con base al *nosotros* (Bajtín, en trad. Bubnova, 2000). Bajo este principio de acción ética identificamos las relaciones entre profesores y alumnos.

Aquí es necesario por parte de quién enseña, presentarse frente a los más jóvenes como un agente moral bien constituido (Durkheim, 1991), si no es así, su enseñanza se vuelve sin sentido para su aprendiz, de tal manera que decrece su interés por ellas. En lo escolar, solo 37% de alumnos opinan estar “totalmente de acuerdo” y otro 37% “de acuerdo” en que si observan, que el docente asume acciones guiadas por prácticas de valor, motiva esto a responder de la misma manera. Entre los docentes, 47% “totalmente de acuerdo” y 44% “de acuerdo” expresan que su actitud como docentes ayuda a crecer al otro. Esto es, hay una tendencia a la aceptación de la idea de alteridad, de la influencia del *yo* en el *otro*, aunque el “de acuerdo” implique cierta duda, se tiene tendencia a la aceptación de la influencia del modelo en el educando. También logramos identificar que en lo práctico escolar, 48% de alumnos expresan que pocas veces la acción docente es considerada ejemplar para su desarrollo moral y entre los docentes, 15% afirma que siempre son un modelo a seguir, 46% dice que las mayoría de las veces y el 20% dice que pocas veces. El principio de modificación de la conducta de Bandura (en Bower, 1973), sostiene que las respuestas hostiles o agresivas se imitan en lato grado, así mismo, se imita el tipo de estándares morales

que exhibe un modelo adulto; el modelo puede transmitir una amplia gama de conductas y la fidelidad de la imitación del sujeto es ampliamente notable. El educando observa varios sujetos y aprende a imitar conductas y responder a ellas. Bandura expresa que la posibilidad de que se reproduzca un patrón de respuesta igual al observado es alto.

El acto moral con alteridad no puede determinarse por consenso (Tugendhat, 1993), sin embargo en la práctica escolar, 22% de profesores está totalmente de acuerdo y 59% está de acuerdo en que el comportamiento moral puede ser determinado por mayoría. Este posicionamiento, ubica al docente con ideas falsas, que obstaculizan la práctica de *alteridad*. Lo moral no puede ser determinado por mayoría, porque de ser así, se da paso a la imposición de un sujeto a costa de la eliminación de otro sujeto y por ello se altera las relaciones de respeto, tolerancia y diálogo. Registramos, que para el 64% de los profesores, el consenso es llegar a acuerdos por opinión de la mayoría; esto lleva a procesos de eliminación de algunos. Sólo 2% caracteriza al consenso como diálogo, y tomar en cuenta el diálogo sin imposición, es una excelente estrategia ética de responsabilidad escolar. Otro porcentaje igualmente menor relaciona apertura docente-diálogo. Por otro lado, 44% de profesores estima que la imposición es un buen mecanismo para evitar alteración en las relaciones de respeto, tolerancia y diálogo, pero no se contribuye a la formación de sujetos autónomos. En el aula, todo eso se convierte en acciones autoritarias y exclusión de prácticas de alteridad. Los alumnos lo evidencian y los profesores lo niegan, por tanto se vuelve difícil trabajar en estas circunstancias, por un lado, quejas de prácticas autoritarias y por otro, un autorretrato de apertura y diálogo; necesitamos retirar escenas de “maquillaje” que nada ayudan en el logro de educar conforme a valores.

Los actos morales de los profesores, se caracterizan por ser excluyentes de alteridad e incluyente de autoritarismo, expresión total de relaciones de dominación basadas en un orden social estratificado (Apple, 1987), relaciones que germinan en función del ejercicio de un poder, a partir de una estructura piramidal, de arriba hacia abajo. En la cotidianidad escolar, el alumno identifica prácticas de contravalores en la acción docente, producto del ejercicio del poder; provocando a su vez, la práctica de alteridad

negativa. El alumno identifica esta acción, como autoritaria e injusta. Por su parte, el profesor olvida, que sus actos en relación al *yo* y *el otro*, repercuten concluyentemente en el otro; y si el docente no responde a un acto moral, el alumno tampoco lo hace.

Categoría: **Autonomía**. Curricularmente, uno de los objetivos del bachillerato, es hacer del educando un sujeto autónomo; que no es otra cosa que el manejo del autodominio. Esta categoría de análisis, condujo a identificar el conocimiento y opinión del docente y alumno, acerca de esta meta educativa.

