



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA SECUNDARIA GENERAL: LOS
VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA COMO TEMA TRANSVERSAL

INFORME DE INVESTIGACIÓN

SIN AUTORIZACIÓN
PARA PUBLICACIÓN

DRA. ARACELI RODRIGUEZ SOLANO

STA. CRUZ ATZCAPOTZALTONGO, TOLUCA, MARZO DEL 2015

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
ANTECEDENTES	5
ASPECTO METODOLÓGICO	18
1. GESTIÓN	31
1.1. PROCESO ADMINISTRATIVO	
1.2. ANÁLISIS Y DESARROLLO INSTITUCIONAL	32
1.3. PROGRAMA DE ESCUELAS DE CALIDAD	34
2. VIDA DEMOCRÁTICA	43
2.1. VIDA DEMOCRÁTICA	
2.2. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN	48
2.3. DEMOCRACIA Y TOLERANCIA	51
3. LOS VALORES	54
3.1. SU DEFINICIÓN	
3.2. LUZ SOBRE UNA RELACIÓN: EDUCACIÓN Y VALORES	58
3.3. ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DE VALORES	66
3.4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA	78
3.4.1. Contenidos educativos transversales	
3.5. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE VALORES EN LA ESCUELA?	86
3.6. LA TOLERANCIA ¿ES UN VALOR?	104
3.6.1. Desde su etimología	
..... 3.6.2. Tolerancia a las ideas	106
..... 3.6.3. Tolerancia a los otros	119
..... 3.6.4.. Lo intolerable	133
3.6.5. Formación para la tolerancia	138
3.6.5.1. Perspectiva psicopedagógica	
3.6.5.2. Aspectos a considerar en la formación para la tolerancia.	
4. CONTEXTOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR	152
4.1. CONTEXTO DE POLÍTICA EDUCATIVA	
4.1.1. Política Educativa Internacional: las competencias	
4.1.2. Política Educativa Nacional	158
4.1.2.1. Escuelas de calidad	
4.1.2.2. Reforma Integral a la Educación Básica	
4.1.3. Política Educativa Estatal	182
4.1.3.1. Ley de Educación del Estado de México	
4.1.4. La institución escolar pública del nivel básico: el caso de la escuela secundaria general.	184
4.2. CONTEXTO SOCIO GEOGRÁFICO	188
4.2.1. Del estado de México	
4.2.2. De la escuela estudiada	191
5. ¿QUÉ SUCEDE CON LA GESTIÓN ESCOLAR Y LOS VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA COMO TEMA TRANSVERSAL?	192

5.1. ESCENARIO	192
5.2. MATRIZ DE GESTIÓN ESCOLAR	197
5.2.1. Subsistema de regulación control	
5.2.1.1. Dimensión organizativa	
5.2.1.2. Dimensión comunitaria y de participación social	
5.2.2. Subsistema de apoyo	223
5.2.2.1. Apoyo institucional	
5.2.2.2. Dimensión administrativa	
5.2.3. Subsistema de operación	230
5.2.3.1. Dimensión pedagógico curricular	
6. ¿QUÉ INSINUAN LOS HALLAZGOS?	269
6.1. CON RESPECTO A LA MATRIZ DE GESTIÓN ESCOLAR.	
6.2. CON RESPECTO A LA TRANSVERSALIDAD	272
6.3. CON RESPECTO A LA VIDA DEMOCRÁTICA.	
6.4. CON RESPECTO A LA FORMACIÓN PARA LA TOLERANCIA Y SU ENSEÑANZA EXPLÍCITA	275
6.5. CON RESPECTO A LA PERSONA TOLERANTE Y LA ENSEÑANZA IMPLÍCITA.	
6.6. CON RESPECTO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL	276
6.7. CON RESPECTO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	
6.8. CON RESPECTO A LOS SUPUESTOS	277
6.9. ALCANCES Y LIMITACIONES.	
7. ¿QUÉ SE PODRÍA SUGERIR?	278
7.1. CON RESPECTO A LA GESTIÓN ESCOLAR	
7.2. CON RESPECTO A LOS TEMAS/ CONTENIDOS/ COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
7.3. CON RESPECTO A LA FORMACIÓN PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA Y LA TOLERANCIA.	280
REFERENCIAS	281
ANEXOS	294

*“Ser tolerante es convivir con lo que uno desaprueba...
¡Y con quienes le desaprueban a uno”
Fernando Savater (2014:97)*

PRESENTACION

El documento contiene el informe de investigación que se desarrolló en el bienio 2013-2015, que pretendió revisar cómo la gestión escolar en la escuela secundaria general permite el logro de los temas transversales relacionados con la vida democrática, en particular la tolerancia.

Una parte del planteamiento de la investigación no se aleja de ser una réplica de la investigación realizada en dos escuelas primarias, una secundaria general y una escuela normal, ubicadas también en la capital del Estado de México, las cuales mostraron que la formación valoral del propio docente es el factor esencial para que los alumnos logren una formación valoral autónoma más allá de la institución escolar. Ahora, la mirada estará centrada en la institución como sistema de relaciones que hace posible o no el desarrollo de las propuestas curriculares.

Para dar cuenta de cómo se implementa la gestión escolar se empleó como recurso heurístico una matriz que permitió considerar los diferentes escenarios, actores y procesos del sin fin de actividades institucionales desarrolladas en el ciclo escolar 2009-2010. Es por este motivo que no todos los marcos de relación fueron actualizados.

Se presentan entonces los antecedentes, la nota metodológica, los marcos de relación, los hallazgos y algunas sugerencias.

“Uno de los síntomas de que se acerca una crisis nerviosa es el creer que nuestro trabajo es terriblemente importante”
Bertrand Russell

ANTECEDENTES

El modelo de desarrollo capitalista reforzó el proyecto de la modernidad (Kurnitzky, 1994; Giddens, 1997; Inglehart, 1994), para ofrecer como una gran promesa el bienestar económico para todos. En cambio vivimos una serie de problemas económicos, sociales y ambientales que van en aumento, generándose crisis y conflictos que amenazan con generalizarse a escala mundial.

La modernidad y sus consecuencias, así como el modelo socioeconómico imperante en ésta época, conocido como neoliberalismo, referido explícitamente a la economía de libre mercado, ha permeado todas las áreas de la sociedad, promoviendo en cierta medida la sustitución de los valores tradicionales, que en ciertas realidades favorecían la convivencia y comunicación humana, por otros que magnifican: competencia, elitismo, materialismo, individualismo, aislamiento y una visión de las relaciones, a partir del libre comercio, como mercancía.

La sustitución de algunos valores de corte tradicional ha generado ya algunas consecuencias, por ejemplo demostraciones de sujetos y/o grupos sociales en contra de otros, al asumir actitudes de intolerancia religiosa y racial, violencia, injusticia, autoritarismo, exclusión, discriminación y violaciones a los derechos humanos y civiles.

Estas conductas han tendido a incrementarse, ya que el modelo macroeconómico ha acentuado las desigualdades internacionales, regionales y locales. Se presenta cada vez más lejana la pretendida condición de desarrollo socioeconómico equitativo para los integrantes de las sociedades.

Por otra parte, se ha planteado que el régimen sociopolítico idóneo es el democrático, caracterizado por la soberanía del pueblo, que conlleva condiciones de convivencia humana, basadas en el respeto a los derechos

humanos individuales de libertad, igualdad, justicia y en los derechos sociales como educación, salud, vivienda y recreación (Lafer, 1994).

La vida democrática que éste supone, plantea contar con un individuo formado como ciudadano (Rodríguez, 1998) participativo, que promueve la libertad, que está convencido de que el hombre es igual porque tiene la posibilidad de realizar permanentemente el ejercicio de su razón (Guerrero, 1998:124), lo que le permite la autodeterminación individual y colectiva, favoreciéndose el desarrollo humano y la autonomía moral con responsabilidad. La igualdad que se plantea es moral, política y de posesión de bienes (Bárcena, 1997).

Independientemente de las dificultades que supone lograr dicho régimen y de su puesta en práctica, la democracia sigue siendo un ideal que se anhela como ciudadanos y como país.

El embate ideológico del neoliberalismo que, como ya se comentó, traslada características del libre mercado a las relaciones sociales, ha llegado a un grado tal que diferentes organismos internacionales y nacionales, preocupados por crear un ambiente de convivencia social, basado en un régimen democrático, han planteado propuestas que destacan el papel preponderante de la educación para transformar estos hechos.

La situación descrita ha generado acciones en dos sentidos:

- Que sea imperante la necesidad de propiciar un cambio en la convivencia social, buscando el desarrollo integral del sujeto y
- Que diversos investigadores y organizaciones como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrollen e implementen propuestas de formación en valores que permitan re-encauzarlos.

El informe de la UNESCO, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, llamado la Educación Encierra Un Tesoro (Delors, 1996) plantea -ante la situación global mundial de desigualdad e injusticia- una serie de recomendaciones relacionadas con el papel y objetivos que debe procurar la educación, entre las que destaca la

Educación para toda la vida y garantizar aprendizajes para conocer, hacer, ser y vivir juntos.

Este último tipo de aprendizaje habla de la necesidad de hacer de los espacios sociales lugares de convivencia humana armónica, basada en tolerancia, respeto, inclusión y pluralismo; que orienten hacia una mejor forma de vivir juntos a través de un régimen democrático.

El informe prioriza la práctica de la tolerancia y el pluralismo en la escuela. Señala la importancia de que sea a través de espacios específicos ex-profeso, como la comunidad escolar, donde se aprendan dichos valores.

Por otra parte, implícitamente se ha reconocido la necesidad de propiciar que al interior de las escuelas se genere una gestión diferente, horizontal y participativa, que convoque a todos los actores sociales en la institución, a mirar hacia un horizonte común de formación de los alumnos, generando corresponsabilidad en la tarea al organizar las actividades a partir del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, MGEE. (SEP, 2010)

Ante tal situación surgen algunas preguntas: ¿qué representa para la escuela mexicana los planteamientos anteriores?, ¿los ha hecho suyos?, ¿los ha incorporado?, ¿cómo los ha incorporado a la práctica institucional?, ¿se han retomado los elementos del MGEE?, ¿se manifiestan en los procesos escolares en las aulas?, ¿qué características tiene la puesta en marcha de los temas transversales?, ¿qué características tiene la práctica de dichos valores?, ¿cómo se vive la democracia?, ¿se promueve la tolerancia, el respeto, la inclusión, el pluralismo en la escuela secundaria?, ¿qué papel tiene el medio socioeconómico, la institución y el maestro en la práctica de estos valores?

En documentos oficiales como la Constitución, modificada recientemente, se plasman algunas respuestas a estas preguntas, que plantean los lineamientos que orientarán la actividad educativa, como en el Artículo Tercero que se expresa en los siguientes términos:

[...] Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y

secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; [...] (Constitución política de los estados unidos mexicanos (2011))

La Ley General de Educación regula el servicio educativo que se imparte en las diferentes instancias de gobierno con base en los lineamientos del Artículo Tercero. De aquí se derivan los elementos de la política educativa de la educación secundaria en este período, que constituye uno de los contextos en que se desarrolla el objeto de estudio.

Bajo el supuesto de que el marco valoral personal se forma como parte del proceso de socialización que el sujeto vive principalmente en la

familia y en la escuela y que se gesta en los primeros años de convivencia social, se realizó una investigación con la intención de conocer cómo se viven los valores para la vida democrática en la escuela secundaria, como tema transversal.

Se partió de considerar a la democracia como un sistema de vida, que implica, como ya se comentó, una diversidad de valores, es decir, un marco ético-político. La complejidad de estudiar los principales valores que favorecen la convivencia en la escuela requirió de la elección de uno de los más significativos: la tolerancia, debido a que es considerada por los liberales (Bermúdez, 1999; Cisneros, 2000) y por algunos educadores (Latapí, 1998; Benéton, 1995 e Ibarra, 1998) como el valor básico y fundamental de la democracia, que deriva del principio de dignidad de las personas del cual surgen a su vez, los valores de auto respeto y respeto al otro cercano, y aún más, al lejano. Es con esta base que se puede generar y fomentar la convivencia humana con consideración hacia los demás. En concreto, como argumenta Touraine, vivir juntos con nuestras diferencias (1997:272).

Lo anterior supone ir más allá del uso y significado común que se le da al término, es decir, aguantar, soportar al otro desde una posición de superioridad ante él.

La creciente preocupación mundial y la anomia que priva en la sociedad mexicana, justifica el interés por conocer cómo se viven los valores mencionados a partir de que en la escuela secundaria se implemente un modelo de gestión escolar diferente. Así, se plantea como pregunta de investigación ¿Cómo se desarrolla la gestión escolar para implementar la propuesta curricular de abordar temas transversales, en particular para formar los valores para la vida democrática?

Por otra parte, se han realizado investigaciones con respecto al programa de escuelas de calidad, entre las que se encuentran la de Rodríguez Vázquez (2011) llamada ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas, éticas y políticas del Programa Escuelas de Calidad (PEC)? El

cual es un trabajo documental que, sin explicitar, emplea una mirada desde los clásicos y la crítica marxista a la globalización y al neoliberalismo para revisar el discurso del programa, detecta sus contradicciones y limitaciones al determinar duplas de categoría que analiza y discute como escuela vs empresa mercantil; técnico vs práctico; utilitario vs humanista; competitividad y eficiencia vs dignidad y autonomía; técnico vs utilitario; práctico vs humanista. Se promulga por una formación integral del sujeto, con base en su dignidad y autonomía.

Otra más es la de Martínez Flores (2011); llamada Calidad y cultura: el papel del docente en la construcción de la calidad educativa (una asignatura pendiente). Es una Investigación de corte teórico-empírico y metodológicamente definida como etnográfica, que consideró como referente teórico a la pedagogía crítica para comprender la cultura escolar de los docentes que le permite interactuar con la exigencia de la calidad educativa; 22 docentes de una secundaria general, comparten como la miran, la viven y conviven con ella. La pretensión es generar a partir de estas experiencias, una idea diferente de calidad educativa.

Concluye que la calidad educativa variará cuando se centre en los sujetos, se recurra a un paradigma cualitativo, humanista, que considere la diversidad de los contextos y participantes en los procesos; y el docente se reconozca y trabaje colaborativamente para integrar una comunidad de aprendizaje.

El libro de Martínez (2010); titulado El Programa de Escuelas de calidad en las escuelas primarias del Estado de México como política pública, analiza los alcances del programa en cuanto a la re-organización de la institución para elaborar los diferentes programas, y concluye “la elaboración del PETE y PAT es discrecional, por lo que no existe compromiso de las partes contempladas en la ejecución” (Martínez, 2010:151)

Esta versión de PEC define a una escuela de calidad como aquella que asume

“[...] en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua del aprovechamiento escolar; se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen competencias, habilidades y valores para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida. En este caso, se focaliza a la calidad educativa en componentes como la participación social, la mejora continua y el logro académico a través de la planeación estratégica” (SEP, 2009:26)

Barrientos y Taracena elaboraron una investigación con el objetivo de identificar “factores implicados en la participación y estilos de gestión escolar de los directores de secundarias generales” (Barrientos y Taracena, 2008:1).

De entrada reconocieron al nivel como problemático y complejo, destacaron como un elemento a revisar a la gestión escolar, bajo el supuesto del papel central que juega el director.

La investigación se denominó La participación y gestión escolar de directores de secundaria, estudio de caso, consideró a cuatro directores que les permitió identificar los estilos de gestión directiva.

Especificaron que mediante una aproximación histórico social, y empleando entrevistas semi estructuradas, observaciones de la práctica y análisis de documentos pudieron identificar factores que influyeron en el estilo de gestión directivo en un período histórico de un centro escolar.

Presentaron un estado del arte amplio sobre la gestión escolar y el papel que juega en la misma, el director como eje en “[...] la construcción y transformación de la organización y toma de decisiones en las escuelas” (Carriego, 2005; Coronel, 2000:185-198; Elizondo, 2003; Furlan, Landesman, y Pasillas, 2000: 138-175; Nicastro, 2004, citado por Barrientos y Taracena (2008:114). No obstante, señalaron que en México, no ha sido suficientemente estudiado este asunto en la secundaria, por lo que su investigación era importante.

Identificaron estilos de gestión directiva relacionados con el contexto de política educativa y la historia de la institución, a saber:

- La paternalista, que se implementó aún antes de que iniciara funciones la institución hasta ocho años después, durante el período de expansión del sistema. El director realizó los trámites para iniciar labores en instalaciones prestadas, contratar al personal, gestionar la donación de un terreno, establecer criterios de organización y procedimientos que en ocasiones rayaban en la discrecionalidad. Quien se desempeñó como director no tenía acreditación académica para realizar la función, por otro lado, la escuela no era bien vista por la comunidad. Surgieron conflictos con y entre los docentes y padres de familia, quienes propiciaron el cambio de director. Durante este período se privilegiaron las dimensiones política, administrativa y organizativa.
- El segundo estilo lo caracterizaron como “democrático, con participación centrada en la dimensión pedagógica y en la gestión de recursos y relaciones de apoyo a la misma” (Barrientos y Taracena, 2008:125). Este director contaba con acreditación académica como docente en secundaria y la experiencia como subdirector en un centro escolar con prestigio por su aprovechamiento. En esta gestión se implementó el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, que pretendió cambios cualitativos en los procesos del sistema. Una vez que la máxima autoridad puso orden en el centro escolar por su habilidad negociadora, empezó a intervenir en los aspectos pedagógicos, a tal grado que logró el reconocimiento institucional, entre la comunidad y la planta

docente, quienes expresaban tener un proyecto de escuela, lo que demuestra la cohesión alcanzada.

Se propició el trabajo colegiado y la formación académico profesional del personal.

Los conflictos se hicieron presentes, y nuevamente los padres de familia generaron el cambio.

- En este período también se implementaron las dimensiones, política, administrativa y organizativa.
- El tercer estilo de gestión se caracterizó porque “[...] intenta negociar las demandas de las múltiples instancias a las que atiende; con apertura a la participación colectiva en la puesta en marcha de acciones. (Barrientos y Taracena, 2008:130). Cubre dos gestiones directivas que coincidieron en el actuar y reconocimiento académico, ambas fueron docentes en primaria y secundaria, fueron subdirectoras en este nivel escolar y contaban con carrera magisterial y consecuentemente habían tenido capacitación en la función directiva.

Contextualmente se presentaron, entre otros, recorte presupuestal a educación afectando el ingreso de los docentes, descomposición social, pérdida de valores, devaluación de la educación, emergencia del Programa escuelas de calidad y la propuesta de gestión que incrementó las actividades institucionales del director, así como “[...] el empoderamiento de los padres de familia a quienes se erige como jueces del funcionamiento de los planteles y del trabajo de los maestros.” (Barrientos y Taracena, 2008:130). Por otra parte la promoción de la reforma de 2005 que generó expectativas e incertidumbres.

Los alumnos no presentaban interés en la educación, los padres exigían su atención más como guardería, la movilidad

docente se incrementó por diferentes causas, los conflictos persistieron.

Para dar salida a las diferentes demandas se realizaron acciones de las dimensiones política, administrativa, organizativa y psicopedagógica. Destaca en esta última las actividades colegiadas, de seguimiento y supervisión que propiciaron mejora en el desempeño y la eficiencia terminal.

Las autoras señalaron como hallazgo con respecto a la normatividad y la gestión escolar que

“[...] las mismas características del sistema limitaron parcialmente el desarrollo de nuevos estilos de gestión pedagógico-participativos. Al respecto documentamos los siguientes elementos:

1) El predominio de la estructura jerárquica y centralista del sistema educativo sigue limitando la autonomía de los directores para tomar decisiones colegiadas y democráticas relacionadas con la organización y prioridades del centro escolar; los obliga a seguir indicaciones que, a menudo, no son congruentes con las necesidades del plantel que dirigen y los coloca en la necesidad de invertir gran parte de su tiempo en actividades administrativas o de gestión de recursos [...]

2) Esta estructura tiene un segundo efecto al reproducirse en las escuelas. En éstas, la dirección se erige como autoridad máxima y desde esa posición impone al resto de la comunidad la obligación de atender a las órdenes de las autoridades educativas extraescolares “nos mandan una cantidad de proyectos que tenemos que hacer”. La idea anterior, expresada por uno de los directores, fue similar a lo dicho por varios maestros sobre los proyectos y tareas que la dirección les impone quitándoles tiempo para atender necesidades pedagógicas más urgentes.

3) La organización y el manejo del tiempo que caracterizan a nuestro sistema de educación básica provoca que los directores se encuentren en situaciones apremiantes para cumplir con las actividades solicitadas.

También impiden que desarrollen estilos de gestión en donde lo pedagógico ocupe un lugar prioritario [...]

4) Finalmente, existe el problema de que aun hoy, a más de diez años de la reforma de 1993, la normatividad del sistema sigue presentando incongruencias respecto de algunos lineamientos del nuevo modelo de gestión pedagógico-participativa: obligan a los directores a conservar las formas de trabajo individual y la toma de decisiones centrada en la dirección: “quieren que todo lo hagamos en colegiado, pero la normatividad no deja suspender clases..., ¿a qué hora vamos a tomar decisiones colegiadas?” Esta situación cobra más fuerza por su congruencia con las prácticas institucionales históricamente consolidadas en las escuelas. (Barrientos y Taracena, 2008:134-135)

Las autoras concluyeron que los diferentes estilos de gestión identificados resultaron de la combinación de factores:

- macrosociales, en donde ubicaron las características del sistema, del sindicato y de los padres de familia;
- microsociales, en donde destacaron las condiciones materiales psíquicas, simbólicas y organizacionales de la institución escolar; y
- personales, referidos a la formación y trayectoria académica de cada director.

Y afirmaron

“[...] que los estilos de gestión de los directores de secundaria son producto de las condiciones socio-históricas de las escuelas y de los grupos de directivos y de profesores que trabajan en ellas, así como de las condiciones materiales, demandas y expectativas predominantes en el contexto social e institucional en que cada uno desarrolla su trabajo. (Barrientos y Taracena, 2008:140)

Aurora Alonso Huerta, Ander Stigg Christiansen y Dalia Ruiz Ávila (2007), realizaron la investigación *Democracia y ética en la escuela secundaria*. Estudio de caso, que como parte de su problematización planteó cómo los alumnos de secundaria no han alcanzado el nivel de desarrollo moral de Kohlberg que se supondría tendrían por su edad cronológica, cómo estudios de cultura escolar y prácticas institucionales han mostrado que existen pequeños acuerdos entre los diferentes actores, discrecionales, que son los que van orientando los procesos al interior, así la normatividad se ignora, se viola o se adapta; además de cómo las relaciones laborales entre el magisterio se guían por las buenas relaciones que se logra establecer.

El objetivo fue identificar algunos factores que dificultan el comportamiento moral “cercano a los ideales propuestos”

La investigación fue exploratoria, cualitativa y hermenéutica. Con base en los resultados de la prueba EXANI-CENEVAL, se eligieron dos secundarias técnicas del D.F.: una ubicada en una zona de clase media y otra en una zona popular.

La estrategia fue realizar doce entrevistas grupales, en cada una de ellas participaron seis alumnos, tres de alto rendimiento, y tres de bajo.

Para el análisis de los datos retomaron de Ricoeur su aportación acerca de la justicia y su vínculo con el amor; y la propuesta Held acerca de los diferentes modelos de democracia a partir de preguntarse ¿quién toma parte del proceso?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿qué asunto es motivo de decisión?, y ¿por qué es valiosa la democracia?

Las autoras fueron mostrando cadenas de texto al mismo tiempo que realizaron el análisis de lo que concluyeron asuntos interesantes, a saber:

- o Reconocer que en la asignatura de formación cívica y ética han realizado ejercicios de dialogo que no han podido transferir a situaciones de su vida diaria porque aún el otro, su compañero, no lo reconoce como semejante. (Alonso, Stigg y Ruiz, 2007:249) .
- o Se requiere además que la institución haga posible y propicie la discusión y debate de las normas que rigen la vida escolar como una parte de la forma de vida institucional.
- o Reconocen la autoridad a partir de quien controla, sin límite, a las personas, lo cual ocasiona que se le tema, con la sensación de indefensión, sin percibir a la ley como reguladora del abuso y del actuar de todos.
- o La participación democrática de los jóvenes se excluye de asuntos centrales de la institución, se limita a la elección de jefes de grupo o convivios, no consideran “[...] que se trata de que la ley sea interiorizada como máxima de carácter universal, tratando de identificar un camino posible para construir y acordar reglas de convivencia social”. (Alonso, Stigg y Ruiz, 2007:249)
- o Los jóvenes reconocen la presencia de la diferencia, asimetría y divergencia pero no encuentran como abordarlas en el marco de la justicia y la ley.

- o La concepción de democracia desde el quién, se aleja del ideal participativo y se acerca a lo elitista.
- o Desde el cómo, queda reducida a un procedimiento de elección.
- o “En cuanto al qué la democracia se vive como un mecanismo social importante para elegir a los gobernantes, pero no como una forma de vida.” (Alonso, Stigg y Ruiz, 2007:257)
- o En relación con el por qué “se ve como un medio para alcanzar buenas decisiones, sin poder concederle la capacidad para controlar a los que tienen el poder y mucho menos de favorecer la autonomía personal”,[...] (así) “la corrupción y el poder mismo se hacen una “cadenita” que genera la vivencia de desprotección, en donde el mundo jurídico tiene poca fuerza” (Alonso, Stigg y Ruiz,2007:257).

Finalmente los autores se preguntaron ¿En qué medida el ordenamiento y la cultura escolar pueden afectarse desde el interior de las escuelas? Para lo cual argumentaron como posibilidad de cambio, la propuesta de reforma a la secundaria, en la cual se formuló, entre otros, una estrategia de gestión escolar que pretendía la conformación de una comunidad educativa con todo el proceso de acompañamiento que supone.

Por otra parte se han realizado diversidad de investigaciones cuya temática central es cómo se viven los valores en la escuela desde diferentes referentes, sin embargo, sobre la vida democrática y la tolerancia en particular, en lo que fue posible revisar, no se localizó ninguna investigación teórico - empírica de la tolerancia en el ámbito de la escuela en México.

El desarrollo de esta investigación es entonces oportuno e importante ya que permitirá conocer lo que se está haciendo en la escuela secundaria general en relación con este campo temático y su contribución para que el panorama de convivencia social, se vaya modificando.

*“Al fin y al cabo somos lo que hacemos
para cambiar lo que somos”
Eduardo Galeano*

ASPECTO METODOLÓGICO

Esta investigación puede definirse como: Teórico-empírica, (Rigo, 1998) y Descriptiva-explicativa.

El Objeto de estudio es la re- construcción de la gestión escolar como contexto que propicia el abordaje transversal de los valores para la vida democrática y el fomento de la tolerancia en particular, a partir de las prácticas educativas institucionales, desde los procesos de enseñanza implícita e explícita, en una Secundaria general en el estado de México.

Los Objetivos que se propusieron alcanzar a través de este trabajo de investigación fueron:

- Conocer si la gestión institucional que se implementa hace posible abordar los temas transversales propuestos por el currículo.
- Analizar si la gestión institucional que se implementa hace posible la formación de los valores para la vida democrática.
- Describir el proceso de formación de los valores para la vida democracia, en particular la tolerancia.
- Proponer alternativas que permitan mejorar la gestión escolar con relación a los temas transversales, en particular los valores para la vida democrática.

A partir del problema de investigación planteado ¿Cómo se desarrolla la gestión escolar para implementar la propuesta curricular de abordar temas transversales, en particular para formar los valores para la vida democrática? se derivaron las Preguntas de investigación que orientaron las diferentes fases del trabajo:

¿Cómo se implementa la gestión escolar para abordar los temas transversales?

¿La gestión escolar que se vive en la escuela propicia, de forma transversal, la formación de los valores para la vida democrática, en particular la tolerancia?

¿Cómo se da el proceso de formación de valores para la democracia, en particular la tolerancia?

A partir de que la Reforma Integral de la Educación Básica plantea el abordaje de los valores en los diferentes espacios educativos, se supondría que de manera transversal los docentes consideren un espacio en las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje para abordarlos

De las preguntas planteadas surgen supuestos, a saber:

La gestión escolar no considera estrategias explícitas para abordar los contenidos transversales, en particular, los valores para la vida democrática.

Una vez más, la tarea de formación en valores para la vida democrática descansa en el docente quien enseña implícitamente o explícitamente la tolerancia como valor para la democracia a través de las prácticas educativas institucionales.

Para dar cuenta del objeto de estudio se definieron las Categorías:

- Gestión Escolar.

“[...] conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes, los procesos necesarios para que los estudiante aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica, (Loera, citado en SEP, 2010:60)

- Transversalidad.

“[...] propósitos de enseñanza comunes para la atención de problemas del mundo y de la vida, así como una serie de valores como el aprecio por la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad en la ciudadanía, el respeto por la pluralidad y la diversidad, el cuidado del medio ambiente, de uno mismo; [...] que pueden ser trabajados en el aula mediante situaciones didácticas que integren el desarrollo de competencias comprendidas en diversas asignaturas. (SEP, 2010:57)

“[...]La implementación [...] no es responsabilidad del docente, sino de todo el centro educativo y la comunidad. (SEP, 2010:105).

- Vida democrática. Enfatiza el valor de la participación ciudadana como actividad propia del hombre que promueve la libertad. Tiene como base: autodeterminación individual y colectiva; desarrollo humano, autonomía moral y la responsabilidad por las opciones consideradas; igualdad moral intrínseca de los individuos, igualdad política e igualdad de posesión de bienes que otorga el derecho (Bárcena, 1997).
- La educación para la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación, el diálogo, la empatía, aceptación de las diferencias, el respeto, el diálogo interpersonal crítico y actitudes de colaboración. Supone “hacerse cargo del otro diferente” (Ortega, et al, 2001:81-82). La tolerancia tiene que ejercitarse para que exista.
- La persona tolerante, bajo el supuesto de que una persona tolerante se conduce como tal en todos los ámbitos en que interviene, si es profesor, en su trato formará a los alumnos a través de su práctica tolerante en la institución y en el aula, cuando manifiesta: disposición al diálogo, comunicación, pensamiento crítico, habilidades lógico-argumentativas, empatía, pensamiento común con los otros, compromiso con los otros, cooperación y participación, valorar al otro positivamente, enfrentar el conflicto y lo resuelve pacíficamente (Mesén y Chavaría, 2000:38; Escámez, 1995:253-262). Con las precisiones y subcategorías siguientes:
 - ✓ Compromiso con los otros, entendido como las formas en que los sujetos hacen evidente que comparten una obligación contraída.
 - ✓ comunicación, información que los sujetos comentan para mejorar la actividad..

✓ cooperación y participación, se refiere a la disposición y experiencia que los sujetos ofrecen y comparten para favorecer el desarrollo de la actividad conjunta.

✓ disposición al diálogo, la tendencia manifiesta en que la persona responde con escucha atenta y lenguaje propicio a la solicitud verbal del otro.

✓ empatía, entendida como ponerse en el lugar del otro y compartir actividades, pensamientos, sentimientos y preocupaciones

✓ enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente, cuando la persona, en el momento en que se presente algún problema propicia y permite que las partes involucradas expresen de forma lógica sus argumentos, de tal manera que se llegue a una solución consensuada del asunto.

✓ habilidades lógico-argumentativas, son las formas del pensamiento y lenguaje que se estimulan para que los sujetos expresen ideas, opiniones, experiencias y sentimientos de manera concisa, clara, oportuna y suficiente haciéndolas comprensibles a los otros y que a su vez permiten entender lo que expresan los demás.

✓ pensamiento común con los otros, son las formas en que se manifiesta interés por desarrollar las tareas compartidas.

✓ pensamiento crítico, lo define Escámez (citado por Ortega y Minguéz 2001:83) como “la necesidad de encontrar argumentos o razones que justifiquen sus convicciones y prácticas, así como la necesidad de demandar a los otros las razones que sostienen sus convicciones y prácticas educativas”.

✓ valorar al otro positivamente, son las formas en que se manifiesta interés, preocupación o consideración por el

desarrollo integral del otro. valorar al otro positivamente, son las formas en que se manifiesta interés, preocupación o consideración por el desarrollo integral del otro.

- ✓ apoyo, ayuda que se proporciona a alguien para hacer algo.

- ✓ atención, demostración de afecto, de cortesía.

- ✓ bromear, burlarse de alguien o algo sin mala intención.

- ✓ convivencia, reunión en donde se manifiesta compañerismo.

- ✓ informar: de sí mismo, del otro

- ✓ regulación, son las estrategias que el docente emplea para llamar la atención de los alumnos ante un comportamiento o para que sea posible continuar la actividad.

- ✓ respeto, entendido como “reconocer que como personas tenemos dignidad e integridad, que hay que cuidar y desarrollar” (Robles, et al, 2003:50).

- Prácticas educativas institucionales. Aborda el proyecto institucional que se traduce en la organización y funcionamiento de la escuela, su autonomía para tomar decisiones curriculares y organizativas, cómo es su gobierno y gestión, la participación de padres y alumnos, las opciones pedagógicas del profesorado, las características del contexto de la escuela, la relación de la escuela con la comunidad, entre otros. Elementos que “condicionan en buena medida lo que hacen efectivamente los profesores y los alumnos en las aulas” (Coll, 1994:15). En lo particular, la práctica educativa en el ámbito del aula considera las características de: maestros y alumnos, espacio físico, material de apoyo y su organización, los contenidos, objetivos y actividades, la Secuencia de las

mismas, el horario, entre otros. Elementos que les permite negociar y construir lo que ahí sucede.

- Enseñanza implícita: El profesor, sin que haga mención expresa del valor, actúa en su práctica educativa en la institución, enfrentando problemas, dialogando, cooperando y valorando a los demás, principalmente.
- Enseñanza explícita: El maestro hace alusión a la tolerancia a través del desarrollo de un contenido formal que expone y/o explica o plantea una situación problemática a resolver relacionada de manera sistematizada como parte del proceso enseñanza aprendizaje.

El procedimiento consistió en obtener la recuperación empírica por semestres a través de la observación, la cual consistió en asistir durante la jornada escolar a los diferentes escenarios a realizar notas de campo descriptivas (Rodríguez, et al, 1996:198), registrando la mayor parte de lo que se decía y hacía al abordar los contenidos, al revisar los trabajos, al dirigirse a los alumnos, al organizar y realizar eventos, entre otros.

Las notas de campo descriptivas de los eventos que dieron cuenta de las prácticas institucionales contienen sólo el registro de cómo se realizó la actividad.

Se emplearon fragmentos transcritos de grabaciones y secuencias fotográficas como complemento del registro descriptivo comentado, para dar cuenta de la secuencia de acontecimientos observados. (Gutiérrez De Angelis, 2012: 108).

La información de las pláticas se obtuvo a partir de intercambios, de duración variable, con los actores con objeto de rastrear los significados y motivos de algunos de los procesos observados en los diferentes planos.

Otras fuentes de información fueron artefactos como documentos, formatos, folletos, pintas, libretas de docentes y libretas de los alumnos.

La elección de la escuela Secundaria general se orientó por la participación o no en la Red Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO,

PEA. Programa que fue creado con el objetivo de fortalecer, a través de la educación de jóvenes y niños, la promoción de una cultura de paz al abordar como temas de estudio el Conocimiento de los Problemas Mundiales y del Sistema de las Naciones Unidas, Derechos Humanos y Democracia, Aprendizaje Intercultural y Medio Ambiente y el Hombre. (UNESCO:2009).

En México, perteneciente a dicho organismo, existían 149 escuelas de educación básica registradas en ese programa, en 16 estados del centro y sureste mexicano, entre las que se encontraban al menos tres Secundarias generales en la zona conurbada al municipio de Toluca, entre las que estaba la elegida.

Para tener acceso a la escuela se realizaron visitas de acercamiento a finales de mayo del 2009, en las cuales se platicó con la subdirectora académica escolar, quien cuestionó porque el interés en la escuela y “aclaró” que la adscripción de la institución a dicho programa es “circunstancial” y sugirió acudir a las otras escuelas. Como se insistió en acudir a dicha escuela me indicó solicitar el acceso al Sr. Director.

Por persistente, se logró ingresar a la escuela, ya que se asistió más de una vez sin que existiera respuesta y consiguientemente el acceso. Al acudir nuevamente, se me solicitó regresar una vez se hubiera tranquilizado el proceso de inscripción y ya no hubiera padres de familia acudiendo a la institución.

Así, la recuperación empírica se realizó durante el ciclo escolar 2009-2010, una vez que se acordó con la subdirectora académica los cursos y grupos. Se inició el 8 de septiembre. Cabe comentar que al elegir ella los grupos, me permitió entrar a los que consideró los mejores en aprovechamiento y conducta.

Para dar cuenta del dato empírico, se implementó una matriz denominada de Gestión Escolar, que desde una mirada sistémica combina los elementos que propone el Modelo de Gestión del Programa de escuelas de calidad (SEP: 2010) y la Guía técnica Para el Análisis y Desarrollo institucional de las organizaciones públicas (1981), como un recurso

heurístico para analizar cómo interactúan los procesos y los actores en los diferentes escenarios de la gestión escolar. (Sotolongo, s/a) Ver Anexo 3.

Así, los grandes ejes que se emplearon para dar cuenta de la Gestión escolar son:

- Subsistema De Regulación Y Control:
Dimensión Organizativa y Dimensión comunitaria y de participación social
- Subsistema de Apoyo:
Apoyo Institucional y Dimensión administrativa.
- Subsistema de operación
Dimensión pedagógica curricular

Cada eje se desglosa en diferentes aspectos en los cuales se incorporan los diferentes eventos presenciados durante el ciclo escolar, de duración variable, que dieron cuenta del desarrollo de las prácticas educativas institucionales entre los diferentes actores de la misma, organizados a partir de su objetivo y a quienes convocan, como:

- Eventos para la gestión institucional:
 - ✓ Reuniones de Consejo Técnico
 - ✓ Reuniones de academia
 - ✓ Talleres Generales de Actualización
 - ✓ Reunión con padres de familia
- Eventos Cívicos
 - ✓ Ceremonias cívicas
- Eventos preventivos de control
 - ✓ Operación mochila
- Eventos normativos y de regulación
 - ✓ Portar uniformes y su uso
 - ✓ Regaños
- Eventos Sociales institucionales
 - ✓ Kermes
- Recesos

- Visitas al Departamento de Orientación.
- Visitas a la Biblioteca
- Visitas a la Subdirección escolar.

Sin embargo una vez integrando la información a la Matriz de Gestión Escolar, quedaron aspectos sin cubrir debido a que no se contó con la información de manera directa o no pudo obtenerse a través de las pláticas, lo cual también ya “habla” de la institución.

Los participantes en esta investigación fueron:

Los alumnos de los diferentes grupos que se encuentran, en el estadio de las operaciones formales o en el estadio convencional, (Piaget, 1985), de cuatro grupos de primero, de cuatro grupos de segundo grado y de dos grupos de tercer año.

La información relacionada con las características de los alumnos se recopiló de los expedientes en resguardo de Área de orientación, los cuales mostraron que en su mayoría provenían de comunidades fuera del área de influencia de la institución, lo que provocaba problemas por ejemplo, en la puntualidad, ya que los tiempos de recorrido para llegar a la escuela eran excesivos. La mayoría de los alumnos provenían de hogares en donde trabajaban ambos padres, o de hogares en donde sólo había un padre o en caso extremo, vivían con los abuelos, lo cual afectaba aún más la poca estabilidad de su edad adolescente, lo cual se manifestaba en la escuela a través de conductas provocativas, de indisciplina o en el menor de los casos, de aislamiento. Situaciones todas, que influyeron en el trato que les daban los docentes y afectaba su aprovechamiento.

Los docentes, quienes tienen la responsabilidad de propiciar la formación a través de su práctica. Las características de los docentes observados, orientadores y autoridades institucionales se obtuvieron de los expedientes en resguardo en el Área administrativa, la antigüedad promedio era de 24 años de servicio, con la asignación de categoría correspondiente a

la función; seis profesores llegaron en los noventas, situación que les daba un posicionamiento diferente ante los docentes que recién llegaron.

Solo una docente tenía todas sus horas clase, de una misma asignatura, adscritas en la misma institución; otros profesores horas clase tenían adscritas las horas en la misma institución, incluso en ambos turnos, pero en diferentes asignaturas, por ejemplo artes, geografía, formación cívica, español, historia, inglés, orientación y tecnología, situación que afectó la planeación y programación de los contenidos de las asignaturas y consecuentemente el desempeño del docente. Cada docente asumía diferente nivel de compromiso ante las actividades institucionales.

Resultó relevante para esta investigación el informe TALIS 2013, que como referente aborda el sentir de los maestros de Secundaria.

TALIS es un Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje desarrollado por la OCDE; el 25 de junio de 2014 se publicaron los resultados del 2013.

Es una encuesta desarrollada por la OCDE a maestros de Secundaria que proporciona información de las percepciones de profesores y directores sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las escuelas.

Su objetivo principal es brindar datos para que los gobiernos conozcan el contexto en el que laboran los docentes y apoyen el diseño de políticas públicas que fomenten el aprendizaje de los estudiantes, la satisfacción laboral de los profesores y, principalmente, promuevan una educación de calidad.” (pipe.cide.edu/talis-2013, consultado 29 de enero del 2015)

Se retomó el análisis y presentación que realizó el CIDE a través de su Programa Interdisciplinario sobre política y prácticas educativas, que a la letra dice:

“TALIS 2013: el sentir de los maestros de Secundaria
talis1Formación y capacitación

En lo que respecta a la formación y prácticas de desarrollo profesional de los docentes, TALIS 2013 nos indica que la mayoría de los profesores de Secundaria mexicanos trabajan en escuelas donde el Director no los considera calificados, casi 40 por ciento no cuenta con una formación magisterial inicial (TALIS: 10 por ciento), 90 por ciento tiene una escolaridad de licenciatura o similar (TALIS: 91

por ciento) y casi 25 por ciento no se siente preparado en los contenidos, pedagogía y prácticas de las materias que imparte. Sin embargo, más de 95 por ciento de los profesores del país llevó a cabo algún tipo de capacitación (TALIS: 87 por ciento) y se caracterizaron por exigir, entre otras actividades, mayor formación para atender a alumnos con necesidades especiales, para enseñar dentro de contextos multiculturales y multilingües y para el uso de nuevas tecnologías de enseñanza-aprendizaje.

talis2 Evaluación y retroalimentación

Respecto a la evaluación de los profesores, TALIS 2013 reporta que, en promedio, más de 90 por ciento en los países participantes han recibido algún tipo de evaluación formal; en México los directores reportan que 95 por ciento de los profesores son evaluados formalmente y que 80 por ciento han sido evaluados por un externo, mientras que en países como Canadá, Dinamarca, Finlandia y Estados Unidos, menos de 30 por ciento de los profesores han sido evaluados de esta forma. Las principales formas de evaluación son la observación de las prácticas docentes en clase y el análisis de las calificaciones de los estudiantes. De acuerdo con TALIS, la retroalimentación tiene un impacto positivo en el desempeño y actitud de los docentes.

talis3 Autonomía y gestión escolar

Los directores mexicanos reportan que decisiones como la contratación de profesores, la fijación de salarios, el ejercicio presupuestal y la determinación de contenidos curriculares no se toman al interior de la escuela. La mayoría de los profesores mexicanos trabajan en escuelas cuyo director considera que la autonomía escolar es nula.

talis4 Prácticas docentes

Las prácticas pedagógicas más usadas por los profesores mexicanos se enfocan en la revisión de ejercicios y tareas, el uso de problemas de la vida diaria y técnicas de trabajo en equipo; mientras que la práctica menos común se refiere a la diferenciación de las tareas para alumnos con facilidades de aprendizaje y alumnos con rezago. Los profesores mexicanos dedican 75 por ciento de su tiempo a prácticas de enseñanza, 12 por ciento a mantener el orden en la clase y 11 por ciento en tareas administrativas, siendo de los países en los que los profesores invierten más tiempo en cargas administrativas y menos tiempo en prácticas de enseñanza.

talis5 Ambiente escolar-violencia

Entre los aspectos evaluados en TALIS 2013, se destaca la percepción de directores y profesores sobre el ambiente escolar y la violencia generada dentro y fuera del aula. Si bien TALIS 2013 no permite hacer un ranking de países para esta variable, es alarmante que la información reportada por directores arroje que México cuenta con los niveles más altos de vandalismo y robo, intimidación verbal, daño físico y uso/posesión de drogas o alcohol por parte de estudiantes; esta situación es similar a las percepciones reportadas por directores brasileños y ambos países se encuentran muy por encima de lo que reporta el promedio de países TALIS. (CIDE (2014); Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas. Agosto 5)

La institución escolar en sí misma, que se diferencia de otras por la gestión escolar que desarrolló para dar lugar a la implementación del currículo, Así, el Escenario en que se realizó la investigación fueron los

espacios dentro y fuera de la institución en donde se observaron las prácticas educativas institucionales y algunos procesos de enseñanza.

Una vez recopilados los datos del escenario y realizadas las transcripciones necesarias, se inició el Procedimiento de categorización, considerando varias fases:

- Revisión y codificación de los registros descriptivos obtenidos a partir de todo lo que en ellos se expresaba considerando los planos y categorías definidos.
- Con base en la codificación se delimitaron subcategorías diversas y, de ser necesario, se agregaron otras.
- Con dichas subcategorías se redujeron, configuraron (Rodríguez, et al, 1996:205) y reagruparon las categorías.

A través de la combinación de la categorización y reducción y su ubicación en la matriz, se describió la gestión escolar considerando además, las relaciones entre los diferentes actores.

Estas relaciones se muestran en cuadros de doble entrada organizados en dos sentidos: para dar cuenta del posible manejo transversal de la vida democrática cuando se enuncian las actitudes, los valores implícitos y explícitos; y los aspectos de la tolerancia, cuando se mencionan las características favorables y desfavorables de las relaciones.

Se incluyeron algunas cadenas de texto e imágenes con su respectivo código y referencia de localización, integrada con las siguientes siglas:

Código	Significado
Aa	Alumna
Ao	Alumno
Aaa	alumnos
♂♀	Padres de familia
MDir	Director
MDirComis	Director comisionado
MSubdAcad	Subdirectora académica
MSubdAdmva	Subdirectora administrativa
MaOr	Orientador técnico
MaOrs	Orientadores técnicos
MaBiblio	Maestra responsable de la biblioteca
D	discurso
Ma	maestra
Mo	maestro
Mos	maestros
Dof♂	Discurso oficial padre
DMDir	Discurso del director
CCi	Ceremonia cívica
gral	Cuaderno con las notas de campo de los aspectos institucionales.
Or	orientación
Doc	documento
Op mochila	Operación mochila
esc	escuela
CT	Consejo técnico
exp	expediente
sem	semana
transc	Libreta en la que se encuentra la transcripción de la grabación
descrip	Descripción
Φ	Investigadora

La caracterización se realizó con base en una triangulación metodológica (García, 1995:15) de los datos recabados de las prácticas institucionales y se realizó la interpretación teórica de los mismos (Pérez, 1998:124).

“Cuando hablo de educación (me refiero a) la educación cívica, es decir a la preparación que faculta para vivir políticamente con los demás en la ciudad democrática, participando en la gestión paritaria de los asuntos públicos y con capacidad para distinguir lo justo y lo injusto.[...] me creo autorizado a suponer que esta concepción [...] tiene especialmente que ver con la filosofía, tanto por su reflexión sobre la práctica social y los valores que la orientan como por su preparación para la comunicación argumentada”
Fernando Savater (2014:90)

1 GESTIÓN

1.1 PROCESO ADMINISTRATIVO

La gestión se relaciona con la implementación del proceso administrativo general.

Diferentes autores coinciden en que el proceso administrativo se integra por las funciones a saber:

- planear, que predetermina el camino a seguir a partir de las ideas que se expresan, con base en un diagnóstico, en un pronóstico, al fijar objetivos, al desarrollar estrategias, programar, presupuestar, fijar procedimientos y formular políticas;
- organizar, es decir, tomar decisiones para administrar al establecer la estructura de la organización, delinear las relaciones, describir cada puesto y fijar requerimientos para cada puesto,
- integrar, al seleccionar al personal competente para los puestos de la organización, además de preocuparse por su orientación, adiestramiento y desarrollo;
- dirigir, al proporcionar actuaciones orientadas hacia los objetivos deseados, al influir sobre el personal para alcanzar lo deseado, además de saber delegar, motivar, coordinar, superar las diferencias y administrar el cambio;
- y controlar, al asegurar el progreso hacia los objetivos fijados según el plan una vez que se establecen sistemas de información, se desarrollan estándares de actuación, se miden

resultados, se toman medidas correctivas y se establece un sistema de reconocimientos.

En estas funciones, en secuencia, interactúan entonces personas, ideas, cosas y actividades, las cuales se encuentran representadas como proceso en el diagrama de McKenzie. Ver Anexo 1

Las tareas son todas importantes y se interrelacionan, no obstante, la actividad eje es la planeación, porque la definición de objetivos, metas y políticas plasmadas en un documento, se respalda por un presupuesto necesario y suficiente para alcanzar los objetivos.

El Artículo 3. De la Ley de planeación (2012) establece: “Mediante la planeación se fijarán objetivos, metas, estrategias y prioridades, así como criterios basados en estudios de factibilidad cultural; se asignarán recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados.”

Sin embargo su implementación no siempre da los resultados deseados, porque en algunos casos, la planeación esta fracturada al no respaldarse con el presupuesto que supone su operación, por la particularidad del que hacer de la organización o porque los elementos de la organización no se involucran ni comprometen con la organización. .

Así, pareciera una obviedad comentar, que este proceso se implementa en toda organización, inclusive en las instituciones escolares.

1.2. ANÁLISIS Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

Cabe señalar que se han desarrollado diferentes iniciativas para mejorar los procesos administrativos en las instituciones, en este marco cabe la Guía Técnica Para El Análisis Y Desarrollo Institucional De Las Organizaciones Públicas (1981). Es un documento editado por la Presidencia de la República, vía la Coordinación general de Estudios Administrativos, que a partir de la teoría de sistemas propone tres matrices para realizar el Análisis sistémico de la estructura organizacional de instituciones públicas de diferentes ámbitos.

Propone tres subsistemas:

- de Regulación y Control, es decir Dirección, Coordinación y Adaptación, este tiene como función “orientar y de establecer las bases de congruencia y viabilidad operativa interna de la institución [...] busca elevar los niveles de eficiencia, eficacia” (Presidencia de la República, 1981: 21); comprende entonces a la Planeación, la Programación y presupuestación; el Desarrollo institucional; la Informática y la estadística y finalmente el Control y Evaluación.
- De Operación, este “desarrolla las funciones sustantivas que tienen como fin cumplir las atribuciones y objetivos encomendados a la institución [...] su desempeño (da cuenta de) los niveles de eficacia y eficiencia” en dichas actividades, (Presidencia de la República, 1981: 21); comprende la Normatividad y de gobierno; Orientación y apoyo Global; Promoción y desarrollo; Apoyo técnico, Producción de bienes y Prestación de servicios.
- De Apoyo o Actividades Adjetivas, su propósito es “proporcionar los recursos humanos, financieros y materiales, así como de proveer y realizar los servicios necesarios para hacer factible el funcionamiento de las instituciones públicas “(Presidencia de la República, 1981: 21); se divide en Apoyo administrativo y Apoyo institucional. Ver Anexo 2.
El primero, tiene como objetivo “dotar los recursos y servicios necesarios para hacer factible el funcionamiento institucional”; comprende la Administración y desarrollo de personal, los Recursos materiales y servicios y la de Recursos financieros.
El segundo, no estrictamente de apoyo administrativo, se integra por actividades que se adscriben al titular de la institución, como la Asesoría jurídica, la comunicación social y la Orientación, información y quejas.

De los subsistemas de Regulación y Control más de Apoyo, depende que el “subsistema operativo se desempeñe eficaz, eficiente y congruentemente dentro de la competencia, límites y reglas que la institución tiene señaladas [...]” (Presidencia de la República, 1981: 39).

Una vez que por diversos instrumentos y técnicas se recupera la información, se formula un diagnóstico institucional considerando la congruencia interna de la organización, a partir del cual se realizan propuestas de mejoramiento de la institución, el proceso de implantación que supone, así como el seguimiento, evaluación y control de las mismas.

Este modelo, si puede ser llamado así, fue utilizado el ISCEEM por la Unidad de Planeación y Desarrollo Institucional para integrar el Plan de Desarrollo, 1994-1996, obteniéndose tres documentos básicos, uno llamado Reconocimiento Institucional que contenía la información base que sirvió para realizar el diagnóstico; otro documento denominado Líneas generales que daba cuenta de la imagen objetiva y los programas y propósitos institucionales y otro más, con la perspectiva a mediano plazo. (ISCEEM, 1994)

Por otra parte, una vez que el sistema educativo nacional se expandió, surgió la preocupación por la calidad de los servicios, de tal manera que se implementaron estrategias diversas para mejorarla, entre las que se estableció la escuelas de calidad. Se considera pertinente dar cuenta de lo que plantea este programa, ya que la escuela está inscrita en dicho programa y esta circunstancia supondría una dinámica de organización interna particular.

1.3. PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD.

El Programa de Escuelas de Calidad, PEC, es una propuesta estratégica para propiciar la democracia y una gestión horizontal al interior de la escuela que propicie además la cultura de planeación y evaluación, de tal manera que se generen proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo (SEP, 2003).

Este programa tiene como supuesto que la capacidad de organización de las escuelas favorecerá a la calidad de la educación. Lo que plantea la formación de una comunidad escolar considerando a todos los involucrados en los procesos, de tal manera que generen un proyecto de desarrollo institucional propio a mediano plazo, llamado proyecto escolar, que movilice a la organización compitiendo consigo misma.

La misión de PEC es institucionalizar, en cada escuela, la cultura de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva. Los apoyos a las escuelas se darán en los siguientes aspectos: Reorientación de la gestión institucional para ampliar los ámbitos de decisión de la escuela; Redefinición del rol de algunos participantes; Asesoría técnica especializada para su transformación; Apoyo financiero para infraestructura física y material.

Los objetivos del PEC son:

- “Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa.
- Generar [...] dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones y responsabilidad por los resultados.
- Recuperar el conocimiento y la experiencia del docente...
- Fortalecer el liderazgo de los directivos.
- Fortalecer el papel pedagógico del personal técnico y de supervisión.
- Propiciar las condiciones de normalidad educativa.
- Favorecer [...] redes horizontales entre escuelas y sistemas educativos estatales.
- Contribuir a [...] una cultura de corresponsabilidad y rendición de cuentas...
- Fortalecer la participación social.
- Hacer eficiente el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.
- [...] superar rezagos en infraestructura y equipamiento de las escuelas.
- Fomentar la figura del co-financiamiento educativo” (SEP, 2003).

El PEC define a una escuela de calidad como aquella que asume colectivamente la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los alumnos y se compromete a mejorar el aprovechamiento escolar. Es una comunidad integrada, interesada y comprometida en que los alumnos

adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una vida personal y familiar plena, además ejerce una ciudadanía preparada, activa y comprometida.

Para precisar aún más lo que el PEC espera de las escuelas incorporadas, ha definido los estándares de gestión, práctica docente y participación social destacando:

- El director es el líder académico, administrativo y social;
- el personal es un equipo integrado que se prepara continuamente;
- los docentes confían en los alumnos y se los demuestra;
- los maestros son autocríticos con su desempeño;
- “La escuela propicia la práctica de valores, así como el reconocimiento de nuestra realidad cultural” (SEP, 2003);
- la escuela promueve el arte, el cuidado de la salud y la conservación del medio ambiente;
- la escuela cumple el horario escolar y aprovecha el tiempo adecuadamente;
- los padres de familia se organizan y participan en las actividades de la escuela;
- la comunidad escolar cumple con las metas que se propone;
- la comunidad escolar se autoevalúa, la evalúan los pares y rinde cuentas.

Los estándares de eficacia los define en función de las habilidades que los alumnos desarrollan, principalmente de razonamiento lógico matemático, habilidades comunicativas y de pensamiento crítico y científico.

El programa ha sido revisado y mejorado, de tal manera que ha delineado y caracterizado los documentos que las diferentes etapas de la planeación participativa generarían.

Para la operación de este programa se generaron materiales de apoyo, entre los que destaca el documento dominado Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2009), que comenta como el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 incluye como paradigma de avanzada el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, MGEE, para su implementación en los niveles de educación básica, ya que pretende crear una “amalgama entre la gestión institucional, escolar y pedagógica.” (SEP, 2009:26), y otro más, en el que se plantea que el MGEE es un recurso para que la escuela cumpla con su tarea de “[...] generar las condiciones, los ambientes y los procesos

necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.” (Loera 2003, citado por SEP, MGEE, 2010)

A diez años del inicio del PEC, este documento recupera los planteamientos teóricos y de política internacional y nacional con respecto a la calidad de la educación y el papel que en su logro juega la gestión escolar, detallando aún más el modelo de gestión que se pretende implementar.

En su tercer apartado detalla que la gestión educativa se ha desglosado en tres niveles de concreción: la institucional, que alude a la estructura; la escolar, que refiere a la comunidad educativa y la pedagógica, a lo particular y singular de las aulas. Este modelo parte del supuesto del actuar colaborativo de los actores escolares para “generar dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo [...] en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar” (SEP, 2010:57).

Define como las ideas fuerza del modelo en condiciones de constante cambio “reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones sociales” (SEP, 2010:58), para lograr la focalización de esfuerzos para la mejora continua.

Sin obviar la influencia que ejercen las llamadas gestión educativa y gestión institucional, en lo que sucede al interior de las instituciones escolares, se aborda aquí lo referente a la gestión escolar por referirse a los procesos que suceden al interior de la comunidad escolar, que conforma el objeto de estudio de esta investigación

Se ha definido entonces a la gestión escolar como:

“El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión, y los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, 2010:60).

Dicha cultura se enmarca en las acciones que se implementan para orientar y planear el desarrollo escolar, en concordancia con una visión y misión claras, “compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; considera la capacidad para definir la filosofía, los valores y los objetivos de la institución”, (SEP, 2010:61), toma en cuenta el largo plazo y cómo se involucran los actores en el uso de los recursos para lograr la visión consensada.

El MGEE reconoce la complejidad de los procesos que se desarrollan en la escuela para lo cual propone separarlos para su estudio en cuatro dimensiones definiéndolas como “[...] ventanas por donde se puede observar la dinámica, interactiva y vertiginosa de la realidad educativa desde lo institucional, lo escolar y lo pedagógico.” (SEP, 2010:67)

Así, las dimensiones de la gestión escolar son la Pedagógica curricular, Organizativa, Administrativa y de Participación social. En las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Calidad, se encuentran definidos los estándares, para cada una de ellas; entendidos como guías para lograr la visión definida colectivamente.

En la dimensión pedagógica curricular se revisará lo que se refiere al proceso de la enseñanza y aprendizaje como la planeación didáctica, evaluación, clima del aula, uso del tiempo, recursos de apoyo, cuadernos de los alumnos, autoevaluación de la práctica docentes, factores que caracterizarán las formas y estilos de enseñanza. También debe considerarse como el docente recupera los estilos de aprendizaje de los alumnos en el logro del perfil de egreso definido para el nivel educativo en que se encuentra.

Los estándares de esta dimensión, son: fomento al perfeccionamiento pedagógico, planeación pedagógica compartida, centralidad del aprendizaje, compromiso de aprender, equidad en las oportunidades de aprendizaje.

La dimensión organizativa considera la interrelación de la planta docente en sí misma y con los padres de familia, la cual tendría que tener

como fin último el logro educativo de tal manera que las decisiones se orientan a cumplir la misión institucional.

Los estándares de esta dimensión son: liderazgo efectivo, clima de confianza, compromiso de enseñar, decisiones compartidas, planeación institucional, autoevaluación, comunicación del desempeño, redes escolares y funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar.

La revisión de la dimensión administrativa permitirá reconocer cómo desde la administración escolar se apoyan o los procesos sustantivos de la institución, con la intención de modificarlos para apoyar el desempeño académico de los estudiantes. Es importante señalar que se incluye en esta dimensión, además de la previsión y organización de todo tipo de recursos, la seguridad, higiene, el control de la información personal de los integrantes de la comunidad, el cumplimiento de la normatividad y la relación con el supervisor escolar.

Los estándares son la optimización de recursos, control escolar e infraestructura.

La dimensión de participación social involucra en primer lugar a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad en que se encuentra la institución escolar, por lo que los estándares se definen a partir de ésta y de cómo funciona el Consejo Escolar de Participación Social, la participación de los padres en la escuela y el apoyo al aprendizaje en el hogar.

Los actores en este Modelo de micro planeación son los integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, supervisor, jefes de sector /coordinador regional, autoridades, comunidad.

Reitera que los principios de calidad son equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia.

Erige como principios de gestión educativa a la autonomía responsable, a la corresponsabilidad, a la transparencia y rendición de cuentas, a la flexibilidad en las prácticas y relaciones.

Establece como componentes básicos para la operación del modelo al liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social

responsable, planeación estratégica, y la evaluación permanente para la mejora continua.

La instrumentación de este modelo pretende crear un círculo virtuoso al fomentar el desarrollo de pensamiento holístico, entendido como aquel que mira totalidades en lugar de fragmentaciones; el pensamiento sistemático, definido como aquel que “[...] observa, analiza y reflexiona el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas [...] es un medio de reconocer las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan [...]” (SEP, 22010:117); finalmente el pensamiento estratégico, que supone una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio que queda inmersa en la organización, planeación y dirección estratégica.

La tarea de planeación estratégica propuesta supone contar con herramientas de seguimiento, entre las que se encuentran:

- el plan estratégico, que se plasma en el denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar o PETE, a mediano plazo y en programas Anuales de Trabajo, PAT;
- el portafolio institucional, permite al director tener control sobre los insumos, productos y evidencias de las tareas relevantes;
- el pizarrón de autoevaluación, permite exponer a la comunidad la evaluación de procesos y resultados que dan seguimiento a estándares, objetivos y metas, dando oportunidad a que se viertan opiniones sobre el avance, los problemas y alternativas de solución.

La Universidad Pedagógica Nacional organizó (2009) el Seminario Internacional Desarrollo de la Gestión Educativa en México, en el cual se revisaron los temas: procesos de cambio y mejora continua en, desde y para la escuela; el seguimiento y la autoevaluación como herramienta para favorecer los procesos de cambio; la escuela como espacios de formación de los colectivos escolares y el papel de la supervisión y asesoría como soportes institucionales para el cambio y mejora escolar.

En los procesos de cambio en, desde y para la escuela se reconocieron como problemas principales a la “inadecuada comunicación al interior de las escuelas y entre las instancias superiores del gestión institucional” (Pozner, 2009:40); escasa formación en gestión escolar de los

docentes y directivos; la falta de criterios específicos de planeación en la gestión escolar; el modelo de planeación prescriptivo que se pretende se desarrolle en cada escuela; carencia de espacios para “retroalimentar el trabajo educativo mediante la autoevaluación y co-evaluación” (Pozner, 2009:41)

Se planteó que se requiere entonces consolidar la concepción de gestión escolar que promueva el cambio con base en la equidad e igualdad en el ámbito escolar, “así como fomentar la gestión de las comunidades escolares en donde se haga patente el compromiso de los directores, docentes, comunidad y padres de familia con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.” (Pozner, 2009:41)

En el apartado Gestión escolar: cambio para la calidad educativa, se define a la gestión escolar como

“[...] el conjunto de tareas de orden académico-administrativo que tienen como propósito crear condiciones organizativas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Tiene como sustento la gestión del trabajo colegiado, los procesos participativos para la toma de decisiones y el uso de las herramientas de la planeación y la evaluación educativas” (Pozner, 2009:39-40)

El problema central que presenta la evaluación y seguimiento es la resistencia a realizarla como consecuencia de la poca participación en los procesos de planeación y programas de evaluación educativa.

Para alcanzar la calidad descrita se reconoce que

“[...] falta [...] afinidad de proyectos con las realidades de las escuelas; la falta de apoyo técnico pedagógico a los equipos de profesores para implementarlos, pues [...] sólo quedan en manos de directores y algunos docentes [...] existe desarticulación de instancias y actores de la estructura educativa para asesorar y acompañar sistemáticamente la planeación, seguimiento y evaluación de los planes de mejora escolar.”(Pozner, 2009:41).

Aún más la planeación se desliga de los procesos de gestión quedando solo en el llenado de formatos.

Para modificar esta situación es necesario “dar certidumbre a los docentes sobre el qué, cómo, cuándo, quién y para qué evalúa” (Pozner, 2009:43)

Con relación a la escuela como espacio de formación, los asistentes definieron como necesaria la formación para el desarrollo profesional y la formación para la vida como ejes que favorezcan las prácticas educativas. Comentaron como las condiciones escolares no son suficientes por una parte, debido a la saturación de tareas burocrático-administrativas que distraen al personal adscrito y por la otra a la exigencia de lograr la calidad con los recursos menguados que cuenta el docente, lo que reposiciona la tensión calidad-cantidad..

El programa de escuelas de calidad define que las figuras de apoyo en el proceso de cambio de la gestión escolar son el supervisor y la asesoría técnico pedagógica, pero se reconoció cómo limitan más que apoyan, debido a la falta de preparación y de autoridad académica para la asesoría. Resulta entonces que no se encuentra articulada la gestión entre la escuela y la supervisión, lo que ocasionó una relación meramente burocrática.

Se plantea entonces el cambio de rol de la supervisión deseando que sea un elemento

“[...] que conoce la vida escolar y la función directiva, sea sensible a las carencias de sus comunidades y oriente su trabajo a asesorar con sentido pedagógico y a propiciar a la creación de espacios de formación en la vida escolar, incorporando los apoyos de autoridades externas e internas, como parte del soporte institucional y el equilibrio en la toma de decisiones” (Pozner, 2009:45)

Al revisar las aportaciones de la evaluación y la Investigación Educativa al conocimiento de las practicas directivas se puntualizó que el conocimiento organizativo radica en conocer la cultura institucional “símbolos, mitos, historia, patrones de relación y de comunicación, así como las trayectorias e identidades de los sujetos que participan en la gestión académica de la institución y en los procesos de innovación en las organizaciones” (Pozner, 2009:54)

Se planteó promover “una cultura de la confianza en las evaluaciones y sus resultados que conllevan a la calidad [...] que promuevan la lógica del compromiso y la capacidad de llevar al cambio [...]” (Pozner, 2009:55)

“El auténtico problema de la democracia no consiste en el habitual enfrentamiento entre una mayoría silenciosa y una minoría reivindicativa o locuaz, sino en el predominio general de la marea de la ignorancia ¿Qué otra cosa puede contribuir mejor a resolverlo que la educación cívica”

Fernando Savater (2014:91)

2. VIDA DEMOCRÁTICA

2.1. VIDA DEMOCRÁTICA

En este trabajo se asume el concepto de democracia integrado por una serie de valores que permiten alcanzar una forma de vida particular en sociedad: la vida democrática. Algunos autores lo expresan de la siguiente forma:

Dewey (2001) define a la democracia como una forma de vida asociada, que favorece la realización del hombre, entendido como un ser dependiente e interdependiente de su entorno social. La democracia se traduce en un conjunto de aprendizajes para responder al futuro; es el compromiso de participación en la construcción de valores que regulan las formas de convivencia entre los seres humanos. Por ese compromiso la educación tiene un papel protagónico en el desarrollo de la inteligencia, comprensión de las experiencias, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad.

Entonces una sociedad democrática que fortalece y facilita las diferencias individuales supone un sistema educativo que fortalece la preservación y la diversificación de los productos de la cultura.

Touraine (1997) sugiere fomentar una cultura democrática que al considerar la diversidad, haga posible que todo espacio y todo tiempo se viva a través del diálogo entre los individuos y las culturas. La democracia significa entonces que en las decisiones participen cada vez más sujetos sociales, de tal manera que el poder individual se convierta en un lugar vacío.

Bárcena (1997) aborda a la democracia como el gobierno del pueblo, la cual tiene dos justificaciones generales que originan los modelos competitivo, pluralista y el participativo, a saber:

- Una justificación instrumental que se refiere al procedimiento que permite resolver conflictos y exigir a los gobernantes la satisfacción de las necesidades. Ésta es la que da origen a la democracia como forma de gobierno.
- Otra sustancial, que puntualiza el valor de la participación ciudadana como una actividad propia del ser humano.

Es la democracia como forma de vida la que promueve la libertad. Se basa en: autodeterminación individual y colectiva; desarrollo humano -que considera la capacidad para la autodeterminación-, autonomía moral y la responsabilidad por las opciones consideradas; igualdad moral intrínseca de los individuos, igualdad política e igualdad de posesión de bienes otorgada por el derecho.

Con base en la idea de que la democracia es un “artificio”, un ideal, resultado de la acción de los hombres considerados como seres políticos, la democracia requiere de una definición subjetiva, optar por ciertos valores, tener un referente normativo de ideales y aspiraciones.

La idea de democracia puede desvirtuarse cuando se aleja lo real del ideal, lo cual puede presentarse cuando: las prácticas se desvían de los ideales, valores y fines de libertad e igualdad que promueve, no se tiene un marco de referencia ético-político o cuando se apegan a un modelo como la única opción y se piensa más en el ser que en el deber ser.

La tensión que se genera en buscar ese referente ético es lo que sirve de motor para buscar la democracia ideal. A juicio del autor debe haber relación entre imposibilidad e imprescindibilidad para acercar ambos tipos de democracia.

De acuerdo con Alain Touraine (1997) las condiciones de una democracia como la comentada son: representatividad de los gobernantes, limitación de poder de los gobernantes y sentido de ciudadanía. Si éstos se articulan adecuadamente se originan las dimensiones esenciales de la democracia: política, social, moral y cívica.

Si la democracia es ideal, la ciudadanía es un mito que deviene de la tradición. El autor propone que a partir del pensamiento dóxico, se cree un espacio conversacional, un espacio mental, en donde sea posible el libre intercambio de opiniones entre los hombres, que propicie reflexión, discernimiento y juicio, es decir se recupere la tradición.

Cortina (1997) propone una concepción moderna de democracia que responda a las exigencias actuales, al considerar que:

- Se configura de forma plural con diferentes concepciones de vida buena.
- Debe hacerse procedimental, considerando que no es neutral.
- Las decisiones tomadas mediante ciertos procedimientos son legítimas.
- Las instituciones se legitiman por principios universalistas, no por normas comunitarias.
- El hombre es autónomo se desarrolla en solidaridad.
- “El grupo social no es, ontológica, sociológica y éticamente más importante que el sujeto autónomo” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:26).
- La voluntad del pueblo se manifiesta por medio de la comunicación de los sujetos, vivida en solidaridad.

Conde (1997) plantea a la democracia como un sistema social, económico y político, deseable por los valores que encierra, construidos históricamente. Es una forma de convivencia humana, que supone poner en práctica valores, hábitos y actitudes, asumidos implícita o explícitamente, en las relaciones cotidianas que establece un sujeto con los pares y con los otros. Los valores que se comparten son “la justicia, la tolerancia, la pluralidad, la diversidad, la solidaridad, la fraternidad, la paz, la estabilidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, la igualdad, el diálogo, las libertades, la responsabilidad, la legalidad, entre otros” (Conde, 1997:135). Plantea que la democracia llevará al desarrollo de la sociedad en todos los aspectos.

Ortega y Mínguez (2001) considera a la democracia como una forma de vida, que supone una organización social que se basa en reconocer la autonomía de los individuos y su capacidad auto legisladora, porque la dirección que siga una comunidad debe resultar de que todos participaron por igual en la decisión. Entendida así, se plantea la necesaria acción del ciudadano en las decisiones que conforman la construcción cultural y moral de la sociedad. Plantea avanzar hacia el comunitarismo que con la tolerancia y la solidaridad, busque lo mejor para toda la sociedad; lo cual supone un pacto cotidiano y permanente de todos para respetar los derechos de todos.

Power (1999) comenta que la democracia es el ideal que plantea la participación del pueblo, por lo que para evaluarla es necesario considerar el grado y calidad de la participación popular.

Para que los ciudadanos participen necesitan ciertas habilidades que proporciona la educación, entre otras: saber leer y escribir para informarse. Retoma a Hirsch (en Power 1999) para enfatizar que necesitan tener cultura básica para tomar decisiones en forma razonada e información relacionada con las instituciones democráticas.

Además, las escuelas deben proporcionar espacios para que los alumnos aprendan la democracia como forma de vida al deliberar sobre los conflictos, valorar la dignidad de ser libres e iguales y tomar decisiones en conjunto, elementos que poseen como habilidades las personas tolerantes.

La mayor pretensión sería que en cada escuela existiera una comunidad equitativa, en la que maestros y alumnos en conjunto, decidieran sobre las normas y las políticas de la vida escolar, propiciando la democracia participativa. Esta participación, incluye a todos los alumnos en el control y seguimiento de los acuerdos establecidos, lo que puntualiza la responsabilidad de la conducta de cada alumno.

Con objeto de practicar la democracia para llegar a ser ciudadano participativo, se han propuesto tres etapas de comprensión del ideal de la democracia por las que van evolucionando los alumnos: sentirse libres para expresar sus intereses; escuchar a las demás personas, ponerse en su lugar,

respetarlas y reflexionar sobre lo que es mejor para todos y dialogar abiertamente, con atención especial a las minorías y al conjunto social.

Vázquez (1995: 135) señala que la educación en la sociedad democrática debe preparar a los jóvenes para participar pertinentemente en el proceso democrático ajustando los objetivos de acuerdo a su evolución, así la educación básica se centrará en la formación de la autonomía y la post-básica en su ejercicio.

Conde (1997) relata que la democracia en la política educativa Mexicana se encuentra expresada explícitamente en el discurso oficial desde 1945.

Como Secretario de Educación, Torres Bodet reformó el Artículo Tercero de la Constitución, que definió a la educación como democrática, nacionalista y que contribuiría a la mejor convivencia humana; planteó a la democracia como estructura jurídica, régimen político y sistema de vida.

En el período de Ruiz Cortines se establece que los contenidos de la Historia tendrán como finalidad afirmar los ideales democráticos de México; en particular en civismo, se fomentarán actitudes relacionadas con los ideales democráticos de México y de la humanidad.

En el segundo período de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, se reforman los planes de estudio de la educación primaria y se define el perfil de egreso como ciudadano, el sujeto que esta “dispuesto a la prueba moral de la democracia” (Conde, 1997:138).

Durante el periodo de Díaz Ordaz, se define a la educación como democrática y pacifista, reafirmando tres aspectos: la integración de la nacionalidad, la consolidación de la libertad y la democracia al conocer la Constitución y la conquista de mejores condiciones de vida.

Con Luis Echeverría Álvarez se impulsa otra reforma educativa que pretende formar en habilidades para el diálogo, la participación y el consenso con objeto de favorecer, la apertura democrática y la búsqueda de la justicia social.

En 1993 se impulsa la reforma denominada Modernización Educativa. Plantea a la educación como un proceso continuo, que se caracteriza por ser democrática, a ésta última se le concibió como forma de vida. Se da más importancia a la educación cívica como asignatura, con el objetivo explícito de desarrollar actitudes y valores en el estudiante que le proporcionen las bases para ser ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable, libre, cooperativo y tolerante, capacitado para participar en la vida democrática.

Lograr estos objetivos plantea una gestión y convivencia escolar diferente, a como en aquel entonces se encontraba, porque “No se garantiza la apropiación de la enunciación del proyecto educativo nacional por parte de los maestros ni su traducción a prácticas cotidianas democráticas” (Conde, 1997:140).

2.2. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Con objeto de relacionar educación y democracia se han realizado diferentes propuestas que representan puntos de vista diversos, entre los que se encuentran:

- Democratización de la educación. Pretende la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad del servicio educativo; disminuir las desigualdades sociales generadas por la escolarización; la equidad, la diversificación de la oferta para atender a los grupos en desventaja, la cobertura, la eficacia y la eficiencia.
- Educación, desarrollo y democracia. Organismos internacionales han propuesto que estos tres conceptos se encuentren ligados en un círculo virtuoso que potenciará a las sociedades que logren encauzarlos. Los valores son el sustento ético del crecimiento económico.
- Educación para la reconstrucción de la democracia política. Se plantea como una necesidad en sociedades que se

encuentran en el proceso de transición hacia la democracia, para formar a una ciudadanía activa y crítica con relación a la reconstrucción social.

- Formación de sujetos democráticos. Desarrollan experiencias de vida en contextos socioculturales diversos, incluida la escuela, que favorezcan los estilos de convivencia de la vida democrática. Se da importancia al aprendizaje vivencial de los valores para desarrollar el juicio moral en los estudiantes. Los valores que se consideran son “la tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, criticidad, justicia, participación, verdad y vida” (Conde, 1997:143).

La autora propone como contenidos de educación para la democracia aspectos formales: forma de gobierno e instituciones; procedimientos de la práctica ciudadana; hacer explícito el currículo oculto para modificar el clima escolar al propiciar una gestión escolar democrática.

Para fortalecer las prácticas democráticas en la escuela es necesario y pertinente comprender cómo se configuran las prácticas cotidianas, cómo se asumen los planteamientos de la política educativa, cómo se negocian los proyectos escolares y cómo se implementan estrategias para propiciar el aprendizaje de la democracia.

Un buen principio, concluye Conde (1997) sería reconocer que la sociedad y sus instituciones son productos humanos, que por lo tanto son susceptibles de ser modificados, por lo que los sujetos pueden tomar el control sobre su realidad escolar y favorecer los procesos de formación ciudadana.

La sociedad tiene que enseñar sus propias virtudes y valores, esta enseñanza compite con otra cualquiera que trasmite los padres o la comunidad. La tensión entre ambas visiones puede ser una lección útil ante las dificultades de la mutua tolerancia, que puede servir para que los niños aprendan algo sobre cómo funciona en la práctica.

La escuela en el Estado nación es centralista, porque tiene necesidad de formar ciudadanos comprometidos y familiarizados con el estilo de la nación dominante. Se puede decir que lo que se enseña en las escuelas estatales en relación con los valores y virtudes del Estado es una religión civil, el mismo Estado genera su credo para su reproducción y estabilidad futura.

La religión civil consiste en

“el conjunto de doctrinas políticas, narraciones históricas, figuras ejemplares, celebraciones y rituales conmemorativos mediante los cuales el Estado se inculca en las mentes de sus miembros, en particular en las de los más jóvenes o de muy reciente incorporación” (Walzer, 2000:88).

Los proyectos centrales de la política democrática moderna son la asimilación individual y el reconocimiento del grupo, generalmente se conciben en términos excluyentes: o bien los individuos o bien los grupos se verán libres de persecución y de invisibilidad.

El primer proyecto moderno es la tendencia democrática a la inclusión, el segundo proyecto es la separación, es decir, dotar al grupo como tal de una voz, de un espacio y de su propia política. “La coexistencia de grupos fuertes e individuos libres, con todas sus dificultades es un rasgo persistente de la modernidad” (Walzer, 2000:100).

La posmodernidad impide tener una identidad común y de conducta estándar: la sociedad no puede dar contenidos al nosotros y ellos de forma clara. Se puede orientar por la frase: no oprimas al extranjero, porque todos somos extranjeros en la misma tierra. “Es más sencillo tolerar la alteridad si reconocemos al otro en nosotros mismos” (Walzer, 2000:102).

El autor está de acuerdo en que la modernidad exige una tensión permanente entre el individuo y el grupo, entre el ciudadano y el miembro del grupo. La posmodernidad requiere de una tensión igual de permanente con la modernidad: entre, de una parte, ciudadanos y miembros de grupos, y de otra, el yo dividido, el extranjero cultural.

“Los individuos libres y fragmentados de las sociedades democráticas no ofrecerán por si mismos esa ayuda, ni permitirán que sus gobiernos la den, a menos que reconozcan la importancia de los grupos (los suyos y la de los otros) en la formación de individuo como ellos, es decir, salvo que reconozcan que el objetivo de la tolerancia no es, y nunca lo fue, suprimirnos a nosotros ni a ellos (ni menos todavía a mi) sino asegurar una interacción continua y una coexistencia pacífica. Los diversos yos divididos de la posmodernidad complican esa coexistencia, pero también dependen de ella para su propia creación y autoconocimiento” (Walzer, 2000:104).

2.3. DEMOCRACIA Y TOLERANCIA

Las democracias necesitan entonces de críticos que tengan la virtud de la tolerancia, que tengan sus propias lealtades y algún sentido del valor de la vida con los otros.

La escuela puede ayudar a resolver esta última necesidad al reconocer como uno de sus objetivos, la pluralidad de culturas y enseñando algo sobre los diversos grupos, facilitando que se tenga la experiencia de la convivencia con la diferencia.

Otro objetivo debe ser “producir ciudadanos compuestos o heterogéneos, hombres y mujeres que defiendan la tolerancia en el seno mismo de sus diferentes comunidades a la vez que valoren y reproducen (reconsideran y revisan) las diferencias” (Walzer, 2000:122).

Miranda (1995) refiere que el Día Internacional para la Tolerancia, 16 de noviembre, fue acordado por los miembros de las Naciones Unidas con la intención de que en los países miembros se fomente la celebración, se difunda su sentido y se logre cierta concientización. Plantea que el caos social que se vive de desorden, intolerancia y opresión es consecuencia de la tolerancia pasiva que se mantiene ante el sistema.

Considera que la tolerancia es el primer escalón para acceder a la anhelada convivencia pacífica. La persona tolerante tendrá que desarrollar habilidades de condescendencia, generosidad, paciencia, indulgencia,

permisividad e inclusión. Alude a una escalera para explicar la evolución de la sociedad hacia la paz:

- El primer paso es en sí la tolerancia, que permite la coexistencia.
- El segundo nivel es la empatía, que permite la vecindad, comprendo tu punto de vista.
- El tercero es la aceptación, convivo contigo porque te acepto como eres.
- El cuarto es la solidaridad, compartimos con los otros y se pasa a cuenta conmigo.
- El quinto escalón es el amor social maduro y fraterno que hará posible una sociedad mejor.
- Finalmente podría surgir “la paz con justicia y dignidad; y la armonía con todo el universo” (Miranda, 1995:174).

El autor reconoce que las condiciones de desigualdad socioeconómica deberán ser revertidas para que surja la tolerancia, ya que no se puede pedir más a quienes no tienen los mínimos establecidos de justicia social.

Puntualiza que la idea descrita, es posible cuando el sujeto se ha transformado en su interior y cuando se han modificado las estructuras externas sociales, económicas, políticas culturales y ecológicas por la organización de los ciudadanos.

Ortega y Mínguez (2001) señalan que a partir de que toda persona es valiosa en sí misma, como argumentaba Kant, el primer valor que se ha de promover es el respeto de la condición humana y la búsqueda de su mejoramiento constante. Este respeto debe acompañarse del reconocimiento de la diferencia de valores, a lo que llama diferencia axiológica.

El reconocimiento al pluralismo valoral implica que la persona tiene claridad en dos aspectos: primero descubrir y aceptar lo que hay de valioso en el otro, dispuesto a reconocer lo que es diferente; segundo, aceptar y entonces reconocer, la diferencia de valores como oportunidad para enriquecerse mutuamente, al superar las limitaciones de lo propio.

Estos planteamientos dan contenido a la tolerancia como valor moral, por lo que el autor considera que es el primero que un sujeto en formación necesita para desarrollar una personalidad moral propia.

Se reitera que en este trabajo se asumió que la formación de sujetos democráticos es posible, la formación de ciudadanos que aspiren a la vida democrática que reconocen el valor de la dignidad humana en el otro y en sí mismo, practicando la tolerancia activa y la relevancia que tiene la educación en dicho proceso.

NO REPRODUCIR

*“La educación cívica tiene que intentar promover ciudadanos susceptibles de sentir y apreciar la fuerza de las razones, no las razones de la fuerza”
Fernando Savater (2014:94)*

3. LOS VALORES

3.1. SU DEFINICIÓN

Latapí (1998:1) aborda la definición de los valores desde diversas disciplinas, ya que es un término polisémico que puede ser entendido como disposición anímica, como juicio apreciativo que acompaña a algunos comportamientos e incluso como “actitudes, hábitos y rasgos estables que dan congruencia y determinan el carácter de las personas”.

De acuerdo con las funciones que cumplen los valores en la organización psíquica del individuo, se dividen en instrumentales y terminales. Los valores morales serían de este último tipo. No obstante esta clasificación, la función más importante de los valores es la organización de las percepciones del sujeto, que hace posible el autoconocimiento y la auto-actualización y da sentido a la propia vida.

Los valores son el objeto de estudio de la axiología, estudia su esencia y su naturaleza; satisfacen nuestras necesidades, destacan por su dignidad, son cualidades ideales que se plantean como guías de comportamiento; son bipolares, ya que ante un valor existe un antivalor; son subjetivos y demuestran nuestra identidad.

Es necesario considerar que, de acuerdo con Frondizi (2001:15). “Los valores no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias, son valores”, lo cual plantea la dificultad que representa su caracterización, no obstante, propone que se considere a los valores como una cualidad que poseen los objetos, que llamamos bienes. Como son cualidades, entonces no tienen sustancia, existen porque son asumidos por alguien, lo que les hace ser parasitarios y frágiles, son sólo posibilidades.

Los valores son cualidades preceptuales estructurales en el sentido gestáltico del término, que hace a la organización única e individual, así, dice el autor antes citado: “se explica su carácter aparentemente contradictorio,

de depender de las cualidades empíricas en que se apoya, pero, al mismo tiempo, no poder reducirse a tales cualidades” (Fronzizi, 2001:19).

Los valores como cualidades estructurales surgen “de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto” (Fronzizi, 2001:213) en una determinada situación, ésta tiene que ver con el ambiente físico, con el ambiente cultural, en particular con el medio social. Este incluye las creencias, supuestos, prejuicios, actitudes y comportamientos que definen a una comunidad específica, más aún considera las relaciones e influencias de las estructuras políticas, sociales, económicas; las necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de alcanzarlas.

El último factor que considera es el que denomina tempo - espacial, que se refiere a que los sujetos están ubicados en un momento y un lugar en particular, a lo que le llama microclima. De lo anterior se deriva que “el valor es una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas” (Fronzizi, 2001:220).

Los valores como cualidades estructurales que relacionan sujeto, objeto y situación propiamente dicho, hace relativa su clasificación, ya que entonces se tendrá que reconocer en primera instancia, el microclima, para de ahí realizar una posible tabla de valores.

Alducin Abitia (1993) define a los valores como patrones, normas y reglas de preferencia, internalizadas. No se cuestionan ni se ponen en duda, su transformación es lenta. Se tiene consciencia de ellos cuando se enfrentan a dilemas éticos o cuando surgen conflictos por diferencias en la visión del mundo. Menciona que ante la globalización juegan un papel clave, “ya que constituyen el núcleo de la matriz cultural que proporciona a la nación identidad y continuidad histórica” (Alducin, 1993: 139-140).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) consideran que los valores son:

- Reales, determinan lo que se piensa y la forma en que se actúa, explican y dan coherencia a la vida.
- Inevitables, son inherentes a la persona, la construyen y la explican.

- Cotidianos en la vida de los sujetos.
- Formas ideales de vida, creencias que explican la conducta de un sujeto y de la sociedad.

Retomando a Rokeach en Ortega, Mínguez y Gil (1996), define el valor como una creencia más o menos estable que orienta el actuar del hombre al optar por una u otra conducta, así, es entonces, una preferencia.

Los sistemas de valores son dinámicos y plurales, expresan al hombre y sociedad que los sustenta y permiten explicar diferentes formas de realización personal y colectiva.

Ortega, Mínguez y Gil (1996:15) para aclarar el tema, aborda la formación en actitudes, las cuales son “la vía operativa de plasmación de los valores en una determinada conducta”. Las actitudes son multidimensionales, integradas por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Las define como disposiciones más o menos estables de actuar, pensar o sentir en relación con ciertas personas, situaciones u objetos.

Los valores surgen de las actitudes e imprimen movimiento a la conducta al darle tensión y fuerza; las actitudes le proporcionan dirección y sentido.

Salmerón (1986:117) puntualiza que alguien ha tomado una actitud cuando:

- Manifiesta una disposición para actuar de cierta manera.
- Presenta una disposición a hacer cierta clase de juicios de creencia y de valor.
- Tiene disposición a experimentar estados emocionales que acompañan a esas acciones y juicios.
- Se está seguro de poder establecer cierta conexión entre tales acciones, juicios y estados emocionales con otros, producidos o experimentados por el mismo sujeto, que guarda con ellos alguna semejanza.

La actitud es un concepto puente entre el estudio de la personalidad y la cultura, entendida ésta como sistema de valores y creencias, de tal manera que se considera que es un proceso consciente individual que determina la actitud en y ante el mundo. Cuando un sujeto expresa razones para justificar la conducta ante otros significados y posiciones ante la vida, se manifiesta el principio de extensibilidad o universalizabilidad del juicio de valor sobre la conducta.

Se puede decir que la actitud desarrolla un “sistema de expectativas que escapan al apremio de la situación, a partir del cual surgirán las respuestas en relación con ciertos objetos o especies de objetos de aquella situación” (Salmerón, 1986:124).

De esta manera la actitud es una disposición que se caracteriza por manifestar: un sentido práctico, ya que responde a diferente tipo de estímulo; un carácter constante o relativamente permanente; un carácter selectivo en función de un estímulo externo; sistemas de reacción; universalizabilidad; dependencia afectiva; ingrediente cognoscitivo de la emoción: efectos en la selección y anticipación de la acción, percepción, inteligencia y afectividad.

Cuando existe congruencia entre las acciones, los juicios y las emociones la actitud se transforma en una guía de acción, en una actitud moral. “Una actitud compleja es moral porque es la contrapartida individual de las representaciones colectivas que constituyen los valores sociales” (Salmerón, 1986:138). Concluye diciendo que “La filosofía entendida como concepción del mundo no es otra cosa que la expresión de una actitud moral” (Salmerón, 1986:142).

La justificación de las actitudes se da a partir de que se aceptan ciertos criterios básicos de valor, marcas ideales de referencia o normas fundamentales del sistema moral que expresan la disposición a ciertos juicios y emociones. El mayor peso de la actitud es emotivo y evaluativo y su principal función es mover la actividad individual al orientar la tendencia.

Entonces se asume al valor como una opción racional que realiza el sujeto con base en sus actitudes morales. El valor es una expresión de sus actitudes morales formadas por la interacción con los otros.

*“En nuestras sociedades pluralistas, la cuestión de la educación cívica está directamente ligada al tema de la tolerancia”
Fernando Savater (2014:95)*

3.2. LUZ SOBRE UNA RELACIÓN: EDUCACIÓN Y VALORES.

La educación en valores es importante en esta época de crisis social en donde hay modificación de los valores tradicionales, porque permitirá que los jóvenes identifiquen y clarifiquen sus valores para que puedan ser capaces de decidir sobre sus vidas. Un verdadero proceso educativo debe considerar a los valores.

De acuerdo con Marín (1997) la educación debe fomentar valores que cubran tres dimensiones:

- La dimensión de supervivencia, en donde se encuentran los valores técnicos y los valores vitales que se abordan curricularmente a través del aprendizaje de tecnologías, educación física y educación para la salud.
- La dimensión cultural, que abarca los valores estéticos. Se desarrollan a través de la expresión plástica, musical y artística; los valores intelectuales que se logran a través de los contenidos en el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y aprendizajes socioculturales y finalmente los valores morales que se abordan a través de la ética, la educación cívica, social, económica y política.
- La dimensión trascendental o del sentido último del mundo y de la vida, que se adquiere a través de la filosofía.
- Considera que en el currículo escolar se debe tener en cuenta:
- Que el valor universal tiene prioridad sobre lo particular.
- Incluir valores humanos.

- La educación ha de hacer posible la ampliación permanente y constante del ámbito de los valores, de tal manera que se suscite en los alumnos hábitos y actitudes hacia el máximo rango o número de valores.
 - Por tal motivo se requiere un currículo con mayor cohesión y con un diseño interdisciplinario.

Marín (1997) declara que la calidad educativa depende de la dignidad, profundidad y extensión de los valores que la educación propicia.

Ortega, Mínguez y Gil (1996) establecen que si la educación debe responder a los retos de supervivencia de la sociedad que plantea el futuro, necesita humanizarse, incorporar la formación de actitudes y valores. Así la educación debe plantear explícita o implícitamente un sistema de valores y actitudes que favorezcan a la formación del alumno a través de contenidos básicos.

Reconocen que la escuela es el espacio en donde se enseñan conocimientos y se “aprende a convivir, a respetar a los otros, a ser tolerante y buen ciudadano” (1996:8).

Aprecian que los valores y las actitudes son “el motor del proceso educativo” y dan coherencia y sentido a los diferentes elementos que intervienen en el proceso.

Sequeiros (1997) propone que los valores deben considerarse como un contenido transversal al currículo, es decir, que sin constituirse en una materia como tal, estén presentes en cada una de las actividades y contenidos que se consideren.

Martínez (1996) coincide con la idea de los contenidos transversales del currículo, como elementos esenciales de una buena educación que incluyen entre otros, a los valores. Con base en los planteamientos de Dewey, recuerda que la educación tiene un papel importante en la formación de valores que regulan la convivencia humana, pero que esta pretensión se ha visto limitada por las características organizacionales que presentan las escuelas públicas, por lo que propone que estas instituciones retomen, ante

los retos actuales, el papel de “herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía” (Martínez, 1996:44). Acentúa aún más esta idea al definir a la escuela pública como “escuela de la democracia”.

Si para esta investigación el valor es una expresión de las actitudes morales del sujeto, es pertinente considerar que éstas son susceptibles de ser formadas a través de la educación moral.

Puig y Martínez (1999) aseveran que nunca se deja de educar moralmente, por lo que resulta mejor tomar consciencia de lo que se hace para mejorarlo y lograr así una educación integral en el sujeto. Dice:

“Es necesario ocuparse de la educación moral porque las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, donde desaparecen las seguridades absolutas y conviven diversos modelos de vida legítimos, exigen de cada individuo, para lograr orientarse adecuadamente en ellas, un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas. Obliga a un trabajo personal y colectivo para crear y recrear modos de convivencia justos y queridos [...] La ausencia de principios y normas personales que den algún sentido y orientación a la propia existencia es una fuente importante de malestar [...] el mejor modo de vivir es decidiendo como se quiere vivir” (Puig y Martínez, 1999:13).

Trata de hacer ver que, como un agente importante de socialización, la escuela debe hablar de la vida y preparar críticamente, pero también esperanzadamente para la vida. La intención de abordar la educación moral es la de profundizar

“a la democracia como valor moral procedimental que facilita la legítima construcción y adopción de valores y normas contextuales además de construir en sí misma una forma de respeto. La democracia [...] procedimiento moral de solucionar conflictos de valor, trata de instaurar un diálogo justo entre todos los implicados en el tema que se considera [...] se refiere también al diálogo del sujeto consigo mismo, lo cual es siempre un diálogo con los demás, el diálogo interpersonal, al diálogo intergrupal, o al diálogo organizado por “instituciones o grupos sociales” (Puig y Martínez, 1999:14).

Desde su visión la educación moral lo impregna todo, no hay ninguna faceta educativa exenta de contenido moral, la educación la supone siempre. Considera que la socialización es la transmisión, socialmente consensuada e impuesta, de conocimiento, informaciones, normas o valores, que permiten al sujeto adaptarse al medio. Es un proceso educativo imprescindible para mecanizar cierto tipo de comportamientos sociales. Gracias a esas

regulaciones y rituales que imponen las sociedades se logran hacer previsibles las conductas de sus miembros asegurando, la convivencia, se evita dilucidar a cada instante qué comportamiento es el más correcto en cada situación.

Puntualiza que la educación moral se refiere a la situación que plantea temas importantes, “[...] temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana, temas en definitiva que podrían colocar al hombre en situación de medio y alejarlo de su estatus de fin en sí mismo” (Puig y Martínez, 1999:14).

La educación moral supone “aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nadie puede darnos una seguridad definitiva, pero respecto a los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras” (Puig y Martínez, 1999:23); es un tipo de intervención educativa que recurre a cualquier situación aún situaciones de conflicto, en los ámbitos educativos y en la vida para influir.

La propuesta pretende contribuir al desarrollo de aquellas disposiciones del educando que inciden en su formación moral: empatía, desarrollo de capacidades cognitivas, del juicio moral y de la capacidad de autorregulación (Puig, 1996:138-139).

Los educadores siguen algún modelo de educación moral, explícita ó implícitamente, hay varios tipos basados en:

- Definición de valores absolutos:

“pretenden borrar de la vida humana las experiencias de conflicto de valores [...] puede aceptar o no la percepción subjetiva del conflicto por parte del educando, pero que al no aceptar su realidad objetiva, en el fondo quita de las manos y de la responsabilidad de la mayoría de los hombres la facultad de resolverlos [...] de manera heterónoma se dan soluciones a los conflictos” (Puig y Martínez, 1999:23).

Su fundamento es el historicismo o una filosofía concreta de la Historia. Este modelo se basa en la socialización, ya que se

vale de todos los medios o incluso coacciones para que se aprendan las normas y valores que se deben respetar. Su aplicación “[...] acaba generando la aparición de un pensamiento cívico moral y de una educación moral diferente y netamente reactiva respecto de la anterior” (Puig y Martínez, 1999:28).

- Concepción relativista de los valores: Supone que los conflictos de valores solo pueden solucionarse apelando a algún tipo de decisión subjetiva ilustrada del individuo, mediante la aplicación de métodos propios de racionalidad científico técnica. Este modelo cree que el acuerdo es una cuestión causal, la solución del conflicto depende de los criterios subjetivos, emotivos o utilitaristas de quien lo resolverá, y de las circunstancias. Se limita a enseñar a tomar decisiones en función de lo que conviene a cada sujeto. Parte del supuesto que la personalidad moral se desarrolla espontáneamente y puede ayudarse al sujeto a que se autoanalice y conozca su potencial (Puig y Martínez, 1999:29).
- Construcción racional y autónoma de principios y normas universales: Se basa en criterios que pueden caracterizarse como neokantianos, ya que parte de que el conflicto puede ser decidido racionalmente.

“Supone una personalidad moral que logre integrar primero, principios formales sobre los que descansa la moralidad, pero que sepa luego utilizarlos a fin de dotarse de las normas materiales apropiadas para resolver situaciones históricas [...] que sepa traducirlas en conductas efectivas, coherentes y autodirigidas que, probablemente acabe por conducir a la formación de hábitos de acción virtuosa” (Puig y Martínez, 1999:30).

Pedagógicamente emplearía el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, para que el sujeto sea capaz de facilitar la construcción de principios que sean universalmente aceptables.

A partir de propuestas neokantianas es posible construir un modelo de personalidad moral, bajo los siguientes criterios:

Admitir que las cuestiones prácticas deben y pueden ser decididas racionalmente

“Dilucidar adecuadamente las cuestiones prácticas supone, junto a la confianza de que pueden aportarse razones adecuadas, poseer también un criterio normativo o principio que guía el uso recto de la razón en busca de esas buenas razones. Se le llama “universalidad de juicio”, que se refiere a un acuerdo intersubjetivamente reconocido y por ello reconocido como vinculante y válido [...] las normas deben constituirse discursivamente y aplicarse a las situaciones singulares y concretas que viven los individuos” (Puig y Martínez, 1999:34-35).

Este último planteamiento representa una postura moral de carácter:

*Cognitivo, porque cree que las cuestiones morales pueden solucionarse mediante razones. A partir de los estudios de Kohlberg (1973) es posible determinar el grado de madurez de los razonamientos morales.

*Formal, a pesar de definir algunos valores, quedan muy alejados del contenido de propuestas axiológicas concretas, así como de su posible aplicación inmediata a los conflictos valorales concretos.

*Universal, en condiciones ideales todas las personas que se comprometan en un proceso de reflexión moral pueden llegar a adquirir y respetar los criterios de racionalidad y acuerdo cooperativo.

*Procedimental, no juzga lo que es bueno, ofrece un medio para juzgar la aceptabilidad de las normas y precisar el modo mediante el cual pueden producirse, actúa como horizonte normativo.

La personalidad moral madura, “es aquella que ante un conflicto de valores es capaz de implicarse en un proceso de diálogo

orientado hacia la consecución de un acuerdo normativo racionalmente motivado.” Se piensa en un sujeto racional que opera dialógicamente (Puig y Martínez, 1999:36).

La razón dialógica se orienta para alcanzar acuerdos que legitimen principios normativos y se consigue cuando se cumplen las siguientes condiciones:

*Se “parte de un conflicto de valores reconocido por los implicados”.

*“Ha sido posible a todos los participantes hablar y argumentar sin coacción de igual a igual”.

*Han sido considerados los intereses de todos los afectados y se han valorado las consecuencias de la adopción de ciertas normas.

*Pueden aproximarse las posturas de todos los implicados en pos de un acuerdo cooperativo que en caso de ser alcanzado, tendría un efecto vinculante y generalizable.

El desarrollo de un juicio moral dialógico no agota los objetivos formativos de la educación. Es necesario el aprendizaje de las destrezas. Se impone la conveniencia de fundamentar normas morales contextualizadas, referidas a las condiciones de vida reales de los individuos, “proponemos la conveniencia del disenso y la pluralidad de soluciones” (Puig y Martínez, 1999:38).

El autor tiene claro que es un deseo aproximarse a que exista coherencia entre juicio y acción moral, ya que no hay coherencia absoluta, porque existe desfase entre ambas. Se parte del supuesto que de acuerdo a cómo el sujeto se va acercando a niveles más desarrollados de juicio, a los niveles pos convencionales, logra una mayor coherencia entre su pensamiento y su conducta: juicio moral formal y contextual. La

correspondencia implica otros factores coadyuvantes: el juicio de responsabilidad que supone consciencia de sí mismo y autoestima, esfuerzo de la voluntad y elevada capacidad de autorregulación (Puig y Martínez, 1999:44).

“El hombre se modela a sí mismo en un doble sentido: primero trabaja en si mismo a través de las tecnologías del yo y el entorno; y se modela a sí mismo pensándose, diseñándose mentalmente. [...] El juicio moral en todas sus facetas es una condición necesaria pero no suficiente en la formación del modo de ser personal” (Puig y Martínez, 1999:45).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) recurren a Puig para apuntar el proceso de formación de la personalidad moral:

- En el primer momento, la persona se adapta a la sociedad a través del proceso de socialización y a sí misma al reconocer las preferencias que desea y valora. Se pone el acento en los valores y actitudes de cuidado y respeto a sí mismo.
- En el segundo, se transmiten valores que serán normas. Es la educación moral cívica en libertad, igualdad y solidaridad que orientan la convivencia humana en la democracia.
- En el tercer paso, se forma la capacidad de juicio, comprensión y autorregulación frente a los posibles conflictos valorales. La intención es “formar la consciencia moral autónoma en un espacio de sensibilidad moral, racionalidad y diálogo” (Ortega, Mínguez y Gil 1996:43).
- La última etapa es cuando la personalidad moral se consolida al elegir su propia forma de vida buena, a través de elegir valores que se refieran a las relaciones del sujeto con los otros. Son generalizables a los sujetos, son universales y afectan a toda la conducta.

A partir del planteamiento de tolerancia activa hasta ahora comentado, el modelo de educación moral que el docente podría poner en marcha explícitamente

sería el que tiene como base la construcción racional autónoma de principios y normas universales.

3.3. ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DE VALORES

Schmelkes (1998) parte de reconocer que la educación, los educadores y la institución escolar deben asumir la tarea que les corresponde en la formación valoral, ya que se debe explicar que quienes intervienen en la escuela y el currículo, forman en valores. A partir de este planteamiento reseña los principales enfoques en la formación en valores que se diferencian por su solidez teórica, por la profundidad con que tratan las actividades pedagógicas o los resultados que esperan. Algunas de ellas se complementan, otros se contraponen.

Los dos primeros enfoques los considera contrarios a la formación de valores:

- El enfoque inductivo: Pretende que las personas asimilen valores de una persona o grupo, sin que puedan ser reflexionados, contrastados, dialogados o analizados a partir de las situaciones vividas. Este enfoque “minusvalora a la persona” (Schmelkes, 1998:4) inhibe su capacidad crítica y su carácter autónomo, espera obediencia, como finalidad persigue la homogeneidad de las personas. Tiene su fundamento teórico en el conductismo. Representa lo contrario a la verdadera formación de valores, que significa que el sujeto tenga la oportunidad y apoyo para llegar a definir a través del diálogo permanente, aproximadamente en la adolescencia, su esquema de valores y los criterios de juicio que tendrá como referentes para evaluar su conducta y la de los otros.
- El enfoque de la falsa neutralidad del proceso educativo: Confunde la educación laica con educación neutra, lo que supone entonces una posición de neutralidad valoral de la

actividad educativa, que se extendió a los aspectos morales. Trilla (en Schmelkes, 1998) considera que existen cuatro tipos de neutralidad: La interna, que se refiere a que el docente no tiene posición ante un conflicto de valores, la considera falsa neutralidad; la externa, cuando no se tiene la intención de influir en los receptores ante el conflicto; la activa, cuando el docente, introduce, presenta, y hace posible la discusión sobre el tema; la pasiva, cuando por “silencio u omisión excluye de la situación educativa el tratamiento de este tipo de cuestiones” (Schmelkes, 1998:8), esta también la considera una falsa neutralidad. Los enfoques siguientes los considera como propuestas de formación en valores.