La autonomía deviene de la aceptación de la normatividad, existente para la autorregulación que permita la vida en sociedad (Durkheim, 1990). Desde el punto de vista del profesorado, representado por un pequeño porcentaje del 27%, son los que dicen estar “totalmente de acuerdo”, en que el logro de un sujeto autónomo requiera la enseñanza de lo actitudinal y transversalidad; el 39% que selecciona “de acuerdo”, tiende a la aceptación, pero con cierta duda al respecto. Existe un 2% y 5% de profesores que no cree que eso sea así, pues se identifica con “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

La regla, en cuanto nos enseña a dominarnos se convierte en instrumento de liberación y libertad (Durkheim, 1990), por lo cual, debemos crear las condiciones necesarias para vivenciar los actos morales; el autoritarismo es una condición que debe excluirse, cuando se trabaja para que el sujeto logre su autonomía. 36% de profesores opinan, que el autoritarismo no ayuda a la formación autónoma del sujeto, pero existe un 24% que cree necesaria la práctica autoritaria; 22% niega la existencia de esto en lo escolar. El alumno aprende a caminar en lo escolar con actitudes autoritarias y no autoritarias; aprende a sortear ambas, de tal forma que no le obstaculice su caminar en el sistema escolar; pero identifican, mayoritariamente (66%), prácticas autoritarias.

Establecer una práctica útil, entre poder y autonomía, significa el ejercicio de un poder no coercitivo, sino de ejercicio para la aceptación y transformación para el bien colectivo en alteridad. Sin embargo, cuando al docente se le habla de poder, su tendencia es la asociación de los términos orden-coercitivo; más no al binomio poder-

autoridad. Un 37% niega hacer posible la relación poder-autonomía, aunque 47% habla sobre la posibilidad de ello. El que sustenta el “poder”, ha de tener la capacidad como persona, de saber socializar el conocimiento, valores y actitudes a los educandos, para el crecimiento y autonomía del segundo, pero esto último argumentan los profesores en la *entrevista*, que lo desconocen.

El ejercicio del juicio moral, es un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica; para Kohlberg (en Hersh y otros, 1988), entre más se desarrolle la operación cognitiva, mayor oportunidades tendremos de obtener mejores juicios morales; pero en la práctica escolar, 52% de los alumnos, dicen que en sus diferentes asignaturas no se discuten o debaten juicios morales. Si en lo escolar, no se presta atención, a este tipo de ejercicios, podemos suponer, que mucho menos se pone atención a su ejecución, argumentando sobre la idea del poco interés que tiene el profesor por trabajar lo formativo, a pesar de que sostiene ideas que realzan la importancia de ello.

## Conclusión

De acuerdo a las siete categorías de análisis, se confirma que en la Escuela Preparatoria de la UAEMéx., la actitud docente, es un elemento que obstaculiza el logro de una educación conforme a valores. Dicha afirmación se sustrae del análisis que se desarrolla para el logro de objetivos, en los que se concluye que:

**En relación al objetivo1.-** la *socialización* de normas y valores en el aula se manifiesta con un particular tipo de interacción; en donde la actitud docente expresa una serie de acciones que envuelven las *actividades escolares*, que no conducen a la formación de un sujeto *autónomo*; por tanto, la práctica de *alteridad* es nula. La actitud docente es la expresión de exigencias coercitivas del seguimiento de la norma, para que el profesor pueda desarrollar la enseñanza de su asignatura, y se transmite con ello, un conjunto de valores no adecuados para el aprender a ser y convivir. La actitud docente, pierde la autoridad, como fortaleza para la formación moral y asume un autoritarismo débil que funciona con el uso de un *poder* institucionalmente legitimado; pero en

realidad es un aparente poder que se base en la asignación de calificaciones, en la toma de decisiones agresivas hacia el educando. Si vemos es un “poder” muy frágil, que cuando el alumno ya no sigue la fórmula impuesta, sucede que ve al profesor como cualquier otro individuo, es decir, sin poder ni autoridad.

La actitud docente en lo escolar es un mecanismo de acción muy poderoso que en gran parte, obstaculiza el proceso de la educación en valores; que hace que el educando no asuma normas y reglas para su autodisciplina y logro de libertad, sino que influye en expresiones de fuerzas rebeldes que se desarrollan a favor de un interés individual y egoísta. Por tanto, la actitud docente no está ayudando al logro de una educación integral.

**En relación al objetivo 2.-** El docente no posee una base conceptual de la ética, importante para desarrollar el proceso de la *educación en valores*, además, continua con la tradición de un manejo técnico del *currículo*, con tendencia de atención de lo informativo. Opina que lo formativo es importante en las *actividades escolares*, pero se siente incapacitado para responder y niega su abordaje. El profesor cree que siempre ha educado en valores, a través de su “ejemplo”, critica actitudes de terceros y no ve las propias, que en general, son unidireccionales y sin derecho a réplica, no lo conduce al logro de su *autonomía*.

Por tanto, concluimos que el conocimiento, creencias u opiniones docentes se argumentan desde un posicionamiento individual basado en el “yo creo”, haciendo que la actitud docente se cobije en una autoridad falsa que repercute en el aprendizaje del educando.