- El enfoque voluntarista prescriptivo: No especifica sus fundamentos teóricos, aunque se identifica que se basa en los preceptos del conductismo. Se centra en la difusión de los valores universales o en valores consensuados socialmente, los propósitos formativos son explícitos, parten de la idea de que se requiere ejercitar la voluntad para formar en valores. Las estrategias que emplean son la repetición, el ejercicio sistemático y los condicionamientos de conducta, se recurre a la exhortación para lograr la asimilación. Este enfoque no se preocupa por la congruencia entre pensamiento, juicio y acción. Se enfatiza así el seguimiento de modelos que representan autoridad moral de alguna manera. Los resultados que se obtienen son superficiales y por lo mismo poco duraderos.
- El enfoque relativista: Destaca a los valores como subjetivos, por lo cual son relativos, cada persona define los propios. Considera que los valores son personales, situacionales y definidos individualmente. El objetivo de la educación en valores desde esta perspectiva, es que el sujeto sea

consciente de sus valores y los haga explícitos para que pueda alcanzar los valores válidos, definidos socialmente. La técnica que se emplea es la clarificación de valores desarrollada ampliamente por Raths. Este proceso plantea que el proceso de valoración se puede enseñar y aprender. Consta de tres fases: Selección, apreciación, actuación. Los que buscan soluciones a la formación en valores pueden organizarse en tres grupos: los afectivistas, que suponen que debe partir de los sentimientos y el afecto, empleando juego de roles y presentación de modelos; los desarrollistas, que plantean que el niño pasa por fases de desarrollo moral, por lo que la formación en valores debe adecuarse al desarrollo; los cognoscitivistas, que plantean que el currículo debe plantear el desarrollo de habilidades de razonamiento y análisis moral. La propuesta de Raths se ubicaría como afectivista-cognoscitivista. Algunas críticas a este enfoque plantean que es estrecho y formal, que es inadecuado para que los jóvenes puedan enfrentar los riesgos e incertidumbres de una sociedad insegura con relación a sus valores. No obstante, las técnicas que han desarrollado permiten ejercicios para la autorreflexión.

- El enfoque con base en el desarrollo humano: Representados por Lewin, Rogers y otros, parte del supuesto de que la naturaleza humana es positiva, constructivista y realista; que los seres humanos pueden resolver sus problemas y son responsables de la toma de decisión con relación a su vida, lo cual puede ser posible cuando el sujeto construye un concepto de sí mismo y puede alcanzar la autorrealización. Los representantes confían en la libertad humana. Rogers (en Schmelkes, 1998) establece que en la infancia el valor se relaciona con la satisfacción de necesidades del organismo, es flexible y se elige a partir de uno mismo en relación con el

agrado y desagrado. Cuando se llega a la adolescencia y la edad adulta, el criterio de valoración se relaciona con la necesidad de amor, de aprobación y estima, la valoración pasa a estar en los otros. Desde este enfoque la educación “se concibe como un proceso dinámico de aprendizaje significativo, en el que es indispensable la participación activa y comprometida del alumno” (Schmelkes, 1998:14). El maestro se convierte en el facilitador que estimula y fomenta aprender a aprender, motiva al alumno a experimentar, conocer, descubrir, dialogar, sentir, comunicarse, relacionarse y responsabilizarse de su propio proceso de crecimiento (Schmelkes, 1998:15). Aporta a la práctica educativa la propuesta de que el maestro favorezca un clima afectivo y de confianza que propicie la reflexión colectiva, la expresión, la discusión y el diálogo.

- La teoría del desarrollo moral. Puig y Martínez (1999) comenta que las teorías del desarrollo moral se agrupan de la siguiente forma:

*Cuando el desarrollo moral se entiende como adaptación heterónoma, es decir, las teorías que ven a la moralidad como un “medio de inserción de los individuos en la sociedad”, su papel es receptivo, meramente adaptativo, independientemente de sus capacidades cognitivas:

Durkheim, Freud, Skinner, de Darwin a Wilson.

*Desde las posturas cognitivas que entienden el desarrollo moral como la “progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo” el sujeto interactúa con el medio y toma el papel de auto organizador: Piaget, Kohlberg y Turiel (Puig y Martínez, 1999:73).

Con relación a la moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo, menciona que los autores coinciden en:

*Usar el concepto de estadio y suponer que el paso de uno a otro “requiere una reorganización de la estructura que los define”.

*Otorgar una importancia primordial al análisis de los pensamientos o juicios morales, al componente mental de la moral.

*Considerar a la motivación de la conducta moral en la realización personal, el amor propio y el afán de optimización personal.

*Establecer que los principios y normas morales nacen de las experiencias de la interacción social.

*Los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas, aunque sus concreciones normativas puedan variar.

*Definir que el papel de los educadores es “proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral de los educandos” (Puig y Martínez, 1999:74).

Piaget (1985) afirma que en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía.

La razón moral es el resultado del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva [...] por lo que es necesario discutir las relaciones de causalidad que vinculan la vida social y la consciencia moral de cada sujeto [...] por lo que habrá más de una moral (Puig y Martínez, 1999).

En la sociedad heterogénea se dan dos tipos de interrelaciones sociales, y se generan en este otro plano, dos morales:

*La primera con base en relaciones de coerción, llamada moral heterónoma. El adulto desde el exterior, impone al joven mediante órdenes y consignas, un sistema de reglas y prescripciones obligatorias, aunado al respeto que el niño le pueda tener, por lo que es unilateral. Este proceso se facilita por la percepción egocéntrica del niño que no le permite diferenciarse del exterior, de modo que lo externo se hace interno, y a lo interno o mental se le da una consistencia real y objetiva. Confunde sus deseos con los deseos ajenos, y hace propias todas las indicaciones o normas externas; lo externo se impone sin posibilidad alguna de función crítica y distanciamiento, porque no se distingue nada de lo interno. Así la coerción y egocentrismo se refuerzan mutuamente, prima el deber y la obligación.

*La segunda se fundamenta en las relaciones de cooperación ó moral autónoma. Ambas se encadenan evolutivamente, éste se asienta en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Inauguran un tipo de intercambio basado en el diálogo y la colaboración.

Supone la consciencia de normas ideales que regulan las conductas necesarias para la vida social cotidiana

Parte de la idea de que cada persona que interviene en estas interrelaciones experimenta un sentimiento de respeto mutuo, que se produce cuando coinciden en el afecto y el temor de perder la buena consideración que se tiene ante los compañeros. Este respeto supone la superación del egocentrismo infantil, apareciendo conductas de cooperación y autonomía.

Piaget concluyó que el paso de una a otra moralidad es sucesivo, al revisar el desarrollo a partir de tres temas: las reglas de los juegos infantiles

espontáneos; las reglas propiamente morales de origen adulto: torpeza, robo y mentira y el estudio de la noción de justicia.

El estudio del desarrollo de la noción de justicia abordó el conflicto entre la justicia retributiva: sanción, justicia distributiva, igualdad; a través del cual demostró que en los pequeños predominaba la inclinación a la sanción, mientras que los mayores sugerían criterios de igualdad o equidad para solucionar problemas similares.

Desde la perspectiva constructivista, el teórico principal es Kohlberg (1973) sus contribuciones son: la aplicación del concepto de estadio; la concepción de la moral como una forma de juzgar; crear un método en el que destaca que lo importante son las razones de las respuestas; formula una tipología de los niveles y estadios del desarrollo del juicio moral; explica el desarrollo del juicio moral conectándolo con los estadios del desarrollo cognitivo y con los cambios en la capacidad creciente de asumir la perspectiva de otra persona.

Aplica su tesis a la teoría y la práctica de la educación moral. Su teoría permite definir objetivos a alcanzar y pasos para lograrlos; propone un método, relaciona el contexto con la teoría del razonamiento de orden superior; da una técnica para discusión de conflictos y da explicación empírica de su teoría en una serie de países.

Establece que el desarrollo de la moralidad se da a través de estadios que se definen en función de tres consideraciones:

- *Los valores que indican lo bueno.
- *Los criterios para juzgar la bondad.
- *La perspectiva social.

Kohlberg (1973) plantea niveles de moralidad, es decir, que la persona tiene tres posibles perspectivas frente a las normas morales de la sociedad, llamadas:

- Nivel Pre convencional: El niño responde a las reglas culturales de bueno y malo, correcto o equivocado, pero interpreta dichos niveles en términos de sus consecuencias de acción físicas o

hedonistas: castigo, recompensa, cambio de favores o en términos del poder físico de quién enuncia las reglas. Se divide en dos estadios:

**Estadio 1: Moralidad heterónoma. Se orienta hacia el castigo y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o malignidad considerando el significado o valor de estas consecuencias. Evitar el castigo y no cuestionar las diferencias del poder son valoradas por sí mismas (Kohlberg, 1973: 343).

**Estadio 2: Se conoce como la orientación instrumental relativa o individualista: La acción correcta es la que satisface instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los otros. Elementos de temor, de reciprocidad e igualdad están presentes, pero se interpretan siempre de forma física y pragmática. La reciprocidad es materia de “yo rasco tu espalda y tú rascas la mía”, no por lealtad, gratitud o justicia (Kohlberg, 1973:343).

- Nivel Convencional: En este nivel, las expectativas individuales acerca de la familia, grupo o nación son valoradas por sí mismas. La actitud no es solamente de conformidad por las expectativas personales y sociales, sino también de lealtad, de conservación activa, apoyando y justificando el orden y la identificación con las personas o grupos involucrados en ellas. En este nivel, existen dos estadios:

**Estadio 3: La concordancia interpersonal o la orientación buen chico-niña bonita. La persona gana aprobación por ser un chico agradable. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Existe mucha conformidad con las imágenes estereotipadas de lo que es una conducta normal o de la mayoría. La conducta se juzga por la intención.

**Estadio 4: La orientación a la ley y el orden o de conformidad con el orden establecido. Hay orientación hacia la autoridad, se fijan reglas para mantener el orden social. La conducta adecuada consiste en hacer lo que tiene uno que hacer, mostrar respeto a la autoridad y mantener el orden social dado por su propia aceptación.

- Nivel Post convencional, autónomo o de principios: En este nivel existe un claro esfuerzo por definir los valores morales y principios que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de los grupos o personas que los conservan y separa la identificación de los individuos con estos grupos. Este nivel tiene dos estadios:

**Estadio 5: La orientación legalista del contrato social. La acción adecuada tiende a ser definida en términos de derechos individuales y estándares que no han sido críticamente acordados por toda la sociedad.

**Estadio 6: Los principios éticos de orientación universal. Lo adecuado se define por la decisión consciente que se toma a partir de la elección de principios éticos que apelan a la comprensión lógica, la universalidad y la consistencia. Son abstractos y éticos, no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. Entre ellos se encuentran la justicia, reciprocidad, e igualdad de derechos humanos y respeto para la dignidad de los seres humanos como sujetos individuales.

Estos estadios del desarrollo moral se basan en la forma en que cada sujeto responde a situaciones de conflicto, en la manera en que las personas razonan acerca del dilema, porque algo es correcto, lo que cree o escoge como correcto. Por este motivo se pueden definir los estadios morales de forma culturalmente universal.

El concepto de estadio implica una secuencia invariable: que cada niño debe ir paso a paso a través de las clases de juicio moral delineado, sin embargo, es posible que cada niño se detenga en cualquier nivel de desarrollo, para continuar su desarrollo en la forma comentada.

Los estadios son formas de pensar, no tipos de personas, por tanto no definen directamente la conducta moral de los niños. El desarrollo de los niños presenta mezclas de dos o más estadios cercanos, mostrando que el cincuenta por ciento de su pensamiento se encuentra en el base. La madurez del juicio moral es un buen predictor de la conducta moral; necesaria, pero no suficiente en una condición de conducta moral madura (Kohlberg, 1973:346).

Piaget (1985) estudió este proceso al abordar el juicio moral, la concepción de reglas del juego y los criterios para emitir juicios morales relacionados con el hurto, la mentira y la justicia.

De acuerdo con Piaget existen dos morales:

- *Realismo moral: El niño ve al deber como obediencia a la autoridad, se somete a las reglas por considerarlas sagradas e inviolables. Contempla la magnitud de los efectos como criterio para juzgar lo bueno o lo malo de la acción.
- *Moral de reciprocidad: El deber consiste en conformarse a las expectativas de los compañeros considerando su bienestar, las reglas se pueden cambiar de acuerdo con los otros. La intención en la acción se guía por criterios de bien o mal.

Plantea que no se pueden establecer estadios del desarrollo moral, ya que el pensamiento del niño es una mezcla de ambos tipos, según la edad predomina uno u otro: de cuatro a ocho años se guía por el realismo moral; de ocho años en adelante por la reciprocidad (Puig y Martínez, 1999:74).

Vincula estos conceptos con el tipo de relación social que establece el niño con los demás, que pueden ser de dos formas:

- *Relaciones de presión, de autoridad, conectada con el realismo moral; a la que comúnmente llama moral de coerción o heterónoma.
- *Relaciones de cooperación, de igualdad y respeto mutuo como respuesta del intercambio entre iguales; a la que llama moral de cooperación y autonomía.

Puig (1996) plantea que el desarrollo de la personalidad moral tiene como fundamento la autonomía de la consciencia moral como medio de reflexión y dirección moral, que se integra de procedimientos de reflexión y acción específicos.

La consciencia se refiere a una construcción psicosocial que permite al sujeto darse cuenta de su actividad física y mental, se sabe algo y se sabe que se sabe, de tal manera que es posible entonces regularla y valorarla, haciéndose responsable de su comportamiento. Ser moral plantea al sujeto analizar lo que es correcto ante situaciones de conflicto, tomar posición y cumplirlo independientemente del punto de vista y presiones de los otros.

La moralidad se alcanza cuando se “adquiere la capacidad de valorar, pensar y decidir por sí mismo sobre los propios valores, pensamientos y decisiones. La consciencia se hace juez del sujeto que la posee” (Puig, 1996:78) alcanzando así la consciencia moral. Esta es autónoma cuando atiende a su razón para orientarse, cuando la base de su decisión está en sí mismo y actúa de acuerdo a su voluntad.

La autonomía proporciona libertad negativa o libertad de..., que plantea la posibilidad de actuar sin presión de los otros; libertad positiva o libertad para, que alude a la posibilidad de hacer algo por la propia voluntad, auto determinándose y auto legislándose.

Esta consciencia moral la construye el sujeto con los otros, en un contexto sociocultural específico, que depende de que tome la decisión de servirse de su razón y convertirse en su propio guía, como argumentaría Kant.

“La consciencia moral autónoma [...] es la posibilidad de mediar dialógicamente con los demás la propia identidad biográfica y la justificación de criterios de comportamientos morales” (Puig, 1996:86).

El desarrollo de la personalidad moral requiere de condiciones del medio social y de prácticas educativas reflexivas y dialógicas dirigidas hacia su formación.

Aclara que la moralidad es una manera de regular el comportamiento de los sujetos de tal manera que tengan una convivencia social adecuada y una vida personal deseable. De aquí parte para plantear a los reguladores morales como la “disposición del sujeto de índole funcional que le permite enlazar el significado conflictivo de la información moral que recibe del medio con un tipo de juicios y acciones que dan respuesta adecuada a las problemáticas sociomorales” (Puig, 1996:91) que le permite un significado personal y social de la información que le orienta a actuar de acuerdo a la situación.

Para Mead y Vygotsky (citados por Puig, 1996:96) la consciencia es resultado de la interacción lingüísticamente mediada con los demás, producto de la actividad ínter psicológica, que da al individuo la posibilidad de reconocerse y de crear autonomía de razón y acción que se construye como parte de la socialización.

Habermas, comenta Puig (1996), coincide con ellos y plantea el desarrollo de la intersubjetividad con base en la razón comunicativa. Así, la construcción de la consciencia moral depende de la mediación que se realiza por medio del lenguaje, que permite salirse de sí mismo y verse desde la perspectiva de los otros, provoca en el sujeto lo mismo que provoca en los demás, se asume el rol del otro. Plantea como la consciencia moral autónoma supone reconocer la importancia de la intersubjetividad lingüística, adoptando todos los puntos de vista vertidos ante una situación problemática, su consideración y el establecimiento de normas que consideren las necesidades y perspectiva de todos los involucrados, lo cual se adentra en las éticas discursiva.

Puig (1996) propone que para lograr un ethos democrático se deben de formar valores mínimos públicos y privados que se desarrollan a través de elementos procedimentales de autorregulación, comprensión y juicio moral que conducen a la autonomía y la autocrítica. El procedimiento de la autorregulación contiene como valores privados la coherencia, la responsabilidad y voluntad de valor, en lo público considera la cooperación, el compromiso y la participación.

El procedimiento de la comprensión contempla en la esfera de lo privado al amor, la consideración, la empatía y la abertura a los demás; en lo público el respeto, la tolerancia, la benevolencia y la solidaridad. Finalmente en el elemento procedimental del juicio moral incluye en la esfera pública la igualdad, la libertad y la justicia y en lo privado a la verdad, el reconocimiento y la renuncia (Puig, 1996:137-139).

Schmelkes (1998) plantea que existen valores universales que deberían considerarse en toda escala valoral individual y cultural, valores que se construyen históricamente, por lo mismo son incompletos y dinámicos. Estos valores podrían estar figurados por las declaraciones firmadas por las organizaciones que agrupan a naciones en el mundo, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos como dignidad, justicia, libertad responsable, verdad y solidaridad o los contenidos en las Constituciones nacionales, como en México que serían la identidad nacional, la soberanía, la democracia, el pluralismo, entre otros.

En la investigación se asume como enfoque en la formación de valores a la teoría del desarrollo moral que plantea la posibilidad de la formación de sujetos autónomos comprometidos con su entorno.

3.4. ENSEÑAR Y APRENDER VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA.

Educar en valores es, de acuerdo con Martínez (2000), “promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores”, las cuales se construyen a partir de quienes rodean al sujeto en cada uno de los ámbitos en donde se encuentra: familia, escuela, partidos,

grupos de interés social, asociaciones diversas, iglesias. Estos agentes de aprendizaje promueven aceptación, conflicto o rechazo de los valores, contravalores o disvalores que acompañan nuestra vida.

Este planteamiento señala la importancia de educar en unos “valores mínimos que garanticen la construcción autónoma y racional en situaciones de interacción social” (Martínez, 2000:22) de quienes en el futuro serán ciudadanos que pretenden vivir en democracia. Dichos valores mínimos son los valores morales, que dependen de la libertad humana, que sólo se refieren a los seres humanos y que ayudan a hacer más humana la convivencia social.

El autor reitera que educar en valores es “crear las condiciones para poder estimarlos como valiosos y a la vez dotar de recursos al que aprende para que pueda construir su matriz de valores a lo largo del proceso educativo” (Martínez 2000:22).

Señala que para que se den las condiciones pedagógicas propicias se tienen que considerar criterios como: cultivo de la autonomía personal; disponibilidad hacia el diálogo; fomentar la voluntad y cultivar las disposiciones emocionales de las personas que le permitan la solidaridad y la tolerancia activa. Estos criterios harán posible que quien aprende, pueda construir su propia matriz de valores de forma vivencial y contextualizada en la cotidianidad de la vida escolar.

Para lograr la educación en valores morales que permita el desarrollo de la democracia como forma de vida, se requiere de la reflexión de los docentes en relación con la forma de realizar esta tarea, la organización de la escuela, el clima que prevalece en ella y cómo abordar los conflictos sociales que se presentan en el aula.

El autor reconoce a la educación como un proceso de relación comunicativa que tiene dos vías, una propiamente comunicativa, consciente, manifiesta; y otra meta comunicativa, que se refiere a los significados que se les confiere a los comportamientos y lenguaje. Los valores morales se alcanzan a través de dimensiones racionales, emocionales y volitivas, que

permiten la formación de personalidades coherentes en juicio, acción, pensamiento y conducta.

“Por todo lo anterior no es posible si nos limitamos al escenario del aula. Es necesario abordar otros escenarios en los que la acción pedagógica moral y los modelos que los conforman sean susceptibles de aprendizaje social implícita o explícitamente, confirmando o no aquello que se exprese verbal o conductualmente en las situaciones de aula o en las relativas a las acciones pedagógicas formuladas en sentido estricto [...] La vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad de los que conviven en ella, y en especial de los educandos” (Martínez 2000:22).

Establece que se pueden identificar dos formas de educar y aprender en valores: la primera que se basa en criterios externos que defiende valores absolutos y la segunda que da la oportunidad a la opción personal y entonces los valores son relativos. Propone un modelo que se base en “la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social” (Martínez 2000:33).

Ortega y Mínguez (2001) señalan que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para responder a un futuro mejor, que se piensa aún como una sociedad democrática. Esta tarea plantea que ese ideal de sociedad se traduzca en planes y programas educativos concretos que contribuya a alcanzarlo.

En España se impulsó el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que propuso que la escuela como un espacio de convivencia en tolerancia e igualdad, que inicie a los niños en la vida social y democrática, aún antes de saber de qué valores se trata.

Retoma la concepción de democracia como participación que plantea Cortina (1997) y con base en ella plantea objetivos que tendría que abordar la educación, entre ellos:

- Promover la tolerancia, el respeto, la valoración y defensa de los derechos y libertades de los humanos en general y de los sujetos en particular.
- Promover la autonomía y la solidaridad como los fundamentos de la consciencia racional de las instituciones democráticas.

- Promover la comprensión y valoración de las diferencias y de las coincidencias con los otros.
- Desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad ampliada de los alumnos, de tal manera que se sientan corresponsables de sus logros.

El desarrollo de estos objetivos plantea generar en los docentes la consciencia y necesidad de que la institución escolar requiere modificarse para estar al servicio del tipo de sociedad que se anhela: tolerante y democrática.

El planteamiento anterior muestra cómo los valores y actitudes no han sido suficientemente explícitos en los programas de estudio como contenidos de aprendizaje, no obstante que ambos ayudan a orientar y motivar la conducta.

Los valores y actitudes como creencias socioculturales ayudan al alumno a interpretar, estar y actuar en su mundo. Toca el aspecto afectivo de la persona, influye en la conformación de la autoestima del sujeto por la relación que establece con los otros. Su conocimiento es inmediato, intuitivo y ligado necesariamente al actuar del sujeto.

Se reconoce entonces que los valores y actitudes requieren de estrategias de enseñanza diferentes a las que se emplean para abordar conocimientos o procedimientos.

Los valores son principios de conducta que se viven como normas o se enseñan como normas, ya que la educación siempre se acompaña de valores.

Para seleccionar los valores y actitudes que han de considerarse como contenidos, es necesario tener en cuenta que:

- Se orienten al desarrollo personal o humanización de los alumnos.
- Sean importantes socialmente.
- Influyan en las áreas curriculares.

- Sean comunes a todas las áreas y se relacionen con comportamientos sociomorales compartidos.
- Se elija un valor a la vez.

Como puede concluirse, los valores y actitudes se abordan a la par que los contenidos cuando los alumnos pueden razonar y decidir con relación a sus conductas, valores y actitudes. El autor retoma a Piaget para puntualizar que ese momento sería durante el período de las operaciones formales, al propiciar conductas que generen hábitos y conformen una manera básica ética de ser y actuar, es decir cuando se forma su carácter moral.

La propuesta curricular española optó por abordar la formación sociomoral de la persona a través de contenidos educativos transversales.

Palos (2000) plantea que la transversalidad curricular ha adquirido auge, como elemento que ayuda a tomar consciencia de los factores ideológicos y políticos que implica la educación. Los temas transversales se refieren a la educación llamada ambiental, moral y cívica, vial, para la salud, audiovisual y tecnológica, para los derechos humanos, para la paz, sexual, para la igualdad, del consumidor, para el desarrollo e intercultural.

Se sabe que los profesores complementan los contenidos planteados en el currículo porque reconocen que no aborda aspectos de la vida que el docente considera necesarios para la formación integral del sujeto, a partir de su experiencia, compromiso con los otros o consciencia social.

Históricamente se le ha asignado a la escuela la tarea de abordar problemática sociales que no le competen directamente y que es poco factible que resuelva por sí misma. Las características de la actividad cotidiana escolar deja poco espacio para que se programen actividades y elaboren materiales alternativos, ya que

“[...] los currículos prescriptivos suelen estar estructurados siguiendo lógicas disciplinares; los libros de texto que siguen las pautas de los diseños curriculares son los que marcan el desarrollo de los programas de aula; el modelo organizativo de los centros no suele ser suficientemente flexible y la presión de la actividad cotidiana no deja tiempo” (Palos, 2000:38).

Existen dificultades reales para realizar la transversalización curricular. El autor considera que por la función social y transformadora de la educación y por el poco desarrollo que los temas tienen en el currículo prescriptivo, es necesario abordarlos de manera más frecuente.

El sentido transversal del currículo plantea el aspecto ideal de la sociedad, el para qué de la educación. En el plan de estudios deben estar presentes conceptos, procedimientos y valores que son necesarios para el análisis y solución de los problemas sociales relevantes, vistos desde una dimensión ética. Se requiere pues, de una estructura abierta y flexible que haga posible este proceso dinámico.

Palos va más allá al proponer que no sólo sea en la escuela, desde el currículo, donde se aborden los temas transversales, sino que promueva una transversalidad social que transforme a la sociedad en un factor más claro de educación.

Los objetivos que se plantean para estos contenidos transversales son:

- “Construir y consolidar conocimientos para analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo.
- Generar actitud de implicación personal en la búsqueda de alternativas justas.
- Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- Desarrollar un modelo de persona humanística” (Palos, 2000:40).

Lo dicho plantea la articulación entre la educación de los temas transversales y la educación en valores.

El autor aclara que la transversalidad no supone más contenidos, sino una reinterpretación, matización o complementación de los existentes. La estrategia didáctica más adecuada es el método interactivo o globalizador, entre los que menciona: estudios de casos y resolución de problemas;

trabajo de campo, de proyectos, centros de interés y monografías; simulaciones y dramatizaciones; clarificación de valores; resolución de dilemas morales; análisis y construcción conceptual.

Una propuesta para trabajar la transversalidad es la estrategia de proyectos educativos, que plantea Perrenoud en el documento *Aprender en la Escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* (2000). En dicho documento plantea el surgimiento de esta estrategia como contraposición a la “escuela pública autoritaria, centrada en el aprendizaje memorístico.” Se puede decir que es un concepto polisémico que puede ser delineado como “manera común de construcción de los saberes en la clase”, (Perrenoud, 2000:1), es una estrategia más a disposición de los docentes para poner a trabajar a los alumnos.

El autor aclara que intenta definir la metodología para de ahí partir a definir para qué sirve, lo que se puede esperar, en qué casos es una vía complementaria y en qué otros es la única opción.

Entonces el autor caracteriza al proyecto como una empresa colectiva dirigida por el grupo curso, el docente anima pero no decide; se orienta a alcanzar una meta concreta que puede ser desde un producto escrito, hasta un evento de cualquier tipo; “induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses; suscita el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión de proyecto” (Perrenoud, 2000:3); y favorece aprendizajes de diferentes materias del programa de estudios.

Perrenoud destaca que como esta estrategia no se adscribe a ninguna materia en particular. Define algunos de los objetivos que pueden orientarlo:

- “.Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
- Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
- Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de motivación.
- Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto.

- Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
- Desarrollo de la cooperación y la inteligencia colectiva.
- Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empowerment, de toma de un poder de actor.
- Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
- Formar para la concepción y conducción de proyectos.” (Perrenoud, 2000:4-5)

Abunda en que implementar esta estrategia tendrá como beneficios secundarios

- “Implicar a un grupo en una experiencia auténtica, fuerte y común, para volver a ella de manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes;
- Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes” (Perrenoud, 2000:5)

El autor, al reconocer la complejidad de los planteamientos, sugiere que se retome solo un objetivo y los restantes se vean como beneficios secundarios, se aclare que competencias se quiere movilizar y cuales se logran desarrollar en los alumnos una vez concluido. Destaca aquí entonces, como lo planteado no es de ninguna manera receta y lo que interesa es aclarar los objetivos alcanzados.

A partir de lo expuesto se considera en este trabajo que los valores son decisiones que expresan las actitudes morales desarrolladas con base en la experiencia que asumen los sujetos en la convivencia cotidiana con los otros, que se manifiestan en lo que dicen y en lo que hacen con respecto a ellos mismos y los demás. Que pueden formarse a partir de experiencias de enseñanza explícita que propicie en el alumno, con base en la etapa de desarrollo moral en que se encuentre, la construcción autónoma de principios universales.

3.5. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE VALORES EN LA ESCUELA?

Wuest (1995) fue la encargada de elaborar el primer estado de conocimiento del campo Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos, del Congreso de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE). En el subcampo de la Educación y Valores encontró que el acercamiento a la temática se hacía principalmente desde categorías cercanas a lo ideológico-político y recientemente desde la teoría de la cultura.

La recopilación mostró que se realizó escasa investigación porque el tema requiere una formación académica amplia y sólida. La formación de valores en educación pone de relieve las distintas visiones pedagógicas y devela las desigualdades manifiestas en la construcción del campo educativo.

En el rubro de valores, educación y cultura, clarifican que “la dimensión cultural de los valores hace referencia al conjunto de principios y normas que son compartidos por amplios sectores de una sociedad determinada” (Wuest, 1995:347). Son trabajos que buscan conocer las preferencias valorales de diversos sectores de la sociedad, la mayoría de corte empírico, se utilizan fuentes primarias, perspectivas de análisis interdisciplinarias y enfoques teórico-eclécticos.

Con relación a la transmisión, formación y psicogénesis de los valores los paradigmas trabajados son:

- La nueva sociología de la educación.
- El estructuralismo psicogenético.
- Psicoanálisis.
- Empirismo funcionalista.
- Humanismo gestaltista.

Como conclusión comenta “Nos atrevemos a afirmar que el reciente interés por el estudio de los valores en educación obedece a la crisis global actual” (Wuest, 1995:370).

Maggi, et al (2003) en el estado de conocimiento del campo: Educación, valores y derechos humanos, del COMIE, refiere que el interés de los investigadores se ha orientado de 1991 a 2001, hacia cómo los procesos sociales globalizadores y los sistemas, favorecen o debilitan a cierto conjunto de valores; cómo influyen en los criterios axiológicos que contienen las políticas educativas y la estructura escolar; cuáles son los valores que guían la práctica educativa y cuáles los que se fomentan a través del currículo oculto; cómo se relaciona la escuela y la comunidad y las obligaciones y derechos de los que están implicados en la educación. De manera particular, cómo se está formando a los estudiantes para participar en la vida social como personalidades sociomorales.

A manera de conclusiones comentan que el campo tiene un impacto político relevante que se ha visto reflejado en la importancia que tiene la educación cívica y los valores democráticos:

“El esclarecimiento, formación y desarrollo de valores éticos y cívicos en la escuela es un tema que en mayor o menor medida ha sido parte recurrente en las propuestas de política educativa, pues la escuela constituye una instancia de socialización privilegiada a través de la cual quienes tienen el poder de decidir sobre sus contenidos expresan su visión de las demandas sociales, determinando qué aprender, cómo hacerlo y con qué objetivos” (Maggi, et al, 2003:936).

Lo comentado hace necesario conocer lo que ocurre en la escuela para esclarecer los procesos de formación y favorecer la creación de espacios para la formación cívica - valoral.

Es evidente la preocupación por fundamentar teórica y filosóficamente las propuestas educativas de formación en valores, sin embargo es necesario encontrar las mediaciones que las acerquen a su implementación; mencionan cómo es necesario, además de transformar las prácticas educativas y el currículo, revisar la organización y el funcionamiento de la institución escolar.

En los trabajos que revisaron los autores, predomina el componente empírico al allegarse la información a través de encuestas, técnicas etnográficas, escalas de actitud y redes semánticas. La mayoría de las

investigaciones se refieren a estudios de caso, “la comparación de procesos y la interlocución institucional e investigativa es una necesidad imperiosa si se desean ampliar las posibilidades interpretativas y de construcción teórica” (Maggi, et al, 2003:938).

Como prospectiva, mencionan que el desarrollo conceptual y filosófico del campo señala que es necesario considerar como eje de la formación valoral el desarrollo del juicio moral y su correlato cognitivo en otro currículo, que considere las condiciones institucionales para abordar los valores como tema transversal, no como una asignatura más. Así, el reto de la formación valoral requiere, además del juicio moral, la eticidad articulada con los aspectos sociopolíticos y culturales, con una nueva escuela, un nuevo currículo transversal y comunicación con la familia y comunidad.

El estado de conocimiento incluye un apartado denominado El trabajo Filosófico y Conceptual en Educación Valoral y Formación sociomoral, coordinado por la Dra. Yurén. Consideran más de cincuenta trabajos que realizan tratamiento teórico combinado con metodología filosófica, analítica o interpretativa diversa. Como hallazgos y conclusiones presentan las siguientes:

- “La educación valoral es indisociable de la problemática de los procesos cognitivos [...].
- La educación valoral debe incluir la educación en valores (socialización), sobre valores (enculturación), para juzgar normas y valores (cultivo o promoción del juicio moral) y por la realización de valores (formación) [...].
- A pesar de que el currículum oculto ha mostrado ser más efectivo en su capacidad de formar en valores, es indispensable incorporar la formación valoral en el currículum explícito [...].
- En la educación valoral de carácter escolar deben participar (los padres de familia, los maestros y las autoridades educativas) [...] con una práctica reflexiva e informada.
- Es conveniente instaurar una laicidad abierta [...].
- La realización de la democracia demanda un conjunto de disposiciones de carácter moral [...] pero también requiere de ciertas competencias para la participación social, como la competencia comunicativas, la capacidad de hacer preferencias racionales [...] y la consciencia de causa [...].
- En la construcción de una identidad sociomoral de carácter individual, la solidaridad se traduce en la reciprocidad necesaria para lograr la cohesión en un colectivo permitiendo la coexistencia

de ideas diversas [...] Para contribuir a ese proceso es conveniente promover los consensos, para evitar la homogeneización y mantener la diferencia, favoreciendo la tolerancia como una forma de convivencia [...].

- Considerar a la racionalidad comunicativa como eje de la formación en valores [...].
- [...] la mayoría de los autores acaba identificando los valores como las creencias o preferencias (que son elementos subjetivos), no obstante que muchos recuperan la idea de la dialéctica sujeto-objeto [...] (Yurén, et al, 2003:963-965).

Otro apartado del estado de conocimiento, coordinado por el Dr. Maggi aborda investigaciones sobre la Formación y el Desarrollo Moral en la escuela, que tiene como centro de atención a los sujetos que se interrelacionan en la educación escolarizada de nivel básico y medio superior.

El tema que agrupa más investigaciones se refiere a los valores en la escuela, seguida de los valores de los docentes, la evaluación de programas de formación, los problemas relacionados con el civismo, los derechos humanos y la construcción de la democracia, el multiculturalismo y la construcción de la democracia.

Las investigaciones se realizaron principalmente en la educación primaria, el interés se centra en los alumnos y en el contexto del aula.

De la perspectiva teórica disciplinaria que contienen los documentos, destaca la multidisciplinaria y la psicopedagogía; veintitrés trabajos de enfoque formativo se ubican en el constructivismo moral, priorizando lo cognitivo.

Metodológicamente hablando, las investigaciones recurren a la estrategia cualitativa, principalmente la etnografía o combinan diferentes técnicas cualitativas e incluso recurren a la investigación participativa; otros seleccionan muestras o emplean instrumentos estandarizados.

Presentan como conclusión que la formación valoral que la escuela promueva debe apoyarse en la posibilidad de que es una tarea posible y de que el magisterio se preocupa, lo cual plantea una revisión desde la formación inicial, la profesionalización, la educación continua y la participación social de los docentes. Se requiere volver a la ética racional que

orienta las conductas colectivas en el orden público, asumiendo los acuerdos sobre asuntos relacionados con la vida, el ambiente y los derechos humanos.

El Dr. Tapia orientó otro apartado del estado de conocimiento que se integra con fichas analíticas referidas a la Formación Cívica en México de 1990-2001, la educación básica es la que más se ha investigado, principalmente en el contexto del “sistema educativo o el sistema político y la comunidad misma” (Tapia, et al, 2003:989), motivo por el cual las investigaciones en este rubro tienen un enfoque de carácter nacional.

Las temáticas abordadas fueron: educación cívica desde el Sistema Educativo Nacional; desde la perspectiva de la Sociedad Civil; estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales y la formación cívica como cultura política.

Los estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales se realizaron desde la visión sociopolítica y pretendieron crear nuevos paradigmas, categorías o conceptos. La mayoría son trabajos que combinan estudios de caso con la teoría, que destacan la importancia del papel de la participación ciudadana en los procesos democráticos. Los estudios han reseñado que en México hay una “tendencia más republicana que liberal, en tanto que predominan valores tales como la igualdad, justicia y solidaridad con respecto a valores como libertad, tolerancia y responsabilidad” (Tapia, et al, 2003:995).

Consideran que es necesario construir el concepto de democracia, como ideal a alcanzar, a partir de la constitucionalidad, sociedad civil y economía de mercado; así mismo es necesario considerar el debate entre liberales y republicanos y la tensión existente entre libertad individual y bien común.

Otro nivel de la discusión es lo procesal o sustantivo de la democracia, es decir, considerarla como proceso electoral solamente. Concebirla de otra manera supone un nuevo ciudadano que surja del trabajo de las instituciones y la sociedad. Se han revisado las diferentes dimensiones de la ciudadanía:

jurídica, social, política y económica, así como las consecuencias de considerarla como una identidad más del sujeto.

La formación cívica como cultura política es abordada por trabajos que pretenden aclarar conceptos básicos como ciudadanía, participación ciudadana, el ciudadano como sujeto de derechos y obligaciones. Consideran a la cultura política, históricamente y refieren que el nombre más antiguo que tiene es el de identidad nacional, carácter nacional y recientemente como nacionalismo mexicano.

El debate está, comenta Barba (Tapia, et al, 2003:997), entre la educación cívica como proceso de socialización funcional o como proceso de desarrollo moral y conocimiento crítico constructivista. Discusión que lleva necesariamente a que son complementarias, no excluyentes, por lo que se pretende coincidan para formar integralmente al hombre, que considere lo universal y lo individual, como capacidades de diálogo y comunicación. Las investigaciones han desarrollado el concepto de cultura política, considerando el papel del sujeto en el sistema político, lo simbólico que representa la estructura y el ejercicio del poder, así como los microniveles de la vida cotidiana.

Hirsch y Quezada (2003) coordinaron la realización del estado de conocimiento de las investigaciones en educación y valores realizadas en México de 1990 a 2001. Los trabajos revisados dan cuenta de una gran riqueza en investigación interesada en los valores relacionados con la educación cívica centrada en la educación primaria; la escuela se relaciona con la valoración de la familia y la comunidad, los trabajos refieren al estado-nación como referencia obligada para la enseñanza de valores.

La temática relacionada con los valores cívicos que debe transmitir la escuela, incluye cinco trabajos:

- Elvia Montes de Oca (1999) y Margarita Quezada (2001) en Hirsch y Quezada (2003), abordan la visión oficial en los contenidos educativos cívicos y morales al revisar el proyecto correspondiente y los textos educativos.

- Roy Campos (1998) y Enrique Alducin (1993) en Hirsch y Quezada (2003), revisan lo que la población esperaría que la educación aborde en relación a los valores, informa que los valores más considerados son el respeto, el patriotismo, la igualdad y el respeto a la ley.
- Medardo Tapia (2001) en Hirsch y Quezada (2003), investiga lo que se espera de la educación en relación con valores, a partir de las opiniones de líderes y funcionarios mexicanos, lo que hace evidentes las diferencias regionales de opinión que limitan la visión de cultura nacional; los valores comunes son democracia, autonomía, valores morales y cívicos, equidad de género.

Los referentes conceptuales tienen como base categorías de identidad nacional, nacionalismo, valores nacionales, diversidad cultural y étnica, procesos de cognición política.

El Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa (CEIDES, 2002) publicó un reporte de investigación que es continuación de una investigación que realizó en ese estado para saber cuáles son los valores que se inculcan y enseñan en contextos escolares diferentes, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla esta temática en los ámbitos de las escuelas.

El estudio abordó diversos aspectos de la educación valoral, entre ellos “las interacciones comunicativas, las normas y los comportamientos, el rendimiento escolar discrepante, la persuasión valoral y la inter actuación pedagógica valoral” (CEIDES, 2000:9). La investigación se desarrolló de manera interinstitucional, con un amplio equipo de trabajo que, con base en indicadores que permitieron obtener un mapeo general axiológico de diferentes contextos socioeconómicos y culturales del estado de Sinaloa, consideró a escuelas particulares, urbanas públicas y escuelas rurales.

La segunda parte del estudio pretendió identificar los mecanismos que los profesores utilizan para educar en valores, valores que se encuentran en

el discurso o en el actuar de los docentes en el aula. Se realizaron observaciones en el aula de las interacciones de docentes y alumnos, de grupos de quinto y sexto grado de primaria, y de los tres grados de secundaria general.

El enfoque metodológico fue la etnografía del aula, que para recopilar los datos complementó la descripción densa con entrevistas semiestructuradas.

El desarrollo de la investigación mostró nuevamente como referente obligado en los valores, al plan y programas de estudio que representa “las interacciones explícitas o visibles” (CEIDES, 2002:19). Señala también que “coexisten las interacciones implícitas o invisibles representadas por el currículo oculto” (CEIDES, 2002:20).

El informe presenta a manera de conclusión lo siguiente:

“Los docentes -en el ámbito escolar cotidiano- realizan una diversidad de acciones, expresiones verbales y propias del lenguaje corporal, todas ellas encubiertas en las manifestaciones del currículo manifiesto u oculto, mediante las cuales suelen transmitir, reforzar, fomentar, inculcar, fortalecer y en general, lograr influencia en el proceso de construcción del esquema valorar de sus educandos” (CEIDES, 2002:69-70).

El nivel de la secundaria general ha sido objeto de investigación constante por la importancia que representa, entre otros factores:

- como el eslabón intermedio de la escolaridad formal, ahora normativamente, último tramo de la educación básica;
- porqué el alumno se encuentra en una etapa crucial de su formación como persona al estar conformando una identidad personal a partir del desarrollo cognitivo, psicológico, emocional, físico y social;
- por la heterogeneidad de formación y experiencias con que cuentan los docentes que atienden a este nivel y los esfuerzos realizados para actualizarlos y formarlos permanentemente.

Entre los documentos, relacionados de alguna manera con el tema de investigación se encuentran:

Schmelkes, S. (2009), con el tema Interculturalidad, democracia y formación valoral en México, revisa las consecuencias que tiene para la educación, la declaración en 1992 de haberse reconocido como país pluricultural, lo cual supone todo un proceso que pasaría por tres etapas: “el conocimiento de la diversidad, el respeto a la diversidad y el aprecio por la diversidad”, actitudes centrales de la tolerancia.

La investigadora afirma contundentemente que “nos reconocemos como país pluricultural, pero las relaciones entre los miembros de la cultura mayoritaria dominante mestiza y los de las culturas minoritarias todavía están basadas en prejuicios y son fundamentalmente racistas.”(2009:3)

Continúa proponiendo que un país como nosotros debería avanzar hacia la interculturalidad que alude a la interacción entre personas y grupos de culturas diferentes, con base en relaciones de respeto desde posiciones de igualdad, lo que significa que “uno acepta que el otro, diferente, tiene derecho a su diferencia [...] así como (que) todas las personas son, al menos a priori, igualmente dignas y valiosas.”(2009:3)

La interculturalidad no permite asimetrías, dice la autora, y se espera que la educación contribuya a disminuirlas al formar ciudadanos convencidos de que no deben existir. Las principales asimetrías a combatir son la escolar que se refiere al acceso y permanencia de los grupos indígenas en la escuela, y la valorativa, que tiene que ver con que un sector de la sociedad sienta que su cultura es superior a las otras, ya que posee poder económico y político. Esta última es la causa del racismo y discriminación, tan presente en la vida cotidiana de nuestra sociedad.

Transitar a la interculturalidad hará posible una verdadera democracia.

El informe de investigación titulado, *Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México* de José Inés Lozano Andrade, (2005), académico de la Escuela Normal Superior de México, parte de definir la función socializante de la escuela en la que todo se vigila, todo se castiga y además todo se hace “por el bien de los internos”, aunque es una imposición violenta y arbitraria de las formas en que se a de hacer y de ser.

No obstante su papel represivo la sociedad la considera una institución imprescindible para la formación en “bien del individuo y de la sociedad”.

En particular la secundaria, dice el autor, la disciplina se ha convertido en una obsesión de tal manera que se han creado e implementado los mecanismos de control y castigo para lograrla, para lo cual el poder y dominio que supone se encuentra escalonado, ocupando el alumno el primer escalón, por debajo incluso de los padres de familia.

A partir de este diagnóstico es que pretende revisar

“cómo se representan a la evaluación, por ser esta una parte medular del proceso educativo; en torno a la disciplina por ser esta una obsesión de la escuela secundaria; sobre los valores y su enseñanza por haberse convertido en un fin a conseguir por este nivel; y finalmente, si todo esto tiene que ver con las asignaturas y profesores que les resultan más agradables” (Lozano, 2005:1)

Define a su trabajo como cualitativo, que evidenciara las representaciones sociales de los alumnos con respecto a los ejes comentados anteriormente al realizar un análisis dialéctico-articulado de los componentes de las representaciones: el campo de la representación, la actitud y la información.

La información se recopiló durante el ciclo escolar 2002-2003 a través de entrevista semiestructurada, se obtuvieron 57 entrevistas a alumnos de escuelas secundarias generales y técnicas de los municipios conurbados al D.F. de Ecatepec, Tecámac y Zumpango, del Estado de México. .

Los resultados muestran que con relación a la evaluación los alumnos se comportan en función de las expectativas de escolarización de los padres

Con relación a los valores, tenerlos es un “sinónimo de comportarse bien en la escuela, portarse bien es a la vez tener respeto por los demás compañeros, incluso con los maestros y con ello, manifestar ser disciplinados, es decir estar apegados a la norma” (Lozano, 2005:4)

Sin embargo, consideran que los valores vienen desde la familia en que se vive, que esa formación

“implica una constante referencia al control de los impulsos y por tanto a la represión de los mismos por parte de los padres, que de esta manera demuestran su preocupación y atención a ellos o ellas, es decir, nuevamente

emerge la idea de que la disciplina, como acatamiento de las normas, es señal inequívoca de poseer los valores adecuados al grupo o institución.” (Lozano, 2005:4)

También existe una representación crítica cuando se manifiesta que la escuela no siempre es un lugar en donde los alumnos pueden poner en práctica de manera libre esos valores aprendidos en el hogar. En la escuela, el “buen comportamiento”, no se da por convicción.

Los alumnos, perciben que la escuela es apta únicamente para inculcar contenidos de las asignaturas.

“Además de esto, se percibe una incongruencia en las palabras y hechos de los maestros como una de las más importantes causas de lo que los propios docentes llaman falta de respeto. Los alumnos manifiestan que no se puede pretender enseñar valores cuando hay una sistemática falta de respeto o intolerancia entre otros aspectos entre los profesores hacia los alumnos” (Lozano, 2005:5)

Los estudiantes no niegan la necesidad de los valores, pero preferirían que no fueran impuestos como lo es casi todo en este nivel.

Con respecto a la estrategia de formación, concluye que los esfuerzos para que aprendan valores, se han limitado a la exposición oral y teórica.

La disciplina la conciben como sinónimo de buen comportamiento y respeto, en el sentido de apegarse a las normas establecidas en la institución, que tienen que ver incluso con la presentación que les permita la entrada a la institución. Están en contra de la exigencia exagerada, ya que críticamente afirman que no hay relación entre la presentación con su nivel de aprendizaje.

Este exceso de control ejercido con amenazas y castigos orilla a los alumnos, que a estas alturas ya saben que es ser un buen alumno por su tránsito por los niveles previos, a simular para no tener problemas. Rechazan la disciplina porque la viven de forma represiva.

El comportamiento de los alumnos en la convivencia escolar cotidiana va haciendo que los vayan caracterizando, como “inteligentes, flojos, desastrosos”, de tal manera que los docentes, los compañeros y ellos mismos representan su papel y los otros ya saben que esperan de ellos.

Los alumnos prefieren las asignaturas que representan un desafío, como las matemáticas, las que sus contenidos son congruentes con aspectos de la vida real, y ahí se descartan las del área social, y finalmente les gustan aquellas en las que establecen una buena relación con el docente.

Los alumnos consideran que un buen docente debe tener ciertos rasgos: empático, respetuoso, tolerante, humano, que los conozca, buen comunicador, domine los contenidos de la asignatura, “y el tener un adecuado manejo de la autoridad en el aula.” (Lozano, 2005:6)

La investigación concluye diciendo que las representaciones sociales de los alumnos son las heredadas de otros ámbitos y de la misma escuela, de tal manera que no se propicia la autonomía necesaria para proyectar una vida futura, sino que ante la pérdida del valor de la educación para la movilidad social y un futuro respetable los alumnos se orientan a la búsqueda de la riqueza rápida por cualquier medio “las utopías se han perdido para la juventud, solo queda el hedonismo y el relax del fin de semana” ante la falta de alternativas.

La autora propone finalmente una reforma a la secundaria que considere las representaciones sociales de los diferentes actores en este nivel con respecto a la escuela y su función, que propicie hacer conscientes estos procesos para realmente impactarlos. (Lozano, 2005:8)

La investigación temática Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación Cívica y ética en las escuelas secundarias de Morelos de S. Stella Araujo-Olivera, Ma. Teresa Yurén Camarena, Marcos J. Estrada Ruiz y Miriam de la Cruz Reyes (2005), es parte de un estudio más extenso que pretendió revisar los alcances de la propuesta para la materia implementada 2000-2002, al responder a las preguntas planteadas: que significado dan los alumnos a los valores y a las prácticas en el ámbito sociomoral y cuáles son las limitantes del proceso formativo.

La vía metódica se expresa por medio de un diagrama que ubica a la investigación a una pretensión reconstructiva más que verificadora, para lo cual emplea técnicas e instrumentos variados que le permiten realizar un estudio en casos determinados: entrevista abierta, entrevista grupal, observación y cuestionarios como medio de verificación de la información obtenida por otros medios. Para realizar el análisis recurrió a la triangulación múltiple.

Los sujetos se eligieron por estratos: municipios de diferente nivel socioeconómico, 11; considerando la eficiencia terminal extrema de los tres tipos de secundarias: siete generales, siete técnicas y ocho telesecundarias.

Analiza brevemente la propuesta curricular a partir de sus planteamientos y concluye que no señala con claridad que habilidades y competencias formar, y los valores se ven más como temas a abordar que competencias a formar. Por otra parte concluye que se podría ubicar en un enfoque emancipador. Concluye que a la escuela se le asigna la función de formar ciudadanos, sin que atienda lo que significa que México sea un estado multicultural y las habilidades que se requerirían formar para fortalecer la pluralidad, como el diálogo, la discusión y el consenso.

Entre los valores, destaca como los alumnos mencionan al respeto como el más importante, señalan los autores “su emergencia proviene de su ausencia”; entienden a los valores como aquello prescrito socialmente que previene de un vicio o algo que “se debe de seguir” que hará posible un cambio en el país; la democracia es concebida solo como un proceso para elegir, para tomar decisiones, no la conciben como un espacio de participación autónoma.

Cabe señalar que la consideran como un supra valor, integrada por el respeto, la igualdad, la libertad de expresión, supeditada a ellos. No saben atender ni resolver el conflicto, no lo reconocen, lo que plantea limitaciones para dialogar, comunicarse y consensar las diferencias como comunidad, limitándose el poder que encierra el consenso político.

La política la asocian al desempeño de los partidos y a la estructura de gobierno, en donde normalmente hay falta de respeto y permanente conflicto. La consideran una esfera lejana a sus vidas, no se conciben como actores políticos, aceptan participar sólo a través del voto “que garantice la paz aunque el costo sea la pérdida de autodeterminación.” (Araujo-Olivera y otros, 2005:35) No obstante, tienen una representación ideal de la democracia, que al ser inalcanzable genera frustración y fatalismo, “abriendo peligrosamente, la posibilidad de aceptación de un totalitarismo.” (Araujo-Olivera y otros, 2005:36)

Así, la materia no está sirviendo para contrarrestar la cultura política existente.

Los autores reflexionan en que la formación ciudadana tiene que centrarse en la formación del sujeto, que la escuela juega un papel relevante en ésta, siempre y cuando no reproduzca la cultura política autoritaria.

Sugieren fomentar saberes más prácticos que teóricos, favorecer el desarrollo del juicio moral y prudencial, de la empatía y la compasión, poseer herramientas para informarse y juzgar críticamente; adquirir competencias para desarrollar asambleas, foros, coloquios, campañas electorales, perder miedo a la crítica y al pensamiento divergente, propiciar la experiencia del nosotros y reconocimiento del otro, y finalmente que sepan detectar problemas de su comunidad. Todo lo anterior es posible en un

[...] ambiente escolar pautado por las relaciones horizontales entre todos los involucrados [...] implica articular el proceso educativo desde una perspectiva crítica, cuestionadora, que combata la neutralidad, la pasividad, la indiferencia y que promueva en el estudiante el cuestionamiento, estimule la búsqueda de respuestas a sus interrogantes e intereses que y estimule la expresión de la opinión personal, el disenso.” (Araujo-Olivera y otros, 2005:36)

En el ISCEEM se encuentra la tesis de maestría La formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria (2009), de Alberto Varela Vázquez, tuvo como objeto de estudio revisar la formación moral de los

jóvenes para que conviertan en formas de ser los valores que se establecen en la asignatura.

A través de la investigación cualitativa, y con base en la observación participante, entrevistas estructuradas y cuestionario, que sirvió para triangular la información recabada con los otros recursos heurísticos, recupero información de las categorías valores, la asignatura de formación cívica y ética y a la adolescencia, los valores se tradujeron en comportamientos tanto positivos como negativos.

Así, presenta como valores de mayor importancia para los docentes y los alumnos:

- Al respeto que se traducen en la reciprocidad presente en el trato entre alumnos, el respeto unilateral cuando el docente se los solicita, las faltas de respeto se manifiestan en “lenguaje soez, burlas, apodos, groserías que se dicen entre alumnos y en algunos casos del maestro hacia los estudiantes” (Varela, 2009:20). Otra falta de respeto mas se dio entre alumnos de género distinto.
- La responsabilidad, que se traduce en entrega oportuna de trabajos.
- La libertad, que se traduce en libertad de expresión al manifestar opiniones, sugerencias u otro tipo de participación. También libertad en horarios y salidas que poco a poco van proporcionando los padres a los jóvenes. El lado opuesto fue el relajo y el desorden en el aula considerado como abuso en la libertad que se les da.
- La tolerancia, que es concebida en su acepción más simple como aguantar al otro. Los alumnos reclaman tolerancia para comprender y aceptar algunas conductas de indisciplina en el aula. El maestro la manifestó al recibir trabajos a destiempo o dejar que el alumno ingresara al aula. Otro aspecto de este valor fue el escuchar las opiniones de los demás, aceptarlas,

aunque no se estuviera de acuerdo; o no aceptarlas y tratar de imponer las ideas propias. Una forma negativa fue la intolerancia ante la flojera de los alumnos, que llevo a su etiquetamiento.

- La justicia, distributiva cuando el alumno por su desempeño en la materia recibe una calificación y la justicia como retribución, cuando se reprende a un alumno que no ha cometido un comportamiento antimoral y se solicita la intervención de los docentes.
- Igualdad moral, que se refiere a que todos tienen los mismos derechos y obligaciones, entre los alumnos es la igualdad que existe entre ellos y sus amigos; en lo negativo se da por las diferencias económicas que derivan en conductas de discriminación, desigualdad de participación de los alumnos en cada clase y en el trato padres hijos.

Los participantes alumnos consideraron que la materia es un espacio en donde se practican los valores y en el que pueden conocerse y conocer al otro. Permite formar ciudadanía porque da la posibilidad de valorar al país, a la comunidad y a la familia. Y les ha proporcionado información para el cuidado de sí.

Los docentes solo identifican el enfoque formativo de la asignatura, señalan como las estrategias más significativas a las preguntas y respuestas sobre un tema, la lectura de cartas y anécdotas y el trabajo en equipo.

En otro aspecto, la actitud de los docentes con respecto a la formación valoral va de la neutralidad a la beligerancia.

Concluye que la formación valoral en la materia cae en la inculcación “en la cual se dan por hecho valores absolutos e inamovibles, conformes a la autoridad del adulto, representada en este caso por los maestros, quienes esperan la repetición discursiva y obediente de sus estudiantes de la lista de valores que tienen que cumplir en la asignatura” (Varela, 2009: 25).La

interacción del maestro con los alumnos está orientada por las normas, sin reciprocidad.

Considera que el aporte de la investigación es que la asignatura sea considerada como eje articulador y transversal de la formación valoral, parte de un proceso más amplio para la formación de valores morales.

La prestación del período sabático puede tomarse para desarrollar investigación educativa. Una de ellas en relación con el tema es la denominada El fortalecimiento de los valores desde la práctica del orientador de educación secundaria, de fecha junio de 2009. Con base en que la RIEB establece que la función del orientador es desarrollar actitudes que favorezcan la convivencia escolar, plantea como objetivo general destacar la importancia del orientador para fortalecer los valores, detectar si los fortalece, conocer qué valores y cómo hace para fortalecerlos.

Para recolectar la información empleo la entrevista a informantes clave y cuestionarios que aplicó a 50 orientadores educativos de secundarias generales de los municipios de Xonacatlán y Oztolotepec, en el ciclo 2008-2009.

Concluye que se concibe a los valores como principios y normas que permiten alcanzar una “vida plena”, importantes para la formación integral de los alumnos.

La educación en valores entiende como la estrecha relación entre valores y educación que se refleja en su conducta diaria, consideran que los alumnos los viven de diferente forma por la etapa de desarrollo que atraviesan.

Los orientadores conocen parcialmente el perfil de formación de los alumnos de secundaria, no obstante coinciden en señalar que deben “poner en práctica valores que favorecen la vida, actuar con responsabilidad y respeto, así como conocerse y valorarse” (Zamora, 2009: 82)

Afirman que los valores de cada alumno son adquiridos en casa, se reflejan en la escuela y los docentes los fortalecen y propician ambientes que permitan su vivencia.

Los orientadores consideran que los primeros valores que practican con los alumnos es respeto y responsabilidad, seguidos de igualdad, equidad, honradez, amor, justicia, honestidad, solidaridad, tolerancia que en conjunto les permiten crear un ambiente para el trabajo. Sin embargo, señalan al respeto, la responsabilidad, la equidad y la tolerancia como los necesarios para la convivencia.

Cuando se encuentra un mal comportamiento se recurre al dialogo y la reflexión para reorientar al alumno.

Los directivos dicen fortalecer los valores en el trato cotidiano y desarrollar los programas, al fomentar la puntualidad, limpieza, honestidad y cuidado del edificio escolar. No “puede haber educación sin valores porque aún sin quererlo cada maestro cuenta con valores que refleja en su trato cotidiano” (Villafranco, 2009: 83)

Finalmente de las sugerencias que realiza destacan que hay que aprovechar todo momento dentro de la institución para formar en valores y que el “orientador tenga una conducta que refleje valores, ya que el ejemplo es un factor importante en la vivencia de los mismos.” (Zamora, 2009:83)

La vía metódica, como refiere la autora, es principalmente cualitativa, aunque se apoya también en procedimientos cuantitativos. Expresa en un esquema los modos epistémicos generales que se emplean en la investigación educativa. Combina, de izquierda a derecha, la perspectiva analítica y holística, que va de la cientificidad al

Con relación al valor de la tolerancia no se localizaron trabajos de investigación en la educación secundaria general. Se identificaron trabajos de tesis de grado y postgrado de corte teórico, que discuten desde diferentes referentes la conceptualización de la tolerancia: las de Licenciatura tituladas Lenguaje y percepción: tolerancia y justicia que sustentó Echauri (1997) de la Facultad de Derecho de la UNAM; la de German (1999), Hacia una Definición de la tolerancia como fundamento antropológico social, de la Escuela de Filosofía de la Universidad Panamericana; la de Ruiz (1982) de la Universidad Iberoamericana titulada naturaleza de la tolerancia en el

pensamiento de Locke y Voltaire; la de Santa Cruz (2002), Una ventana a la tolerancia: Democracia social, proyecto inconcluso. Reportaje, de la Escuela de Comunicación y periodismo de la ENEP-Aragón-UNAM.

Además de las tesis de maestría de Curco (2001), titulada Liberalismo y política de reconocimiento de la FFyL-UNAM y la de Reyes (2001) de la misma facultad, llamada El reconocimiento del otro: un modelo de la reconstrucción de la racionalidad práctica. 83)

*“La regla de oro de la conducta humana es la mutua tolerancia,
ya que nunca compartiremos todos las mismas ideas”
Gandhi*

3.6. LA TOLERANCIA ¿VALOR?

3.6.1. Desde su etimología

La definición etimológica, que proviene del latín *tolerare*, derivado a su vez de la raíz *tollere*, se traduce como soportar, aguante o sufrimiento ante la diversidad (Pérez, 1997:44). El diccionario de la Real Academia (1970) dice que deriva del latín *tolerantía*, y la define como “Respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugne a las nuestras”. El concepto ha evolucionado hasta ser considerada como la actitud individual que actualmente se conoce como “un modo deseable de relaciones interpersonales” (Sassier, 2002:11).

Aclara que considera a la tolerancia como una virtud y no como actitud de sumisión ante lo inevitable. No es entonces paciencia, indiferencia o resignación (Vázquez, 1995:158).

Sassier comenta que la definición ha variado, entendida como soportar apareció a principios del siglo XVI; en su inicio histórico, se consideraba como la actitud del príncipe respecto a la religión; a finales del siglo XVIII se manifiesta el concepto de tolerancia privada como se define ahora “disposición del espíritu del individuo en relación con los pensamientos y las acciones de otros” (Sassier, 2002:10).

Aclara que el objeto de la tolerancia también ha cambiado, en sus inicios se asociaba con ideas y comportamientos religiosos, actualmente se relaciona con ideas y actitudes en general. La tolerancia religiosa significaba abstenerse de actuar contra el que profesaba una creencia diferente, ahora se relaciona con tener la disposición para ser tolerante en actos, al suspender los juicios contra los otros, al rechazar las ideas que niegan lo humano.

Estas diferencias de significado tienen algo en común: “todos exponen las razones con que cuentan para abstenerse de pensar, actuar, en contra de lo que desaprueban” (Sassier, 2002:12).

“La idea de tolerancia consagra la asociación de dos ideales: el amor cristiano y el triunfo de la razón” (Sassier, 2002:38). Señala cómo, debido a que la ley divina y la ley natural no son lo mismo, los hombres diferentes por naturaleza, deben vivir juntos soportándose.

Desde aquí la tolerancia es ponerse en el lugar del otro, “conducir el amor a sí mismo [...] hacia el amor al prójimo” (Sassier, 2002:40), se resume en la regla común no hagas al otro lo que no quieras que te hagan a ti, conocida como regla de reciprocidad, que depende de lo que cada sujeto considera bueno y malo para sí mismo.

Otro aspecto que aborda es el reconocer que los seres humanos cometen errores, obliga a ser tolerante con lo que piensan y hacen los demás. Esta idea encierra la concepción de que el sujeto es falible y entonces debe dudar incluso de la veracidad de las creencias de sí mismo. Si se acepta este principio, entonces no tiene certezas ni de sí, mucho menos de las ideas u opiniones de los otros, entendida así, se asocia con el escepticismo.

Debido a los temas de que se ocupa: libertades individuales e importancia del Estado, Spinoza se considera un filósofo de la modernidad. Sus ideas siguen vigentes, entre las que se encuentra el “derecho supremo del individuo a existir y actuar por el solo hecho de existir, que constituye una gran aportación a la tolerancia en relación con lo diverso y con la

consecuente inclusión del derecho y la libertad de todos” (Cisneros, 2000:90). Sugiere que la frase que encierra el pensamiento de Spinoza con relación a la tolerancia es ser prudente.

El surgimiento del Renacimiento en los siglos XV y XVI promueve una sociedad moderna que políticamente se expresa en el establecimiento de Estados, desarrollo de la civilización urbana, fortalecimiento de la economía abierta, surgimiento de la burguesía, descubrimientos geográficos, pérdida del poder de la Iglesia, oposición a lo teológico, surgimiento del humanismo.

Este último se caracterizó por “el cese de la 'hostilidad' contra quienes mantenían y profesaban ideas diferentes a las hegemónicas en el campo de la moral y la religión” (Cisneros, 2000:44).

La evolución de la tolerancia como regla de convivencia ha sido difícil, se avanzó cuando se aceptó que los herejes fueran castigados por los jueces como violadores de la ley civil, dando el cambio del campo de lo moral al del derecho.

3.6.2. Tolerancia a las ideas

John Locke (1632-1704), influyó en la visión liberal moderna de la tolerancia. Introduce el concepto de libertad religiosa, de libertad civil y establece a la tolerancia como el punto de coincidencia entre los intereses de la Iglesia y el Estado, limitándolos.

Su obra da continuidad a las ideas de la Revolución Inglesa (1641-59, 1688); la Revolución Estadounidense (1766) y la Revolución Francesa (1789) que se pueden definir como liberalismo moderno anti absolutista y pluralista.

Afirma que el hombre en su estado natural es igual y libre a su semejante, que de mutuo acuerdo forman una sociedad que conserva como derechos naturales a la subsistencia y a la propiedad que les permite sobrevivir.

La obra filosófica más importante es el Ensayo sobre el entendimiento humano (1690) en el cual aborda la libertad de conciencia al vincular la razón a la experiencia, considerada ésta última como criterio de verdad y diferencia

varios tipos de razón. En el mismo año se difunde Dos tratados sobre el Gobierno en el que plantea el problema de la felicidad pública, a partir de reglas morales que permiten la libertad en un gobierno representativo, la soberanía popular, el derecho, la rebeldía contra el mal gobierno y la reflexión sobre la tolerancia de las minorías religiosas.

Establece que el Estado existe para “servir a los ciudadanos y para garantizar su vida, su libertad y su propiedad bajo una constitución” (Cisneros, 2000:92). Las reglas morales que se establecen racionalmente, permiten la perpetuación de la sociedad al establecer la “regla de reciprocidad” que limita el derecho natural de uno al igual que el de los otros. Cuando los sujetos se integran en una sociedad se constituye un poder civil y político que llama “el poder de hacer las leyes”.

Locke aborda la tolerancia en Epístola de tolerancia ad clarissimum virus (1689), A Second Letter Concerning Toleration (1690) y A Third Letter for Toleration (1692).

Considera que las acciones y opiniones de los hombres pueden ser de tres tipos:

“las que no se refieren al gobierno y la sociedad, frente a las que la tolerancia es ilimitada; las que, no siendo ni buenas ni malas, se refieren a las relaciones entre los hombres [...] frente a las que existe una tolerancia limitada; y las que conciernen a la sociedad, cuya violación excluye cualquier tolerancia” (Cisneros, 2000:93).

A partir de la revolución Francesa se reconocen las libertades religiosas y políticas de las personas, que son el cimiento ético del Estado liberal moderno. La tolerancia religiosa que surge entonces, expresa el espíritu laico, la razón crítica y la libre conciencia individual que se promovió en la Ilustración.

La tolerancia religiosa es la etapa previa al surgimiento de la libertad política como principio contra la prepotencia de la intolerancia religiosa medieval. Locke la defiende desde el enfoque de las garantías de la libertad individual y rechaza cualquier poder que se coloque sobre las instituciones civiles que tiene como base la libre voluntad de los individuos. El consenso

que esta idea plantea, supone la existencia del disenso. “La tolerancia va aparejada con el principio de la libertad en la medida en que permite el desarrollo de una inmunidad que protege las decisiones del individuo de los abusos de cualquier poder” (Cisneros, 2000:94). Esta combinación puede evitar que resurjan valores absolutos.

El pensamiento liberal plantea el carácter conflictivo de la naturaleza humana lo cual supone de entrada posiciones encontradas que generan el disenso. Este puede expresarse en la democracia, a través del marco jurídico normativo que define al Estado de derecho.

Locke diferencia entre la Iglesia y el Estado. La primera es la agrupación de los individuos para servir a Dios con el objeto de salvar sus almas y el segundo es la sociedad que crean los hombres para proteger los bienes civiles, naturales e inviolables, definidos como la vida, la libertad, la integridad, el bienestar físico y la propiedad privada. Esta separación amplió el espacio de la tolerancia al ir de lo religioso hacia la diversidad, la cual es su forma cabal.

La concepción moderna de la tolerancia, es un ideal liberal que debe estar incluida en un orden preestablecido, es “una actitud de comprensión frente a opiniones encontradas al interior de las sociedades” (Cisneros, 2000:95). Es un principio que sustentó al Estado liberal al promover el respeto y la garantía de los derechos de libertad: de pensamiento, de asociación, de opinión y de reunión.

Desde esta perspectiva, la sociedad democrática es un sistema que tiene bases éticas que considera como valores a la solidaridad, la igualdad y la libertad política, “el gobierno de las leyes por encima del gobierno de los hombres y, por supuesto, el principio de la tolerancia” (Cisneros, 2000:96).

Locke (1998) señala que la tolerancia se relaciona con la libertad religiosa que se planteó a partir de la Reforma Protestante, con objeto de evitar que estas diferencias profundas afectaran sustancialmente los fundamentos de la vida política. Significa entonces que la religión dominante concede espacio a las otras religiones.

Planteó los diferentes ámbitos a que se refiere el Estado y la Iglesia, el primero en la política y el segundo a la religión. Señaló cómo ninguna de las dos instancias puede obligar a ningún individuo a optar por una fe, sin riesgo de menguar su libertad. Así, su ideal es la tolerancia eclesiástica resguardada por el Estado. Se reconoce la libertad religiosa como una de las libertades de todo integrante de la sociedad.

Su Carta sobre la Tolerancia contribuyó a que más tarde se planteara la separación de la Iglesia y el Estado, neutralizándose la esfera religiosa.

Alude a Spinoza para explicar cómo la expresión del pensamiento, el lenguaje, es una muestra de relación al parecer distante entre pensar y actuar y concluye que la palabra esté ligada indisolublemente con el pensamiento. Kant va más allá cuando expresa que no existe pensamiento si no es comunicado. Palabra y pensamiento deben tener la garantía de su manifestación, así, surge la libre expresión como derecho del hombre que le permite, al ser pensante, persistir en su ser (Sassier, 2002:69).

En este orden de ideas, la exteriorización de las opiniones, vista cada vez con más frecuencia como pensamiento, hace que éste figure a la vez como acción. “Pensar puede, así, convertirse en actuar” (Sassier, 2002:70). Cuando el orden mundial deja de presentar esas dualidades, pareciera que la tolerancia pierde sentido. En este período es cuando sus defensores la justifican, no por conservar el orden de las cosas, sino por su utilidad para que el sujeto se adapte a los fines superiores de la humanidad.

Cuando a mediados del siglo XVI, se consolida el Estado, surge la idea de que la autoridad civil tiene objetivos diferentes a los religiosos. Se plantea entonces la posibilidad de que el Príncipe se sirva de los renegados para alcanzar el bien común, como quiera que se le nombre: conservación del orden, progreso o bienestar. Desde aquí, el origen de la tolerancia tiene dos vertientes: la primera que alude a aspectos que no son de utilidad común, que pueden ser objeto de la tolerancia; la segunda, ser un medio para lograr los fines de la colectividad. “Es necesario ser tolerante respecto a todo lo que no tiene dimensión colectiva” (Sassier, 2002:87).

Para Locke y los pensadores del Siglo de las Luces, la tolerancia tiene como base la distinción entre redención y bien común. La redención dicen los protestantes, supone una relación privada entre el sujeto y Dios, que nada tiene que ver con lo social, por lo que es libre. El bien común, en cambio, es un asunto que le concierne al Estado: mientras el sujeto conciba su vida buena de tal manera que no afecte a la sociedad, aquél y ésta deben ser tolerantes con él. Así, el gobierno interviene para tolerar solamente en el espacio donde el interés público no está en peligro (Sassier, 2002:89).

Locke comparte la idea, que se tenía hasta el siglo XVII, que es necesaria una religión para conservar el orden público, porque establece disciplina entre los hombres. Su ausencia, ocasiona falta de obediencia y buena fe, aspectos que constituyen la base del contrato civil, las cuales dice, sólo pueden garantizarse por el temor de Dios, que conlleva profesar un credo.

Los que defienden a la tolerancia están de acuerdo en que la religión es útil para la vida en comunidad y señalan cómo todas las religiones imponen los mismos deberes sociales: obediencia a la autoridad y virtudes necesarias para vivir en sociedad. Lo anterior plantea que todas deben aceptarse. Turgot señala que si hace falta una religión, ésta es la instrucción pública. Puntualiza “Hace falta [...] una educación para el pueblo, que le enseñe la probidad; que le ponga ante los ojos una serie de deberes en una forma clara, y cuyas aplicaciones sean fáciles en la práctica” (Sassier, 2002:93). Educación a la que Rousseau llamará religión civil, que contiene dogmas positivos como una divinidad bienhechora, la vida por venir, la felicidad, la santidad del contrato social y las leyes. Y dogmas negativos: la intolerancia.

En el mismo siglo XVIII se cambia el temor al más allá, que mantenía al hombre en los márgenes de las leyes comunales, por la fe en la educación. Cuando ésta puede garantizar obediencia a través del modelo de la costumbre de pensamiento y acción que promueve, cuando la voluntad educativa tiene medios poderosos de difusión, el político requiere cada vez

menos del celador íntimo que proporciona la religión. Esta fe en la educación y en sus medios proporciona las bases de la laicidad (Sassier, 2002:94).

En otro apartado, Locke aborda el concepto de verdad y utilidad, el primero tiene que ver con los preceptos religiosos que son indiscutibles y el segundo con la sociedad civil. El Príncipe juzga lo útil y no lo verdadero. Esta diferencia parece que da bases a la tolerancia de todas las ideas. El autor comenta cómo el dogma pasa del terreno religioso al civil. El hombre de las luces tiene la convicción de que lo verdadero y útil son una sola cosa, el nudo de la discusión se traslada a útil-para qué.

La tolerancia permite entonces, que cada quien ordene sus pensamientos y conductas de acuerdo con la razón. Estas opiniones refuerzan el orden público al someterlo a la razón, una vez que se confrontan los argumentos. Para los liberales éste acostumbrarse a la multiplicidad de ideas que se retroalimentan, es lo que constituye el orden público de la tolerancia. El orden social verdadero se establece cuando todos se agrupan en torno a una verdad, que puede ser universalizable.

El Siglo de las Luces considera al hombre como un ser, que a través de la razón y el conocimiento, puede progresar. El Estado debe favorecer el desarrollo del ser humano en todos los ámbitos, por lo que la tolerancia se convierte en un instrumento de progreso y felicidad para los pueblos al permitir el surgimiento y despliegue de todo tipo de ideas que surjan en los campos de la ciencia y el arte.

Fraçoise-Marie Arouet, Voltaire (1694-1778), (citado por Cisneros, 2000:97), representante importante de la Ilustración fue un crítico de la intolerancia religiosa y defensor del universalismo moral y de los derechos de los individuos.

A partir del relato del asesinato de Juan Calas, el 9 de marzo de 1762, residente de Tolosa, Voltaire (1977:39) plantea cómo, en nombre del fanatismo religioso, se han cometido crímenes que tienen buen grado de contradicción, intriga y sobre todo injusticia.

Voltaire refiere cómo en Grecia, Roma, Constantinopla, India, China, Japón y Persia han sido tolerantes con las otras creencias. Revisa los casos de los mártires por causas religiosas y concluye que para comprender completamente sus historias hacen falta datos que puedan explicar los motivos reales de sus muertes, porque el fanatismo ayuda a crearlos.

Comenta que Dios es tolerante con los cultos diferentes, que castiga la desobediencia a sus preceptos. Él enseña a través de las escrituras la dulzura, la paciencia y la indulgencia.

Reflexiona en que para disminuir a los fanáticos hay que promover la razón, cualidad humana “que ahoga la discordia, fortalece la virtud, hace amable la obediencia a las leyes, más todavía de lo que la mantiene la fuerza” (Voltaire, 1977:39).

Sugiere la tolerancia universal al aceptar que los cristianos deben asumirla y mirar a los hombres como hermanos.

Menciona que considera haber sugerido a lo largo del texto, abrazar la religión que une, que forma ciudadanos virtuosos, que tolera, la que promueve amar a Dios y al prójimo, “la mutua tolerancia es el único remedio a los errores que pervierten el espíritu de los hombres” (Voltaire, 1977:172).

Finalmente, sugiere que la humanidad es como un tropel de pasajeros en un buque que naufraga, que les plantea trabajar en equipo para sobrevivir, al “asegurar la vida de su vecino por algunos momentos, asegure la suya” (Voltaire, 1977:173).

John Stuart Mill (1806-1873), comenta que la fuente permanente e inagotable de progreso es la libertad de pensar, ya que gracias a ella “puede haber tantos focos independientes de progreso como individuos hay” (Sassier, 2002:102). De aquí que la tolerancia de todas las ideas y la libertad de enseñanza, deben ser reglas absolutas que garanticen que los hombres no tengan el mismo molde de pensamiento y acción. El tolerante piensa: la libertad de todos garantiza mi libertad. Es paciente y pretende hacer triunfar la libertad.

Para Marcuse “el t́elos de la tolerancia es la verdad” (Sassier, 2002:102), que se constituye en su referencia. Bajo la premisa de que las conciencias son libres, el tolerante evita actuar sobre de ellas, no puede contradecirlas, mucho menos obligarlas a aceptar otros pensamientos. Śolo cuando el pensamiento se afilia por su propia libertad, es posible compartir la verdad.

Puntualiza, no obstante, que el poder puede alcanzar a las conciencias a trav́es de la educaci3n, “prohibiendo śolo a los cuerpos” puede orientar a los esṕiritus permitiéndoles el sentimiento de libertad, ya que la educaci3n propicia circunstancias que unifican las opiniones. Dice Rousseau que la educaci3n es la que enseña a “no querer nunca ḿas que lo que quiere la sociedad” (citado por Sassier, 2002:112).

La tolerancia supone someterse a lo verdadero, dejando que el error sea revisado por los esṕiritus tranquilos, por lo cual es necesario que tanto la verdad y el error se presenten tal cual ante la raz3n lo que ocasiona algunas veces la confrontaci3n de opiniones. Esa expresi3n de ideas contrarias hace que surja la duda sobre las opiniones propias y ocasiona que se busque la verdad, lo cual garantiza que ́esta ser3 conservada.

A finales del siglo XVIII y todo el XIX se considera que la tolerancia permitir3 el desarrollo del saber, del progreso, el desarrollo de la ciencia.

Sassier refiere la relaci3n que se establece entre tolerancia y libertad, considerada esta ́ultima, como el primer derecho del hombre. Es el derecho natural de pensar libremente, constituye su esencia humana. Ḿas, aqú acota que esta libertad se encuentra restringida por los oŕgenes, educaci3n y costumbres de cada persona, que permiten reconocer como las mejores opiniones, las que se relacionan estrechamente con esos factores. Concluye que el respeto a la diferencia se orienta a la diversidad de las cosas, no frente a la libertad. “Nuestra tolerancia consiste en entregar al individuo a sus determinismos culturales.[...] Somos libres para someternos mejor” (Sassier, 2002:141).

Este sometimiento, sumisión de la conciencia, hace al hombre esclavo en cierta forma, por lo que la libertad verdadera es la capacidad de ir hacia su propio bien. Recupera así a la tolerancia como libertad de conciencia, como razón, como obediencia a sus convicciones íntimas, es decir a la moral; en clara alusión a Kant.

De lo anterior deduce que la razón designa a cada persona una misma verdad moral, por lo que la libertad, como ejercicio de la razón, es la guía más segura y natural que vale para todos, en todos los tiempos, porque se orienta por valores que les son comunes. Esta noción hace que surja la idea de laicidad, como una moral independiente y universal.

Max Weber (1864-1920) abordó temas diversos, entre los cuales son importantes para el tema que se aborda, el estudio de la política, el relativismo de los valores, el racismo y las implicaciones culturales de lucha por el poder.

Weber plantea la modernidad como el 'desencanto del mundo', en el cual la relatividad de los valores plantea la ética de la responsabilidad y de la convicción. Este relativismo "representa una condición típica de la lucha por el poder favorable para el desarrollo de la tolerancia" (Cisneros, 2000:104-105).

La tolerancia, en relación con el relativismo de los valores, la considera al surgir diferentes sectas que no son reconocidas o son perseguidas y que no pretenden planteamientos universalistas, pero que buscan defender la pluralidad y libertad que ofrece la democracia. Esta libertad se entiende como libertad de conciencia que aunada a la tolerancia son necesarias para garantizar la convivencia religiosa en algunas sociedades. Defender la libertad de conciencia representa defender la propia y la ajena, transformándose en derecho del hombre.

Realizó toda una concepción del relativismo de los valores que plantea cómo en la modernidad los valores se encuentran en tensión y se encuentran en relación directa con la época y la cultura. Considera que la modernidad representa un 'politeísmo de valores' ante el cual el ser humano debe

escoger el sentido de su actuar y de su ser, de tal manera que asume conscientemente una posición con relación al mundo y le da sentido, al eliminar los mitos que lo confunden (Cisneros, 2000:108).

Para enfrentar el conflicto cotidiano de los valores se requiere la ética de la convicción que hace referencia a las posiciones morales llamadas deontológicas, la convicción se nutre de conocimiento y voluntad; la ética de la responsabilidad que se relaciona con las posiciones morales consecuencialistas, plantea que el hombre responde de su conducta y debe asumir las consecuencias de la misma ante la ley, la conciencia o Dios, resultando castigos, censura o desprecio o en su caso, recompensa, estima social o respeto moral.

Weber argumenta que la acción del hombre puede ser racional respecto al objetivo o racional con relación al valor, para lo cual es importante estudiar el vínculo medios-fines, que no representa un valor absoluto. Este relativismo de los valores y la tolerancia son un binomio necesario en las sociedades modernas, complejas y plurales (Cisneros, 2000:110).

Karl Raimund Popper (1902-1994) defendió a las sociedades abiertas, democráticas, rechazó los totalitarismos y utopías revolucionarias.

Su interés se centra en la influencia que la teoría del conocimiento tiene en la filosofía política y social. Resultado de sus investigaciones plantea la idea de que el conocimiento del hombre no es verdadero o epistémico, sino doxa, es decir conjetural, lo que lo llevó a concluir que el hombre “es un buscador y no un poseedor de la verdad” (Cisneros, 2000:112). Concepción que le ha ganado la caracterización de representante del escepticismo.

Propone la concepción falibilista de la ciencia que establece “el conocimiento tiene un carácter conjetural que progresa en la medida en que hace crecer el conocimiento acumulativo” (Cisneros, 2000:112). Lanza su tesis de la pluralidad de formas de conocimiento humano, ya que existen diferentes campos teóricos. Afirma que la sabiduría se presenta cuando el

sujeto toma conciencia de los propios límites de su conocimiento y de su propia ignorancia, a lo que le llamó falibilismo socrático, que anula los dogmatismos, plantea la posibilidad de que el otro tenga la razón y existan varias soluciones a los problemas, por lo que resulta importante para la tolerancia.

El falibilismo popperiano es anti dogmático, antiautoritario, crítico y plural, por lo que constituye la base para una sociedad libre y tolerante.

Define a la tolerancia como una forma de relativismo y un “método racional para la coexistencia humana, orientado a salvaguardar, en nombre del progreso, la 'multiplicidad competitiva' de las diferentes creencias y modos de vida" (Cisneros, 2000:113).

Popper propone, ante el relativismo de los valores, al método racional denominado pluralismo crítico como herramienta para abordar los conflictos y aprender de nuestros errores, que además permite la coexistencia humana, a través de la racionalidad, la lógica y el enfoque científico.

Sus postulados sobre la tolerancia se confrontaron a los propuestos por el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt, principalmente con Herbert Marcuse (1898-1979). Este autor retoma al psicoanálisis para analizar las causas de la represión del hombre contemporáneo que se fortalece por la represión de la sociedad, a lo cual plantea la tolerancia represiva.

Marcuse considera que la tolerancia es un fin en si cuando la verdad es universal, practicada por gobernantes y gobernados, lo que supone que no debe tolerarse la falsedad o el error, por lo que no debe ser indiscriminada (Camps, 1990:79). Su “función y valor depende de la igualdad que prevalece en la sociedad en un determinado momento y desde este punto de vista, la tolerancia aparece determinada por los criterios dominantes” (Cisneros, 2000:118). En la sociedad industrializada la tolerancia tiene una función instrumental porque ayuda a fortalecer a la administración y funcionamiento capitalista, entonces se convierte en una meta del grupo en el poder que desea continuar dominando a la sociedad, como en una democracia de la

no-libertad. Así, se emplea como elemento para la justificación del tipo de organización - estructura social, política y económica, que se apoya en la represión y violencia legalizada.

La tolerancia represiva es permisiva con lo que no daña el sistema, pero puede ser de tal magnitud que las estructuras dañan las reglas del juego político aceptando como verdaderas aún ideas falsas o los que se encuentran contra el sistema están en desventaja, aún a pesar de la tolerancia a sus ideas. Marcuse rechaza la tolerancia que no permite el progreso o la verdad (Camps, 1990:82).

Diferencia entre la tolerancia pasiva a prácticas que pueden ser dañinas para la humanidad y la tolerancia activa “de carácter oficial, orientada a proteger las prácticas de discriminación” (Cisneros, 2000:119), se convierte así en una tolerancia para la sobrevivencia de la esclavitud (Camps, 1990:79).

Considera que la libertad aún ha de crearse en la sociedad contemporánea; como autodeterminación y autonomía independiente de las instituciones que desde un principio la perjudican. El hombre debe analizar, propone Marcuse, la sociedad en donde vive para darse cuenta de qué necesita para transformarla en una sociedad libre y racional; esta sociedad que imagina tiene como base a la tolerancia, que favorece la libertad de expresión y de pensamiento y recupera los elementos sensitivo-corporales y estéticos del hombre.

Aclara que la tolerancia como imparcialidad o indiferencia “sirve para minimizar a la intolerancia y a la opresión que se dan en la realidad” (Cisneros, 2000:121), a lo que plantea una ruptura necesaria para que surja la expresión y razón.

“En la democracia industrial, afirma Marcuse, la tolerancia se justifica bajo el argumento de que nadie, ni grupo ni individuo, se encuentra en posesión de toda la verdad por lo que las opiniones en disputa deben ser sometidas al pueblo para que éste delibere y decida en última instancia” (Cisneros, 2000:122).

Sassier retoma a Locke, cuando afirma “nadie tiene derecho de imponer su razón como regla, ni pretender someter a nadie a sus opiniones”

(Sassier, 2002:46). Comenta que la tolerancia se concibe en relación con las creencias inciertas o con las certidumbres subjetivas, pero no cuando hay certidumbres, que generalmente son opiniones. Abunda diciendo que, el campo de la tolerancia laica es de incertidumbre, cuando las verdades se verifican “justifican la instrucción obligatoria” (Sassier, 2002:50).

Refiere cómo la armonía del mundo se integra de aspectos contrarios, de diversidad de sujetos, creencias, pensamientos, actitudes, opiniones. Lo anterior no significa que sea imposible vivir en paz. La tolerancia desde este sentido, es la condición imprescindible para conservar el orden necesario de la diferencia y el orden de la semejanza, que supone la cohabitación pacífica de las diferencias, es decir su coexistencia.

Planteada así, “la tolerancia se impone como el orden necesario de las cosas” (Sassier, 2002:55).

Sassier revisa una serie de conceptos al parecer contrapuestos pero complementarios, como espiritual-temporal, pensamiento-acción, público-privado, pensamiento-espíritu, interior-exterior, individual-colectivo, civil-religioso, que se traslapan y confunden, constriñendo y ampliando a la vez, el concepto de tolerancia. Lo que pretende es aclarar cómo la tolerancia se basa en la afirmación de ámbitos que son presentados como impermeables.

Comenta cómo la imprecisión de los conceptos y la confusión que se deriva ha determinado y variado el campo de la tolerancia. Por ejemplo se plantea en el mismo plano lo interior-exterior, lo público-privado, lo que afirma que los comportamientos privados, exteriorizados, son del mismo tipo que los públicos. Estas equivalencias inadecuadas amplían el campo, pasan de la tolerancia de los pensamientos religiosos a la tolerancia de los pensamientos políticos. El problema de la tolerancia se hace presente cuando se alude a campos que aparentemente no pueden convivir y entonces no deben ser mezclados.

3.6.3. La tolerancia a los otros.

Tolerancia es compartir la verdad del otro, que descansa en su singularidad; aceptarla, consiste en aceptarlo, comulgar con sus razones, permitiendo así que se establezca el vínculo social.

Sassier relaciona al concepto con el gesto de perdón, del amor al prójimo, con sacrificarse a sí mismo, con el despego a las ideas propias. En el siglo XX, esta última idea se generaliza, Virmaud la ve como regla moral porque significa despojarse de todo interés y egoísmo (citado por Sassier, 2002:173), lo que plantea que hay renuncia voluntaria, olvido de sí irracional.

La tolerancia se puede decir entonces, que es control sobre sí mismo, resultado de trabajo sobre sí, es una virtud.

Cisneros (2001) comenta que la idea moderna de progreso y razón se relaciona con la de igualdad de derechos en la sociedad democrática, ya que en la sociedad tolerante se respetan las ideas y creencias de las personas y a las personas en sí, independientemente de sus ideas.

Plantea el relativismo tolerante al considerar que “no es posible una valoración racional de carácter universal sobre la base de principios que son diferentes para cada individuo, grupo, clase, raza o cultura.” No obstante sugiere que es necesario favorecer que la razón y tolerancia se instalen en el mundo, cambiando la violencia, el fanatismo y la superstición.

Establece que la tolerancia es un patrimonio de la humanidad, ya que considera que el hombre podía ser libre pensador sin las ataduras del miedo servil, idea que antecede al *atrévete a pensar por ti mismo* de Kant. La libertad que el pensar representa lleva a salvaguardarse de la tradición, delinear un tipo de sociedad diferente y trabajar para lograrlo.

Así, propone a la tolerancia como norma de convivencia y además como una actitud moral y ética, a partir de que reconoce que ninguna religión es necesaria para la moral. Consideraba que a través del uso del lenguaje, el diálogo y la persuasión, se podría ablandar a la posición más fanática.

“A partir de la época de apertura que generaron los cambios políticos y culturales de la Revolución Francesa, la tolerancia se transformó de precepto moral a norma jurídica con el reconocimiento de los derechos inalienables del individuo y

del ciudadano” [...]”transitó al ámbito de la política e impuso a los ciudadanos un código de conducta civil con valor universal que representó al buen gobierno (o el gobierno de las leyes) [...]” (Sassier, 2002:102).

Empieza a considerarse como precepto ético de la convivencia entre los hombres.

Norberto Bobbio vivió en un ambiente de tolerancia y respeto a los demás, promovía la defensa a las propias ideas, lo cual no se contrapone a cambiar de opinión. Esta actitud flexible lo lleva a intentar conciliar posiciones antagónicas de su tiempo, lo cual lo muestra como el “hombre de la duda y el diálogo” que prefiere interrogarse, saber escuchar, intercambiar posiciones, es decir, “establecer el coloquio” (citado por Cisneros, 2000:124).

Aborda temas relacionados con la tolerancia en diferentes obras: *Instituzione democratiche* (1945), *Politica e cultura* (1955), *Verità e Libertà* (1969), *La Lotta per la libertà religiosa* (1963), *Libertà e unità* (1961), *Le ragioni della tolleranza* (1986), *Tolleranza e verità* (1988), principalmente en tres aspectos: la tolerancia como valor democrático, como método de persuasión y *modus vivendi* y el desarrollo histórico del ideal de la tolerancia.

Para aclarar la tolerancia como valor para la democracia, parte de definirla “como una costumbre: costumbre de la tolerancia, de la lealtad, de la buena fe y del respeto” (citado por Cisneros, 2000:125). Como valor es indispensable para la democracia porque resulta éticamente obligatoria, ya que se basa en el respeto al otro.

Considera a la tolerancia como un medio para sustituir la fuerza por la persuasión en la solución de conflictos, “la tolerancia ocupa el espacio normativo de la democracia conjuntamente con otros valores representados por la libertad, la equidad, la fraternidad y la disposición para resolver de modo pacífico las controversias que naturalmente se forman a partir de la convivencia social” (Sassier, 2002:125; Fernández, 1996:219). Es la única manera de afirmar la libertad interior que necesitan los hombres para tener la posibilidad de elegir entre el consenso y el disenso que plantea la relación ellos-nosotros, mayoría-minoría.

La tolerancia como *modus vivendi* surge cuando se establece como regla del juego de la convivencia, como respuesta a la “necesidad de encontrar la equidad en las relaciones sociales y políticas que los hombres establecen entre sí” (Sassier, 2002:125), que tiene como base la máxima jurídica dar para recibir, que se traduce en el método de la persuasión y en la regla de justicia de la reciprocidad.

Esta idea de tolerancia es de origen kantiano.

El Estado liberal se inspira en la tolerancia, que tiene como base los principios de libertad religiosa y libertad de opinión. Se reconocen iguales derechos de coexistencia a doctrinas diferentes y se acepta que quien se cree dueño de la verdad tiene derecho a, o puede equivocarse de buena fe (Fernández, 1996:223).

Comenta cómo la tolerancia se presenta ante lo que se considera un mal pero que “por razones de prudencia no se impide aun pudiéndolo impedir” (citado por Cisneros, 2000:126). Actualmente la tolerancia se relaciona con la posibilidad de convivencia entre minorías étnicas, raciales o lingüísticas.

El desarrollo histórico de la tolerancia muestra el cambio político importante al pasar el individuo de súbdito a ciudadano y de la prioridad de las obligaciones del primero a los derechos del segundo.

En una democracia el prejuicio que es resultado de las discriminaciones “debe ser neutralizado a través de una educación cívica y de una cultura democrática fundada en la tolerancia” (Cisneros, 2000:129).

Bobbio afirma como en la “política la discriminación entendida como acción y efecto de separar, distinguir o diferenciar se encuentra relacionada en forma circular con el prejuicio, contribuyendo cada uno al crecimiento del otro” (Cisneros, 2000:131).

Cisneros (2000) desarrolla el concepto de tolerancia con temas actuales como la globalización y la ciudadanía, la multiculturalidad, las identidades colectivas y la alteridad, persuasión y artificialidad de la política.

A partir de los grandes cambios socio-políticos presentados a partir de la caída de la URSS y del muro de Berlín, la democracia es el régimen de gobierno que brinda alternativas de solución pacífica a los problemas de las sociedades modernas actuales. Paradójicamente, cimentada en el conflicto, constantemente genera alternativas de interacción, cuidando el derecho a las diferencias públicas de los grupos y manteniendo el orden institucional “como espacio posible en donde los derechos pueden garantizarse” (citado por Cisneros, 2000:136).

La sociedad democrática supone un ejercicio político que pretende establecer la primacía de la comunidad, de la civitas. El desarrollo histórico de la noción de ciudadanía ha tenido diferentes significados que pueden agruparse en cuatro dimensiones: limitada, que alude a los derechos y obligaciones que un individuo tiene por ser ciudadano de un Estado; esta idea de ciudadanía se sobrepone a la de nacionalidad, ya que es a partir de una condición jurídica que se determinan los derechos del individuo y se establecen las relaciones de sumisión al Estado, el libre ejercicio de los derechos establecidos por la ley y el cumplimiento de las obligaciones que emanan.

La dimensión ampliada se refiere al derecho que tienen los individuos de “participar activamente en condiciones de equidad en la vida pública del Estado” (Cisneros, 2000:137); ésta participación política es el eje de la ciudadanía y se refiere a la posibilidad de votar y ser votado. La dimensión vertical alude a la relación altimétrica de la política, que apunta al vínculo que establece el individuo con el Estado, caracterizado por sujeción, imposición y sometimiento de su libertad individual a la libertad colectiva, pasando de la relación súbdito-soberano a ciudadano-Estado. La otra dimensión de la ciudadanía, es la horizontal, que aspira a una igualdad no sólo con relación a los derechos individuales, también con relación a los derechos de los grupos. De acuerdo con Hannah Arendt este ideal horizontal plantea: “La ciudadanía es el derecho a tener derechos” (Cisneros, 2000:137).

Estas dimensiones tienen que ser revisadas ante los fenómenos de migración, diversidad, exclusión y multiculturalidad de las sociedades modernas actuales.

La noción clásica de ciudadanía plantea como valor a la igualdad de todos los hombres que se expresa en derechos y prácticas jurídicas comunes, ambos derechos “establecieron las premisas para el reconocimiento de la tolerancia como fundamento del Estado liberal democrático” (Cisneros, 2000:139). Así, la concepción moderna de tolerancia se funda en la propuesta de la Ilustración: la razón, el pensamiento laico que se caracteriza por la sabiduría, el rigor y la tolerancia. Lo que es respetado en una sociedad tolerante son las personas mismas, quienes no deben identificarse por sus creencias e ideas.

Cisneros refiere que las modalidades de interacción entre mayorías y minorías en Latinoamérica requieren de la tolerancia para proponer formas de cooperación con base en la mediación, la persuasión y el diálogo. La tolerancia aparece cuando se establecen reglas de convivencia entre los grupos, independientemente de las diferencias.

Aclara que la multiculturalidad proviene del latín *multus*: mucho y de *cultus*: cultura. El término se emplea para describir una sociedad que se caracteriza porque en el Estado, las mayorías y minorías respetan las diferencias de cultura, costumbres y/o etnicidad, permitiendo aún cierto grado de conflicto entre ellas. Señala que el multiculturalismo democrático tiene como fundamento, además de la amplitud del consenso y participación, la amplitud y calidad de las diferencias (Cisneros, 2000:142-143).

La multiculturalidad es un atributo de la modernidad democrática que se fundamenta en el relativismo de los valores y hace posible la convivencia humana con base en la tolerancia. El primer desafío del relativismo es aclarar que desde esta idea no es posible una verdad absoluta, ni una sola verdad, es más bien una síntesis de verdades parciales. Si no se considera este pluralismo se presentará la persecución tanto política como ideológica.

“La tolerancia constituye el fundamento ético del sistema democrático, su antítesis, la intolerancia, establece una correlación directa con el autoritarismo político” (Cisneros, 2000:144).

Más adelante Cisneros refiere al universalismo como el ideal occidental emancipador. Representa valores y principios que pueden ser considerados como válidos para todos los hombres independientemente de la época y del lugar. Dichos principios fundamentales son libertad, igualdad y fraternidad-tolerancia.

Comenta que el universalismo democrático promueve por una parte, la propagación de los derechos a todos los grupos sin tener en cuenta su adscripción social, cultural y política; y por la otra se asume como “una política de gestión de la heterogeneidad social basada en un reforzamiento de la homogeneidad de los grupos en términos de identidad cultural” (Cisneros, 2000:146). La política de inclusión universal se ha modificado por unas de asimilación que busca reconocer a las minorías.

Lo anterior plantea la tensión entre universalismo-relativismo que se traduce en la tensión entre ciudadanía y derecho a las diferencias culturales de las minorías.

El relativismo ha conducido a la sociedad moderna democrática a carecer de una convivencia social moderna con base en referentes éticos y morales seguros. Es desde aquí donde la tolerancia, entendida como libertad de conciencia, representa mejor a la democracia. Se considera entonces como un deber moral que hace posible la libertad interior, propia y a la vez de los otros.

En el Estado democrático el mutuo reconocimiento y la comprensión equitativa y recíproca son la base para la convivencia civil entre quienes provienen de diferentes grupos culturales, sociales y políticos.

Salmerón (1998) analiza el concepto y lo aplica a la realidad cultural latinoamericana caracterizada por su diversidad cultural.

Considera que el tema es de actualidad como reflexión filosófica y como valor moral que orienta la política y la vida pública. A partir de los

planteamientos kantianos de respeto a la dignidad humana el autor hace una analogía de reconocimiento y respeto a las colectividades, formadas a su vez por seres humanos, habla entonces de sujetos y comunidades tolerantes.

Comenta que una persona “realiza un acto de tolerancia cuando, en atención a razones y a pesar de tener competencia para hacerlo, no impide algún acto de otra, cuya ejecución lastima sus propias convicciones” (Salmerón, 1998:29). Acota este concepto al advertir que: puede considerarse tolerante el actuar de una autoridad y grupo social sólo a partir de considerarlos como analogías; un acto tolerante aislado, puede asociarse con la disposición de una persona a serlo en otras ocasiones semejantes. Además se deben cubrir ciertas condiciones: el sujeto debe tener una convicción relacionada con el asunto que tolera, no le es indiferente; el que tolera tiene competencia para impedir el acto que lastima “-que en sentido amplio puede entenderse como poder.” (Salmerón, 1998:29).

Lo anterior quiere decir que se toleran conductas erróneas cuando es posible oponerse a ellas o impedir las; si se tienen que soportar bajo coacción, ya no se habla de tolerancia. Otra situación es cuando se llega a un punto de equilibrio entre fuerzas diferentes en que se establecen concertaciones, es necesario analizar y ponderar las razones para lograr la tolerancia, de tal manera que no signifiquen cualquier forma de resignación o “paciencia esperanzada en la suspensión, sin intervención nuestra, del acto que lastima” (Salmerón, 1998:29).

El autor reitera que ponderar razones significa hablar del por qué la tolerancia es beneficiosa. Una de las primeras es la prudencia política, que permite evitar el conflicto, más no favorece la comprensión de las opiniones ajenas y la apertura a la persuasión. Esta última supone la confianza en que la razón es el elemento clave para diluir controversias entre los sujetos.

Considerada así, la tolerancia es un principio moral que en su origen y consecuencias se puede comparar con normas y principios de igualdad jurídica y política, así como con posiciones que plantean que no existen conocimientos absolutos.

Afirma cómo la tolerancia hace referencia a personas que imaginan y practican ideas, costumbres, e intentan ciertos fines plasmados en proyectos de vida que pueden ser diferentes e incluso opuestos. Lo anterior plantea un criterio de igualdad con base en la dignidad de la persona, considerada como la capacidad que tiene de definir sus fines y buscar racionalmente sus logros. Esta forma de auto determinarse constituye la identidad personal “cuyo carácter racional concilia plenamente los dos imperativos kantianos de universalidad y autonomía” (Salmerón, 1998:29).

Salmerón sugiere que este principio de igualdad, con base en la dignidad humana, puede aplicarse a entidades colectivas por analogía. Plantea entonces cómo los proyectos de vida pueden existir para las comunidades, al ser elaborados con base en características culturales que logran que la mayoría de la población lo asuma como proyecto común. Lo cual supone reproducción de las condiciones de tolerancia para enfrentar la convivencia en la diversidad cultural.

Aclara que es necesario hacer explícito que ese proyecto comunitario es una construcción, una representación intersubjetiva para realizar un plan de vida en común, por lo cual deben considerarse como “unidades culturales dignas de igual respeto en sus formas de vida y en la imagen que tienen de sí mismas” (Salmerón, 1998:32).

Conservar así las diferentes culturas, cuando promueven la libertad y dignidad humana, significa el bienestar de sus miembros, lo cual es razón suficiente para tolerar las formas de manifestación diversa que se presenten.

Reitera:

“[...] es verdad que los compromisos y lealtades que dan sentido a las vidas individuales encarnan siempre en las prácticas sociales de una cultura, pero lo hacen por la decisión libre de cada persona, y con una adhesión que no pierde nunca la capacidad crítica, ni la capacidad de abandonar en bloque la cultura de origen” (Salmerón, 1998:32).

La relación entre libertad y práctica social encierra un supuesto kantiano que apuntala a la moralidad del pluralismo: el origen de la naturaleza moral está en la capacidad racional de optar por fines.

El autor comenta que el único límite justificado a la tolerancia es la coexistencia de la opción de uno con la libertad de cada uno de los demás, considerando la ley universal que es la razón (Salmerón, 1998:33). Así, este principio se refiere a todos aquellos que en la práctica aceptan el principio de igualdad comentado.

Es necesario contar con una cultura general, con base en una economía equilibrada y lenguaje político común, que cree un espacio entre los sujetos de respeto y diálogo. “En estos espacios – cuando la cooperación ha eliminado las situaciones de marginalidad, desigualdad excesiva o discriminación- es donde los argumentos de la tolerancia pueden dar sus mejores frutos” (Salmerón, 1998:37).

El pluralismo cultural puede verse como una virtud pública y entonces forma el otro lado de la moneda de la tolerancia. Como principio de política pública, genera formas de actuar y de convivencia que se incorporan a las costumbres e ideales de la comunidad,

“[...] sin necesidad de convertirse en contenidos de la educación formal. Pero aunque no niegue su parentesco moral con las leyes de la democracia, la tolerancia como virtud pública no forma parte de las reglas del juego político, sino de su trasfondo cultural [...] puede considerarse un principio que alimenta los ideales colectivos de la vida democrática; y, a su vez, crece en el ejercicio de las prácticas de esta forma de vida” (Salmerón, 1998:37-38).