**En relación al objetivo 3.-** La mayoría del alumnado, desconoce que el *currículo* le oferta una educación integral y el significado de esto, en su formación; en cuestión de *valores*, se defiende a través de la “verborrea” y la opinión personal; pero opina, que lo formativo es importante en su formación escolar. Cree en el docente como “ejemplo” a seguir, pero no confía en él, como educador formativo, en gran parte por las actitudes que asume. Reconoce su *poder* e incluso, por él legitimado, que le

conduce a “jugar” un proceso *socializante* que le ofrecen. Opina que el autoritarismo, es una práctica presente en las *actividades escolares*, haciendo que el alumno responda pasiva o agresivamente.; el alumno pierde su *autonomía*, al terminar aceptando o repitiendo actos carentes de contenido moral.

**En relación al objetivo 4.-** Entre ambos actores educativos impera una serie de acuerdos y desacuerdos acerca de la tarea formativa. El acuerdo más importante, es que ambas partes aceptan que *educar conforme a valores* es una tarea de padres de familia; el desacuerdo reside, en el hecho de que los profesores creen que les corresponde a ellos, después de los padres, seguir con la tarea, y los alumnos, en su mayoría, no lo consideran así.

Ambos concuerdan que es importante desarrollar *actividades escolares* formativas, pero los alumnos ven al docente con poco interés para hacerlo, mientras que éstos, se autocalifican con bastante interés; sin embargo, los profesores dicen que lo actitudinal y transversal son temáticas que no atienden, canalizando lo formativo a exigencias de trabajo académico. Es decir, no lo aborda como proceso *socializante* para el logro de la *autonomía* sino como proceso de *poder* para el control y exigencia de conductas heterónomas para lograr objetivos de aprendizaje que generalmente no anuncia y que él decide. La mayoría de profesores y alumnos creen importante el proceso de *alteridad*, en las *actividades escolares*, sin embargo, el alumno ve en su profesor, acciones negativas que a él, le exigen. Persiste la alteridad, pero revestida de actitudes negativas.

## Bibliografía

1. **Apple, M. W.** (1987): *Educación y poder*. Ed. Paidós-MEC, Barcelona.
2. **Bajtín, M.** (traducido en 2000 por Bubnova, T.). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. Mijaíl Bajtín. Ed. Taurus, México.
3. **Bower G. H. e Hilgard E. R.** (1973). *Teoría del aprendizaje*. Ed. Trillas, 8° reimp. 2003, México.
4. **Delors, J.** (comp.) (1996): *Los cuatro pilares de la educación*. en La educación encierra un tesoro. México-UNESCO.
5. **Delval, J.** (1996): *Los fines de la educación*. Ed. Siglo XXI de España Editores, S.A. 1° ed. 1990.
6. **Durkheim, E.** (1990): *Educación y sociología*. Ed. Península, 5° edición: 1994. Barcelona. Trad. Janine Muls de Liáras.
7. **Durkheim, E.** (1991): *La educación moral*. Ed. Colofón, S.A. México.
8. **Eggleston, J.** (1980): *Sociología de currículo escolar*. Ed. Troquel S.A. B. Aires
9. **Fronzizi, R.** (2005). *¿Qué son los valores?*, Breviarios, FCE. 1ª ed. 1958.
10. **García S., S. y Vanilla L.** (2003): *Normas y valores en el salón de clase*. Ed. Siglo XXI.
11. **Goetz, J. y LeCompte, M.** (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata, S.A., Madrid.
12. **Habermas, J.** (2000). *Del uso pragmático, ético y moral de la razón práctica*, en Aclaraciones a la ética del discurso. Madrid, Trotta, p 117.
13. **Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D.** (1988): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Ed. Narcea, Madrid.
14. **Kemmis, S.** (1993): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ed. Morota, 1ª. ed. 1986.
15. **Maggi Y., R. y otros** (2003): *Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001)* en Bertely Mª. y Busquets (Coord.) en Educación, Derechos y Equidad. Grupo Ideograma Editores.
16. **Moreno, J. A. y otros** (2007): *Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física*. <http://www.rieoei.org/rie44a09.htm>. consultado en línea el martes 22 de octubre de 2007.

17. **Puig R., Joseph M.** (2003): *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Ed. Paidós, Barcelona, Buenos aires. México.
18. **Sandín E., M<sup>a</sup>. P.** (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Ed. Mc. Graw Hill, España.
19. **Savater, F.** (1997): *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México.
20. **Tugendhat, E.** (1993): *Lecciones de Ética*. Ed. Gedisa, S.A. 1<sup>a</sup> reimpresión: 2001, Barcelona.
21. **UAEM (2003)**. *Currículo del Bachillerato Universitario*. Gaceta Universitaria, publicación extraordinaria, época XI, año XX, Toluca, México.