La tolerancia, reitera, es una omisión ante la conducta de otra persona, porque quien tolera hace presente al otro como sujeto moral, actor de lo que tolera, condición que le permite conocer sus razones. Así, la omisión no es indiferencia, es tolerancia participativa.

Concluye que el significado moral de la tolerancia se encuentra en la disposición para comprender las actitudes ajenas y ponderar sus razones, dejando de lado las erróneas, aceptando las mejores, incorporándolas, ya que a través del diálogo se revisan y cuestionan las propias, iniciando el intercambio.

Finalmente señala que como las otras virtudes públicas, no puede considerarse aislada.

Ortega y Mínguez (2001) comentan que actualmente el término tolerancia tiene varios sentidos: religioso, cuando se respetan diferentes religiones; político, que consiste en el respeto a los conceptos y prácticas políticas cuando no vayan contra lo establecido y acordado por la comunidad; social, cuando se comprenden las opiniones contrarias que puedan surgir de las interrelaciones y filosófico-científico, cuando se manifiesta flexibilidad, apertura y respeto a razones y teorías diferentes a las propias.

Ortega concluye que la tolerancia es

“La disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que los otros pueden tener una parte de verdad, o que nosotros no poseemos toda la verdad” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:21).

Implica que se acepte y acoja al otro diferente con sus creencias, cultura y prácticas. Cuando una persona es tolerante expresa su reconocimiento a la dignidad del otro, de su alteridad y su diversidad, que tiene por su condición de persona. Definida así se opone al dogmatismo y fanatismo.

Considerada como valor, el autor reconoce que su ejercicio requiere de condiciones previas, como comprensión, respeto, cooperación, convivencia y diálogo con los otros. La persona tolerante se ve obligada a conocer las diferentes razones que explican la conducta de las personas. Reclama fortalecer el pluralismo, no como mera simpatía, sino como un tipo de compromiso y reconciliación con la alteridad.

El pluralismo nace de ser tolerante y de que en la convivencia se respeten las ideas, creencias, conductas y personas que tienen los mismos derechos por encontrarse en una sociedad democrática. “La tolerancia es signo de madurez personal” puntualiza Parrarés (citado por Ortega, Mínguez y Gil, 1996:21).

Lleva a comprender que la diversidad, el multiculturalismo y el pluralismo que son expresiones de opiniones políticas, creencias o

sensibilidades morales diferentes, son la oportunidad para que se valore y retroalmente lo propio. Así entendida, “es el hábitat de una sociedad plural” (Ortega y Mínguez, 2001:77).

Obliga a revisar la dimensión moral de las relaciones que se establecen con los demás. Frente a los otros se tiene responsabilidad, ya que toman en cuenta las acciones que les puedan afectar, porque hay que respetar su vida, lo que va siendo.

Al ser tolerante se da vigencia al universalismo moral que obliga a comprender cómo son relativas las propias creencias frente a las de los otros.

Puntualiza que una sociedad es tolerante cuando promueve la libre expresión de las ideas, valores y prácticas que favorecen el desarrollo de los sujetos y la construcción de una sociedad solidaria y justa, tomando en cuenta la diversidad de ideas de buena vida que existen en la sociedad.

Fetscher (1990:99), considera a la tolerancia como una práctica que debe ser cotidiana y para todo sujeto e institución, resultado de la socialización. Si es adecuada, permite el surgimiento de un Yo maduro, con la fortaleza necesaria para ser tolerante.

Con el reconocimiento de que los seres humanos somos agresivos, menciona que no es suficiente predicar la tolerancia, la educación de la misma se hace más difícil, por lo que las actitudes que supone deben favorecerse por las condiciones sociales y conservadas por las prestaciones sociales.

La tolerancia exige “[...] dejar hacer al otro en su alteridad. Exige [...] la limitación de las propias exigencias y de los propios intereses (tener) consideración. Exige un acercamiento al otro, su reconocimiento y el respeto a su dignidad [...] puede servir para manifestar la autoestima” (Fetscher, 1990:151).

Para ser tolerante con las personas reitera que es necesario tener cierta seguridad social, tener un mínimo de bienestar. La inseguridad e

incertidumbre propician la necesidad de perseguir y eliminar a los diferentes, convirtiéndose en intolerante.

Este valor es necesario para la convivencia pacífica, que tiene como base el respeto del otro, exige la existencia y aplicación de leyes que puedan propiciar un cambio en la posición de la mayoría.

Destaca como un elemento para generarla, a la capacidad de comunicación por la palabra, de las reglas de convivencia pacífica y de recíproca tolerancia.

Walzer (2000:16) menciona que su tema de estudio es lo que la práctica de la tolerancia hace posible: “la coexistencia pacífica de grupos humanos con diferentes historias, culturas e identidades”.

La coexistencia pacífica puede adoptar formas políticas muy diferentes, con implicaciones diversas para las interacciones efectivas y los intercambios mutuos de hombre y mujer individualmente considerados, no hay principios generales que guíen todos los regímenes de tolerancia o que exijan actuar en todas las circunstancias, en todos los tiempos y lugares.

Este autor realiza una explicación histórica, contextual de la tolerancia, la co-existencia y las normas de la vida cotidiana apropiadas para cada una de esas formas.

“Las formas de coexistencia nunca se han debatido con tanta amplitud como en la actualidad, porque la inmediatez de la diferencia, el encuentro cotidiano con la otredad nunca se ha experimentado en tan alto grado. La experiencia viene siempre mediada culturalmente” (Walzer, 2000:20).

Aborda la tolerancia cuando las diferencias que se han de considerar son culturales o religiosas, que tienen que ver con diferentes formas de vida, cuando no hay una necesidad intrínseca de respetar las diferencias que se cultivan y practican.

Una amplia gama que va de la resignación, la indiferencia, la aceptación estoica y la curiosidad, hasta el entusiasmo. El tipo de actitud para una sociedad varía, pero coinciden en que la escuela juega un papel importante ya que si cualesquiera de ellas se practica, o se arraiga,

estabilizaría su práctica logrando probablemente que se avance más allá del primer gradiente.

Walzer comenta que la tolerancia de las elecciones individuales, la cultura y la religión constituye el más alto, o el más intenso, régimen de tolerancia.

Cortina (1997) considera a la tolerancia como uno de los valores morales que articula al resto. Lo maneja como sinónimo de respeto activo. Es la base de la convivencia por lo que debe ser fomentado por la educación.

Es un valor mencionado constantemente en los países llamados democráticos y en los organismos internacionales.

Cabe mencionar que puede ser considerada como impotencia, indiferencia o desinterés hacia los otros, siempre y cuando no molesten. Se puede entender como dejar hacer. Concebirla de forma diferente significaría: una tolerancia activa, un respeto activo, que se traduce en aceptar que otros piensan y aspiren a formas de vida diferentes a las propias; tener el interés verdadero por comprender sus proyectos, ayudarles a alcanzarlos siempre que sean moralmente aceptables.

Considerar el respeto activo es apreciar de manera selectiva las opiniones, porque contienen un punto de vista moral, que aunque no se comparta, puede y debe defenderse. El respeto es necesario para que la convivencia sea una “auténtica construcción compartida” (Cortina, 1997:241). “La tolerancia es así un arco que se asienta sobre los pilares de la razón y de la libertad” (www.anit.es VII, 2004:4).

Plantea que la tolerancia en la democracia plantea reglas de juego para el debate y votar y para la deliberación y decidir, ya que un demócrata es un ciudadano educado en la palabra pública y en la consciencia de su valor. Aclara que cuando se apela rápidamente a “la votación como modo democrático de dirimir los litigios acerca de la organización pública es un fiasco a la democracia” (Arteta, 2004:9). La tolerancia democrática se basa en el pluralismo social e ideológico y en él debe ejercerse.

No obstante, la tolerancia democrática es mal entendida como extensión de derechos y complacencia ante el incumplimiento de derechos, así se vuelve demagogia. No se delibera para plantear una posible justicia distributiva, se favorece a unos y no a otros, se plantea la neutralidad, se acotan derechos en situaciones específicas como las marchas, se otorga derechos a las minorías contra la decisión de derechos de la mayoría, se plantea intolerancia extrema a terroristas, legitiman medios-fines, contra la indefensa consciente del tolerante-espectador; la tolerancia como simple derecho a la vida se transforma en fin.

Esta diversidad de tomas de postura en relación con la tolerancia se expresa en la educación a través de los planes de estudio, se traduce en una tolerancia úrea, en una educación para la barbarie, caracterizada por mínima carga filosófica, ética y de humanidades, que son los que plantean conflictos con la idea de vida buena.

El resultado es una tolerancia por ignorancia de lo que es tolerable “se desdeña por principio alcanzar ese plano de la universalidad que fijaría el marco y los límites de lo que hay que consentir; y una ignorancia de lo de hecho tolerado, en la medida en que se desconocen sus fundamentos y sus consecuencias de todo orden [...] hoy más bien tolera lo mucho que ignora e ignora cuanto tolera” (Arteta, 2004:12).

El docente se ocupa más del cómo que de qué enseñar, desatiende sus saberes y se centra en el dominio del método didáctico. Ahora, ya nada causa asombro, todo se tolera con base en la apertura indefinida, la flexibilidad, el relativismo, la indiferencia, ser uno mismo, pensar que no se tiene toda la razón; se prohíbe prohibir, dejando de lado a la autoridad.

El ideal de la autorrealización como meta educativa “olvida lo que ha de ser reprimido antes de que uno llegue a ser un yo, un yo mismo” (Arteta, 2004:12). El individuo tiene características que han de reprimirse, sublimarse, transformándolo conscientemente en un sujeto. La respuesta a la engañosa tolerancia educativa es rechazo o descrédito de la educación moral. ¿Se trata entonces de cultivar al sujeto medio y según los exactos reclamos de su

medianía?, ¿la tolerancia bárbara contemporánea representa la complacencia de la masa consigo mismo?

Se asume entonces en este trabajo el concepto de tolerancia activa como un valor que se manifiesta en una disposición, en una actitud moral, que permite un modo de vida favorable a la convivencia, a la coexistencia y el consenso, basado en el respeto al otro bajo la ley de oro de la reciprocidad, como una estrategia para alcanzar la anhelada paz. Su límite es el bien común.

Más aún se inscribe en el universalismo humanista o crítico (Giner, 2002:372) que reconoce la posibilidad de una verdad alcanzable. Este universalismo admite que nadie es poseedor de la verdad, “lo cual obliga ineluctablemente a la aceptación del diálogo, de la crítica correctora y al cultivo de la tolerancia con los demás.”

Para tener la visión general de lo que significa la tolerancia es necesario revisar brevemente que se considera como intolerable.

*“La peor intolerancia es la de eso que llaman razón”
Unamuno*

3.6.4. Lo intolerable

Los pensadores reflexionan sobre como la intolerancia se ejerce en contra de los hombres que tienen el valor de defender sus ideas a ultranza, obligando a los sujetos a ser hipócritas en pos de su sobrevivencia. De esta forma se castiga a la virtud y se recompensa al vicio, lo que es contrario a los intereses del Estado. Aclarar que el orden verdadero tiene como base la buena fe y el reconocimiento de la virtud.

El reconocimiento de la virtud lo permite la tolerancia, cuando toda persona puede expresar su pensamiento libremente, y si además quiere demostrar su verdad como la verdad a su prójimo, manifiesta piedad, buenas costumbres, de ciencia y amor a la patria (Sassier, 2002:100).

Spinoza comenta que cuando el hombre se ocupa de reflexionar se aleja de las costumbres y pasiones propias de la ociosidad que causan problemas al orden público. Cuando el hombre es liberado del temor y del

odio que genera la intolerancia puede “instaurar en sí mismo ese orden interior que lo preservará de la violencia” (Sassier, 2002:100).

Voltaire plantea que el derecho humano tiene su base en el derecho de la naturaleza y que el principio universal que tienen en común es “No hagas lo que no quieras que te hagan”, por lo que no se comprende cómo puede decirse al otro “Cree lo que yo creo y que tú no puedes creer o morirás” (Voltaire, 1977:42). A partir de aquí afirma que la intolerancia es absurda y bárbara, peor que el derecho de los tigres, dice, que matan para comer “nosotros nos hemos exterminado por unas frases” (Voltaire, 1977:43).

Considera que la intolerancia se origina por las diferentes formas de argumentación que cada persona posee y por la discordia que hace enemigos a los miembros de una sociedad. Es absurda porque no hay razón que apoye la persecución de los que no piensan como nosotros, ni hacernos odiosos a nosotros mismos.

Cita a Amelot de la Houssaie para comentar “Ocurre con la religión lo que con el amor. El mandato nada puede, la imposición menos todavía; nada hay más independiente que amar y creer” (citado por Voltaire, 1977:98-99).

Afirma que el hombre necesita siempre un freno, la religión, cuando ésta no existe se sustituye con ideas falsas. “Las leyes velan sobre los crímenes conocidos y la religión sobre los secretos” (Voltaire, 1977:114). Hay que evitar la superstición y recordar los hechos ocasionados por la intolerancia durante dieciséis siglos de horror, para enmendarlos.

Popper citado en Cisneros (2000), clarifica que la tolerancia no se extiende a quienes han violado las normas o leyes, o a quienes no estando de acuerdo con el régimen democrático promueven su derrocamiento violento. Argumento que lo define en contra de los movimientos revolucionarios promovidos para alcanzar el ideal de sociedad de que se trate. Considera que la democracia permite su adecuación a través de reformas sin violencia, por lo que es necesario defenderla, desarrollarla y promoverla, lo cual plantea promover la intolerancia en contra de los intolerantes.

La tolerancia presenta una paradoja que aclara su expresión “si extendemos la tolerancia ilimitada aún a aquellos que son intolerantes; si no nos hallamos preparados para defender a una sociedad tolerante contra las tropelías de los intolerantes, el resultado será la destrucción de los tolerantes, y junto con ellos, de la tolerancia” (citado por Cisneros, 2000:114). Promueve, desde la argumentación racional al interior de la opinión pública hasta la supresión, como formas de combatir la intolerancia.

Lo anterior plantea cómo es necesario rechazar la fuerza bruta y la razón autoritaria al ejercitar el pluralismo y la tolerancia que venza a “la bestia dogmática e intolerante que cada uno lleva dentro de sí” (citado por Cisneros, 2000:115).

Bobbio distingue entre la tolerancia hacia las ideas y opiniones, que plantea discernir sobre la verdad y compatibilidad teórica o práctica de verdades opuestas, (Fernández, 1996:215), de la tolerancia a los otros, diferentes por razones físicas o sociales, que alientan al prejuicio y la discriminación, y que producen invariablemente intolerancia. Las razones que se aluden en cada uno de los tipos de tolerancia son diferentes. Las causas de la intolerancia también varían, en la primera se tiene la creencia de que se posee la verdad, y en la segunda una opinión se acepta acrítica y pasivamente porque ha sido promovida por la tradición, el hábito o la autoridad (Fernández, 1996:215).

Para Bobbio la democracia que tiene como base la igualdad ante la ley debe mantener vigentes los derechos ciudadanos ante cualquier discriminación que pueda surgir, de aquí que la tolerancia tiene como fundamento el “imperativo categórico de no usar la violencia en contra del disidente, en contra de quien tiene una idea diversa de la tuya” (citado por Cisneros, 2000:131).

La tolerancia, al igual que la intolerancia, tiene un sentido positivo y uno negativo. La tolerancia positiva se contrapone a la intolerancia negativa y al mismo tiempo, la tolerancia en sentido negativo se opone al positivo de la intolerancia. Esto es: La intolerancia positiva se refiere a la severidad, el rigor

y la firmeza. La tolerancia en “sentido negativo es indulgencia excesiva, de condescendencia hacia el mal y al error que se da por falta de principios, por amor a la tranquilidad o por ceguera ante los valores” (Fernández, 1996:221).

La tolerancia en sentido positivo alude a la coexistencia libre y pacífica, se contrapone a la exclusión injusta del diferente, por motivos religiosos, políticos o raciales. La tolerancia negativa se opone a la firmeza de principios o exclusión justa o lícita de todo lo que puede lastimar al individuo sociedad (Fernández, 1996:222). Las sociedades autoritarias o despóticas adolecen de tolerancia en sentido positivo y las sociedades democráticas padecen exceso de tolerancia en sentido negativo: “dejan pasar las cosas y ya nada provoca escándalo ni indignación” (Fernández, 1996:222).

La tolerancia debe abarcar a todos los sujetos, a excepción de quienes rechazan el principio de tolerancia o “debemos tolerar a todos, menos a los intolerantes” (Fernández, 1996:224). Plantea que la manera de hacer que el intolerante acepte a la tolerancia es reconocer su derecho de expresión y concluye la sociedad abierta en la cual se superan los contrastes es posible si se impulsa la regla de oro a partir de la cual “la libertad de uno se extiende hasta donde invade la del otro”, o citando a Kant, “la libertad del arbitrio de uno puede coexistir con la libertad de cada uno de los demás de acuerdo con una ley universal (que es la ley de la razón)” (Fernández, 1996:226).

Sassier señala cómo la prohibición hace que el interés por la verdad desaparezca y por otra parte, cuando alguien es perseguido se le atribuye ser poseedor de la verdad. De aquí se deriva que la intolerancia crea mártires apoyados por la mayoría, que acaban con la verdad y favorecen el error. La Broue comenta que no sólo el error puede pasar por verdad, también la verdad puede pasar a ser error “cuando se persigue en su nombre” (citado por Sassier, 2002:117). La intolerancia y la falsedad se presentan apareadas, al igual que la tolerancia y la verdad. Usar la coerción indica que no hay certeza en lo que se afirma.

Sassier continua argumentando que cuando se permite que las ideas se confronten se crea un libre mercado cuyo resultado conforma la opinión general, sagrada e incuestionable, que se confunde con la verdad. Surge entonces una nueva intolerancia, la que se prodiga a la opinión minoritaria. Esta opinión pública es administrada por monopolios que obedecen a los intereses que la han creado y entonces pareciera que la tolerancia ya no es necesaria.

La psicología analiza la intolerancia y observa que ayuda a conservar “la unidad del sujeto pensante, la indispensable creencia implícita para el buen funcionamiento de nuestra inteligencia” (Sassier, 2002:175), es instinto de conservación individual o colectivo.

En este punto, la tolerancia encierra una paradoja: se anula a sí misma cuando pretende no tener límites, deja en libertad a la intolerancia. “Cuando se tolera en virtud del principio de libertad, no existen límites a la tolerancia: se prohíbe prohibir” (Sassier, 2002:179). La tolerancia se descompone en intolerancia de libertad sin freno, que rechaza autoridad y reglas. Giannini lo expresa claramente “No se puede ser tolerante con lo que es intolerable” (citado por Sassier, 2002:181).

Attali va más allá ante las problemáticas sociales actuales “Hay que ser intolerante con la indiferencia, no sólo intolerante con la intolerancia, sino intolerante con la indiferencia respecto de la intolerancia” (citado por Sassier, 2002:182).

Resistir a la intolerancia permitirá rescatar nuestra humanidad.

“En la sociedad moderna [...] la tolerancia por encima de las cuestiones religiosas se encuentra regulada de modo negativo en cuanto la intolerancia, (v.g. la discriminación) se encuentre prohibida o penada por las leyes” (www.anit.es,VII, 2004:1), como no discriminación.

Se hace necesario regular el régimen de tolerancia o de intolerancia que no significa lo mismo, lo cual se puede hacer negativamente, al definir qué opiniones y sus manifestaciones intolerantes que dañan el bien común, no se encuentran previstas en la legislación; ó positivamente, al regular los

estímulos para el desarrollo de la autonomía de la razón, con la meta de que las diferencias que se presentan en los grupos de la sociedad sean admitidos como legítimos y válidos.

La intolerancia surge por el dogmatismo, el fanatismo y el prejuicio que generan discriminación, persecución, exclusión, falsedad e incluso violencia, y en otro sentido es intolerable el escepticismo que promueve indulgencia, condescendencia e indiferencia ante lo intolerable.

Cisneros (2001:37) menciona que una tarea pendiente de la democracia es evitar dogmatismos y discriminaciones que limitan los derechos de libertad y “-lo que es más grave- nulifican las reglas de convivencia democrática”.

3.6.5. Formación para la tolerancia.

Se asume que el proceso de formación plantea al sujeto rupturas, enfrentamientos, reflexión y re-construcción que le permita desarrollarse integralmente como ser humano.

Este proceso se puede presentar de manera espontánea en la vida cotidiana, o de forma intencional a través de procesos explícitos generalmente organizados, sistemáticos y previstos por lo que se conoce como educación formal.

Para la implementación del proceso enseñanza y aprendizaje que supone la educación, es necesario para el maestro asumir de manera consciente una perspectiva psicopedagógica que explique cómo el alumno aprende y, por otra parte el conocimiento suficiente y necesario del contenido, procedimiento, o actitud que el alumno ha de incorporar a su proceso de formación integral.

Entonces la formación de la tolerancia como actitud moral requiere claridad en estos aspectos.

Se parte del supuesto de que las actitudes son el cimiento de los valores y que la formación de valores supone cambio de actitud. Las actitudes, de acuerdo con Salmerón (1998) y Ortega y Mínguez (2001), tienen

componentes cognoscitivos, afectivos y de comportamiento más o menos estables en el sujeto. Los valores tienen componentes de decisión, creencia y forma de actuar que se elige, a partir de las actitudes.

3.6.5.1. Perspectiva psicopedagógica.

Buscando respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende?, en este trabajo se asume la tradición kantiana, que considera al sujeto y al objeto en interacción continua afectándose mutuamente, haciendo del conocimiento de la realidad, una construcción.

Vygotsky (Reig et al, 1992), identificado como constructivista sociocultural plantea cómo los procesos psicológicos tienen su gestación en dichos procesos, los cuales se internalizan a través dos niveles: en primer lugar cuando las personas se relacionan en la esfera social, ínterpsicológicamente; eventos que se transforman por medio de los signos en fenómenos psicológicos y entonces pueden hacerse presentes, en segundo término, dentro de la esfera psicológica de cada persona, intra psicológicamente.

Se puede concluir que “el desarrollo de la persona requiere estar mediado y estimulado por la acción social” (Reig et al, 1992:110).

Existen cuatro aspectos que condicionan el desarrollo descrito: la cultura que organiza las experiencias; la frecuencia con que el niño realiza actividades de la socialización; las pautas de acuerdo de la convivencia en los eventos y el nivel de dificultad de las tareas.

Así en proceso de internalización el alumno le da significado a la información, extrae la regla y/o estructura que subyace a la misma, el alumno aporta sus estructuras previas y genera una nueva información.

La muerte prematura de Vygotsky no permitió el desarrollo cabal de su teoría, que fue retomada por otros autores y han explicado como todos los productos de la cultura incluyen en la conformación de la persona.

Esta perspectiva epistemológica ha tenido influencia en la educación formal e informal, al plantear la enseñanza y el aprendizaje como un proceso

indisociable, progresivo, interactivo, continuo, flexible, irrepetible e intencional. Este referente se conoce como constructivismo.

En el proceso enseñanza y aprendizaje intervienen:

- El alumno, considerado activo física y mentalmente.
- El profesor, que le proporciona la influencia o ayuda necesaria para acceder a un estado de mayor conocimiento, lo que supone tiene claridad en cómo aprende.
- Los contenidos teóricos-disciplinarios, como objeto a aprender representan una selección cultural, que el maestro debe dominar.

Esta conceptualización que interrelaciona los tres elementos se conoce, por los trabajos de Coll (1994), como triada pedagógica. Propone emplearla como una estrategia teórico metodológico para que se revise la práctica educativa en sus diferentes ámbitos de análisis: aula, institución educativa, sistema educativo y organización social.

Coincide con teóricos de otras disciplinas como Medina (1989) en considerar al acto educativo como un hecho social, que requiere para su comprensión holística, de la multidisciplinaria y multireferencia. Reconocen que lo que sucede en el aula recibe la influencia de los ámbitos comentados, estableciendo una relación de interjuego, circularidad, historicidad e interrelación dinámica que la caracteriza de forma muy particular.

La práctica educativa se entiende entonces como “lo que sucede efectivamente cuando se diseñan, planifican y se llevan a cabo unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y los centros educativos” (Coll, 1994:3).

Es en el sentido clarificador de lo que sucede, donde tiene razón de ser la propuesta de la triada pedagógica, para descubrir, explicar y comprender los sucesos que involucra la práctica educativa.

Cabe reiterar, que la sociedad elige unos contenidos sobre otros, a partir del perfil de alumno que necesita formar para la sociedad futura que ha ideado. Esta selección se plasma en el currículo, que constituye el documento

normativo-formal para la planeación, programación e implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje explícitos que supone.

El currículo formal se transforma en un currículo en acción, es decir, que la propuesta contenida se materializa en el sistema, instituciones y aula de diferentes maneras porque intervienen los sujetos sociales que la ponen en práctica (Coll, 1994:8). La forma de organizarlo, las propuestas de: contenidos, estrategia, materiales de apoyo, actividades y rol de autoridades, docente y alumnos, supone una visión filosófica implícita de la educación y sus fines. Este contenido implícito se conoce como currículo oculto, que se manifiesta en las prácticas educativas de los actores educativos.

La sociología del currículo plantea revisar el papel que juega la escuela en la reproducción, a través del currículo formal y oculto, de las creencias culturales y las relaciones económicas que reproducen el orden social (Giroux, 1991:353), con objeto de que a quienes intervienen en el proceso educativo les sea claro el papel que desempeñan.

En el ámbito del aula, que es el espacio cuando se implementa el proceso de enseñanza y aprendizaje explícito, el docente debe tener en cuenta que existen diversas concepciones constructivistas, sin embargo, hay puntos de coincidencia que son claves:

- La actividad del sujeto depende de su organización cognitiva, de las estructuras mentales que le permiten procesar y almacenar información, ajustarse y controlar su actividad.
- El cambio en la organización cognitiva del sujeto depende de su actividad, de la interacción que establece con el medio físico y social que generan experiencias nutritivas para la organización mental, reorganizándola, propiciando que alcance un nivel cualitativamente diferente.
- Con este marco de referencia, se planea la actividad del proceso enseñanza y aprendizaje, para lo cual se consideran los siguientes elementos:

- Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción activa y personal del alumno a partir de sus experiencias de aprendizaje.
- Lo que construye a través del proceso educativo son “capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales” generados en los diferentes procesos sociales, acumulados a lo largo de la historia (Ortega, et al, 1995:84).
- El proceso de construcción de los contenidos culturales cuenta con la ayuda contingente de personas con más experiencia cultural que lo facilitan, como el maestro y los propios compañeros.
- El sentido de la experiencia se logra por la influencia del contexto sociocultural en que se presenta, al determinar la funcionalidad de lo que se aprende.
- La construcción del conocimiento se relaciona con la ayuda otorgada contingentemente a las necesidades educativas del alumno. Cabe aclarar que el potencial de aprendizaje del alumno descansa en el reto que aprender suponga para él y del ajuste de la ayuda que el maestro le puede dar a partir de sus necesidades. El papel docente es crucial porque al transmitirle confianza lo motiva a superar la ansiedad que le genera el aprender.
- La forma de aprender depende de las características del alumno, del contenido de aprendizaje, del tipo de ayuda que se le da y del contexto en el que se aprende.
- Se aprende lo que se comprende, entendida ésta como la aprehensión subjetiva del significado, por lo que se procurará el aprendizaje significativo.
- Propiciar el pensamiento autónomo del estudiante, a partir del diálogo y la toma de consciencia de los propios procesos de

pensamiento y construcción así como el intercambio comunicativo de lo aprendido.

- Diversos investigadores, entre ellos Esquivel (2003) han realizado el intento de establecer principios constructivistas generales y específicos que orientan la práctica educativa de diversos contenidos, entre ellos:
- Lograr un aprendizaje significativo supone establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias, entre el nuevo conocimiento por aprender y los elementos ya existentes en la estructura del alumno. En palabras de Coll (1997) el aprendizaje debe ser potencialmente significativo desde el punto de vista lógico al ser portador de significados y desde el punto de vista psicológico, ya que la estructura cognitiva del alumno debe poseer elementos que se puedan relacionar con el nuevo contenido.
- Para que el aprendizaje se inicie se deben hacer presentes los conocimientos previos del alumno ya que éstos son requisito indispensable para propiciar su interés y entonces, le encuentre sentido, comprensión y significado al nuevo conocimiento, realizando un aprendizaje significativo.
- La atribución de sentido y significatividad de los nuevos saberes por aprender están directamente relacionados con la posibilidad de ser utilizados en la solución de problemas de la realidad inmediata del alumno y de realizar su transferencia a situaciones similares.
- El aprendizaje significativo requiere de la memoria comprensiva del alumno, que le permite sentar las bases para acceder a nuevos aprendizajes.
- El conflicto cognitivo, parte fundamental del proceso de equilibración, desequilibrio - equilibrio planteado por Piaget, provoca en los alumnos confusiones, incomprensiones,

desconcierto y errores, resultando ser sumamente importante y necesario para la construcción del nuevo aprendizaje.

- El problema plantado debe ser adecuado, de tal manera que propicie realmente conflicto cognitivo, que tenga relación con el nuevo conocimiento, que su solución conduzca a la construcción del concepto por aprender y que esté tan cerca de los conocimientos previos del alumno para que le interese y le sea posible resolverlo.
- El aprendizaje significativo resulta de la intensa actividad mental constructiva del alumno, a partir de su interacción con el contenido por aprender, a través de una acción física y mental, estando de mediador el profesor
- El profesor debe establecer la distancia óptima entre lo que el alumno es capaz de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda del profesor y de compañeros, ajustando dicha ayuda pedagógica regularmente irá de más a menos de acuerdo a las condiciones que se van presentando.
- Los neo vygotskyanos plantean que la construcción del nuevo saber es más propicia si se da en un ambiente socializador a partir de un proceso interpersonal para después darse un proceso de aprendizaje intrapersonal.

Por otra parte, Latapí (1998) menciona que la pedagogía se nutre de los hallazgos de la filosofía, sociología y psicología para guiar la tarea educativa en el ámbito escolar. La elección de cómo realizar dicha tarea plantea una postura filosófica y pedagógica con respecto a los valores.

Presenta ciertas orientaciones de carácter pedagógico como un intento de crear un referente sistemático con relación a la educación de valores en la escuela. Las presenta ordenadas de lo general a lo particular:

- Relación de la escuela con otros ámbitos: Para lograr la formación de los valores en el educando la escuela debe

apoyarse en la colaboración de la familia para que los alumnos no se enfrenten a problemas de incongruencia, y desarrollar en los niños y jóvenes un sentido crítico en relación con las influencias extraescolares a que se ven sometidos.

- Función fundamental del maestro: Esta es decisiva y en dos sentidos, por la interacción que establezca con los alumnos que sirve como ejemplo, y porque de él depende que se aprovechen las oportunidades que el currículo y las vivencias en el aula para formar en valores. Lo anterior señala la necesidad de que los profesores cuenten con una formación valorar (Latapí, 1998).
- Peculiaridad de la formación valoral del maestro: Debe plantearse una formación adecuada a su edad, ya que las propuestas existentes se orientan a la niñez y juventud.
- Organización de la escuela: Este elemento, más la organización del aula y factores del currículo oculto, son determinantes en la formación de valores, principalmente cómo se toman las decisiones y las relaciones entre maestros, alumnos y directivos.
- La formación moral: Lo específico del orden moral se relaciona con la libertad responsable, así la educación valoral y moral se traslapan.
- La edad de los alumnos: Los maestros deben conocer como evoluciona el niño y el joven en cuanto a la formación valoral, en el entendido de que las edades tempranas son muy importantes en la formación de actitudes y valores, aunque dependiendo del valor de que se trate las edades para su formación, varían. Para la formación moral la edad óptima es cuando se ha consolidado el estadio de las operaciones concretas, de 11 a 15 años, y se inicia con el de las operaciones lógico formales.

- Tres procesos: Latapí hace mención de la diferencia que plantea aprender conocimientos, desarrollar habilidades intelectuales formales y asimilar valores. Esta última supone que el docente prepare situaciones que propicien que el proceso de formación de valores se desarrolle y se encauce de la mejor forma, para que los alumnos los vayan formando.
- Programación y evaluación: El abordaje de estos procesos no puede ser de forma directiva ni prescriptiva, como se acostumbra con otros contenidos. No obstante, se debe tener en cuenta para su programación, que estén definidos con claridad. La intención formativa debe aparecer a lo largo de todo el currículo, además se deben poner a disposición del profesor los apoyos y materiales didácticos pertinentes y suficientes, para que con libertad los pueda usar. La evaluación será en todo caso una aproximación (Latapí, 1998).

Mauri (1994) en concordancia con Latapí, plantea la diferencia que existe entre aprender conceptos, procedimientos y actitudes a partir del paradigma constructivista, diferenciando las condiciones que requiere el docente para traer a cuento los conocimientos previos de los alumnos y lograr aprendizajes significativos. En el caso del aprendizaje de las actitudes señala:

Que el alumno posea saberes personales, esté familiarizado con las normas, que manifieste tendencias de comportamiento que le sirvan de anclaje a la actitud que se abordará, propiciar que recuerde las evaluaciones, juicios y sentimientos que le provocan determinadas situaciones, favorecer la disposición a expresar sus ideas para auto conocerlas y darlas a conocer, conectar el significado de la nueva actitud al comportamiento y la opinión propia, asumir lo que implica el cambio de actitud

Para el profesor le plantea cuidar que el grupo tenga claramente establecidos y comparta las normas y criterios de valor que rigen la actividad. Tener presente que la interacción sirve de referente a la autorregulación personal y compartida, que es el facilitador del conocimiento y análisis de:

- Las normas existentes para que el alumno las comprenda y las respete.
- Las formas de participación para que las conozcan y contribuyan a mejorarlas.
- Regular el cumplimiento y desarrollo de las normas y acuerdos que se establecen.
- Ayudar a los alumnos a relacionar significativamente las normas a las actitudes que se pretenden desarrollar en las situaciones concretas.
- Facilitar la participación y el intercambio para debatir opiniones e ideas sobre aspectos que atañen a su actividad en el centro escolar.

Además el profesor tendrá que cuidar que en la planeación quede expresado el aprendizaje de las actitudes más importantes como la cooperación, la solidaridad, la equidad y la fraternidad, animar, exigir y apoyar al alumnado que intentan cambiar procurando que acepte el apoyo de los demás del grupo y valore las críticas que recibe, el trabajo realizado y los éxitos alcanzados.

El aprendizaje de actitudes se apoya en la elaboración de representaciones conceptuales y en el dominio de ciertos procedimientos que están en la base de las estrategias de dirección, orientación y mantenimiento de la propia actividad de aprendizaje.

Por otro lado, Schmelkes (1998) plantea que formar en valores supone una postura explícita y clara con relación a la pedagogía y la didáctica a emplear, lo que plantea al maestro la autodefinición de principios valorales que le permitan descubrir los valores universales y los contravalores y tener capacidad de criticarlos a partir de su fundamento moral. Como ya se mencionó anteriormente, la autora establece que la formación moral pretende que cada sujeto construya autónomamente su esquema valoral, pasando por un proceso de reflexión y diálogo, complementando los valores universales desde su cultura y personalidad para configurar su proyecto de vida.

Menciona que los educandos deben ser formados en la valoración del pluralismo y tolerancia, valores importantes en un país pluriétnico y multicultural. Lo que significa para Latapí (en Schmelkes 1998):

- Educar para comprender la realidad total.
- Desmantelar prejuicios.
- Enseñar a manejar las superioridades personales.
- Disciplinar la inteligencia.
- Fomentar el sentido de comunidad, porque la tolerancia es sólo parte de entrada hacia otros valores que enriquecen la convivencia plural: respeto, comprensión, colaboración, solidaridad (Schmelkes, 1998:27).

Propone como orientación pedagógica para la formación en valores que las actividades tengan fundamento en la teoría del desarrollo del juicio moral, que supone reconocer y respetar el proceso evolutivo del niño; plantea implicaciones y consideraciones a las actividades de la escuela y del aula, que deberán estar adaptadas a las edades de los alumnos.

Lo anterior implica el trabajo en equipo de directivos y docentes para revisar las relaciones, las decisiones y las prácticas cotidianas en el aula y la organización escolar, ya que la vida cotidiana de la escuela “también educa en valores” (Schmelkes, 1998:27). La pedagogía propuesta la caracteriza como pedagogía continuamente problematizadora.

3.6.5.2. Aspectos a considerar en la formación para la tolerancia.

Las propuestas de formación tienen, se decía, fundamentos que las caracterizan. Las relacionadas con la tolerancia consideradas, coinciden en la convicción de que los seres humanos son dignos, un fin en sí mismos, que tienen la facultad de pensar autónomamente, de razonar como afirmaba Kant, además de optar y decidir de manera libre y autónoma una forma de vida de la cual se es responsable.

Si lo anterior es cierto para un individuo, lo es también para los otros con respecto a sí y con respecto al otro y los otros, lo cual plantea la necesidad de consideración y respeto mutuos, de tolerancia, porque tan valioso es el

pensar de uno como del otro. La suma de las diferentes formas de pensar sobre la realidad permite entonces aproximarse a ella, al sumar las visiones sobre el mismo objeto.

De acuerdo con Kant, el sujeto opta racionalmente por un tipo de vida a partir de valores universales que orientan sus decisiones, valores que se pretende estén por encima de consideraciones temporo-espaciales, como la libertad. La pretensión es que dichos valores universales se constituyan en el ethos democrático de la sociedad de tal manera que orienten el comportamiento de cada uno de los individuos en relación con los otros.

La ligazón entre autonomía del individuo y universalidad supone “la posibilidad de hacer concordar la voluntad particular del ciudadano libre con la decisión democrática de todos los miembros” (Salmerón, 2000:63).

La formación de la facultad de razonar atraviesa por un proceso de educación integral cuya finalidad es el desarrollo moral autónomo, que necesariamente parte de estrategias que muestren deferencia a los demás al obligar a los pequeños a conducirse de acuerdo a “normas de respeto hacia los otros” (Salmerón, 2000:93).

Ortega, Mínguez y Gil (1996) y Escámez (1995), definen que la educación para la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación que haga posible el diálogo interpersonal crítico y la argumentación, sobre aspectos que pueden ser motivo de diferencia o discrepancia así como de procedimientos para enfrentar y solucionar los conflictos. La tolerancia tiene que ejercitarse para que exista.

Educar en y para la tolerancia es una cuestión moral que impone el deber de reconocimiento y respeto del otro en sus ideas y la totalidad de su existencia.

Proponen una serie de técnicas de participación activa que ayudan a preparar y promover la convivencia, el diálogo y la reflexión individual y grupal, como elementos primeros para generar respeto mutuo y tolerancia.

Crear un ambiente de tolerancia es posible cuando se tiene el apoyo de la familia y de la sociedad en su conjunto. La educación de la tolerancia en

este marco deberá cubrir al menos los siguientes objetivos: promover el diálogo y el consenso como forma para resolver problemas; desarrollar la consciencia de pertenencia a una comunidad; considerar a la diversidad como un elemento enriquecedor; promover el respeto a las creencias y formas de vida de cada individuo, así como el reconocimiento, aceptación y acogida del otro y entender “la tolerancia como un estilo y forma de vida” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996:85).

Latapí (1994) considera a la tolerancia como una “actitud que fundamenta la convivencia democrática”. Benéton (1995) dice que es la actitud que implica el respeto a las personas. Escámez (1995) la define como la “actitud o predisposición evaluativa-afectiva, respeto y consideración, hacia las convicciones y prácticas de los otros, aunque no se compartan.” Destaca la dimensión afectiva que habrá de tenerse en cuenta.

Considerada como virtud, Ibarra (1998) la define como aquella que “contribuye a conformar mundos y actitudes democráticos al dar oportunidad de verter, contrastar y construir diversas formas de admitir, realizar o de valorar un asunto, al incrementar la capacidad de elección individual y colectiva” conlleva a convencer, acordar y conceder.

Los valores con los cuales se le asocia frecuentemente son: libertad, igualdad civil, equidad, cooperación, respeto, sinceridad, generosidad, justicia, solidaridad, autonomía, fraternidad y paz.

Actualmente se considera pilar ético de la democracia (Latapí, 1994:60) ya que es un medio indispensable para la convivencia.

Se puede decir que una persona es tolerante cuando manifiesta: disposición al diálogo, comunicación, habilidades lógico-argumentativas, empatía, pensamiento crítico, pensamiento común con otros, compromiso con los otros, cooperación, valorar al otro positivamente, enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente.

En contraste, se es intolerante cuando el lenguaje que emplea en relación con el otro es denigrante, despectivo y excluyente, usa estereotipos, se burla de las personas, es discriminatorio, se niega a hablar de o a reconocer

al otro, deteriora símbolos culturales o religiosos que no son propios, intimida, excluye, maltrata al otro, reprime (Mesén y Chavaría, 2000: 38).

Este valor, aunado a la solidaridad, son considerados “valores integradores cuya práctica abre un camino hacia una sociedad más progresista, más armoniosa y más justa” (Mesén y Chavaría, 2000: 39).

Debido a la importancia que el diálogo tiene como habilidad que favorece a la tolerancia, se abordará brevemente.

El diálogo, pronunciar una palabra, compromete a quién la dice y a quién la acepta. Hablar es entonces “expresar lo que se cree y hacerse responsable de lo hablado” (Cortina, 1997:247). Hablar y escuchar, es decir el diálogo como búsqueda cooperativa, es el camino para descubrir lo verdadero y justo de las personas. Quienes participan en el diálogo se convierten en protagonistas de la tarea común de buscar lo verdadero y justo así como de resolver los conflictos cotidianos de manera justa.

Las condiciones necesarias para el diálogo son: participar los afectados por la decisión final; considerar que el otro tiene algo que aportar y como alguien a convencer a través del diálogo bilateral; estar dispuesto a mantener o modificar su posición; interés real por entenderse con el otro al descubrir lo que se tiene en común; posibilidad de expresar sus puntos de vista, argumentos y réplica; la decisión final debe atender a los intereses de todos los afectados; no obstante ésta puede ser revisada.

Se considera entonces, que se forma para la tolerancia cuando el profesor tiene claridad en la formación integral del alumno y asume una concepción activa de tolerancia, que se manifiesta en la cotidianidad de las prácticas institucionales y de los procesos de enseñanza, que propician comunicación, diálogo, empatía, aceptación de las diferencias, respeto, diálogo interpersonal crítico y colaboración.

*“[...] no es educación cívica la que tolera cualquier idea o conducta, es decir, la que no distingue entre tolerancia e indiferencia suicida”
Fernando Savater (2014:95)*

4. CONTEXTOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

4.1. CONTEXTO DE POLÍTICA EDUCATIVA

4.1.1. Política Educativa Internacional: las competencias

La situación de crisis mundial en todos los ámbitos sociales ha movilizó a diferentes organismos internacionales a realizar reuniones de consenso, que en el formato de Congresos, Asambleas o Foros en diferentes lugares del globo, han logrado la definición de principios, propuestas o sugerencias a los países miembros.

A partir de las Asambleas de algunos organismos se han empezado a cambiar los sistemas educativos de diferentes países a partir del enfoque de competencias.

¿A qué se refieren?

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE; y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; de la Organización de Naciones Unidas, ONU, han desarrollado diversos proyectos para llegar a la definición de las competencias básicas.

En el documento *Habilidades y competencias del siglo XXI para los nuevos aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE* (OCDE, 2010), se recuperan los planteamientos del Congreso Internacional sobre las competencias del siglo XXI que tuvo lugar en Bruselas, en septiembre del 2009, que abordó lo relativo al manejo de las TICs.

Con el reconocimiento de que “este siglo demanda nuevas habilidades que capaciten a los nuevos ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, tanto en el ámbito social como en su tiempo de ocio” (Dede, 2007; Kalantzis y COPE, 2008, citado en OCDE 2010:4), se plantea la necesidad de realizar reformas en las escuelas para responder a las necesidades tanto de los alumnos como de la sociedad.

Existen grupos de académicos que destacan la preparación necesaria para el trabajo en contraposición con otros que señalan el desarrollo armonioso de todas las capacidades del ser humano. La postura de la OCDE deriva de los resultados del proyecto Definición y Selección de las Competencias, DeSeCo ; y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA; que aglutinó las competencias claves en tres grupos: a) uso interactivo de herramientas, b) interacción entre grupos heterogéneos y c) actuar de forma autónoma.

En el centro de estas competencias se encuentra “la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad respecto de su aprendizaje y sus acciones [...] (OCDE, 2010:5). Por lo que la prueba PISA pretende evidenciar la habilidad para usar los conocimientos y destrezas ante los problemas de la vida cotidiana, más que el dominio del curriculum formal.

El documento de referencia tiene dos características:

“Un concepto de alfabetización innovador relacionado con la capacidad de estudiante para aplicar su conocimiento y habilidad en áreas disciplinares clave y de analizar, razonar y comunicar efectivamente en la medida que levantan, resuelven e interpretan problemas en distintas situaciones. Su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida que [...] exige informen sobre su propia motivación para aprender, las creencias sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje” (OECD, 2004, citado en OECD, 2010:5)

El documento DeSeCo define a la competencia de la siguiente forma:

“A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competence that may draw on an individual’s knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.” (Rychen & Salganik, 2003, citado en OCDE 2010:6)

Destaca como la competencia es más que una habilidad, se compone de ellas más actitudes y conocimientos, necesarios todos para que los jóvenes sean “trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.” (OCDE, 2010:6)

Se propone la enseñanza de las competencias para el siglo XXI según tres dimensiones:

- la de la información, que alude a las habilidades de investigación y resolución de problemas que implican definición, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información obtenida a través de la red;
- la de la comunicación, esta dimensión prepara para aprender a lo largo de la vida y como “miembros de una comunidad con sentido de responsabilidad hacia los otros.” (OCDE, 2010:8)
- y la dimensión ética e impacto social, parte de especificar que la globalización, la multiculturalidad y el auge de las TICs trae desafíos en dos subdimensiones éticas: la responsabilidad social al hacer uso adecuado personal y social de las TICs; y el impacto social, que involucra la reflexión sobre “las implicaciones sociales, económicas y culturales” que el uso de las TICs tiene tanto en el sujeto como en la sociedad al conformarse la ciudadanía digital. (OCDE, 2010:9)

El cuestionario empleado recabó información de los países miembros con respecto a habilidades incluidas en las políticas educativas, su definición, detalles del contexto, de las normas, de la evaluación, así como el impacto de los programas de formación de docentes. Los autores concluyen que la mayoría de los países le otorgan importancia a las habilidades y competencias para el siglo XXI, las han incluido en los currículo de manera transversal como parte de una reforma educativa amplia, no obstante, sin políticas de evaluación claras; finalmente que no hay programas de formación específicos para el profesorado.

México mencionó como razón para la implementación de las reformas 2006 y 2008 para la educación primaria y secundaria la “necesidad de actualizar el currículo y los métodos pedagógicos [...] con el objeto de desarrollar competencias para una mejor integración de los estudiantes en la sociedad contemporánea.” (OCDE, 2010:11)

Algunos países han recurrido a concebir estas competencias como parte de un conjunto denominado habilidades o competencias clave.

La Unión Europea retoma la definición de M. Canto-Sperber y J.P. Dupuy de las competencias básicas como aquellas indispensables para una vida buena, que como se entiende, puede tener diferentes formas a partir de cada persona, no obstante, “[...] its essential feature is the capacity for successful, responsible and productive action at home, in the economy and in the political field.” (Eurydice, 2002:14), definición que refiere más a saber cómo hacer, que a saber qué.

Las competencias básicas deben beneficiar potencialmente a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su condición de género, clase, raza, cultura, situación familiar y lengua materna, además deben ajustarse a los valores éticos, económicos y culturales, así como a las convenciones de cada sociedad y al contexto en que la mayoría de los ciudadanos se encontrarán.

El documento Eurydice (2002) refiere como en los países europeos existe el consenso de que saber leer, escribir y realizar las operaciones básicas no es suficiente para tener una vida adulta exitosa, se reconoce que son la plataforma para los aprendizajes futuros, pero son solo parte de las competencias básicas referidas a la lengua y el cálculo.

Recientemente han llamado la atención las llamadas competencias transversales, que no están contenidas en una disciplina específica pero que pueden ser desarrolladas por un amplio rango de materias y contenidos. Las principales competencias transversales son la comunicación, la solución de problemas, razonamiento, liderazgo, creatividad, motivación, trabajo en equipo y aprender a aprender. (Eurydice, 2002:15)

Las actitudes que Eurydice propone desarrollar en los estudiantes son curiosidad, motivación, creatividad, escepticismo, honestidad, entusiasmo, autoestima, solvencia, responsabilidad, iniciativa y perseverancia. (Eurydice, 2002:16)

Cabe comentar que estas competencias transversales delinear a las competencias sociales o interpersonales como las que permiten la integración personal en la economía y en la sociedad, en concreto participar

efectivamente en la comunidad, especialmente en ambientes multiculturales y multilingües como la Unión Europea.

Estas competencias se refieren a la capacidad de desarrollar y mantener relaciones privadas y profesionales a través de una comunicación efectiva, el trabajo en equipo, habilidades lingüísticas, así como tener consciencia y respeto para otras culturas y tradiciones. Estas se ven influidas por competencias personales como la autoestima, motivación, perseverancia e iniciativa.

Especial interés se le da a la conformación de la ciudadanía, considerada como la participación informada y activa de los individuos en las comunidades a la que pertenecen (Eurydice, 2002:16). La participación cívica se basa en el conocimiento de los derechos y obligaciones que se tienen como miembro de una comunidad, también es la confianza y compromiso necesario para ejercitar dichos derechos y cumplir con las obligaciones. Involucra atención y respeto a las reglas e instituciones gubernamentales en las sociedades plurales. La ciudadanía también significa compromiso con un desarrollo sostenible, como un signo de solidaridad con las futuras generaciones.

Por otra parte, se formó una comisión de académicos para definir las competencias básicas a aprender a lo largo de la vida, sugiriendo las siguientes:

- “comunicación en lengua materna,
- comunicación en lengua extranjera,
- TICs
- cálculo y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología
- espíritu emprendedor,
- competencias interpersonales y cívicas
- aprender a aprender
- cultura general.” (Comisión Europea, 2002c, citado por Eurydice 2002: 23)

Teniendo como referencia que la UNESCO define a la competencia como “la articulación coherente de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes aplicada a situaciones de la vida cotidiana” (Rychen y Tiana 2004 citado por Farstad, 2004:8); la “educación de calidad debe impartir a los

alumnos valores, actitudes, conocimientos, aptitudes y competencias perdurables que les sirva incluso cuando las condiciones y exigencias son nuevas.” (Farstad, 2004:9)

El planteamiento anterior alude a competencias denominadas para la vida, las cuales pueden ir en dos sentidos: aquellas que le permiten el aprendizaje permanente y las que lo preparan para la vida en sí, al considerar la supervivencia, atender las necesidades básicas y desenvolverse en los diferentes ambientes y situaciones.

En la búsqueda de detallarlas se ha logrado definir que existen entonces competencias fundamentales, centrales o básicas que deben traducirse en objetivos de aprendizaje que se logren a través del sistema de enseñanza formal.

El documento referido comenta que las definiciones de las competencias fundamentales elaboradas y propuestas por los diferentes organismos y estudios como Eurydice, 2002; Unión Europea 2004; Ministerio de Educación e Investigación, 2004; Banco Mundial, 2003; Rye y Torbjornsen, 2004; coinciden, definiéndolas de la siguiente forma:

- Dominio de la lengua materna, de alguna extranjera, y aptitudes de comunicación. Entendida esta última como “el empleo activo del lenguaje y la capacidad de estructurar y expresar los pensamientos propios, escuchar a los demás y comprender.” (Farstad, 2004:11)
- trabajo en equipo
- resolución de problemas
- aritmética elemental
- conocimientos básicos sobre ciencias naturales
- utilización de la tecnología de la información y comunicación y
- competencia para aprender.

Estas competencias fundamentales se integran de actitudes, conocimientos y aptitudes que no están ligados a materias específicas por lo que su aprendizaje debe adaptarse a las distintas materias y niveles, con

programas flexibles que consideren las necesidades del alumno, las condiciones locales, el enfoque pedagógico pertinente que en conjunto le den la oportunidad de enfrentar “situaciones que les planteen desafíos pertinentes.” (Farstad, 2004:12)

La integración de planes y programas estará dada por la definición de una serie de

“principios relacionados con el proceso de enseñanza y sentará objetivos claros que dejen margen para aplicar enfoques diversos acordes con las necesidades de reflexión de los distintos alumnos. [...] estará orientado al aprendizaje que debe alcanzarse. [...] convierte la elección del contenido y la modalidad de enseñanza en una cuestión de responsabilidad profesional [...] (de ahí que) tiene más importancia que nunca que establezcan los objetivos de aprendizaje sumamente claros y normas mensurables en relación con las aptitudes y competencias básicas pertinentes, comprendido el modo en que se prevé que los alumnos empleen los conocimientos y aptitudes aprendidos.” (Farstad, 2004:13)

Se prevé que la función del docente será más de asesoramiento y orientación, que de enseñanza, considerando al seguimiento y evaluación permanente como parte integral del proceso.

4.1.2. Política Educativa Nacional

México, como participante de dichos organismos, ha recuperado los planteamientos en lo económico y educativo que son pertinentes, plasmándolos en este caso, en los planteamientos de Política Educativa que en ocasiones implican una reforma.

Así, desde la Carta Magna se plantea en el Artículo tercero las características que habrá de tener la educación que imparta el estado, definiéndola de la siguiente forma:

“[...] Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; [...] (Constitución política de los estados unidos mexicanos (2011))

Derivada de la Constitución se promulga la Ley General de educación que desde 1993 establece como obligatoria a la educación secundaria; la reforma del 28 de enero del 2011 del mismo documento, en su artículo sexto, ya enuncia como obligación cursar el preescolar y reitera la obligatoriedad para la secundaria.

De esta forma éste es el nivel que cierra a la “educación de tipo básico” (Ley General de Educación: 2011, Art. 37).

El Plan nacional de Desarrollo 2007-2012, con base en la estrategia integral de política pública multidimensional denominada Desarrollo Humano Sustentable, se propone una educación de calidad, que forme el talento para “elevar el desarrollo de la persona”, formando en los alumnos “destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo, [...] (así como) la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. [...] (Adquirirán entonces) una formación y una fortaleza personal

que les permita enfrentar” (Diario oficial de la federación, 2007:10), la situación social apremiante que vivimos.

Este gran propósito se concreta en los seis objetivos sectoriales definidos, en el que destaca el primero de ellos que establece “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP 2007d:11). El segundo objetivo pretende disminuir la desigualdad social al ampliar las oportunidades educativas, el tercero plantea impulsar el uso de las TICs como apoyo al aprendizaje, al “ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2007d:11).

El Objetivo cuatro es importante para el objeto de estudio que se aborda, ya que establece lo que sigue: “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares de aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007d:11), una educación que promueva el desarrollo digno de la persona, para lo cual se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que empaten con “el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia.”

El quinto objetivo pretende “ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral”, el sexto alude a promover un modelo de gestión democrático que propicie la toma de decisiones la corresponsabilidad, la seguridad, transparencia y rendición de cuentas. (SEP, 2007d:12).

La estrategia empleada fue implementar una reforma para la educación básica denominada Integral, RIEB; que ha significado entre otros aspectos, la revisión de planes, programas y materiales de apoyo para los tres niveles que la conforman, en la intención de lograr una continuidad de formación al

cursarla, así, las modificaciones para preescolar se inician en 2004, las de secundaria en 2006 y las de primaria recientemente en el 2009.

Destaca el referente psicopedagógico a las competencias básicas.

4.1.2.1. Programa Escuelas de Calidad.

Se considera pertinente dar cuenta de lo que plantea este programa, ya que la escuela está inscrita en dicho programa y esta circunstancia supondría una dinámica de organización interna particular.

El Programa de Escuelas de Calidad, PEC, es una propuesta estratégica para propiciar la democracia y una gestión horizontal al interior de la escuela que propicie además la cultura de planeación y evaluación, de tal manera que se generen proyectos desde la escuela hacia el sistema educativo (SEP, 2003).

Este programa tiene como supuesto que la capacidad de organización de las escuelas favorecerá a la calidad de la educación. Lo que plantea la formación de una comunidad escolar considerando a todos los involucrados en los procesos, de tal manera que generen un proyecto de desarrollo institucional propio a mediano plazo, llamado proyecto escolar, que movilice a la organización compitiendo consigo misma.

La misión de PEC es institucionalizar, en cada escuela, la cultura de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva. Los apoyos a las escuelas se darán en los siguientes aspectos: Reorientación de la gestión institucional para ampliar los ámbitos de decisión de la escuela; Redefinición del rol de algunos participantes; Asesoría técnica especializada para su transformación; Apoyo financiero para infraestructura física y material.

Los objetivos del PEC son:

- “Recuperar a la escuela como unidad de cambio y aseguramiento de la calidad, y a los alumnos como centro de toda iniciativa.
- Generar [...] dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones y responsabilidad por los resultados.
- Recuperar el conocimiento y la experiencia del docente...
- Fortalecer el liderazgo de los directivos.
- Fortalecer el papel pedagógico del personal técnico y de supervisión.
- Propiciar las condiciones de normalidad educativa.
- Favorecer [...] redes horizontales entre escuelas y sistemas educativos estatales.

- Contribuir a [...] una cultura de corresponsabilidad y rendición de cuentas...
- Fortalecer la participación social.
- Hacer eficiente el uso de los recursos públicos mediante su administración directa por parte de la comunidad escolar.
- [...] superar rezagos en infraestructura y equipamiento de las escuelas.
- Fomentar la figura del co-financiamiento educativo” (SEP, 2003).

El PEC define a una escuela de calidad como aquella que asume colectivamente la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los alumnos y se compromete a mejorar el aprovechamiento escolar. Es una comunidad integrada, interesada y comprometida en que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una vida personal y familiar plena, además ejerce una ciudadanía preparada, activa y comprometida.

Para precisar aún más lo que el PEC espera de las escuelas incorporadas ha definido los estándares de gestión, práctica docente y participación social destacando: El director es el líder académico, administrativo y social; el personal es un equipo integrado que se prepara continuamente; los docentes confían en los alumnos y se los demuestra; los maestros son autocríticos con su desempeño; “La escuela propicia la práctica de valores, así como el reconocimiento de nuestra realidad cultural” (SEP, 2003); la escuela promueve el arte, el cuidado de la salud y la conservación del medio ambiente; la escuela cumple el horario escolar y aprovecha el tiempo adecuadamente; los padres de familia se organizan y participan en las actividades de la escuela; la comunidad escolar cumple con las metas que se propone; la comunidad escolar se autoevalúa, la evalúan los pares y rinde cuentas.

Los estándares de eficacia los define en función de las habilidades que los alumnos desarrollan, principalmente de razonamiento lógico matemático, habilidades comunicativas y de pensamiento crítico y científico.

El documento dominado Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2009), comenta como el Programa Sectorial de Educación 2007-2012

incluye como paradigma de avanzada el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, MGEE, para su implementación en los niveles de educación básica, ya que pretende crear una “amalgama entre la gestión institucional, escolar y pedagógica.” (SEP, 2009:26)

Recupera a Latapí (1996) para definir que la calidad de la educación es la concurrencia de cuatro criterios que debieran normar el desarrollo educativo, a saber: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macro planeación. En el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno; en la actitud de éste ante el aprendizaje. Al respecto se consideran dos aspectos: la gestión escolar y la gestión pedagógica, como elementos interrelacionados. (SEP, 2009:20)

Dicho documento define como propósito del PEC, lograr:

“[...] mayor calidad de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica impulsando la innovación educativa” (SEP, 2009:9)

El programa ha sido revisado y mejorado, de tal manera que ha definido y caracterizado los documentos que las diferentes etapas de la planeación participativa generarían.

En el documento que edito la SEP en 2010, se plantea que el MGEE es un recurso para que la escuela cumpla con su tarea de “[...] generar las condiciones, los ambientes y los procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.” (Loera 2003, citado por SEP, MGEE, 2010)

A diez años del inicio del PEC, este documento recupera los planteamientos teóricos y de política internacional y nacional con respecto a la calidad de la educación y el papel que en su logro juega la gestión escolar, detallando aún más el modelo de gestión que se pretende implementar.

En su tercer apartado detalla que la gestión educativa se ha desglosado en tres niveles de concreción: la institucional, que alude a la estructura; la

escolar, que refiere a la comunidad educativa y la pedagógica, a lo particular y singular de las aulas. Este modelo parte del supuesto del actuar colaborativo de los actores escolares para “generar dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo [...] en conjunto con los demás miembros de la comunidad escolar” (SEP, 2010:57).

Define como las ideas fuerza del modelo en condiciones de constante cambio “reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones sociales” (SEP, 2010:58), para lograr la focalización de esfuerzos para la mejora continua.

Sin obviar la influencia que ejercen las llamadas gestión educativa y gestión institucional, en lo que sucede al interior de las instituciones escolares, se aborda aquí lo referente a la gestión escolar por referirse a los procesos que suceden al interior de la comunidad escolar, que conforma el objeto de estudio de esta investigación

Se ha definido entonces a la gestión escolar como:

“El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión, y los actores y factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, 2010:60).

Dicha cultura se enmarca en las acciones que se implementan para orientar y planear el desarrollo escolar, en concordancia con una visión y misión claras, “compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; considera la capacidad para definir la filosofía, los valores y los objetivos de la institución”, (SEP, 2010:61), toma en cuenta el largo plazo y cómo se involucran los actores en el uso de los recursos para lograr la visión consensada.

El MGEE reconoce la complejidad de los procesos que se desarrollan en la escuela para lo cual propone separarlos para su estudio en cuatro dimensiones definiéndolas como “[...] ventanas por donde se puede observar

la dinámica, interactiva y vertiginosa de la realidad educativa desde lo institucional, lo escolar y lo pedagógico.” (SEP, 2010:67)

Así, las dimensiones de la gestión escolar son la Pedagógica curricular Organizativa, Administrativa y de Participación social. En las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Calidad, se encuentran definidos los estándares, para cada una de ellas; entendidos como guías para lograr la visión definida colectivamente.

En la dimensión pedagógica curricular se revisará lo que se refiere al proceso de la enseñanza y aprendizaje como la planeación didáctica, evaluación, clima del aula, uso del tiempo, recursos de apoyo, cuadernos de los alumnos, autoevaluación de la práctica docentes, factores que caracterizarán las formas y estilos de enseñanza. También debe considerarse como el docente recupera los estilos de aprendizaje de los alumnos en el logro del perfil de egreso definido para el nivel educativo en que se encuentra.

Los estándares de esta dimensión, son: fomento al perfeccionamiento pedagógico, planeación pedagógica compartida, centralidad del aprendizaje, compromiso de aprender, equidad en las oportunidades de aprendizaje.

La dimensión organizativa considera la interrelación de la planta docente en sí misma y con los padres de familia, la cual tendría que tener como fin último el logro educativo de tal manera que las decisiones se orientan a cumplir la misión institucional.

Los estándares de esta dimensión son: liderazgo efectivo, clima de confianza, compromiso de enseñar, decisiones compartidas, planeación institucional, autoevaluación, comunicación del desempeño, redes escolares y funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar.

La revisión de la dimensión administrativa permitirá reconocer cómo desde la administración escolar se apoyan o los procesos sustantivos de la institución, con la intención de modificarlos para apoyar el desempeño académico de los estudiantes. Es importante señalar que se incluye en esta dimensión, además de la previsión y organización de todo tipo de recursos, la seguridad, higiene, el control de la información personal de los integrantes de

la comunidad, el cumplimiento de la normatividad y la relación con el supervisor escolar.

Los estándares son la optimización de recursos, control escolar e infraestructura.

La dimensión de participación social involucra en primer lugar a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad en que se encuentra la institución escolar, por lo que los estándares se definen a partir de este funcionamiento del Consejo Escolar de Participación Social, participación de los padres en la escuela y apoyo al aprendizaje en el hogar.

Los actores en este Modelo de micro planeación son los integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, supervisor, jefes de sector /coordinador regional, autoridades, comunidad.

Reitera que los principios de calidad son equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia.

Establece como principios de gestión educativa a la autonomía responsable, a la corresponsabilidad, a la transparencia y rendición de cuentas, a la flexibilidad en las prácticas y relaciones.

Establece como componentes básicos para la operación del modelo al liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica, y la evaluación permanente para la mejora continua.

La instrumentación de este modelo pretende crear un círculo virtuoso al fomentar el desarrollo de pensamiento holístico, entendido como aquel que mira totalidades en lugar de fragmentaciones; el pensamiento sistemático, definido como aquel que “[...] observa, analiza y reflexiona el todo y sus partes, así como las conexiones entre éstas [...] es un medio de reconocer las relaciones que existen entre los sucesos y las partes que los protagonizan [...]” (SEP, 22010:117); finalmente el pensamiento estratégico, que supone una actitud extrovertida, voluntarista, anticipada, crítica y abierta al cambio que queda inmersa en la organización, planeación y dirección estratégica.

La tarea de planeación estratégica propuesta supone contar con herramientas de seguimiento, entre las que se encuentran: el plan estratégico,

que se plasma en el denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar o PETE, a mediano plazo y en programas Anuales de Trabajo, PAT; el portafolio institucional, permite al director tener control sobre los insumos, productos y evidencias de las tareas relevantes; el pizarrón de autoevaluación, permite exponer a la comunidad la evaluación de procesos y resultados que dan seguimiento a estándares, objetivos y metas, dando oportunidad a que se viertan opiniones sobre el avance, los problemas y alternativas de solución.

El libro de Martínez, García (2010); titulado *El Programa de Escuelas de Calidad en las escuelas primarias del Estado de México como política pública*, analiza los alcances del programa en cuanto a la re-organización de la institución para elaborar los diferentes programas, y concluye “la elaboración del PETE y PAT es discrecional, por lo que no existe compromiso de las partes contempladas en la ejecución” (Martínez, 2010:151)

Esta versión de PEC define a una escuela de calidad como aquella que asume

“[...] en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua del aprovechamiento escolar; se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen competencias, habilidades y valores para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida. En este caso, se focaliza a la calidad educativa en componentes como la participación social, la mejora continua y el logro académico a través de la planeación estratégica” (SEP, 2009:26)

4.1.2.2. Reforma Integral de la Educación Básica

Ahora bien, la Reforma Integral a la Educación Básica, RIEB, establece que para lograr dichos propósitos se recurrirá a diversas estrategias y acciones, entre las que se encuentran “la actualización de los maestros, el mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento tecnológico, así como el fortalecimiento y la diversificación de material de apoyo – recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos” (SEP, 2009:7). Así mismo detalla

que desplegará todo tipo de apoyo a los estados para que se logre el objetivo de la

“[...] educación básica: brindar, en todo México, a quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y el mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa.” (SEP, 2009:7)

A partir de los referentes internacionales se realizó un diagnóstico de la educación básica en el que se destaca el avance en la cobertura, no obstante se señala el reto que significa atender a la diversidad de grupos considerados en desventaja o vulnerables, así como los resultados insatisfactorios en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Para la definición de la RIEB se consideraron cuatro factores:

- La reforma a la educación preescolar del 2004, que tenía como propósito transformar y mejorar las prácticas pedagógicas “[...] orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias [...]” (SEP, 2009:23); de tal manera que desarrollen las capacidades de pensamiento, base del aprendizaje permanente y de la respuesta “creativa y eficaz” para situaciones sociales diversas. (SEP, 2009:24). Lo anterior ha derivado en programas de formación de los docentes con el propósito de que cambien sus concepciones y prácticas educativas.
- La reforma a la educación secundaria aún en vía de consolidarse, pretende garantizar que los jóvenes entre 12 y 15 años de edad tengan acceso, la concluyan en tres años y “obtengan una formación pertinente y de calidad” (SEP, 2009:26); que les permita continuar sus estudios. Se requiere entonces ampliar el acceso, disminuir la reprobación y mejorar la eficiencia terminal. Se ha pensado que en necesario

modificar las practicas de los docentes a fin de “promover aprendizajes efectivos” en todos los estudiantes, cambiar los estilos de gestión para que el personal directivo y docente trabajen colaborativamente y “asuman como equipo las responsabilidad del aprendizaje” de todos los alumnos. (SEP, 2009:26)

- La implementación de un nuevo currículo plantea la necesidad de modificar formas, procesos y herramientas de la gestión escolar que “renueven” las que existen y “que permitan colocar a la comunidad escolar en el centro de atención de las políticas educativas e involucrarla en los procesos de mejora de los centros escolares.” (SEP, 2009:27)
- México cuenta con ricas experiencias en el uso de las TICs en educación, que desde 1983 han sido motivo de atención e investigación, sin embargo es necesario “realizar un análisis detallado y sistemático para probar las fortalezas y las áreas de oportunidad en la implementación de estos proyectos.” (SEP, 2009:31)

La RIEB aspira a que a través del trayecto formativo de los tres niveles exista “consistencia entre conocimientos específicos, las habilidades y las competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.” (SEP, 2009:32)

Se pretende que la reforma no se conciba como el cambio de planes y programas, por lo que se detallan las especificaciones con base en las cuales se realiza la integración curricular, a saber: con base en el desarrollo y necesidades de aprendizaje de los alumnos se armó u currículo congruente, integrado entre niveles; los docentes deben de participar en procesos de formación que les permita cambiar su práctica mediante la reflexión e innovación para atender a la diversidad de necesidades de sus alumnos; los materiales de apoyo deben de ser adecuados a las diferentes condiciones sociales, culturales y lingüísticas; se deben incorporar los recursos que

proporcionan las TICs; la gestión escolar debe centrarse en facilitar el estudio, la enseñanza y el aprendizaje al revisar la normatividad escolar y los recursos con que se cuenta; reconocer la diversidad de los alumnos que influyen en los ritmos de aprendizaje.

4.1.2.2.1. Los temas trasversales

La educación básica pretende formar ciudadanos con competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más cambiante y compleja, entendiendo como competencia “a la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.” (SEP, 2009:36)

Para alcanzar el perfil de egreso se proponen las siguientes competencias transversales, a desarrollarse en todas las asignaturas:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones a fin de diseñar proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia.
- “Implica relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de la comunidad, sus cambios personales y del mundo.” (SEP, 2009:37-38)
- Competencias para la vida en sociedad.
- “Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las

localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una consciencia de pertenencia a su cultura, a su país y el mundo.” (SEP, 2009:38)

Cabe destacar como en este rubro se menciona a la tolerancia en su planteamiento jurídico al mencionarla como el combate a la discriminación, así mismo como se recuperan los planteamientos de los organismos internacionales, por lo que se transcriben tal cual por ser de interés a los objetivos de la investigación.

“El logro de los rasgos del perfil supone una tarea compartida entre los campos de conocimiento que integran los planes de estudio de la educación básica” (SEP, 2009:38), los rasgos a desarrollar son:

- “Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con caridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- Argumenta y razona al analizar las situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.

- Asume y práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades de los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.”
(SEP, 2009:39)

Así, los propósitos generales de la Formación Cívica y Ética en la educación básica pretenden que los alumnos:

- “Se reconozcan como personas con dignidad y derechos, [...]
- Asuman, de manera libre y responsable, compromiso consigo mismos y con el mundo en que viven por medio del desarrollo de nociones, habilidades y actitudes para la vida, para la actuación ética y la convivencia ciudadana, encaminadas a favorecer el respeto a los derechos humanos y la democracia.
- identifiquen situaciones que favorecen el bienestar, la salud y la integridad personal y colectiva, [...]
- Reflexionen sobre los rasgos de la democracia como forma de vida y como forma de gobierno, a través del análisis de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima, y mediante la comprensión de la estructura y el funcionamiento del Estado mexicano, el conocimiento y respeto de las normas y leyes que regulan las relaciones sociales, y el reconocimiento

de las diversas formas de organización social que existen en un país multicultural como México.

- Analicen y valoren críticamente los componentes de su identidad cultural y nacional como la base que les permitirá comprender e identificarse con personas y grupos de diversas partes del mundo” (SEP, 2007b:15)

4.1.2.2.2. La Reforma a la Educación Secundaria.

Ahora bien, la modificación del Plan de Estudios de secundaria, (SEP, 2007a), al igual que la de primaria, fue motivo de prueba y consulta entre los diferentes implicados, quedando como versión definitiva prácticamente el mismo documento.

Uno de sus apartados incluye los elementos centrales que fueron considerados para definirlo entre los que destacan la alusión a las características muy particulares que tienen los estudiantes de secundaria, ya que se encuentran en la etapa de la adolescencia, en época de crisis social y económica y en tiempos de globalización y posmodernidad, época en la cual los factores duros de la socialización se han modificado, dejándolos un tanto a la deriva en la etapa crucial de definición de identidad y elección de proyectos de vida.

El documento aclara

“Para tener un verdadero impacto en la vida de los adolescentes es esencial que la escuela secundaria se ocupe de comprender y caracterizar al adolescente que recibe, y de definir con precisión lo que la escuela le ofrece a sus estudiantes, para quienes las transformaciones y la necesidad de aprender nuevas cosas serán una constante.” (SEP, 2007a:14)

Otro elemento considerado en la reforma de secundaria es que el currículo sea “dispositivo de cambio” en la organización y dinámica de la vida escolar, ya que propone una relación más comunicativa y colaborativa entre los procesos al proponer la realización de proyectos didácticos como una estrategia de vinculación entre docentes de diferentes asignaturas,

proporcionándole al alumno la oportunidad de integrar las competencias de los distintos aprendizajes.

El trabajo colegiado que esta propuesta conlleva pretende propiciar el intercambio, ayuda y apoyo entre los docentes para el logro de los propósitos educativos. De la misma manera, contempla la relación escuela-comunidad para que los padres se vinculen al logro de los objetivos de formación integral.

Redefine que las características del plan y programas de estudio son, entre otros, la continuidad del enfoque de desarrollo de capacidades y competencias establecido en la reforma de 1993; integración de los niveles a partir de definir el perfil de egreso de la educación básica; se reconoce la particularidad de los estudiantes en este nivel, por lo que se fortalece el espacio de orientación y tutoría para apoyar a los adolescentes en su desarrollo; la interculturalidad como tema transversal que propicie el sentido de identidad social y cultural de los jóvenes; el logro de competencias “que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el ambiente” (SEP, 2007a:19); selección de contenidos fundamentales en cada asignatura con la intención de profundizar en ellos; determinación de la educación ambiental, la formación en valores, la educación sexual y equidad de género como contenidos transversales; uso de las TICs como herramientas para procesar información; reducción de asignaturas por curso y finalmente flexibilidad, para que el docente elija la estrategia, los materiales y el espacio curricular más adecuado a las condiciones del grupo y el contexto. (SEP, 2007a:17-27)

Por el tema de la investigación se describirá lo referente a la formación en valores. Se plantea que esta formación es parte de la experiencia escolar cotidiana derivada de las relaciones que establecen los diferentes actores del proceso educativo; experiencia que recibe la influencia del tipo de organización escolar que se vivencia, caracterizándose así un clima de trabajo y convivencia que implícita y explícitamente manifiesta valores y actitudes.

Por tal razón se recomienda prestar atención a las prácticas regulares de convivencia escolar como las formas en que se resuelven los conflictos,

como se ejercita la disciplina escolar, nivel de convocatoria y relevancia que dan los alumnos a las asambleas escolares y ceremonias cívicas, así como las formas existentes para que los alumnos “externen inquietudes, intereses e, incluso, cuestionamientos sobre lo que sucede en la escuela.” (SEP, 2007a:22)

La revisión de estas prácticas permitirá re-conocer los acuerdos que se requieren tomar para lograr coherencia sobre los valores a promover en el marco de las metas de formación que se tienen como colectivo escolar.

El documento recupera los planteamientos del artículo tercero, al reiterar los valores a promover permanentemente: “libertad, igualdad, solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas.” (SEP, 2007a:23)

En el apartado de mapa curricular se especifica que para acercarse al perfil de egreso en secundaria, se consideró “una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para los tres grados de educación secundaria y promueve una mayor integración entre campos disciplinarios. La jornada semanal constará, entonces, de 35 horas y las sesiones de las asignaturas tendrán una duración efectiva de, al menos, 50 minutos.” (SEP, 2007a:29)

Se han definido como espacios de formación para los alumnos tres aspectos: los contenidos del currículo, entre los que destaca para este trabajo el propósito de favorecer “el desarrollo humano basado en aspectos cívicos, éticos y en las capacidades corporales y motrices” (SEP, 2007a:29); el espacio para la asignatura estatal que permita recuperar condiciones del medio ambiente social de los alumnos y finalmente la orientación y tutoría, que en una hora a la semana, pretende acompañar al alumno en su estancia en la secundaria y proporcionarle los elementos para que pueda conformar un proyecto de vida que le permita su realización personal y la convivencia social.

La tutoría por grupo pretende que, colegiadamente con el resto de los docentes, se establezcan estrategias que fortalezcan el desempeño de los alumnos.

4.1.2.2.1.1. Programa de Estudio 2006 de Formación Cívica y Ética

El Programa de Estudio 2006 de FcyÉ, establece que la asignatura pertenece a la línea curricular de las Ciencias Sociales, al igual que Geografía de México y del Mundo e Historia; pretende proporcionar a los alumnos bases para identificar y comprender problemas sociales que “condicionan su vida y su desarrollo personal.” (SEP, 2007b:7)

Esta línea curricular tiene como propósitos, entre los que destacan, que los alumnos comprendan las características del mundo en que viven, conozcan los problemas sociales de los diferentes ámbitos en que interactúan, desarrollen las competencias necesarias para el manejo crítico de información y “Asuman las actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y solidaridad con los demás.” (SEP, 2007b:8)

En específico la asignatura FcyÉ pretende brindar a los alumnos elementos para analizar procesos de convivencia, tomar postura ante ellos e identificar los compromisos éticos que como adolescentes deben asumir.

La FcyÉ se concibe como experiencias organizadas sistemáticamente por medio de las cuales los alumnos tienen la oportunidad de “desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja, misma que demanda a sus integrantes la capacidad para actuar libremente y responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo personal y con el mejoramiento de la vida social.” (SEP, 2007b:9)

Se reconoce que esta formación es un proceso que se logrará al cursar la educación básica, proceso que favorecerá el desarrollo de la autonomía y responsabilidad diaria si son congruentes los valores y actitudes que se viven en la escuela, lo cual es posible, plantea el programa, si se articulan sistemática y coherentemente las dimensiones siguientes:

- El tiempo curricular asignado que garantiza el tratamiento explícito y sistemático de contenidos que favorecen el análisis ético de su persona, los valores que involucran sus decisiones y la responsabilidad que conllevan estas; por otro lado, aborda

a la democracia como forma de vida y de gobierno con base en la experiencia de los alumnos y “el análisis de sus repercusiones en el respeto a la dignidad de las personas.” (SEP, 2007b:10)

- La inclusión en las diferentes asignaturas de temas sociales de reflexión moral, así como valores y actitudes a abordar de forma transversal.
- La consideración de que la convivencia que proporcionan las diferentes experiencias del ambiente escolar proporcionan el ejercicio de la democracia como forma de vida.

El programa de FcyÉ pretende desarrollar tres ejes formativos: formación para la vida, que ubica en el centro al adolescente, sus problemas, aspiraciones, intereses, proyecto de vida que le permitan enfrentar los retos de la vida diaria y el desarrollo sustentable; la formación ciudadana, a través de la promoción de una cultura política democrática y de la vivencia de normas que regulan las relaciones entre las personas; y la formación ética al abordar los valores universales y derechos humanos que mejoren la convivencia y logren su autonomía moral al tomar decisiones, emitir juicios y actuar.

Estos ejes se desarticulan en ocho competencias referidas al “desenvolvimiento personal, ético y ciudadano de los estudiantes”, concediendo mayor importancia al ejercicio reflexivo que permiten los aprendizajes, a saber:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo, auto conocerse supone el reconocimiento y valoración del otro, como sujeto de derecho y pertenencia a un grupo social.
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, auto conociéndose y sabiendo las consecuencias de sus actos en los otros, el adolescente regulará su conducta por convicción personal; por otra parte la libertad se expresará en “la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones

personales respecto de los demás, así como el análisis de conflictos entre valores.” (SEP, 2007b:10)

- Respeto y valoración de la diversidad, esta última se manifiesta en

“el sexo, la religión, la fisonomía, las costumbres, las tradiciones, las formas de pensar, los gustos, la lengua y los valores personales y culturales. En ella reside la posibilidad de enriquecer la vida y ejercer la libertad de elegir entre múltiples opciones. El respeto a la diversidad implica equidad, es decir, la oportunidad que merece todo ser humano para disfrutar de condiciones básicas de bienestar, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros. Los alumnos apreciarán críticamente las manifestaciones de la diversidad y rechazarán expresiones que se contrapongan a los derechos fundamentales”. (SEP, 2007b:11)

- Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad. Se procurará que este sentido de pertenencia sea flexible e incluyente, para que

“generen disposiciones para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural, interesarse en la situación económica del país, cuestionar la indiferencia ante situaciones de injusticia y solidarizarse con las personas o grupos de diferentes latitudes y contextos” (SEP, 2007b:11)

- Manejo y resolución de conflictos. “El desarrollo de capacidades empáticas y para el diálogo [...] contribuirá a la búsqueda de formas creativas para resolver conflictos de manera no violenta en el contexto próximo.” (SEP,2007b:11)

- Participación social y política. Para realizar esta competencia es necesario que los alumnos tengan disposición para acordar con los demás, “colaborar en tareas colectivas de manera responsable, comunicar con eficacia sus juicios y perspectivas sobre problemas que afectan a la colectividad, y formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y políticas.” (SEP,2007b:11)

- Apego a la legalidad y sentido de justicia. Tiene como pretensión que los estudiantes comprendan “la organización social y política del Estado mexicano, [...] las leyes e

instituciones que protegen a los mexicanos, en particular a la juventud, y los procedimientos existentes para recurrir a ellas cuando es necesario” (SEP,2007b:11)

- Comprensión y aprecio por la democracia. Se especifica que para este programa de estudios la democracia será considerada tanto una forma de gobierno, “como una forma de actuar y relacionarse en la vida diaria, donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas.” Esta competencia significa que
 “los alumnos participen activamente en actividades de grupo; expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás; colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y funcionamiento del grupo; lleven a cabo, de manera responsable y eficiente, las tareas asignadas, y participen en la resolución de conflictos. Como parte de este ejercicio cotidiano de la democracia se requiere que los estudiantes desarrollen su capacidad para someter a discusión propuestas para el mejoramiento del entorno y asuman, como fundamento de su actuación y sus relaciones con los demás, los principios de justicia, respeto, pluralismo, tolerancia, legalidad, igualdad, solidaridad y libertad.” (SEP, 2007b:12)

De los propósitos de la RIEB para la FcyÉ se detallan los respectivos para la educación secundaria:

- “Conozcan la importancia de los valores y derechos humanos que han sido creados a lo largo de la historia [...]
- Comprendan el significado de la dignidad humana y de la libertad en sus distintas expresiones y ámbitos. [...]
- Construyan una imagen positiva de sí mismos [...]
- Valoren a México como un país multicultural [...]
- Desarrollen actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos de las personas [...]
- Identifiquen las características de la democracia de un Estado de derecho; [...] conozcan y asuman los principios que dan sustento a la democracia: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad; comprendan los mecanismos y procedimientos de participación democrática [...]
- Desarrollen habilidades para la búsqueda y el análisis crítico de información [...].” (SEP, 2007b: 15-16)

Para que se alcancen los propósitos del programa, de desarrollar la autonomía moral en los alumnos y que adquieran compromisos consigo mismo

y con la sociedad, se destacan los principios que deberán tenerse en cuenta: La educación integral del adolescente fortaleciendo el aspecto moral y cívico de su personalidad, para que actúen libre y responsablemente al asumir valores favorables a la convivencia pacífica que les enriquecen como personas; en esta etapa de la vida existen conflictos entre lo que el joven desea y lo que el contexto social le demanda, por tal motivo se impulsará la idea de libertad “que incluye la responsabilidad frente a sí mismo y frente a los demás, es decir, fortalecer la autonomía personal mediante la capacidad de asumir valores y normas con una menor presión externa por parte de los adultos.” (SEP, 2007b:17)

Con relación a los contenidos se han establecido los siguientes principios: (SEP, 2007b:18-19)

- Se trabajarán los valores inscritos “en el marco filosófico constitucional”; destacando la laicidad, las actitudes de respeto ante la diversidad y el aprecio a su dignidad.
- Se estimulará la formación de la personalidad moral entendida como resultado de la interrelación entre el individuo y la sociedad.
- Se fomentará la construcción de valores teniendo como marco un ambiente de aprendizaje creado con base en la comunicación y el diálogo.
- Se propiciará el trabajo didáctico que propicien aprendizajes para la vida.
- Se fortalecerá la cultura de la prevención en los diferentes ámbitos de la vida adolescente.
- Se considerarán los espacios escolares como ambientes de aprendizaje para la democracia.

El docente es, como siempre, parte importante en el logro de los propósitos comentados, por lo que su papel es de:

- “Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar. [...]
- Sujeto de un proceso de mejora personal. [...]

- Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de desarrollo moral. [...]
- Problematizador de la vida cotidiana. [...]
- Agente integrador del conocimiento. [...]
- Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del estudiante. [...]
- Previsor y negociador de necesidades específicas personales y grupales. [...]
- Promotor de la formación cívica y ética como una empresa colectiva. [...].” (SEP,2007b:19-21)

El programa comenta la relación específica que FcyÉ tiene con las diferentes asignaturas del currículo como Español, Historia y Geografía de México, Artes, Educación Física, Ciencias y Matemáticas, con las que comparte fomentar las actitudes de respeto a la diversidad, las habilidades de diálogo y las herramientas para analizar información.

Sugiere emplear como recursos didácticos a las Publicaciones y boletines de instituciones y organismos públicos; Textos literarios; Revistas, prensa escrita y publicaciones periódicas; Reglamentos, leyes, constituciones comentadas y documentos jurídicos; Materiales audiovisuales; Gráficas y estadísticas; y finalmente el uso racional de las TICs.

Bajo el criterio de que la evaluación será un proceso formativo, permanente, retroalimentador, diferenciado, que dé cuenta de las actividades desarrolladas para favorecer conocimientos, habilidades y actitudes en el alumno y que considere su punto de vista, se sugieren cinco recursos para realizarla: Textos producidos por los alumnos que den cuenta de la comprensión de los temas; Proyectos de trabajo e investigación; Cuadros, esquemas y mapas conceptuales; Registro de las actitudes y opiniones de los alumnos derivadas de actividades grupales y Portafolios y Carpetas de los trabajos elaborados por los alumnos. (SEP, 2007b: 26)

FcyÉ se integra por dos cursos que se imparten en segundo y tercer grado. Cada programa se integra de cinco bloques temáticos en función de los ejes ya comentados, en cada bloque se abordan aspectos sobre la adolescencia, “la reflexión ética y la ciudadanía.”

En el primer curso que se desarrolla en segundo grado, se abordan las “bases de la relación entre la ética individual y ciudadana” ;(SEP, 2007b:27),

en tercer grado se analiza la posibilidad de un proyecto de vida individual, su compromiso con la democracia y el conocimiento de las organización social y política del país.

En ambos cursos se propone que en el último bloque los alumnos realicen un proyecto de trabajo e investigación que les permita atender alguna problemática de su contexto cercano, relacionando las soluciones a los contenidos revisados.

Cada boque temático se integra a partir de número y título; propósitos; temas y subtemas; aprendizajes esperados, finalmente comentarios, sugerencias didácticas y horas de trabajo sugeridas.

4.1.3. Política Educativa Estatal

4.1.3.1. Ley De Educación del Estado de México

Por otra parte, en el ámbito Estatal, la Ley de Educación del Estado de México, (Gaceta de Gobierno, 2011:3) establece en la Sección Segunda que aborda los Principios de la Educación:

“Artículo 8.- La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, garantizará la libertad de creencias y se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

Artículo 10.- La educación que el Estado imparta promoverá la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social en un entorno que fomente la libertad y la democracia.

Artículo 11.- La educación que el Estado imparta será equitativa, por lo que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a generar condiciones que permitan el ejercicio pleno de este derecho, para lograr una efectiva igualdad en oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los diversos niveles que integran el Sistema Educativo.

La educación se ofrecerá en igualdad de condiciones y circunstancias a las mujeres ya los hombres sin discriminación alguna de raza edad, religión, estado civil, orientación sexual, ideología, grupo social, lengua, discapacidad, forma de vida y cualquiera otra forma de discriminación.”

En la sección tercera del mismo precepto se definen los Criterios y fines de la educación de la siguiente forma:

“Artículo 13.- La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, así como un factor determinante para la adquisición de conocimientos, para la formación de mujeres y hombres con sentido de solidaridad social.

Artículo 14.- La educación que brinde el Estado será de calidad y sustentada en valores; promoverá la identidad nacional y estatal; aportará a los educandos una visión global del conocimiento que consolide la cultura de la paz y el desarrollo sostenible; y contribuirá a la equidad, a la formación integral de la persona y a su preparación para la vida.

Artículo 15.- La educación que se preste en el Estado se centrará en el educando, propiciará el desarrollo integral y pertinente de sus facultades; contribuirá al fortalecimiento de sus competencias, habilidades intelectuales, actitudes y valores; y responderá a los requerimientos de una sociedad dinámica inserta en un mundo competitivo. [...]

Artículo 17.- La educación que impartan el Estado, los municipios, los organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes fines:

I. Contribuir al desarrollo integral de la persona para que ejerza responsablemente su libertad y sus capacidades para alcanzar una convivencia armónica y comprometida con los valores de la democracia;

II. Difundir el conocimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México; fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, el conocimiento del Escudo y el Himno del Estado de México; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del Estado y del país;

III. Impulsar, además del conocimiento del Estado y del país, la adquisición de una visión integral del mundo a fin de preparar a los educandos para enfrentar los retos personales y profesionales, regionales, nacionales e internacionales que plantea la globalización;

[...]

V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y como sistema de vida que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad, fortaleciendo nuestro sentido de pertenencia al Estado, a la Nación y al mundo; [...]

VII Promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la individualidad de las personas;

VIII. Promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la individualidad de las personas; [...]

XVI Promover el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y del Estado; así como el respeto a los derechos de los pueblos indígenas a conservarla. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español: [...]

XVIII. Promover la equidad de género y contribuir a erradicar la discriminación; [...]

XXII. Fomentar actitudes positivas y solidarias para el trabajo, el ahorro y el bienestar general;

XXIII. Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo; [...]

XXVII. Fomentar la justicia, la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honradez y los demás valores que favorezcan la convivencia social armónica. (Gaceta de Gobierno, 2011:4-5)

La recién promulgada ley cuenta con una Sección Cuarta en la que se especifican Valores De La Educación:

“Artículo 18.- Los valores orientan el comportamiento humano y mejoran la relación del individuo con los demás; son esenciales en la formación integral de la persona, ya que le permiten ejercer plenamente sus capacidades en un marco de responsabilidad con su comunidad.

Artículo 19.- La educación en valores promoverá las conductas y los comportamientos en el ámbito personal, familiar, social e institucional que favorezcan la armonía y la convivencia social.

Artículo 20.- La Autoridad Educativa Estatal impulsará la educación en valores, promoviendo en todos los niveles del Sistema Educativo, respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la cultura de la paz, la identidad cultural, el respeto a la diversidad, el estado de derecho, las formas democráticas de convivencia y la prevención de todo tipo de violencia.

Artículo 21.- Los valores desarrollarán la responsabilidad social y cívica de los educandos, para fortalecer su compromiso con la comunidad y promover su participación en asuntos de interés general. Asimismo, fomentarán la solución pacífica de conflictos, en el marco de una vida basada en la justicia y el derecho.” (Gaceta de Gobierno, 2011:5-6)

En el Capítulo Sexto, en el que aborda el tema de los Maestros del Sistema Estatal, en La Sección Segunda de La Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Los Maestros, define:

“Artículo 105.- La Autoridad Educativa Estatal atenderá la formación de maestros que requiera el Sistema Educativo, procurando que esta formación ofrezca las competencias necesarias para:

I. Promover, como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad, los valores de respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honradez y apego a la verdad; [...] (Gaceta de Gobierno, 2011:18)

Cabe mencionar como desde las competencias se diferencia entre actitudes y valores, cuando las primeras contienen a los segundos, como los preceptos considerados no aluden directamente a la tolerancia hacia las personas, pero si a los elementos que integran las características de las personas tolerantes considerados en este trabajo.

4.1.4. La institución escolar pública: la escuela secundaria.

Desde diferentes aproximación teóricas la escuela en general cumple la función de socializar a los jóvenes para aceptar sin cuestionamiento las creencias, reglas y disposiciones del funcionamiento de la sociedad. Los

alumnos son producto de la socialización, si son conflictivos se debe a una deficiencia del proceso o a una desviación individual (Giroux, 1991:361).

En el contexto de la escuela se debate la implementación del currículo formal y del currículo oculto, teniendo menos peso lo que se comunica, que generalmente son los contenidos explícitos que lo que se hace, cómo se hace y quién lo hace, o contenidos implícitos o del currículo oculto.

Así, al interior de la institución escolar se generan procesos de relación unidireccional y lineal entre los alumnos y los maestros que los forma dependientes, irreflexivos, pasivos. Estas relaciones podrían transformarse al hacerlas interactivas, al interaccionar conjuntamente y generar procesos de participación, solidaridad y diálogo que condujeran hacia procesos democráticos que trascendieran las aulas.

Martínez (1996:44) plantea que la escuela pública es “el marco estructural y cultural de la comunidad democrática de aprendizaje [...] es la herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía [...] es la escuela de la democracia”.

Comenta que la escuela en las condiciones actuales, requiere que se le conciba como un espacio más de la política que la transforme en la generadora de la cultura democrática, al propiciar la construcción del sujeto, la identidad y la ciudadanía.

Conde plantea que los docentes se resisten al cambio por la burocracia, rigidez y jerarquización del sistema; la indolencia, tradicionalismo, falta de estímulos económicos o su deficiente preparación; por lo que propone que agentes externos deben intervenir para hacer que la escuela sea vista como el “espacio estratégico para la construcción y reconstrucción de la democracia política y social” (1997:150)

Reconoce que la institución escolar contiene y produce significados, ayuda a que los alumnos conformen su identidad y la forma de ver la realidad a partir de la cultura que trasmite, de las prácticas instituidas o de la forma como incorpora la cultura extraescolar, entre otros: éticos, ideológicos y políticos.

Reseña cómo desde la diversidad de referentes teóricos las escuelas: ayudan a conservar a la sociedad; ayudan a que se transforme; o permanecen al margen. Para que la escuela se ubique en la segunda opción, para pensar la democracia desde la escuela, es necesario revisar cómo se presentan las prácticas cotidianas en ellas; cómo se apropian los sujetos de los mandatos de la política educativa y las estrategias que permiten desarrollar procesos de aprendizaje orientados a la democracia.

Conde recuerda que las escuelas

"[...] se construyen histórica y socialmente a partir del cruce de múltiples elementos: las lecturas locales de la política educativa, la cultura del entorno, la historia de la escuela, las interacciones de los sujetos, sus intereses, trayectorias y saberes, las prácticas instituidas, la relación de la escuela con otras instancias de la sociedad, entre otras" (1997:156).

La escuela constituye un espacio para la formación ciudadana, por lo que pensar esa formación desde las prácticas cotidianas, desde su singularidad y características, hace posible mirar los espacios y prácticas que ofrece para desencadenar procesos de formación en éste ámbito.

Chadwick (1986) plantea que la forma en que se dan los mecanismos y procesos al interior de las aulas son discriminativos para muchos alumnos "La modalidad operativa típica de la escuela tradicional no es democrática" (1986:236) lo único que tienen los alumnos en común es su edad, no obstante son tratados como iguales.

La actividad se centra en las explicaciones y conceptos del docente, por lo que se puede definir como logocéntrica y magistrocéntrica, las decisiones están en sus manos. Los contenidos son altamente verbales y el alumno es un receptor pasivo de información.

La escuela y los profesores son, en palabras de Escámez (1995) "corresponsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa, más tolerante y a ello tienen que comprometerse" por lo cual es necesario revalorarla como espacio de convivencia democrática.

Touraine (2000) propone una escuela centrada en procesos de comunicación entre los diferentes sujetos. Una comunicación que en su base

considere y reconozca que existen demandas individuales y colectivas que representan culturas diversas.

La escuela de la comunicación

“[...] debe atribuir importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales. El Otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él [...] haga dialogar a los alumnos y les enseñe a contra argumentar mediante el análisis del discurso del Otro, para aprender a manejar la lengua nacional y, al mismo tiempo, ser capaces de percibir al Otro, lo cual es condición de una vida en común.” (Touraine, 2000:286).

Por otra parte considera que esta escuela tiene un “papel activo de democratización al tomar en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y a los mismos problemas” (Touraine, 2000:278).

La escuela centrada en el Sujeto reconoce que tiene diversidad de funciones, entre las que se encuentran la de instrucción y la de educación. Esta última consiste en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en propiciar actividades en que se forme y afirme su personalidad, debe incrementar la capacidad de los alumnos para ser Sujetos.

Un elemento a considerar en la escuela del Sujeto es que el Otro tiene la misma libertad, los mismos derechos a ser individuo y a defender sus intereses y valores culturales que uno, lo cual plantea a la escuela como un espacio que debe garantizar las condiciones para que se presente la democratización de los procesos.

Es oportuno comentar que de acuerdo a los modelos de formación ciudadana liberal, comunitario y republicano que se encuentran en debate actual, ya revisados, la propuesta de política educativa que se ha traducido en los programas de formación de Licenciados en educación primaria, y de formación de educación básica, en particular de la escuela primaria, se inscriben en la formación de un ciudadano con valores y actitudes del liberalismo social diría Cortina o del republicanismo afirmarí Rodríguez, ya que proponen principalmente el respeto y aprecio a la dignidad humana,

participación, responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, cooperación, tolerancia, solidaridad, multiculturalidad y el enfrentamiento del conflicto a través del diálogo.

4.2. CONTEXTO SOCIO GEOGRÁFICO

4.2.1. Del Estado de México.

Ubicado en el centro de la altiplanicie de la República Mexicana. Con forma de herradura y rodeando al centro político y administrativo de México, el Distrito Federal (D.F.), el estado de México de 21,419 kilómetros de superficie territorial cuenta con 124 municipios, 17 de ellos en colindancia directa al D.F.

A partir de los datos del Censo nacional de población y vivienda del 2000, registró con una población global de 13 096,676 habitantes, 51.1 % de mujeres, con una tasa de crecimiento de 1.6% (INEGI, 2000). La composición ha variado de tal forma que se ubica en zonas urbanas el 76.3% y sólo el 13.7% en el medio rural (Aguayo, 2000:344), “este fenómeno genera desigualdad en la distribución de los asentamientos humanos en el territorio [...] 75% de su población se concentraba en tan sólo 17.7% del suelo estatal, situación que se mantiene prácticamente sin variaciones hoy en día” (GEM, 2000:1).

La concentración urbana se presenta principalmente en los municipios conurbanos al D.F.: Ecatepec, Nezahualcóyotl, Naucalpan, Tlalnepantla y en la capital Toluca; sólo estos cinco municipios concentran el 41.4% de la población total. Los mexiquenses indígenas suman aproximadamente 600 mil personas (Aguayo, 2000:344).

La edad promedio es de 22 años, el grupo del nacimiento a los 14 años son 33.5% de mexiquenses; del grupo 15 a 29 años el 29.7 %; el 32.9 % tiene de 30 a 64 años y de 64 años y más el 3.9. % restante (INEGI, 2002). Es evidente como los mexiquenses son jóvenes, 63.3%, con demanda de servicios diversos, entre ellos, la educación.

Es considerado como uno de los tres estados importantes del país por su cercanía a la capital, el desarrollo económico que ha alcanzado (P.E.A. de

64.4%), y los asentamientos humanos arraigados en su territorio. Presenta una tasa de migración de 35.4 % (INEGI, 2000), de tal manera que la densidad de población es de 611 habitantes por kilómetro cuadrado.

Debido a su extensión territorial y diversidad poblacional se considera como un laboratorio social y político, ya que algunos fenómenos que se presenten pueden ser indicativos de lo que puede suceder a nivel nacional.

El fenómeno de crecimiento por inmigración ha propiciado el desarrollo de uno de los sistemas educativos públicos más grandes, heterogéneo y complejo de México.

El nivel de escolaridad es de 7.2 grados, cifra mayor al promedio nacional que es de 7.7 %. El promedio de alfabetismo es 93.6%, en contraste con el nacional que es de 90.5% (INEGI, 2000).

La matrícula general del sistema educativo estatal se distribuye en los diferentes niveles como sigue:

La educación básica global fue, en 1999, de 2 905,574, lo que representa el 12.42% de la matrícula nacional. Se distribuye en preescolar, primaria y secundaria con 313,676; 1 793,157 niños y 697,741 jóvenes respectivamente, siendo la educación primaria la que concentra el 65.16 % de la matrícula estatal (INEGI, 2002). Ubicados en 5,170; 6,977 y 2,712 escuelas, La atención a la demanda en educación primaria y secundaria es mayor al 90% (GEM, 2000:63).

La educación media superior cuenta con 315, 677 alumnos (INEGI, 2002) en 760 escuelas, no obstante la diversidad de instituciones y modalidades que se han implementado sólo se atiende a la quinta parte de la población del grupo de edad de 15 a 19 años, que son los demandantes del nivel (GEM, 2000:63). La matrícula representa el 10.91% de la nacional. En la opción técnica, llamada profesional técnico, se matricularon 50,724 jóvenes, en la de bachillerato el 73.94% restante.

La educación superior ofrece las opciones de licenciatura, maestría y doctorado, contaba con 191 escuelas y 172,035 alumnos en general: 14,124 en licenciaturas de educación normal, 149,939 en licenciaturas universitarias

y técnicas (INEGI, 2002), concentró el 77.15 % del total y 7,972 inscritos en 57 programas de postgrado diferentes.

Los diferentes niveles educativos son atendidos por 75 mil profesores adscritos a los diferentes subsistemas que integran el sistema educativo en el estado: estatal, federal, tecnológico y universitario (GEM, 2000).

El sistema educativo del estado de México contempla programas de educación no formal para atender al rezago y a los grupos menos favorecidos que representan también diversidad y complejidad por las características y ubicación geográfica de la población.

Un sistema educativo como este involucra grandes recursos humanos, materiales, financieros y de infraestructura que permiten su organización y operación eficiente.

La capital del estado se ubica en el municipio de Toluca al noreste del Distrito Federal, a 67 Km. del mismo. Muestra los problemas de las grandes ciudades por la concentración de los asentamientos humanos, los servicios públicos y la infraestructura con la que cuenta.

4.2.2. De la escuela estudiada

La investigación se desarrolló en una institución educativa de educación secundaria general ubicada en la comunidad urbana de Toluca.

Para esta investigación se consideraron los criterios de caracterización de comunidades sugeridos por Unikel (1978) a partir del estudio que realizó para conocer la evolución del grado de urbanización en México, para lo cual necesitó definir operacionalmente a la población urbana y rural, de tal manera que se sustentara tanto teórica como metodológicamente.¹

La localidad urbana, considerada como colonia, es de la ciudad de Toluca de Lerdo, la capital del estado de México, que tenía en 1995: 367,476 habitantes (Sánchez y Sánchez, 2001:49), Cabe mencionar que además de considerar que se apegan al criterio propuesto por Unikel (1978), se elige esta comunidad por conveniencia.

¹ Con base en la información censal disponible en México y estudios internacionales realizados sobre el tema, definió como variables a considerar las siguientes: Porcentaje de población económicamente activa dedicada a actividades no agrícolas. Porcentaje de población alfabetizada. Porcentaje de población que ha terminado sus estudios primarios. Porcentaje de la población asalariada. Porcentaje de la población que habla español, usa zapatos y “vestidos no indígenas” (Unikel, 1978: 341).

El análisis del desarrollo de estas variables, a partir del censo de 1940, le permitió proponer, como criterios de definición para las localidades, rangos de población como sigue:

Localidades rurales: menos de 5,000 habitantes.

Localidades mixtas rurales: entre 5,000 y 10,000 habitantes.

Localidades mixtas urbanas.: entre 10,000 y 15,000 habitantes.

Localidades urbanas: mayores de 15,000 habitantes (Unikel, 1978:347).

¹ En el Censo General de Población y Vivienda 2000 no se consideró el dato por localidad, por lo que se retoma el dato del Conteo de población y vivienda 1995, contenido en Sánchez y Sánchez (2001).

*“No sabemos lo que nos pasa y eso es precisamente lo que nos pasa”
José Ortega y Gasset*

5. ¿QUÉ SUCEDE CON LA GESTIÓN ESCOLAR Y LOS VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA COMO TEMA TRANSVERSAL?

5.1. ESCENARIO

La escuela se encuentra en un barrio clásico, antiguo de la ciudad de Toluca. Ubicada en una calle diagonal, que permite que la escuela cuente con dos accesos, no obstante es insuficiente para el desarrollo de todas las actividades, por lo que cuenta con un anexo en donde se realiza la educación física.

La fachada principal tiene la leyenda

<p>“Asociado a la UNESCO. P.E.A. “En esta escuela se practica La Paz””</p>

Tachonado con negro La Paz, en el corredor del edificio principal se encuentra tallado en el cemento el escudo de la escuela y la fecha de inauguración.

La infraestructura escolar sufrió cambios al inicio y durante el ciclo escolar, de tal manera que ya no se visualiza desde la calle el interior de la escuela, se enrejaron espacios en donde los alumnos se escondían para faltar a clase, se eliminaron arboles porque “albergaban panales de abejas”, se eliminaron arbustos porque “los pisaban”, se pintaron la fachada, botes de basura y sanitarios.

Era una escuela de organización completa, fundada en 1973, que albergaba a dos turnos con la misma planta directiva: Director, Subdirector técnico, Subdirector administrativo. Contaba para el turno matutino con el área de Orientación técnica con ocho profesores y Biblioteca; además de Laboratorio, Sala de Computo, Auditorio, Tienda escolar.

Se daba atención a cinco grupos de cada grado, distribuidos en cuatro módulos de aulas alrededor de una plaza cívica que tenía los tableros para jugar basquetbol, pintados con propaganda de alguna refresquera.

En la Estructura Organizacional como colegiados de apoyo a la dirección se encontraban el Consejo Técnico Consultivo, el Órgano Escolar de Evaluación, la Sociedad de padres y la Sociedad de alumnos. Los docentes estaban organizados por Academias, 12 en total.

En el área administrativa estaba pegado en la pared, de fuera de la dirección, un cartel que decía:

Escuela Secundaria X
Servidores públicos

Valores	Principios
Dignidad	Ejemplaridad
Honradez	Eficiencia
Responsabilidad	Lealtad y obediencia
Buena fe	Discreción
Justicia	imparcialidad
Tolerancia	Transparencia
Buen trato	profesionalismo
Actitud	Rendición de cuentas

Y en otra pared los siguientes pensamientos:

“El hombre honesto
no teme a la luz ni
a la oscuridad”

“El arte del Maestro
es despertar el placer de la
expresión y el conocimiento”

A: Einstein

Fuera de las oficinas de la autoridad había dos mensajes, con la prospectiva institucional siguiente:

NUESTRA VISIÓN

“Aspiramos a ser una dependencia competitiva, con sensibilidad y compromiso social, que ofrezca servicios que contribuyan a la formación y el desarrollo integral de las personas, propicie el mejoramiento de sus condiciones de vida, brinde oportunidades de desarrollo y fomente identidad y valores”

ESTADO DE MEXICO
AVANZA
1999-2005

NUESTRA MISIÓN

“Asumimos el compromiso de contribuir al desarrollo integral de la población mexiquense, dándole mayores oportunidades de superación, así como servicios educativos, culturales y de bienestar comunitario de calidad”

ESTADO DE MEXICO
AVANZA
1999-2005

Sec X, 2010; transcrip 3; oct 14

El director anuncio su ausencia de la escuela por periodo pre jubilatorio a partir de octubre, poco después hizo lo propio la subdirectora académica, quedando como directora comisionada la subdirectora administrativa.

La subdirectora académica refirió del director lo siguiente “El MDir. es muy accesible con los alumnos, esta normalmente en el patio con ellos, se saludan de esa forma, comentan del futbol, y cuando tienen problemas en casa se acercan a platicarle, tiene mucho contacto con ellos” (Sec X, 2009; gral1; MSubDirAcad. plática 2, sept. 2)

La subdirectora académica fue afable, atenta y asertiva; la subdirectora administrativa se mostraba fría, distante, exigente y su tono de voz generalmente era alto. La comunidad escolar en general, la evitaba.

Existía gran diversidad entre los docentes, mucha movilidad, se encontraban organizados por Academias, podían ser nombrados Coordinadores del Área de un turno; al inicio de cada bimestre tenían la obligación de presentar a la MSubdAcad su planeación didáctica, si no era así, se les atribuía improvisación y se hacían merecedores de llamadas de atención, amonestaciones o exhortaciones por escrito, según constaba en los expedientes personales de los docentes. Tenía la estrategia de revisar con cierta frecuencia las libretas de los alumnos, de las diferentes asignaturas, un maestro se refirió así a esta actividad. “Revisa las libretas de los alumnos, ¡libretas limpias, libretas gordas! pero ... ¡con faltas de ortografía!” (Sec X, 2010; gral 2, Biblio mayo 28)

Los alumnos accedían a la institución por la entrada principal, quienes eran recibidos por un par de orientadores, que les ofrecían gel antibacterial y/o revisaban el estado de salud en que llegaban, debido a la contingencia de salud reciente, además si portaban el uniforme.

Para iniciar las labores se daban tres toques de timbre.

A las siete y diez cerraban las puertas impidiendo el acceso. Pasado un rato que variaba, los orientadores responsables del seguimiento de la puntualidad, acudían, dejaban entrar a los jóvenes y los registraban.

La salida se realizaba por grupos, por la puerta alterna que da a la otra calle, los docentes de la última clase son quienes formaban a los grupos y los acercaban a la salida. Algunos de los alumnos caminaban por el arroyo en sentido contrario de la calle y se concentraban en el cruce de las tres calles que colindaban con la escuela, generando conflicto vial, ya que ocupaban la calle para continuar la convivencia y platica.



Sec X, 2009; salidas,
nov.25



jpg 1 y 2

El horario oficial en el turno matutino era de siete de la mañana a las 13.15 hrs., con clases de cincuenta minutos continuas; después de la cuarta clase, a las 10.20 hrs. se daba un receso de veinte minutos, reiniciando las actividades a las 10.40 hrs. La última clase se acortaba quince minutos por la prisa de todos por salir a la hora.

La urgencia se generaba por que había que disponer los espacios para recibir a los alumnos del turno vespertino, que iniciaba a las 13.30 hrs. y concluía a las 19 hrs.

El acceso permanentemente a la escuela era por la puerta del estacionamiento, en donde se encontraba una caseta, en donde se ubicaba un intendente que solicitaba se registraran en una libreta y preguntaba con quienes acudían, nombre, persona a visitar, asunto y procedencia, al orientarle hacia dónde dirigirse, pedía la hora de entrada y posteriormente la de salida. Se limitaba el acceso a vendedores y padres de familia.

La serie de eventos, ya enlistados, que se presentaban en la institución, programados por sus integrantes o por las autoridades externas, generaba que se perdieran clases porque los alumnos o docentes tenían que acudir al mismo o realizaban los preparativos para los mismos.

Una estrategia que siguió la escuela para evitar suspender clases, fue que no todos los grupos acudieran o participaran en los diferentes eventos, aún las ceremonias cívicas. Esta situación afectaba en la formación cívica y ética de los alumnos.

5.2 MATRIZ DE GESTIÓN ESCOLAR

5.2.1. Subsistema de regulación y control/

5.2.1.1. Dimensión organizativa

5.2.1.1.1. Planeación

5.2.1.1.1.1. Plan de Desarrollo Institucional

La escuela pertenecía al programa de Escuelas de Calidad, lo que supondría que realizó de manera horizontal e incluyente, su Programa Estratégico de Transformación Escolar, PETE, a cinco años y el Programa Anual de trabajo, PAT. Lo cual, en este caso, fueron realizados sólo por los directivos, sin que fuese circulado entre los docentes en las diferentes funciones para su conocimiento, comentario y/o sugerencias, en detrimento del compromiso necesario por parte de los actores.

5.2.1.1.2. Programación

Al inicio de cada ciclo escolar, durante la jornada de planeamiento, los directivos integraban y entregaban a los orientadores un documento llamado Guía Escolar 2009-2010 el cual contenía, entre otras cosas:

1. El calendario del ciclo escolar.
2. “Los lineamiento generales para su estricto y puntual cumplimiento en el ciclo escolar 2009-2010: [...]”
5. Conocer y aplicar el Reglamento Escolar vigente (Ley General de Educación, Ley de Responsabilidad de los Servidores Públicos (docentes), Ley general de Educación del Estado y Manual de funciones (1974).
6. Practicar el hábito de la puntualidad: llegada al trabajo y respetar el tiempo laboral” por sesión.
7. ENTREGAR OPORTUNAMENTE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA 8 LA PRIMERA SEMANA DE CADA MES
8. Usar sistemáticamente el libro de asistencia, agradeciendo [...] sea forrado [...] con plástico transparente”
15. que señala que la “conducta o inasistencias no inciden en las calificaciones
22. Practicar el respeto y las buenas relaciones con todos los miembros de la comunidad”
23. **CONTROLAR LA DISCIPLINA DEL (OS) GRUPO(S) DE SU RESPONSABILIDAD DRANTE EL CICLO ESCOLAR 2009-2010”**

24. SE PROHIBE TERMINAMENTE TENER ALUMNOS FUERA DEL SALON DE CLASES POR PROBLEMA DE INDISCIPLINA O INCUMPLIMIENTO DE MATERIALES”

25. La observación de la práctica docente se hará sistemáticamente a través del área de Orientación Técnica y/o Directores.

26. La evaluación se hará según instructivo para la Evaluación del Aprendizaje Escolar en Secundaria, con base al acuerdo 200. (Sec X, 2009; Doc. 1. Guía Escolar 2009-2010, s/p)

En otra página señalaba los Integrantes del Consejo técnico Escolar por asignatura y docentes responsables por turno. Y señala que el Consejo Técnico Escolar:

“Es el órgano colegiado, formal, organizado para la toma de decisiones que a través del análisis de la práctica educativa permite argumentar y justificar el establecimiento de estrategias necesarias para mejorar la reorganización, planeación y evaluación de los diversos procesos que se dan en la escuela.”
 “Funciones del Consejo Técnico: Participación y compromiso docente en la identificación de los retos institucionales y en el acuerdo de acciones del consenso, todo ello regulado a partir de los propósitos de la educación básica” (Sec X ,2009; Doc. 1 Cuaderno de incidencias, s/p).

Incluía el Calendario de Comisiones para la elaboración de periódicos murales de calidad. Ciclo 2009-2010, se especificaba que sería un trabajo extra clase, que su publicación se realizaría con 24 hrs. de anticipación a la fecha que correspondiera.

Mencionaba que sus características serán formativas e informativas y que “[...] los elaborará el catedrático con el apoyo de los alumnos [...]”

Se programó entonces un periódico mural por mes, a excepción de enero y abril y se asignó a docentes, academias y grupo de orientadores.

En un cuadro se incluía el Calendario de Ceremonias Cívicas, las cuales se programaron cada quince días, en cada turno, iniciando el 24 de agosto; los responsables fueron un orientador, un par de orientadores, el área de orientación en pleno, ocho profesores, o una academia.

Se señaló que del primero al cinco de marzo se realizaría una semana cultural por lo que se prepararía un programa especial.

Se especificó que el programa para las Ceremonias Cívicas del turno matutino sería:

- “Honores a la bandera
- Presentación del Presídium

- Discurso oficial
- Poesía Coral
- Reseña Histórica y cuadro plástico
- Número artístico
- Himno al Estado de México
- Agradecimiento “

Se incluyó un formato en donde se especificaron los responsables de la logística de los eventos para conmemorar la Independencia, la Revolución y la Erección del Estado, quedando como sigue:

Actividad	fecha Hra.	8 hrs.
Conductor del programa		
Discurso oficial y escolta		
Reseña histórica y cuadro plástico		
Número Artístico		
Poesía Coral		
Presidium, podio y programa		
Proscenio		
Invitación y gafete		
Sonido		

Al finalizar se señaló:

“Nota: Invitar a los profesores que imparten Asignatura Estatal y FcyÉ para que apoyen de manera activa y trasmitan los valores cívicos.” (Sec X. (2009) Doc. 1. Cuaderno de incidencias, s/p)

Se incluyó la Circular 02/2009-2010, del 31 de julio del 2009 con relación a las medidas preventivas contra la influenza AH1N1, donde se destacó “continuar con el reporte semanal de casos que se presenten [...]”

Enseguida se abordó el Programa Leer para crecer que pretendía que el número de libros leídos por bimestre fuera de dos, tanto para alumnos como para maestros. “Actualizar el árbol lector en comunicación con el área de orientación”.

Por otro lado se estableció que las academias realizarían las lecturas y análisis, a saber: inglés y Orientación; Matemáticas y Tecnológicas, Ciencias y Educación física; Geografía, Historia y FcyÉ ; Español y Artes.

Además solicitó, “Apadrinar a sus alumnos todo el año, apoyando a las academias, con la finalidad de llevar el seguimiento e impulsarles a continuar leyendo en cada uno de los grupos donde imparten clase de la siguiente forma:

Los orientadores recuperaron esta información en un documento llamado Cuaderno de incidencias.

1 al 10	Español
11 al 18	Matemáticas
19 a 26	Ciencias
27 al 34	Geografía e Historia
35 al 40	Asignatura Estatal y FcyÉ
41 al 45	Inglés
45 al 50	Tecnológicas
51 al 55	Artes”

(Sec X. (2009) Doc. 1.Cuaderno de incidencias, s/p)

(Los números corresponden a los números de lista.)

Incluía la Circular 303/ORT/2009, [...] Con motivo del bicentenario en ceremonias de Honores a la Bandera.

“Además del protocolo oficial, la lectura de las efemérides alusiva así como pasajes de la vida de:

- Leona Vicario, José María Morelos y Pavón, Hermenegildo Galeana, Miguel Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Xavier Mina, Ignacio Allende, Mariano Matamoros, Pedro Moreno, Vicente Guerrero, etc.
- Emiliano Zapata, Francisco I. Madero, Venustiano Carranza, Hermanos Flores Magón, Carmen Serdán, etc.

De tal forma, que estas ceremonias se vean enriquecidas en su contenido y la comunidad escolar participe en pleno en estos festejos.”

Prof. X”

Consideró también el Rol de guardias durante el receso para este ciclo escolar. Los lugares motivo de atención fueron: el pórtico, el patio de atrás de primero y tercer grado; patio de atrás del laboratorio; patio central y la tienda. Para estas áreas estuvieron considerados los orientadores y personal manual, quienes además, en su caso, incluían los sanitarios. Solo al patio de frente de la carpintería; al pasillo al lado de la cocina y al patio frente a orientación, se asignaron a orientadores.

Para el registro de Puntualidad y Asistencia del Ciclo escolar, se asignó al orientador de cada grupo como responsable de llevar ese registro. En el turno matutino, la mayoría de los orientadores tenían dos grupos del mismo grado, sólo una profesora tuvo dos grupos de diferente grado.

Se detallaron las responsabilidades de limpieza y mantenimiento del personal manual.

Además se distribuyeron los grupos entre las Secretarías para realizar la tarea de registro de calificación de los grupos, así como las comisiones de atención al director y el teléfono; hojas de firma de los docentes por grado y el archivo.

Al final, el documento tenía separadores para las Dimensiones pedagógico curricular, administrativa; organizativa; Comunitaria y de participación social, con hojas de notas; otro apartado más de observaciones y espacio para un Directorio personal.

El documento, incompleto en alguno de sus apartados, pretendía ser una guía para la realización de las actividades, la cual en la práctica se fue ajustando a las condiciones y contingencias diversas.

Algunas tareas se concretaron, como los periódicos murales:



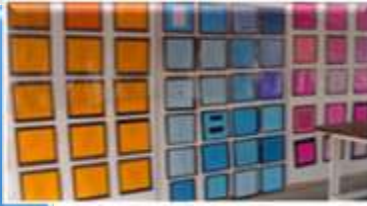
Sec X, 2009; varteles octubre

jpg 10 y 13



Sec X, 2009

semana 26 al 29 oct



A la subdirección
la fuente de la vida,
por ser tan singulares
el ambiente ya la transporto.

Y todo en la escuela
mejora, estudiamos,
recreamos y aprendemos,
porque la educación.

jpg 15, 19 16



Sec X, 2009;



mural sem dic 4



jpg 1, 2 y 4



semana dic 10. jpg 1

Sec X, 2010

fotos abril 14



jpg 12, 11,



14, 13



5.2.1.1.3. Presupuestación, no se tuvo acceso.

5.2.1.1.4. Desarrollo institucional

5.2.1.1.4.1. Manual de organización, no se tuvo acceso

5.2.1.1.4.2. Manual de procedimientos, no se tuvo acceso

5.2.1.1.4.3. Organigrama

En el área administrativa, en donde se encontraban los cubículos de las autoridades, existía un espacio común en donde se ubicaban a las Secretarías, al frente de la puerta de entrada, una barra en donde se colocaban las listas de firmas de asistencia de los profesores.

En la única pared se tenía la representación del organigrama denominada Estructura organizacional que mostraba verticalidad y jerarquía en el mando y las funciones. La dirección se colocó en la cúspide del mismo; quien en relación de apoyo y coordinación, se vinculaba con el Consejo Técnico Consultivo, el Órgano Escolar de Evaluación, la Sociedad de padres de familia y la Sociedad de alumnos.

La Subdirección técnica era la segunda al mando, con el apoyo de la Orientación técnica y Laboratorios, además de las doce academias entre las que se encontraban Español y Formación cívica y ética.

La tercera al mando era la Secretaría administrativa quien se apoyaba y coordinaba con el área de Control Escolar, el personal administrativo y manual.

5.2.1.1.4.4. Asignación de responsabilidades.

Al inicio de cada ciclo escolar, con la supuesta participación de orientadores y academias, se elaboraba la programación general de actividades asignando comisiones específicas, considerando ambos turnos. Por ejemplo las ceremonias cívicas, como ya se comentó.

5.2.1.1.5. Informática y estadística

5.2.1.1.5.1. Informes periódicos, no se tuvo acceso a esta información.

5.2.1.1.6. Control

5.2.1.1.6.1. Normatividad externa

De acuerdo a la información recabada, la escuela pertenecía al Programa Escuelas de Calidad, PEC, desde 2006, canalizando los recursos a infraestructura y equipamiento.

Lo anterior supondría que se sometía a la revisión que este programa supone.

Por otra parte como institución dependiente del Sistema Educativo Estatal, se regulaba por las normas vigentes y pertinentes según fuera el caso.

5.2.1.1.6.2. Normatividad interna

5.2.1.1.6.2.1. Reglamento general

Al inicio del ciclo escolar, en el proceso de inscripción, se les presentaba a los padres de familia un reglamento que les hacían firmar de conformidad.

A lo largo del ciclo escolar se evidenció su desconocimiento e incumplimiento. Por ejemplo, estaba la prohibición expresa de llevar celular, atomizadores de pinturas, bebidas alcohólicas o portar el uniforme incompleto, sin embargo, se infringía ese señalamiento cotidianamente y aparentemente no sucedía nada.

Fuera del área de orientación se encontraba pegada en los cristales, una circular que se refería a: Circular 02/2009/2010

- [...] No segregar por no usar uniforme, se considerará violación a los Derechos Humanos.

Por lo anterior

- Cualquier actuación contraria será responsabilidad administrativa.
- “En el caso de que los padres hayan aceptado el uso por razones de igualdad social identidad institucional, seguridad y economía familiar, este compromiso no puede invalidar la determinación de no exigibilidad del uniforme.”
- Por otra parte, no proponer empresa para “proveer en forma exclusiva el uniforme”.

- Los padres gozan de absoluta libertad para adquirir uniforme en el lugar que convenga a sus intereses.” (Sec X (2009); art 15 sept 15)

Cuando algún orientador o profesor avisaba de la presencia de grafiti, considerado delito por las autoridades, porque lesiona las instalaciones de la escuela que son públicas, se implementaba la Operación mochila, la cual consistía en que el cuerpo de orientadores, liderado por la coordinadora del área, acudía sorpresivamente al grupo en donde se sospechaba, se encontraba el aerosol, en este caso fue un grupo de primer grado. Una vez que solicitaban a la docente que está en clase, ingresar al aula, pedían a los alumnos sacaran sus cosas y las colocaran sobre la banca. Cada orientador revisó de una fila, los objetos sobre la banca y el interior de las mochilas. No se encontró nada y la MaOr les dijo:

*MaOrIm: no encontramos nada, bien ¿pero de donde salió esto?
(Muestra un cartel hecho con aerosol, que no se entiende, dice felicidades al revés; un Ao se pone de pie)*

Ao: Es que hoy es el cumpleaños de Ao y lo pegamos (señala a cinco alumnos, uno dice)

Ao1. ¡Yo no!

MaOrIm: ¿ya lo traían hecho?

Ao: sí

MaOrIm: no trajeron el aerosol

Ao: ¡no!

MaOrIm: Bueno, ahora... sabemos que ustedes tienen celulares pero no los encontramos ¿Dónde están? (los As señalan la bolsa del pantalón)

Yo cumplo lo que digo...por favor levanten la mano quien trae celular, sino lo recojo y se lo entrego hasta el lunes (la mitad del grupo levanta la mano) (La MaOrIm pregunta a la MaOr del grupo)

MaOrIm: ¿ya cumplieron con el botiquín?

MaOrCr: las mujeres, los hombres no.

MaOrIm. Bueno, para el lunes traen lo del botiquín si no les quito el celular...bien...es todo gracias (sale la comitiva, se queda la MaOr del grupo)

(Poco tiempo después, la MaOr del grupo sale con el aerosol)

MoOrCr: Lo envolvieron en una sudadera y lo pusieron en el escritorio

Φ : ahí nadie revisó

MoOrCr: No, son listos, cuando entramos ahí lo pusieron... pero aquí está, si no luego pintan las paredes... Entra a la oficina de orientación y lo muestra como trofeo) (Sec X (2009); gral1, Op. Mochila, oct 16)

Esta operación se realizaba también antes de salir de excursión o cuando lo solicitaba la MSubdAcad al detectar cualquier irregularidad, como introducir bebidas embriagantes, que también sucedió.

Lo anterior nos muestra como en esta secundaria, hay prohibiciones que no se pueden permitir, la pintura en aerosol, y otras que sí, el celular, ¿qué están formando? Que la ley se negocia, que si cumples o haces algo que has dejado de hacer, me olvido del reglamento. ¿Cohecho/ soborno/corrupción? ¿En donde queda la legalidad, el sometimiento a la norma?

En otra ocasión descubrieron a un alumno que grafiteo en el baño, La MSubdAdma se fue contra la Or del Ao, “[...] llamo a una patrulla y se llevaron al chamaco, sus papas son de W, creo poco formados y se la pusieron así o lo expulsamos o la cárcel y lo expulsaron, pero ya está estudiando otra vez, [...] le puso extrañamientos (a la MaOrS) “ (Sec X, 2010; platica MoMate, abril 27) .La MaOrS comentando sobre el mismo asunto concluyó ” Aquí como te ven te tratan” (Sec X, 2009; platica MaOrS, dic 9)

Una experiencia que narra la limitación que tiene el docente al actuar:

“Estábamos en sesión trabajando por equipos cuando un equipo completo dirigido por un alumno se levantó a agredir a otro, en particular a un Ao, me acerque y cuestione a los dos alumnos. Resulta que el agresor grabó al otro cuando fue al baño, lo compartió con sus compañeros y ahora le pide doscientos pesos para no difundirlo en el internet, lo llevó al director y él me dijo “los tienes que aguar, no los puedes sacar” ¿cuándo nos íbamos a imaginar que hicieran esas travesuras? ¡y no podemos contenerlos! ¿Hay que aguantarlos porque ahora si uno los toca dicen ¡¿Ma me está empujando?!, como amenaza velada de lo que significa una acusación a otro nivel, por maltrato” (Sec X, 2010; Platica MaEs3oA, junio 23)

Se aludió aquí a la normatividad federal externa que expresamente prohibía sancionar a los alumnos sacándolos de clase, lo que ocasionó que

los alumnos abusen y los docentes toleren conductas que no deberían de tolerar.

5.2.1.1.6.2.1. Reglamentos particulares

El que se tuvo oportunidad de conocer fue el de excursiones, que establecía normas de identidad, auto regulación y regulación para los alumnos a fin de evitar cualquier señalamiento e indisciplina, argumentado su responsabilidad. Durante el ciclo escolar se realizaron cuatro excursiones.

5.2.1.1.6.2.2. Informe de actividades, no se tuvo acceso.

5.2.1.1.7. Evaluación

5.2.1.2. Dimensión comunitaria y de participación social

5.2.1.2.1. Procedimientos de comunicación

5.2.1.2.1.1. Maestro-Maestra

Con objeto de lograr el acceso a la institución, se acudió varias ocasiones para obtener respuesta al oficio de solicitud, en algunas de ellas se interactuó con el MDir., quien, sin que mediara conocimiento alguno previo se dirigió a quien escribe de la siguiente forma:

MDir: Hola Ara, no tengo aún el oficio.

Φ No se apure maestro

MDir. No te lo pude hacer mamacita, tenemos mucho trabajo

Φ No se apure maestro, cuando venga al inicio, ya nos vamos de vacaciones...

MDir. Es que lo quiero hacer para hacer las cosas como yo creo que se tienen que hacer corazón [...] (Sec X, 2009, Agenda, platica MDir.1, julio 17)

Se regresó en agosto y se pospuso el acceso, cuando el director encuentra a quien escribe, dijo:

MDir. ¡Hola precios, cómo estás? (Sec X, 2009, Agenda, platica MDir.2, agosto 18)

Cuando finalmente se consensó con la MSubAcad., los grupos que serían observados, se acordó ponerlo por escrito, y entregarlo, como la

Maestra no se encontraba, turnaron con el MDir quien dijo poniéndose de pie: “¡Hola corazón!” (Sec X, 2009, gra1. platica MDir.5, septiembre 3)

Cabe señalar que cuando el MDir se dirigía al personal femenino en general, lo hacía por su nombre de pila.

Cuando se dirigía a los padres de familia comentando sobre sus hijos adolescentes:

“[...] o los etiquetan [...] mentiroso, mariquita [...]” (Sec X 2010; transc 2, junta ♂♀, abril 27);

“[...] y no sé, pero a mí no se me da el hecho de ser puñal, maricón, joto o todo eso que están pensando [...]”

o lo que expresa del trabajo doméstico “[...] es el peor trabajo que puede tener un sueldo [...]”(Sec X 2010, junta ♂♀, enero 15).

Las expresiones previas podrían interpretarse de mil maneras, desde la perspectiva de las actitudes morales asumidas y de acuerdo con la Ley De Acceso De Las Mujeres A Una Vida Libre De Violencia Del Estado De México (2008), caen en estereotipos de supremacía de género y patrones misóginos, es un hostigamiento sexual que pretende delimitar la jerarquía vertical entre el MDir. y quien escribe.

La MaBiblio, recién incorporada a la institución, narró cómo sentía el hostigamiento sexual y el acoso laboral por parte del MDir, debido a que se ausentaba frecuentemente por tener una condición médica permanente que le requería acudir al médico para obtener los medicamentos necesarios para aliviar el dolor que sufría derivado de un accidente automovilístico. Se desplazaba parsimoniosamente con un bastón, lo cual le dificultaba la tarea de organizar el espacio y acervo.

5.2.1.2.1.2. Alumnos y autoridades.

En el tiempo de permanencia en la Secundaria, fueron pocas las ocasiones en que los alumnos se acercaron a las autoridades, generalmente lo hacían en pequeños grupos, no individualmente.

Los espacios de comunicación directa entre autoridades y alumnos se dieron en ceremonias o eventos, generalmente como un intento de

regulación, al llamarles la atención por alguna actitud imprudente y/o impropio. Se incluyen algunas cadenas de texto ilustrativas:

Rel Mo-Ao	Regulación
Actitud	Cadena de texto
Provocar	Dir. [...] Imagínense esta melodía que acabamos de escuchar, sus compañeritas, el botecito que dice “este botecito es para los humanos y no para los gusanos, muévelo, muévelo bien”, no sé, y eso lo aclamamos, nos divierte y nos da mucha risa [...] esto lo aplaudimos porque están hablando mal de la mujer y lo aplaudimos muchísimo” [...] SecX (2010); transc.1, CCI, marzo ocho.MDir.
Reír	MDir. ¡Voy a platicar con el joven que imitó su risa así, muy contundente, muy abierta! SecX (2010); transc. 1,CCI, marzo ocho.MDir.
Desairar	MDir. [...] también se abstengan de hacer esas expresiones que hacen, yo lo único que les doy a ustedes es respeto y exijo para mi persona respeto ¡eso es lo que exijo! Sec X (2010); transc. 1 CCI, marzo 8.MDir.
Inquietud	MDirComis. ¡Dejen de comportarse como si fueran niños de preescolar! .SecX (2009); transc 2, CCI, nov 30 .MDirComis..

Rel.Mo-Mo	Regulación
Actitud	Cadena de texto
Incumplimiento	MDir. Les voy a pedir por favor a mis compañeros orientadores y compañeros docentes sea tan amables...muchas gente que viene sin el uniforme, discúlpeme que así lo comente, vienen de Chile, de dulce y de manteca, y veo por ahí unos uniformes todos raídos, todos rotos [...]” Sec X (2010); transc. 1, CCI, marzo.ocho, MDir.
Inquietud	MDir. “Voy a pedirles y solicitarles de la manera más atenta que nos involucremos en que los jóvenes guarden la compostura debida y necesaria [...] todos de alguna manera tenemos que participar compañeros maestros ¡compañeros maestros! .Sec X (2010); transc.1, CCI, marzo .ocho,MDir.
Ausencia	MDirComis.”[...] no veo a los catedráticos que están ahora con los grupos [...] no veo porque la ausencia de los maestros, pero si invitar a maestros compañeros a que estén en esta ceremonia compartiendo esta vida académica que nos hace crecer continuamente.” .SecX (2009); transc. 2, CCI. nov.30, MDirComis.

5.2.1.2.1.2. Vida Escolar

5.2.1.2.1.2.1. Organización –dinámica

La previsión de tareas al inicio del ciclo presentó contratiempos por la salida del MDir y MSubdAcad por período pre jubilatorio, por haber quedado la MDirComis; y por desinformación, desorganización y apatía del personal.

Una ceremonia cívica programada para un día tal, se pospuso tres días, sin que mediara explicación alguna.

La asignación de tareas se volvió un asunto particular, dejó de ser institucional, de tal manera que la organización, materiales y logística dependieron directamente de la creatividad y posibilidad de gestión del profesor.

El programa de las ceremonias cívicas se encontraba preestablecido por la Secretaria de Gobernación, breve y conciso. (SEGOB 2014; Unidad de desarrollo político y fomento cívico, programa para ceremonias cívicas).

Estas ceremonias, en esta escuela, duraban hasta 40 minutos o más, ya que el MDir, invariablemente al final, aprovechaba para dirigirse a los alumnos comentando aspectos del programa, llamarles la atención o muy rara vez, felicitarlos.

Durante el tiempo que dirigió la escuela la MDirComis se les anunció a los alumnos, a través de los orientadores, un concurso de salones que consideraría la limpieza de los mismos, corte de cabello, peinado escolar para las niñas, uniforme y operación mochila. No se volvió a mencionar el asunto a lo largo del ciclo escolar.

5.2.1.2.1.2.2Clima

En la escuela secundaria turno matutino, se respiraba un ambiente pesado, “[...] enrarecido, [...] de fricción.” (Sec X, 2010; platica MaOrS, junio 11); “[...] disgusto y división.” (Sec X, 2010; platica MSub Acad, mayo 19); “[...] de incertidumbre [...]” (Sec X, 2010; platica MDir No.3, oct 16), de desconfianza e inseguridad.

“El director actual confronta y el problema es del docente [...] ahora que llegó la SubdAdmva “el diablo” se separó más la escuela [...] la SubdAcad no tiene liderazgo natural para asumir (ese) liderazgo, era orientadora y así se ha quedado, afectuosa [...] han hecho equipo entre los tres, separado a la escuela, confrontando al docente.” (Sec X, 2010, platica MoMate, febrero 26)

Los docentes se cohesionaban por el área que trabajaban o su condición laboral, por lo que existían dos grandes redes: el área de

orientación y el área de la biblioteca, ambos en contacto permanente con alumnos y docentes; con cierto grado de dificultad por su desempeño, los alumnos, o por su condición laboral, de recién llegados o pocas horas, los docentes.

5.2.1.2.1.2.3. Convivencia

Este aspecto estuvo presente a lo largo de la jornada escolar con diferentes matices, dando la posibilidad de establecer diferentes tipos de relaciones entre los actores escolares.

Un espacio escolar central para dar cuenta de la convivencia entre alumnos, docentes – alumnos y alumnos –docentes era el receso.

Los escenarios del receso fueron los espacios libres de la escuela, los cuales durante el inicio del ciclo escolar se redujeron debido a que ciertas zonas fueron cerradas. La remodelación de la fachada sustituyó las rejas que tenía por muros, dichas rejas se usaron para cerrar el acceso a los espacios detrás de las aulas y biblioteca, porque era ahí donde los alumnos se escondían para no acudir a clases después del receso.



El receso, de veinte minutos, se programó a media mañana, salían al mismo tiempo todos los grupos.

Su inicio y fin se anunciaba con un toque de timbre; en ocasiones se “aprovechaba” el tiempo para realizar reuniones o atender asuntos, de tal manera que el receso duraba más tiempo. Mientras tanto los salones permanecían cerrados.

Al sonar el timbre que señalaba el final del receso, algunos alumnos corrían a su salón, y en ocasiones encontraban aún cerrados.

Después del receso, los docentes no acudían de inmediato a las aulas.

La importancia de este espacio de convivencia se advierte al ser considerado como un evento al que había que cuidar, por lo que se asignaban guardias de orientadores e intendentes, lo que demostró cuidado, atención, cooperación y organización. No obstante, por diferentes razones, no siempre se cubría la guardia. De treinta recesos observados, diecinueve no tuvieron la guardia respectiva. En ocasiones, los alumnos acudieron a quien escribe, para resolver algún asunto.

Los alumnos formaban parejas, grupos sólo de señoritas, de jóvenes o mixtos, de número variado, que interactuaban de formas diversas:

Armoniosas	Discordantes
Se paseaban	
Caminaban	Se Peleaban
Comían sentados	Se jaloneaban
Comían caminando	Se daban abrazos rudos
Jugaban	Se pegaban
Se abrazaban	Se correteaban
Se Abrazaban y besaban	Hacían bola
Jugueteos sexual	Tiraban basura
Acudían a la tienda	Se aventaban botes vacíos de yogurth
Acudían al baño	Usaban un muñeco de peluche como pelota para jugar basketball
	Jugaban con globos llenos de agua

La tienda fue ampliada en las primeras semanas del ciclo escolar. A decir de los alumnos tenían menos variedad y resultó más cara. No existía

un orden para tener la posibilidad de comprar, se hacían filas y los no formados encargaban a los formados, multiplicándose la compra por persona, retrasando el acceso y la venta.

La orientadora de guardia pretendía poner orden: “Fórmate, todos van a pasar, fórmate”; “Respeto, fórmate”, (Sec X ,2009; gral1, sept 11). Cuando de pronto, una docente sin formarse, desde afuera, gritó su compra y fue atendida.

Lo anterior mostró una falta de respeto a los alumnos, ya que el primero en tiempo es primero en derecho; y a la docente orientadora, por el intento de poner orden.

Además se hizo evidente como fue insuficiente el tiempo de receso, un alumno expresó “no pude comprar nada” (Sec X (2009); gral1, 11 sept).

Cuando sonaba el timbre la orientadora decía: “Rápido, rápido, .que nos dejan afuera” e indica a algunos alumnos que recogieran basura tirada por otros. (Sec X (2009); gral1, sept.11).

La escuela contaba con dos módulos de sanitarios, los de la entrada llamados nuevos, porque fueron motivo de remozamiento, los mantienen cerrados que porque los alumnos se escondía ahí. Los otros, viejos, eran los que se mantenían abiertos, por lo que el agua se agotaba rápidamente.

5.2.1.2.1.2.4. Solución de conflictos

Los conflictos en la institución escolar estabnn presentes en las relaciones que se establecían en la vida cotidiana.

Durante el receso, quien escribe intervino en cuatro ocasiones, como mediadora para atender la solución de conflictos

En una ocasión en que se encontraba la comisión de guardia, al centro del patio dos alumnas discutían rodeadas de un grupito de compañeros, de pronto un alumno jaloneó a una alumna, la insultó y del jalón cayó al suelo...me acerqué y le pregunté:

φ ¿por qué la trata así?

Aσ. Es que no quiero que se pelee

φ ¿por qué?

Aσ. Es que le robaron un trabajo

Φ ¿y quién fue?

Ao. La que le quiere pegar

Φ ¿cómo saben?

Ao. ¡Ya confeso!

(el alumno se muestra preocupado)

Φ ¿Se pelean las mujeres?

Ao. Sí

Φ ¿Cuántas peleas has visto?

Ao. Cinco

Φ ¿qué dice la orientadora?

Ao. Nada porque es afuera

Φ ¿por qué no acuden a la orientadora?

Ao. No tenemos

Φ ¿a la subdirectora?

Ao. Ya fueron

Φ Bueno hay otras formas de resolver el problema, dialoguen...

(la alumna jaloneada va y viene angustiada hablando sola, los alumnos continúan discutiendo, argumentando en orden, de pronto se diluye el círculo y me acerco)

Φ ¿por qué no acuden a la orientadora para resolver su problema

Aa. No tenemos orientadora

Φ ¿a la subdirectora

Aa. Ya fuimos

(se acerca la alumna jaloneada y dice)

Aaa. Fui a ver a la Mtra Subdirectora administrativa y le dijo al maestro "repruébela si quiere" (hace ademán de indiferencia) "por ella me reprobaron"

Φ Recurren a la Mtra. Subdirectora. Hay otras formas de arreglar las cosas, no peleando.

Aa. No, ella ya no se va a pelear, se va a pelear aquella (hace un ademán de desprecio)

Φ La idea e que no se pelee nadie

Aa. El asunto es que a ella (señala a la alumna Aaa) le robaron un trabajo, quien lo robó lo confeso, pero el maestro dice que ella se dedica a vender o dar trabajo a los demás y ya la reprobó.

Aaa. ¡tenía nueve y me puse seis! (Empieza a sollozar con impotencia)

(Ya ha sonado el timbre de entrada, solo quedamos nosotros en el patio, corren a su salón) (Sec X (2009); gral.1; oct.15)

La cadena de texto anterior ilustra como los docentes en diferentes posiciones no asumían compromiso para atender los conflictos, había descuido, omisión, indiferencia, supuestos, no escuchaban ni atendían la explicación de la alumna implicada, que quedó en la indefensión, con un sentimiento de impotencia.

5.2.1.2.1.2.5. Relación escuela-comunidad

Este aspecto sólo se observó con padres de familia, que no necesariamente pertenecían a la comunidad cercana de la institución.

5.2.1.2.1.2.3. Gestión Escolar

5.2.1.2.1.2.3.1. Consejo Técnico.

Escenario

El espacio en que se realizó la reunión fue un aula de primero, con su mobiliario, que al tiempo fue inadecuado para adultos.

Al inicio se repartió una media página tamaño carta con la imagen institucional del gobierno del estado de México, la leyenda “2009, AÑO DE JOSE MARIA MORELOS Y PAVON SIERVO DE LA NACION”, definía el día: 2 de diciembre de 2009; el lugar: sala de proyecciones; y la hora: 10.30; la imagen en blanco y negro de la Sagrada Familia y un mensaje “Que en estas Fiestas renazca el amor y la luz de la esperanza!...Y que la esperanza se transforme en maravillosa realidad” (Sec X ,2009; gra1, CT.dic2)

Incluía la agenda de trabajo-siguiente:

1. “[...] REGISTRO DE ASISTENCIA
2. BIENVENIDA
3. RESULTADOS ENLACE 2009
4. ANALISIS DE RESYLTADOS PRIMERA EVALUACION
5. ESTABLECER COMPROMISO CON LOS OTROSS PARA ABATIR REPROBACION
6. ASUNTOS GENERALES

A T E N T A M E N T E
DIRECCION ESCOLAR”

Actores

A la reunión fue convocada la planta docente de la institución: profesores. Hrs clase, orientadores y autoridades educativas. La reunión la condujo la directora comisionada, circuló el registro de asistencia., al iniciar se encontraban presentes veinte docentes.

Las relaciones observadas se pueden caracterizar como sigue:

Relación Mo-Mo	
Valores implícitos	Amor Compromiso con los otros Corresponsabilidad Honestidad Injusticia Reconocimiento Responsabilidad Trabajo colegiado Valores
Características favorables	Apoyo Argumentación Atención Compromiso con los otros Cooperación y participación Disposición al dialogo Enfrentar el conflicto Habilidad lógica argumentativa Informar Pensamiento común con otros Pensamiento critico Respeto
Características desfavorables	Confusión Exclusión Exigencia Incongruencia Mobing

Relación Mo-Mo	Valores explícitos
Reconocimiento	<p>“El trabajo con los alumnos es continuo porque es trabajo con seres humanos” (Sec X (2009); gral1, CT, dic 2 MaC)</p> <p>“La comparación es buena, porque plantea la competencia para mejorar” (Sec X (2009); gral1, CT, dic 2 MaOrC)</p>
Parcelación de formación	<p>“El papel del orientador es batallar con los alumnos...la disciplina...al catedrático corresponde el conocimiento, no la atención de los papacitos, para eso está el orientador” (Sec X (2009); gral1, CT, dic 2 MaDirComis)</p> <p>“Es importante que el orientador trabaje con los pequeños y les haga entender cómo los conocimientos se entrelazan, ...dar importancia a cada asignatura como debe hacerse” (Sec X (2009); gral1, CT, dic 2 MaDirComis)</p> <p>“Las ceremonias cívicas están marcadas y las tenemos que hacer, los docentes dicen mi clase es más importante que las ceremonias cívicas, se queda en el grupo y no apoyan” Sec X (2009); gral1, CT, dic 2 MoOrMi)</p>
Laicidad	<p>“La maestra I ya comentó de incluir algo alusivo a la navidad, una pastorela...un villancico..</p> <p>MaP. ¿No que nuestra institución es laica?</p> <p>MaDirComis. ¡Conservamos las tradiciones y costumbres de México! (Sec X (2009); gral1, CT, dic 2 MaDirComis)</p>

Escenario

Se presenció otra reunión de CT, la cuarta, que se re-orientó como Taller General de actualización. Aunque fue programada para la sala de proyecciones se realizó en un aula de primero, también se cambió la fecha.

Al principio de la sesión se repartió una media carta con el Escudo de Estado de México del lado izquierdo, el Logo del gobierno actual en el extremo derecho; la leyenda “ 2010 AÑO DEL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO”; del lado izquierdo indicaba como sede la sala de proyecciones, la cual cambio; la fecha, jueves 29 de abril y la hora, 10.40 turno matutino y 17 horas, turno vespertino; en el extremo derecho, en un dibujo de pergamino, el siguiente mensaje “Si los maestros no crecen en conocimiento y en inteligencia emocional su habilidad para enseñar estará en crisis”, con la agenda de trabajo:

1. MOTIVO DE LA REUNIÓN
2. REGISTRO DE ASISTENCIA
3. SESION EXPOSITIVA
4. PLANEACIÓN Y ELABORACIÓN DE UN PROYECTO EN TRANSVERSALIDAD
5. ASUNTOS GENERALES

A T E T A M E N T E

LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Actores

Fue convocada la planta docente, la sesión fue conducida por un par de docentes invitadas. Al iniciar sólo estaban 16 profesores

Procesos

Se evidenció como se abrió una brecha entre las conductoras y los maestros porque ellas abundaron en la ventaja del uso de la tecnología para apoyarse en la planeación didáctica y los docentes dieron muestra de no entender cabalmente lo que se expresaba.

Se emplearon conceptos como trabajo colaborativo y transversalidad sin que mediara una definición o puesta en común que permitiera un entendimiento claro de lo que significaban y de lo que suponían.

Lo anterior fue evidente cuando se abordó el proyecto de transversalidad, las conductoras se refirieron a ellos como los programas compensatorios y de apoyo que desde diferentes secretarías de gobierno se tienen que atender en la escuela como Leer para crecer, Día mundial de Salud o el Bicentenario de la independencia de México, dejando de lado lo que plantea la propuesta curricular como temas transversales.

Tenían claridad en que no suponía más trabajo para los alumnos, sino trabajo de todos los maestros en todas las asignaturas una vez que se ponen de acuerdo en las actividades a realizar para favorecer el proyecto de transversalidad. Aclararon que ellas no especificarían cómo debían de hacerlo, que se supondría que los docentes ya lo saben porque “tienes que ser autodidacta” (Sec X, 2010; gral 2, Ct. abril 29)

El MoZ FcyÉ2oA,C, comentó “estamos trabajando en las competencias pero falta que nos coordinemos más porque estamos trabajando cada quien para su lado...el tiempo no fue suficiente... pero allá vamos trabajando” (Sec X, 2009; platica MoZ FcyÉ2oA,C, oct 22)

En el desarrollo de la actividad se presenciaron dos momentos: cuando conducían la sesión las docentes y cuando el MDir solicitó la palabra.

En el primer momento, la relación Mo –Mo se caracterizó por:

Relación Mo-Mo	
Valores implícitos	Compromiso con los otros Honestidad Reconocimiento Responsabilidad Respeto
Características favorables	Habilidades lógico argumentativas Pensamiento común con otros Pensamiento crítico Regulación
Características desfavorables	Desdén Desaire Desatención Desorganización Incomunicación Incongruencia Robo

En el otro espacio:

Relación MDir-Mo											
Valores implícitos	Coherencia Consideración Coparticipación Reconocimiento Respeto Responsabilidad										
Características favorables	Apoyo Compromiso con los otros Comunicación corresponsabilidad Disposición al dialogo Empatía Habilidades lógico argumentativas Informar Pensamiento común con otros Pensamiento critico Regulación										
Características desfavorables	<table border="0"> <tr> <td>Amenaza</td> <td>Exhibición</td> </tr> <tr> <td>Desaire</td> <td>Humillación</td> </tr> <tr> <td>Descalificación</td> <td>Indisciplina</td> </tr> <tr> <td>Desdén</td> <td>Ironía</td> </tr> <tr> <td>Deslealtad</td> <td></td> </tr> </table>	Amenaza	Exhibición	Desaire	Humillación	Descalificación	Indisciplina	Desdén	Ironía	Deslealtad	
Amenaza	Exhibición										
Desaire	Humillación										
Descalificación	Indisciplina										
Desdén	Ironía										
Deslealtad											

El MDir expresó, al anunciar que realizarían un acompañamiento a los docentes para observar su cumplimiento técnico, que se plasmaría en el informe respectivo como una forma de exhortarles al cumplimiento de su tarea y a necesaria actualización, “[...] en lugar de haber sido un director paternalista, porque así ya me han calificado, debía ser un director negrero” (Sec X, 2010, transc 3, Ct 4, abril 28)

5.2.1.2.1.2.3.2. Consejo Escolar de Participación Social

Al parecer no se encuentra integrado.

5.2.1.2.1.2.3.3. Asociación de padres de familia

Este organismo fue elegido por los orientadores, a partir de las características de los alumnos, mandaron la invitación a los padres a través de sus hijos, los citaron para nombrar la presidencia de la sociedad de padres. Posteriormente en una ceremonia cívica, las autoridades escolares les tomaron la protesta.

Diferentes miembros de la mesa directiva se hacían presente en las ceremonias cívicas o en eventos cívicos sociales y participaba en ofrecer

obsequios y/o almuerzos a los alumnos y/o invitados a los eventos que se organizaban.

5.2.1.2.1.2.3.4 Sociedad de alumnos.

La dirección escolar emitió una convocatoria a través de los orientadores para que se integraran planillas y se realizó la votación universal y secreta un día x, con urnas ex profeso. Se tomó la protesta a la planilla ganadora en una ceremonia cívica, en la que el director expresó su desacuerdo con el nombre que eligieron Hippié, de la siguiente forma:

“Escuchamos el nombre, más sin embargo es una corriente filosófica que no opera con los principios de su servidor ¡pero bueno! Es el nombre que ustedes eligieron, nosotros tenemos que respetar” (Sec X ,2009; transcripc.1; trans. 1, Cci, sept 16, MDir.)

Les recordó la necesidad de cumplir lo que ofrecieron a sus compañeros, escucharlos, organizarse para presentar plan de trabajo e informarles, al dar cuenta de su actuar.

5.2.1.2.1.2.3.5. Academias, no se presenció ninguna reunión.

5.2.2.Subsistema de apoyo

5.2.2.1. Apoyo institucional

5.2.2.1.1. Definición de políticas

5.2.2.1.1.1.Acervo bibliográfico y documental

Escenario

El área de biblioteca se encontraba en el Anexo, fue re-ubicada al inicio del ciclo escolar en lo que era el área de orientación del turno matutino, generando disgusto e inconformidades entre los MoOrs.

El espacio carecía de cortinas por lo que se pegaron diferentes carteles para evitar el sol matutino. El acervo se encontraba en cajas y distribuido en los pocos estantes que se tenían, básicamente eran libros de ediciones pasadas, colecciones, algunas revistas, no se tenía la colección completa de biblioteca para el maestro de la SEP, ni el resguardo de documentos institucionales.

A lo largo del ciclo escolar el piso de la entrada se empezó a botar significando mayor riesgo para la docente, no lo compusieron.

Actores

Acudían a la biblioteca los alumnos que eran sacados de clase por los docentes, los que recurrían a pedir el libro olvidado, los que necesitaban hacer un trabajo individual o en equipo, los que llegaban a saludar a la docente y a platicar. La MaBiblio cuidaba mediante un formato, cruzar información acerca de los alumnos, la orientadora tenía que autorizar la estancia en la biblioteca a través de dicho documento. Acudían los MoOr y/o los Mos de las asignaturas a supervisar a los alumnos que habían mandado, La responsable también revisaba lo que los alumnos hacían.

De igual manera se acercaban docentes a platicar su vivencia del día compartiendo el almuerzo con un cafecito, insumos que entre todos eran proporcionados. Se podría decir que era el espacio de algunos docentes, la sala de maestros de la escuela.

Debido a su condición física, la SraT se acercaba a ayudarle con los materiales que llevaba de su auto a la biblioteca, el MDir se lo prohibió diciéndole “[...] déjala sola, no tienes por qué ayudarla, no está en tus funciones, ¡que no sea paz!, para el MDir decir paz significa decir ¡pazguata!”(Sec X,2010, gra2, junio 9).

Las autoridades la presionaban para que solicitara su cambio debido a que era profesora hrs clase y estableció un horario de atención, sola no podía arreglar el espacio; por otra parte, le solicitaron trabajos que estaban fuera de su responsabilidad y se negó, generando molestia y disgusto a las autoridades.

De tal manera fue la presión, que solicito su cambio argumentando la movilidad de personal en la institución, a lo que le respondieron que iniciarían una investigación en la escuela, al concluir el ciclo escolar dicha investigación continuaba, sin que se le concediera aún el cambio solicitado. Se va “por el acoso del MDir” (Sec X 2010; gra3, agosto 24)

Procesos

Cuando los alumnos acudían a la biblioteca se registraban en una libreta ex profeso, la responsable estableció un proceso que permitía dar cuenta de los motivos de las visitas de los alumnos y del préstamo del acervo. Este fue revisado por la DSubdAdmva, por que las MaOr se quejaron de que no hacía nada, sin embargo fue motivo de felicitación. No establecieron multa por perdida o retraso en la entrega de materiales.

Contaba por temporadas, con el apoyo de un joven en servicio social, que a decir de ella no era de mucha ayuda, más adelante, los intendentes y un grupo de alumnos de segundo le ayudó a colocar y ordenar los libros.

La sociedad de padres tenía como parte de su plan de trabajo, apoyar a la biblioteca con equipamiento e instalar un consultorio médico, pero el MDir no estuvo de acuerdo y detuvo el apoyo económico necesario, canalizando los recursos a otros asuntos como la fiesta de clausura del ciclo escolar en el Teatro Morelos de la Cd de Toluca, que suponía un pago de alquiler de dieciocho mil pesos.

Entonces, a la biblioteca le hicieron falta permanentemente estantes, libreros, mesas y sillas. Le indicaron que tirara los libros viejos, con lo que no estaba de acuerdo, en cambio los regalaba llevando un registro meticuloso de dicha actividad. Algunas imágenes de ese espacio.



Se podrían caracterizar las relaciones de la MaBiblio con los diferentes actores como sigue:

Relación MDir, MSubdAcad-DSubAdmva-MaBiblio	
Valores implícitos	Responsabilidad
Características favorables	Habilidades lógico argumentativas Pensamiento común con los otros
Características desfavorables	Desdén Desatención Discriminación discrecionalidad Exclusión Improvisación

Relación MaBiblio-Mos		
Valores implícitos	Abertura Benevolencia Consideración Empatía Reconocimiento Renuncia Respeto Solidaridad	
Características favorables	Atención Bromear Convivencia Comunicación Disposición al diálogo Empatía	Habilidad lógico argumentativas, Informar Pensamiento común con los otros Pensamiento crítico Valorar al otro positivamente
Características desfavorables	Ironía	

Relación MaOrs- MaBiblio	
Valores implícitos	Corresponsabilidad
Características favorables	Habilidades lógico argumentativas Pensamiento común con los otros
Características desfavorables	Desdén Exclusión Resentimiento

Relación MaBiblio-Aas	
Valores implícitos	Responsabilidad
Características favorables	Apoyo Atención Exigencia Regulación
Características desfavorables	ironía

5.2.2.1.1.2. Servicios escolares

Operativamente era realizado por las secretarías, supuestamente bajo la supervisión de la MSubdAdmva.

5.2.2.1.1.3. Asesoría jurídica No existía

5.2.2.1.1.4. Orientación, información y quejas, no existía.

5.2.2.2. Dimensión administrativo

5.2.2.2.1. Apoyo administrativa

5.2.2.2.1.1 Administración y desarrollo de personal

Debido a que la institución pertenecía al sistema estatal de educación, en este aspecto en particular, se regulaba por la normatividad externa correspondiente, Para entonces, el sistema de escalafón estaba desactivado por el acuerdo firmado entre el Sindicato y el gobierno del estado en diciembre de 2004 para la asignación de plazas, que institucionalizó la discrecionalidad, ya que los perfiles necesarios para desempeñar una función quedaron de lado.

La escuela secundaria en general presentaba mucha movilidad entre los docentes, por infinidad de causas; a esta institución le hacía falta, desde hace un año, un docente de español, quien la suplía era una orientadora del turno vespertino a quien le acomodaron algunas clases en las últimas horas del turno matutino, para que tuviera menos dificultad y pudiera atender a los grupos.

5.2.2.2.1.1.1. Planeación y organización

5.2.2.2.1.1.2. Empleo

5.2.2.2.1.1.3. Remuneraciones

5.2.2.2.1.1.4. Relaciones jurídico laborales

Existen dos tipos de trabajadores asignados a la institución, los burócratas y los docentes, cada uno con su sindicato.

En la biblioteca se comentó que un intendente recién llegado “ [...] ya no está en la institución, lo pusieron a disposición de personal porque faltó

tres días seguidos sin avisar, solicitó una segunda oportunidad y la Ma Subd Admva le dijo “En esta escuela no hay segundas oportunidades” (Sec X, 2010, gral3, julio 6).

Los docentes pertenecían a una delegación sindical de zona, que fue renovada durante este ciclo escolar. “la secretaria de la delegación sindical estuvo mucho tiempo en la dirección de la Sec X, con el Mtro P, tenía control total “ (Sec X, 2010; platica MoMate, abril 27).

Para esta renovación, en la escuela se organizaron dos planillas una integrada por docentes, la tres, y otra por las autoridades escolares, la cuatro. Una integrante de la planilla tres le avisó al director que iba a participar, quien le dijo “Gracias por avisarme y darme una puñalada por la espalda porque yo ya les había dicho que tenía la intención de lanzarme” (Sec X, 2010; platica MaOrS, abril 14). Para promoverse solicito a los orientadores invitaran a los docentes a una reunión en su casa, sólo llegó un tercio de ellos. Y expresó “no me estiman como yo esperaba”

La secretaria delegacional quedó en otra secundaria de la zona, la planilla ganadora integró a docentes de la Sec X. El MDir “No ganó porque tuvo muchos (votos) nulos por falta de ortografía o nombre equivocado, “comprometieron su voto pero al final lo anularon” (Sec X, 2010; platica MoMate, abril 27).El MDir le dijo a un miembro de la planilla tres que se olvidara de todo apoyo.

A decir de un miembro de la planilla tres, la percepción es que hubo participación democrática en el proceso. Otro docente comentó “[...] (fue) un proceso democrático, también al supervisor le disgustó pero fue un proceso participativo y (en buena lid) de camaradería que nos costó trabajo, pero salió bien, le quitamos la supremacía” (Sec X, 2010; gral2, Biblio, mayo 12)

5.2.2.2.1.1.5.Capacitación y desarrollo de personal la actualización de los maestros

5.2.2.2.1.1.6.Motivación

5.2.2.2.1.1.7.Información

5.2.2.2.1.1.8.Evaluación

5.2.2.2.1.2. Recursos, materiales y servicios

La incorporación de la escuela al PEC le otorgó recursos que fueron canalizados a la mejora de infraestructura: bancas, pisos, televisores, videos, grabadoras para las aulas; baños, pintura y barda para la institución.

5.2.2.2.1.2.1. Planeación

5.2.2.2.1.2.2. Bienes muebles

5.2.2.2.1.2.3. Bienes inmuebles

5.2.2.2.1.2.4. Bienes de consumo

5.2.2.2.1.2.5. Adquisición y enajenación de bienes

5.2.2.2.1.2.6. Almacenes e inventarios

5.2.2.2.1.2.7. Mantenimiento

5.2.2.2.1.2.8. Transporte

5.2.2.2.1.2.9. Archivo y correspondencia

5.2.2.2.1.3. Administración de recursos financieros

5.2.2.2.1.3.1. Control del ejercicio del presupuesto

5.2.2.2.1.3.2. Contabilidad y registro

5.2.2.2.1.3.3. Planeación financiera

Al inicio del ciclo escolar se cobró una cuota de quinientos pesos para la sociedad de padres de familia, la que tenía que ser depositada a una cuenta bancaria.

A lo largo del ciclo escolar pidieron cooperaciones para el festival de las madres, el botiquín, el regalo navideño de los intendentes y secretarias, que se volvieron obligatorias. También pidieron obligadamente la cooperación para la Cruz Roja, cuando tendría que ser un acto voluntario que promoviera la empatía y solidaridad con la labor de una institución como esta.

Al parecer tenían acuerdo con la papelería de la esquina porque acudían las secretarias por material y fotocopias, consumo que se registraba en papelitos que se guardaban en la pape.

El auditorio lo prestaban para diferentes eventos, coincidiendo a veces con los de la institución, que tenían que desarrollarse en las aulas.

Derivado de los resultados de la prueba ENLACE “[...] la federación otorga dinero que se reparte en partes iguales entre los profesores. Eso ya lo hicieron en otra secundaria, (lo solicite en una reunión) y el Dir se salió por la tangente y empezó a agredirme, me dijo “eres un inmoral por llegar tarde”, no llegamos a nada, salimos desangelados “, lo cual generó malestar. (Sec X, 2010; platica MoMate, mayo 28).

El rumor en los pasillos es de cuestionamiento porque en la escuela no se ve el recurso del PEC aplicado.

La tienda escolar atiende los dos turnos, ante el desorden de los alumnos pegaron carteles con instrucciones para poder comprar, la situación mejoró un poco. La sociedad de padres de familia le solicitó no vender productos chatarra, así lo hacía, pero los alumnos los buscaban y los consumían del exterior al encargarlos con quienes salían o se salían a escondidas. Por lo que solicitó “que no se las vendan fuera” (Sec X, 2009; platica Sra.Tienda esc., octubre 15), no sucedió nada.

Pagaba una renta a la dirección de la escuela; en una ocasión le pidieron cinco meses de adelanto y después le desconoció el pago.

5.2.3.Subsistema de operación.

5.2.3.1.Dimensión pedagógica curricular

5.2.3.1.1.Ámbito general

5.2.3.1.1.1.Planeación académica

5.2.3.1.1.1.1.Implementación curricular

El desarrollo de la propuesta curricular aparentemente se vio interrumpida por la necesidad de atender programas denominados compensatorios y de apoyo como el Día Mundial contra el sida, Leer para crecer, el Programa Nacional para el fortalecimiento de la educación especial, a primera semana nacional de salud, la activación física o la prueba ENLACE. Estos programas se asignaron a diferentes docentes que guiban las actividades que suponían, en horas de clase.

Durante el ciclo escolar se recibieron los resultados de la prueba ENLACE, lo cual generó una serie de actividades para darlos a conocer a los padres y conservarlos en la institución, los resultados no fueron satisfactorios, a decir de una alumno de segundo “de apenas” (Sec X , 2010, cuaderno Or 2º A, enero 13)

Estos resultados generaron inquietud en la planta docente, la cual decidió dejar de lado el desarrollo de los programas de las materias que son exploradas y dedicarse con los alumnos a “ensayar” el examen, para lo cual les distribuían el cuadernillo y con la guía de la docente, iban reflexionando sobre las instrucciones, las preguntas y las posibles respuestas. (Sex X , 2010, cuaderno Español 1oE, abril 14)

La MSubdAdmva anunció, cuando quedo de encargada, que en cualquier momento podría presentarse a los grupos para observar el trabajo de los docentes y alumnos.

En los primeros meses del año 2010, las MaOr informaron a los alumnos la leyenda que se debía colocar en los cuadernos cada mes, la cual consistía en escribir el nombre de un personaje de la independencia de

México y escribir su biografía. Les dicta la lista, sin que media más explicación o reflexión.

Dice la MaOrSo “Les voy a dictar desde febrero aunque ya pasó, Febrero, adelante coloquen Vicente Guerrero, abajito, marzo...” (Sec X, 2010; cuaderno Or 2oC, abril 14). Continuó así, interrumpida por los alumnos que no le escuchan ni atienden. El listado quedó como sigue:

Mes	Personaje
Febrero	Vicente Guerrero
Marzo	Ignacio Ma. Allende Unzaga
Abril	Ignacio López Rayón
Mayo	Nicolás Bravo
Junio	Carlos Ma. De Bustamante
Julio	Pedro de Ascencio Alquisiras
Agosto	Hermenegildo Galeana
Septiembre	Miguel Hidalgo y Costilla
Octubre	José Ma. Morelos y Pavón
Noviembre	Josefa Ortiz de Domínguez
Diciembre	Juan Aldama

5.2.3.1.1.1.1 Desarrollo humano de capacidades y competencias cívicas, éticas y corporales

Bajo el supuesto de que las ceremonias cívicas podrían ser los espacios que permitieran el logro de las capacidades y competencias mencionadas, se incluyen en este apartado.

Escenario

Esta actividad se realizaba en la plancha de la escuela, los grupos elegidos se ubican en el perímetro, el presídium en el pasillo de acceso a la institución que generalmente estaba sombreado. Solo en una ocasión se colocó en el lado oriente de la plancha, lo cual ocasionó que recibieran el sol en la espalda.

Como elementos tradicionales escolares se encuentran la preparación del presídium con personificadores y adornos alusivos a la fecha que se conmemora, así como también en los corredores de la escuela; la impresión del programa para los miembros del presídium; la elaboración de gafetes alusivos y manualidades, que se reparten entre las autoridades, invitados y organizadores de la ceremonia. Si quienes iban a participar en la ceremonia eran de otras instituciones, se les ofrecía un pequeño refrigerio.

Actores

Estas ceremonias eran dirigidas por un maestro de ceremonias que podía ser un profesor (a) de asignatura, un orientador (a), un alumna(o), o ♂♀ de familia; quien para dar paso a las actividades del programa leía frases célebres o palabras alusivas de los próceres.

A cada ceremonia asistían grupos de los diferentes grados, con los orientadores y docentes respectivos y en ocasiones padres de familia.

Los alumnos acudían con el uniforme que correspondía de acuerdo a las actividades escolares, así se observaron alumnos con uniforme de gala y de deportes completos; otros que les faltaba una prenda, generalmente suéter o calcetas o que combinaban el uniforme con otras más, como chamarras, bufandas y/o gorros.

La banda de guerra era dirigida por un profesor, se integraba por alumnos y alumnas que cuidaban hasta el último detalle su presentación y desempeño.

Solo en una ocasión, 16 de septiembre, los directivos y orientadores portaron corbatas o mascadas tricolores alusivas a la CCI que se celebraba.

Procesos

Las ceremonias cívicas formaban parte de las actividades rutinarias de la escuela, se preveía su realización al inicio del ciclo escolar como ya se comentó, En la preparación de las ceremonias las relaciones se caracterizaron como sigue:

Relación Mo-Mo/Mo-Ao/ Ao-Mo/Mo-♀♂		Preparación
Valores explícitos		Tradición institucional Acuerdo Puntualidad Apoyo Cooperación Gratitud
Relación Mo-Mo/Ao-Mo/ Mo-Ao/♀♂-Mo-		
Valores implícitos		Obligación Colaborar Informar Atención Dialogo Participación
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/ Ao-Mo/Mo-♀♂		
Características favorables		Apoyo Atención Compromiso con los otros Cooperación Disposición Empatía Ensayo Participación Previsión Regulación
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/ Ao-Mo/Mo-♀♂		
Característica desfavorable		Desorganización Desinformación Descuido Impuntualidad Imprudencia Impertinente Improvisación

Así, los honores a la bandera o actos cívicos, como se mencionan en la Ley sobre el uso del Escudo y de la bandera y del Himno nacional (2006) y la Ley sobre el escudo y el Himno de Estado de México (2003), se organizan a través de programas muy variados y flexibles que tienen como ejes los siguientes:

- Honores a la bandera con el toque de bandera y recorrido de la escolta escolar apoyados por música grabada o interpretada en vivo por la banda de guerra.
- El Himno Nacional grabado;
- La presentación del presídium;
- Discurso oficial que lee una alumna (o) o padre da familia.
- El Himno al Estado de México, grabado;
- Agradecimiento por asistencia a la ceremonia
- Mensaje del director;

Pueden incluir además abanderamiento, número musical, poesía, poesía coral, baile folclórico y/o moderno, reseña histórica, efemérides, biografía de personaje, cuadro plástico, número artístico, monografía del estado, toma de protesta de la sociedad de padres, de alumnos, entrega de reconocimientos a maestros y/o a alumnos, informe de actividades de la semana y avisos; de tal manera que pueden durar de 36 hasta noventa minutos.

Parece importante comentar los valores que son aludidos en cada número considerado en el programa y la dinámica generada:

I. Número del programa:

Relación Mo-Mo/Mo-Ao		Honores a la bandera, Himno nacional, Himno del Estado de México
Valores explícitos	Respeto Gallardía Orgullo	
Relación Mo-Mo/Ao-Mo		
Valores implícitos	Portar uniforme completo Posición de firmes Saludar Entonar	
Relación Mo-Mo/Ao-Mo		
Característica favorable	Atención	
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/Ao-Mo/Ao.Ao		
Característica desfavorable	Distraer Platicar Reír Desgarbado	

Relación Mo-Mo/Mo-Ao		Presentación presidium
Valores explícitos	Reconocimiento Ciudadanía	
Relación Mo-Mo/Ao-Mo		
Valores implícitos	Agradecimiento Consideración Reconocimiento	
Relación Mo-Mo/Ao-Mo		
Característica favorable	Atención Aplausos y gritos	
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/Ao-Mo/Ao.Ao		
Característica desfavorable	Distraer Platicar Desatención	

Relación Ao(a)-Mo/♂-Mo-Ao		Discurso Oficial
Valores explícitos	Elogiar pueblo mexicano Encomiar a mujeres en la lu Ensalzar héroes Exaltar raza Independencia Justicia Legalidad Libertad Nacionalismo Orgullo Patria Respeto Revolución Soberanía Hombres útiles Sufragio efectivo no reelección	Acuerdo ideológico Ciudadanía Compromiso con los otros Consciencia cívica Cultura nacional Democracia Democratización relaciones intrafamiliares Deterioro de valores Dignidad Esperanza Familia Identidad Estatal Identidad Nacional Modelo patriarcal tradicional Responsabilidad Solidaridad Unidad Valores
Valores definidos	México justo: "mayor desarrollo, con valores cívicos y humanos [...] más empleos de calidad, planta productiva vigorosa, que no existan los ninis [...]" (Sec X ,2010; transc 1, CCI. abril 24, Dof.♂) Libertad: "[...]de elegir a nuestros gobernantes, de poder dirigir nuestros destinos, de poder luchar por nuestros objetivos [...]" (SecX ,2010; transc. 1, CCI, sept.20,Dof.Ao.3º.E)	
Relación Ao(a)-Mo/♂-Mo-Ao		
Valores implícitos	Diversidad familiar Estudiar Identidad institucional Reconocimiento Ser buen mexicano Ser buena persona Utopía	
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/Ao-Mo/Ao.Ao/Mo-♂		
Característica favorable	Apoyo Compromiso con los otros Cooperación Disposición al Diálogo Información Regulación Respeto	
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/Ao-Mo/Ao.Ao/Mo-♂		
Característica desfavorable	Descuido contenido Obviar la efeméride del día de ceremonia	

De acuerdo con la Dra. Quezada, las ceremonias cívicas escolares son ritos identitarios que tienen como propósito “[...] la formación de identidades socioterritoriales, que incluye una función social y cultural al fomentar en los participantes la pertenencia a una comunidad nacional y estatal, incorporando un universo simbólico-cultural predefinido como “nacional”. (Quezada, 2009:206).

Lo cual en este caso se cuestiona porque no se realizaban con la periodicidad reglamentada ni acudían a las ceremonias todos los alumnos. Por otro lado, esta actividad no se vinculaba con ningún contenido del plan de estudios, no se retomaban, comentaban o analizaban en ningún espacio, pareciera que se hacían porque había que hacerlas, perdiendo entonces su propósito formativo.

Se incluyen algunas imágenes alusivas:



30 de noviembre

Sec X, 2009; CCi, nov 30, jpg 30, 16 y7

2 de marzo 2010



Sec X, 2010; CCI, marzo 2, jpg 23, 28, 25 y 27



Sec X, 2010; CCI, marzo 2, jpg 61, 64 y 66.

24 de mayo 2010



padres de familia ↔ banda de guerra ↔ presidium ↔ grupos ↔ bailable

Sec X, 2010; CCI, mayo 24, jpg 4, 1, 5, 14 y 19

Relación Mo-Mo/Mo-Ao		Mensaje del director
Valores explícitos	Agradecimiento Apoyar Cinismo Colaboración Desaprobación muestras de afecto en publico Felicitación Honestidad Identidad institucional Identidad nacional Información Inseguridad Libertad Organización Orgullo Paz Reconocimiento Rendición de cuentas Respeto Respeto lugares	Acompañamiento Atención Cambio de actitud Ciudadanía Compañerismo Compromiso con los otros Cooperación Corresponsabilidad Democracia Dios Escala de valores Exalta papel tradicional de la mujer Identidad mexiquense Libertad Participación Patria Representación Responsabilidad Solidaridad Valores
Valores definidos	Responsabilidad: “[...] practicando cada uno de nosotros con responsabilidad en nuestra vida, lo que nos toca hacer, generar y realizar [...] a las nuevas generaciones que tengan en sus manos con este sentido patrio de responsabilidad y hacer de nuestra patria un México progresista [...]” (Sec X (2010); trans. 1,CCi, sept.20,MDir.	
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/Ao-Mo		
Valores implícitos	Agradecimiento Atención Respeto	Cristiandad Cooperación Organización
Relación Mo-Mo/Ao-Mo		
Característica favorable	Atención Consideración Regulación a docentes Regulación a alumnos	Reconocimiento Pensamiento común con los otros
Relación Mo-Mo/Mo-Ao/ Ao-Mo		
Característica desfavorable	Redundar contenidos de actos del programa Intimidación Amenaza Prohibición Descalificación Degeneración lenguaje Desatención Contradicción	Platican Desaire Abuchear Desdén Imprevisión Ironía Exhibición Amenaza Reir

5.2.3.1.1.1.2. Asignatura estatal

5.2.3.1.1.1.1.3. Orientación y tutoría

Escenario

En este ciclo escolar, el área de orientación del turno matutino se ubicaba en la biblioteca, al inicio del ciclo se incorporó a la institución una profesora asignada a la biblioteca, por lo que se reubicó a los orientadores al área que estaba ocupada, hasta entonces, solamente por los orientadores del turno vespertino. Comentaron entre ellos como la MaSubAdmva “nos quiere a todos juntos en orientación aunque ya no cabemos, nos dijo que dejemos nuestros escritorios” (Sec X, 2009; gral1, sept 8)

El salón se ubicaba cercano a la puerta sur, de salida, de los alumnos. Mirando desde la puerta, los orientadores del turno matutino ocupaban la parte derecha, en la cual escalaron los escritorios, los de los orientadores del turno vespertino estaban del lado izquierdo, alineados por parejas. Los orientadores técnicos estaban hacinados entre la PC, archiveros, pizarrones y carteles en las paredes.

Este espacio se encontraba en permanente frenesí por la entrada y salida de alumnos, docentes, padres de familia que por diferentes motivos acudían. Los alumnos porque eran enviados por los docentes por haber cometido alguna falta u omisión: no llevar material, no llevar libro, realizar exámenes a destiempo; los docentes para llevar a algún alumno, quejarse de alguno, entregar celular; los padres de familia por haber sido citados, por acercarse a preguntar por las calificaciones de los niños, o por preguntar por su niño.

Actores

El cuerpo de orientadores técnicos del turno matutino se integraba por ocho profesores que se incorporaron en diferentes tiempos a la institución, cuatro durante el período del 2005 al 2009, lo que da idea de la movilidad laboral de los docentes.

Su preparación iba desde profesor de educación primaria hasta maestría en docencia y administración de la educación, solo dos de ellos se

encontraban incorporados a carrera magisterial. Procuraron una identidad al acordar el uso de uniforme, intención que duró poco.

Procesos

En el expediente de un MoOr se encontraron las funciones asignadas, que a la letra decía:

“Debemos colegiadamente cumplir con las siguientes responsabilidades que prestigie nuestro trabajo y a esta casa de estudios”:

- Puntualidad
- Atención primera a los alumnos
- Checar asistencia dos veces al día
- “Buscar y aplicar alternativas de solución problemas académicos y de conducta.
- En cada cambio de hora clase permanece frente a su grupo
- Estar pendiente del cuidado físico de las aulas que ocupen los grupos de su responsabilidad y la escuela.
- Cumplir con acciones específicas de su responsabilidad: práctica de la escala de valores, formación de hábitos de los estudiantes, que los alumnos respeten las normas institucionales, operación mochila, evitar que sus alumnos no entren a clase, que cumplan con las tareas, evitar grescas callejeras a través de una comunicación sistemática, cuiden de su aspecto personal, acatar y respetar acuerdos como principio de respeto y organización institucional
- Haga uso de sus derechos en forma y tiempo, sin pretender se le asista inoportunamente.
- Se hace de su conocimiento que en la semana lo antes de ser posible, hará usted el mantenimiento de las aulas que ocupan los grupos de su responsabilidad.
- Llevar con irrestricto apego las hojas de seguimiento de los alumnos de su responsabilidad y lo anecdótico.
- Cumplir con todo aquello inherente a su responsabilidad.

Sabedor de su característico apoyo a la presente documento y no dudando que lo anteriormente expuesto es de su conocimiento y aplicación, agradece su participación y entendimiento.

Director Escolar” (Sec X, 2010; gral3, oct 16)

Era una red que realizaba el enlace entre las autoridades, los docentes y los padres de los niños.

El MoZ FcyÉ2oA,C, comenta ante la aprobación de sólo tres alumnos en otro grupo, que “[...] está controlado por tres líderes que los manipulan” y a la pregunta de cómo le ayuda la MaOr, responde “No me ayudan, en

cambio por la tarde las MaOrs son más exigentes, y se los traen a raya, mírelos están afuera (señalando a As fuera del salón) [...]” (Sec X, 2009; platica MoZFcyÉ2oA,C, oct 15)

Por grado y grupo, integraban el expediente de los alumnos que se denominaba Ficha de control de personal que contenía dos grandes apartados:

- Datos de identificación con foto, que daba cuenta del nombre, sexo, el lugar de procedencia, nombre, edad, preparación, ocupación, dirección y teléfono de los padres. Se solicitaba la información desagregada porque eran pocos los alumnos que contaban con una familia tradicionalmente integrada, “estable”.
- Información del curso de primero a tercero, en el cual se incorporaban comentarios de docentes, de compañeros, de los orientadores sobre cómo se comportaba e incidentes, especificando la fecha, la persona que motivaba el reporte, y en ocasiones con la firma de la MaSubdAcad y de los padres de familia. También incluía felicitaciones.

Los reportes eran generalmente por causas atribuibles a:

Su actitud	Su trabajo	Otros
Agredir compañeros	Apuntes incompletos	Llegar tarde
Comer en clase	No trabajar en clase	Llevar celular
Inquietud	No traer el libro	Que los padres no se presentaron
Jugar en clase	No llevar el guía	Salir sin autorización a la calle
Jugar rudo	Desorden en cuadernos	Uniforme incompleto
No entrar a clase	No llevar la tarea	
Platicar	No llevar material	
Falta de respeto al docente		
Indisciplina		
Meterse a otro salón		

La primera columna muestra falta de autorregulación necesaria que les permitiera interactuar armónicamente con los procesos institucionales, por consiguiente los reportes por su trabajo mostraban falta de responsabilidad y

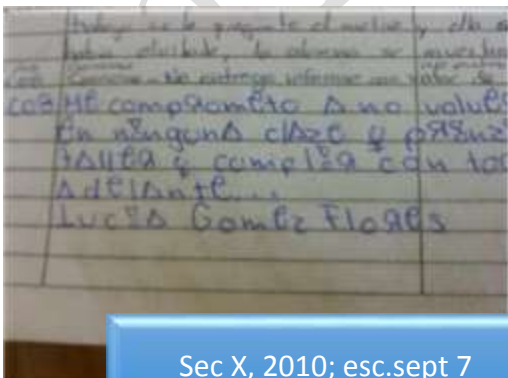
compromiso con su papel de estudiantes. La tercera columna señala la falta de atención y compromiso de otros actores en la formación y cuidado de los estudiantes.

Los alumnos “problemáticos en el aula” eran los que acudían a orientación con más frecuencia, cuando cometían una falta se les hacía escribir por sí mismo, o se les dictaba lo que deberían de escribir, así como el compromiso a seguir. Un ejemplo de quien no cumplió con el uniforme expresó: “No me gusta cumplir con los lineamientos que marca el reglamento porque va en contra como yo pienso, no me gusta que me manden y no me gusta obedecer” (Sec X, 2010; gral3, exp. Aaa. 2oC, agosto 31)

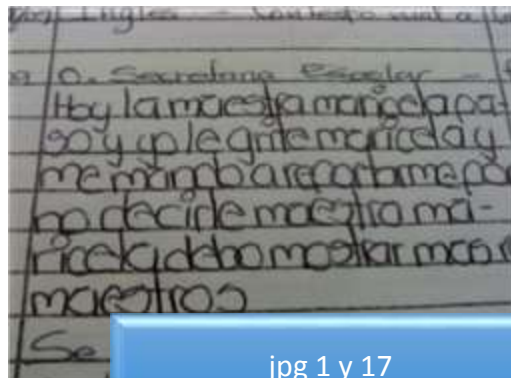
Otro más,

“Agredi y enpuje a mi compañero, pelee con compañero Ao En el descanso por motivos de que mis compañeras las moleste fueron con sus amigas me agredieron y tuve que defendieron, y abrieron las bancas hasi el Ao y nos peliamos en el salón a la hora del descanso, citaron a mi mama. no acudió mi mamá al llamado por miedo a ser agredido por 2bes. Por 3ocación me pelie en la escuela con mi compañero Ao porque me agredió uno de los que me probocó en la salida y me defendí ayer en la salida me solte un cabezaso a mi compañero...mejorar conducta o sino me boy de la Escuela” (Sec X, 2010; gral3, exp. Aaa. 2oC, agosto 31)

De su propio puño y letra:



Sec X, 2010; esc.sept 7



jpg 1 y 17

Las felicitaciones expresadas fueron, entre otras por:

Su actitud	Su trabajo	Otros
Buenos valores	Buena estudiante	Apoyo a compañeros de bajo rendimiento
Comprometido	Buenas calificaciones	Colaborativa con compañeros y profesores.
Disciplinado	Estar en cuadro de honor	Cuenta con apoyos de papás
Inteligente	Excelente alumno	
Participativa	Ordenada	
Risueño	Participación en clase	
Seriedad	Preocupada y ocupada	
Tiene educación responsable	Buena estudiante	
	Buenas calificaciones	
Alegre		
disposición		
Cumplido		
respetuoso		
trabajador		
Tranquilo		

La tercera columna da cuenta de valores mínimos públicos que los alumnos van incorporando en su formación democrática: compromiso y solidaridad.

Una Orientadora expresó: “Cuenta con una educación que sus padres le han inculcado y esto le ayuda bastante, como para saberse comportar como una verdadera alumna” (Sec X ,2010; gral3, exp. Aaa., 2º.A, agosto 31)

Durante estos procesos las relaciones entre los actores se podrían caracterizar como sigue:

Relación Mo-Mo-	Área de Orientación
Valores explícitos	Respeto
Valores implícitos	responsabilidad
	Compromiso con los otros Justicia Normatividad
Características favorables	Acuerdo Apoyo Convivencia Cooperación y participación Disposición al Dialogo Reciprocidad
Características desfavorables	Robo

Relación Mo-Ao-	Área de Orientación
Valores implícitos	Reconocimiento Responsabilidad Reparación del daño
Características favorables	Abertura Apoyo Atención Atención al conflicto Cooperación y participación Consideración Dignidad Mediación
Características desfavorables	Amenaza Castigo Desdén Discriminación

Relación Mo-♂♀-	Área de Orientación
Valores implícitos	Compromiso con los otros Corresponsabilidad
Características favorables	Disposición al diálogo Habilidades lógico argumentativas Pensamiento crítico Regulación
Características desfavorables	Desconsideración Desdén Desinformación

En los diferentes escritorios había mensajes escritos, entre los que se encontraba el siguiente texto referido a la Competencia:

“Procedimiento internalizado y en permanente perfeccionamiento que sirve para resolver un problema material, espiritual, práctico o simbólico, haciéndose cargo de las consecuencias. Cecilia Braslavsky 1993.” (Sec X, 2010; gral2, mayo 19) Y define que son para el manejo de situaciones, para la vida en sociedad, para aprender de manera permanente y con autonomía, para la convivencia, para el manejo de la información y nuevas tecnologías.

5.2.3.1.1.1.4. Contenidos fundamentales de las asignaturas

Las asignaturas que se solicitó observar fueron las que de alguna manera se relacionaban con la formación de valores, a saber: Español, Orientación y FcyÉ.

Escenario

El proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolló en las aulas, las cuales contaban con dos pizarrones: uno verde y uno blanco a elegir lo cual orientaba la ubicación al grupo; escritorio y silla para el docente y bancas para los alumnos, regularmente había siete filas que albergaban a casi 50 alumnos.

Como el espacio se compartía con el turno vespertino, existían alacenas cerradas con rejas y candados. Algunas tenían horarios, carteles usados para alguna clase o anuncios pegados en la pared.

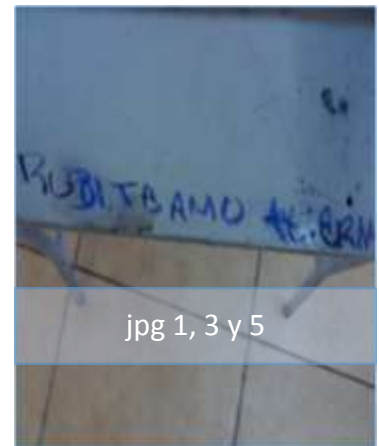
Dependiendo del grado y la hora las aulas se encontraban más o menos ordenadas y limpias. Las bancas de primero las forraban con papel y hule de diferentes colores, según el grupo; las de segundo destacaban por su maltrato:



Sec X, 2010;



bancas 2oA, marzo 9



jpg 1, 3 y 5



Sec X 2009; bancas 3oA, dic. 4, jpg1



SEc X , 2009;

bancas 2oC, dic 4

jpg 2, 8 y 30

En los salones permanentemente había implementos de limpieza para que los alumnos recogieran la basura.

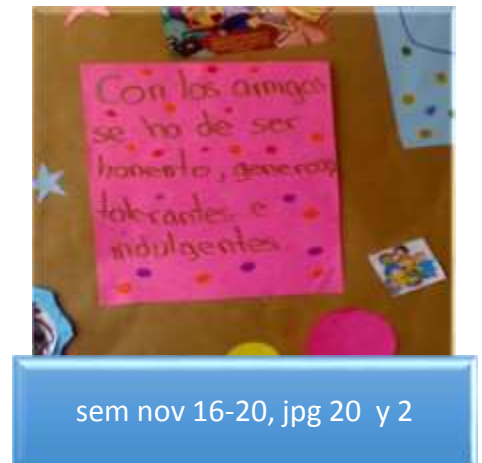
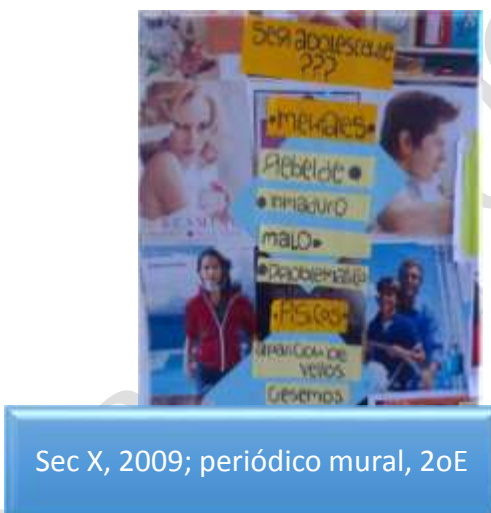
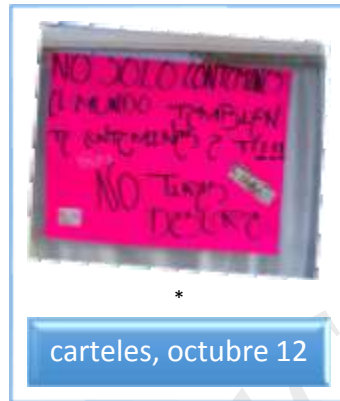


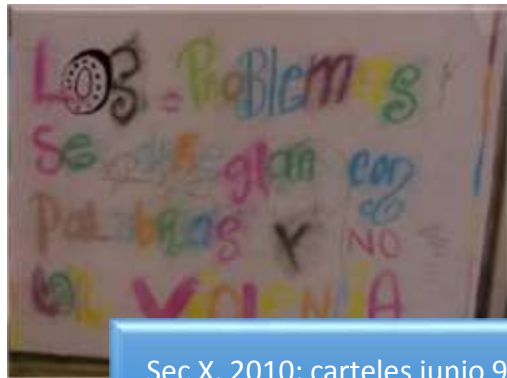
Sec X, (2009); carteles 1oE, dic.4

El grupo de orientadores se organizaba con los padres de familia, al terminar el ciclo escolar, para realizar el mantenimiento de los salones y bancas, en cumplimiento del reglamento que establece la reparación del daño.

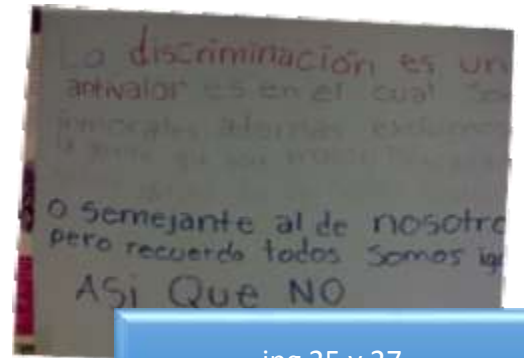
Procesos

Bajo el supuesto de que el buen uso del lenguaje y del idioma, permite la comunicación, que los contenidos de las asignaturas se reflejaban en las expresiones escritas de los alumnos y que estas eran asunto de todos los profesores en la institución, no solo de los de la asignatura de español, se rescataron algunas producciones escritas pegadas en diferentes momentos en las paredes de las aulas o de la institución.

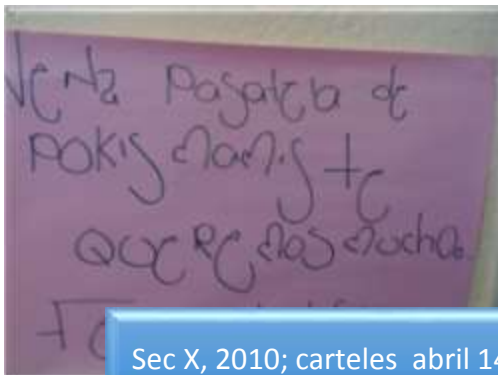




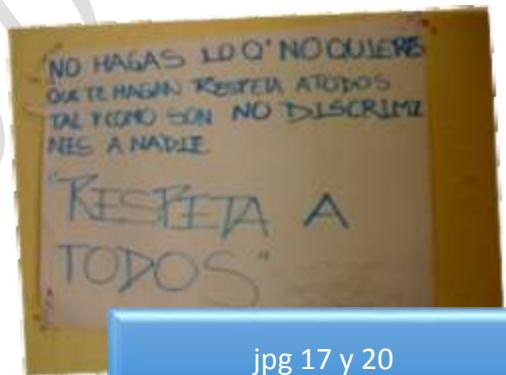
Sec X, 2010; carteles junio 9



jpg 25 y 27



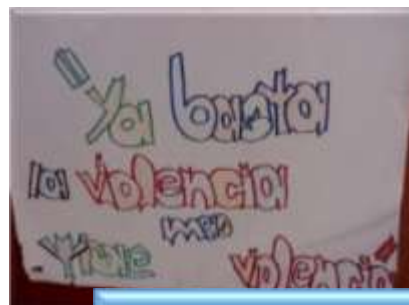
Sec X, 2010; carteles abril 14



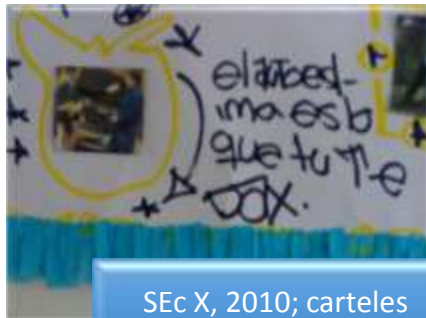
jpg 17 y 20



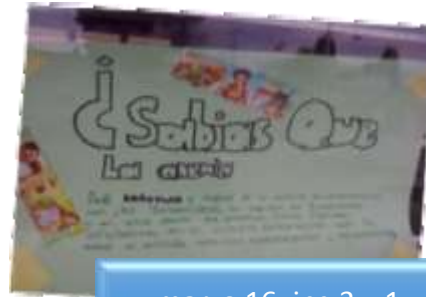
Sec X, 2010; carteles junio 23



jpg 1 y 3



SEc X, 2010; carteles



marzo 16, jpg 3 y 1



Sec X, 2010; carteles



octubre 7; jpg 2 y 6

Cabe aclarar que los carteles alusivos al tema de la investigación no se generaron en los grupos observados.

¿Qué sucede que aparentemente, ningún docente, más allá del tipo y estilo de letra, corrige la falta de ortografía? ¿Las palabras escritas así expresan lo que quieren originalmente decir?

5.2.3.1.1.1.1.5. Uso de tics.

5.2.3.1.1.1.1.5. Contenidos transversales:

5.2.3.1.1.1.1.5.1 interculturalidad,

5.2.3.1.1.1.1.5.2. Desarrollo de los alumnos

5.2.3.1.1.1.1.5.3. Convivencia pacífica con base en la legalidad

5.2.3.1.1.1.1.5.4. Cuidado y respeto por el medio ambiente

Durante el ciclo escolar, los pocos árboles que tenía la escuela fueron talados que para evitar que se instalarán abejas, las cuales acudían a los basureros a buscar restos dulces de los refrigerios de los alumnos.

También comentaron “Cuando llegó el director actual mando quitar setos, árboles, amoló los jardines” (Sec X, 2010, platica SraT , mayo 28)

En los pardos tienen colocados letreros de madera que invitan a cuidarlos.

5.2.3.1.1.1.1.5.5.Educación sexual

Por los carteles que aparecían pegados en las paredes o ventanas de los salones se puede afirmar que si se abordó la educación sexual, las enfermedades de transmisión sexual, particularmente el HIV-SIDA; cómo evitar embarazos no deseados.



En una junta con padres de familia la MaOrS se refirió al tema así “[...] sobre la sexualidad...me gustaría que platicaran con sus hijos, ya no es tabú, hay que orientar correctamente, generan conflicto porque tienen hasta dos y son dificultades entre grupos [...]” Sec X, 2009, gral1, junta ♂♀ 2oE, nov.6). ¿Cuál era el tema que había que abordar?

5.2.3.1.1.1.1.5.6.Educación de género

El quince de septiembre del 2009 los docentes y padres de familia se organizaron y realizaron una kermes en donde hubo venta de antojitos

mexicanos. La novedad fue que a petición de los jóvenes, se instaló un registro civil para realizar matrimonios.

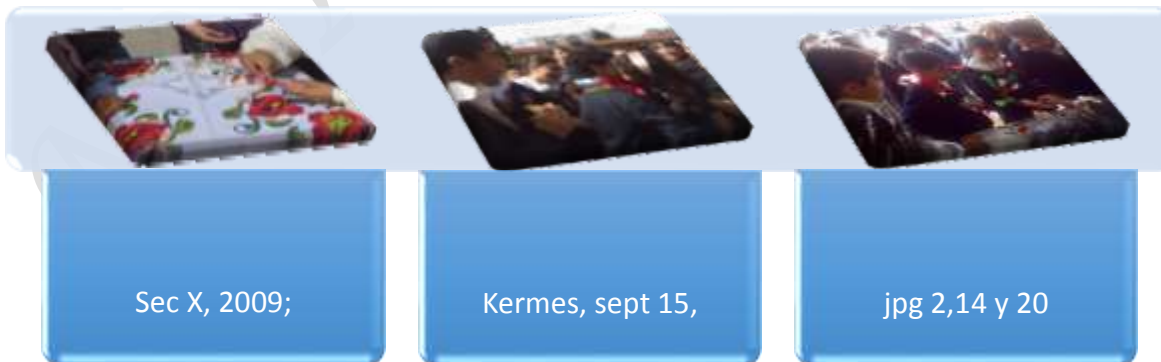
El puesto fue atendido por una MaOr quien como juez llenaba el acta de matrimonio, leía las cláusulas, entregaba anillos y colocaba el lazo hecho con eslabones de papel tricolor. Al principio no había bodas, los alumnos se acercaban a preguntar:

Dos niñas y un niño:
 Aa ¿podemos casarnos con él?
 Ma Or. ¡No! (se alejaron decepcionados)

Dos niñas
 Aa. Ma ¿nos podemos casar nosotras?
 MaOr ¡No! (Se alejaron riendo)

Dos niños
 Ao. ¡Maa. Nos podemos casar?
 MaOr ¡No, aquí derecho como es! (se alejaron riendo)

Poco a poco empezaron a llegar parejas heterosexuales de manera voluntaria, forzadas, o niñas que ya se habían casado, y querían hacerlo con otro niño. Una vez terminado el oficio del juez, los compañeros que los rodeaban pedían ¡beso, beso, beso! . Algunos eran evidentemente pareja, que de buen grado se besaban, alguien expresó “se lo va a comer”, los que llevaron a fuerzas, si acaso, se daban un beso en la mejilla. (Sec X, 2009; libreta 1, sept 15)



Sec X, 2009;

Kermes, sept 15,

jpg 2,14 y 20

5.2.3.1.1.1.5.7. Formación en valores: libertad, solidaridad, justicia

5.2.3.1.1.1.5.8. Aprecio y respeto por la vida

5.2.3.1.1.1.1.5.9. Aprecio y respeto por la diversidad cultural,

5.2.3.1.1.1.1.5.10 Aprecio y respeto por la dignidad de las personas

La intendente que estaba en la entrada, SraT., además limpiaba el área administrativa, los jardines de la entrada y sanitarios. Era oaxaqueña, analfabeta y se expresaba con la estructura de su lengua.

Narraba que había tenido problemas en la escuela “por que como no se leer creen que me pueden maltratar”. En una ocasión el MDir los convocó a una reunión para que se organizaran para hacer guardias por las noches, acordaron que no aceptarían, cuando fue la reunión, sólo era para que tomaran su papelito para ver cuando les tocaba, todos lo tomaron, ella fue la única que no lo hizo. El MDir le hizo un documento para recurso humanos, que no procedió.

El sindicato envió a un licenciado que reunió a los intendentes y les fue preguntando si harían las veladas y manifestaron su posición inicial, entonces llamó al MDir y le comunicó que no las harían. El MDir le dijo a ella “¡Y qué, entonces te crees muy chingona!”

Una secretaria le comento “Voy a creer que tú, que no sabes leer, te sabes defender mejor!” y la SraT concluyó “yo reconozco que han estudiado, pero no tienen por qué tratarme mal y hacerme menos” (Sec X, platica SraT, mayo 28). ¡Que muestra de dignidad!

5.2.3.1.1.1.1.6. Requerimientos según los programas

Cada docente se hacía de los materiales necesarios para atender las necesidades de los cursos.

5.2.3.1.1.1.1.7 Perfil del docente

Desafortunadamente no todos los grupos contaban con los docentes de asignatura de acuerdo al perfil de cada una de ellas.

5.2.3.1.1.1.1.8 Perfil de egreso del alumno:

Bajo el supuesto de que las juntas con padres de familia dan cuenta de la visión de alumno que se desea lograr, se narra lo que sucedió en ellas:

Escenario

El formato que empleaban para citar a los padres tenía la siguiente leyenda:

<p>“Citatorio urgente importante</p> <p style="text-align: right;">Tol., Méx., a 3 de abril del 2009.</p> <p>Estimado padre de familia Presente:</p> <p>El Director de esta institución educativa tiene a bien solicitar con carácter de URGENTE su amable asistencia el próximo 20 de abril del año en curso a las siete de la mañana en la sala de proyecciones.</p> <p>LE INVITO A QUE NO FALTE a este llamado, permítaseme sentir su compartir con la responsabilidad de educar y formar a su hijo(a)</p> <p>CONTAMOS PARA PROGRAMAR ESTA ACTIVIDAD CON TIEMPO SUFICIENTE Y ASI ASISTIR A ESTE LLAMADO, su presencia es muy importante para la vida institucional.</p> <p>ATTE El director de la escuela (Rubrica)</p> <p>Comprobante de asistencia Nombre del alumno _____ Grado _____ Grupo _____ Turno _____” (Sec X, 2010; gral3, exp. Aaa.3o.A, Agosto 31)</p>

Las reuniones se realizaban en la sala de proyecciones que tenía una infraestructura de auditorio, con poca ventilación, iluminación suficiente y una puerta de metal ruidosa al abrir y cerrar.

El propósito era que acudieran sólo los padres de familia, pero dada la hora, llegaban con pequeños aún de brazos.

Actores

En la reunión se encontraban además de los padres de familia, el orientador del grupo y las autoridades. En algunas juntas había alumnos. La sesión la conducía el orientador, quien después de comentar los resultados de los exámenes bimestrales, de la prueba ENLACE , la entrega de

reconocimientos a los mejores promedios y las fechas de los exámenes; abría un espacio para que el MDir hablara con los padres sobre: desarrollo adolescente, grupos de influencia en la adolescencia, arreglo personal, cambios en la familia, consejos para conducirse con los hijos adolescentes, portación del uniforme, puntualidad, indisciplina de los alumnos, insuficiencias del personal docente, identidad escolar, pretensión de ser escuela de primera, acoso escolar, entre otros temas.

Es necesario mencionar que el MDir se dirigía a los padres con un lenguaje coloquial, rebuscado, con chistes y refranes, alardeaba, caía en el histrionismo; en ocasiones en la primera persona del singular, con un dejo de desdén cuando preguntaba “¿me van entendiendo?” (Sec X , 2010, transc 2, junta ♂♀, enero 15)

Su narrativa evidenció la confusión que tenía en algunos conceptos como competencias/competitividad, tribus urbanas/ corrientes filosóficas, desarrollo mental/uso de Tic´s; forma/fondo. Esta última, en particular, lo expresaba cuando planteaba que debido a que los alumnos porten bien y completo el uniforme, la escuela será de primera.

Procesos

Las relaciones que se presentaron se describen en los cuadros siguientes:

Relación MDir-♂♀		
Valores explícitos	Libertad	
Valores implícitos	Abertura Amor Coherencia Consideración Corresponsabilidad Participación	Reciprocidad Reconocimiento Respeto Responsabilidad Tolerancia Tradicionalismo Valores
Características favorables	Apoyo Atención Atención al conflicto Comunicación Cooperación y participación Compromiso con los otros Denuncia	Disposición al diálogo Empatía Habilidades lógico argumentativas Información Pensamiento común con los otros Pensamiento crítico
Características desfavorables	Advertir Alardear Amenazar Burlar Delatar Denunciar Desdén Discriminar	Exhibir Humillar Indisciplina Intolerancia Ironizar Irresponsabilidad Omitir Robar

Relación ♂♀-MDir	
Valores implícitos	Reciprocidad Responsabilidad
Características favorables	Apoyo Atención Cooperación y participación Disposición al diálogo Pensamiento crítico Habilidad lógico argumentativa
Características desfavorables	Reclamar

Relación MDir- Mo	
Valores implícitos	Responsabilidad Cooperación y participación Corresponsabilidad
Características favorables	Apoyo Regulación
Características desfavorables	Descalificar Exhibir

Relación MDir- Ao	
Valores implícitos	Compromiso con los otros
Características desfavorables	Amenazar Delatar Desprezciar Evidenciar Exhibir

Relación MaOr-♂♀	
Valores implícitos	Reconocimiento
Características favorables	Apoyo Comunicación Cooperación y participación Disposición al dialogo Pensamiento critico
Características desfavorables	Amenazar

Relación ♂♀- MaOr	
Valores implícitos	Respeto
Características favorables	Atención al conflicto Cooperación y participación
Características desfavorables	Denunciar

Relación MaOr-Aaa		
Valores implícitos	Respeto	Reconocimiento Responsabilidad

5.2.3.1.1.1.1.9 Necesidades de recursos, espacios

5.2.3.1.1.1.1.10 Proyecto didáctico

No se tuvo acceso al documento que supuestamente tenían en el área de orientación.

5.2.3.1.1.1.1.11 Trabajo colegiado

Pareciera que incipientemente se presentaba en las academias.

5.2.3.1.1.1.1.12 Mejorar la eficiencia termina

5.2.3.1.2. Ámbito particular

Se observaron diez grupos: de primer grado, dos de orientación y de español; de segundo grado dos de orientación y de FcyÉ, y de tercero, uno de español y uno de FcyÉ.. Su caracterización se presenta agrupados por asignatura.

Asignatura de Orientación

Como ya se comentó, se acudió a cuatro grupos. Cabe comentar que las profesoras no solo eran orientadoras, también eran profesoras de otras asignaturas como Historia, Inglés, Ciencias, Español.

Al inicio del ciclo escolar se estableció cual era la función de la asignatura; la profesora empleó estrategias constructivistas para realizar una puesta en común a partir del siguiente texto:

“Propósitos y objetivos de la orientación.

Fines:

- Orientar a los alumnos
- Repaso de las materias
- Auxiliar en las materias
- Reafirmar valores
- Sustituir docentes
- Cubrir espacio con trabajo
- Relaciones con padres, alumnos y maestros.”

(Sec X, 2009; cuaderno Or.1oE, sept 8)

Los alumnos nombraban un jefe de fila o monitor, que se volvía auxiliar de la orientadora y de los docentes.

Algunas orientadoras iniciaban la sesión anunciando cuales serían las actividades del día a manera de agenda, que incluían fortalecimiento de lectura y de algunos procesos psicológicos superiores, repaso de temas e información necesaria para los padres, incluso se las dictaban en primera persona del singular y solicitaban la firma de los padres de enterados.

Otras, seguían la estrategia de preguntar y solicitar a los alumnos completaran la pregunta, otras dictaban, sin que mediara reflexión o explicación alguna.

Algunos grupos llevaban libreta de orientación y libreta de tareas.

Cabe destacar como de primero a segundo la relación Mo-Mo y Ao-Mo se vuelve más distante e indisciplinada.

Las relaciones entre los diferentes actores se podrían caracterizar de la siguiente forma:

Relación MaOr-Ao-		Asignatura de Orientación
Actitud	Disciplina Exigencia Limpieza	Previsión Puntualidad
Valores explícitos	Igualdad Nacionalismo	Respeto
Valores implícitos	Confianza Respeto Responsabilidad benevolencia Identidad Discriminación Individualismo Abertura Reconocimiento Legalidad Tolerancia Motivación externa	Equilibrio Fuerza Atención al detalle Obediencia Entusiasmo Alegría Humildad Empatía Amor Democracia como proceso para tomar decisiones
Características favorables	Auto reconocimiento Consideración Comunicación Atención Empatía Cooperación y Participación Habilidades lógico argumentativas Pensamiento crítico Motivación	Colaboración Paciencia Valorar al otro positivamente Respeto Regulación Pensamiento común con otros Atención al conflicto Corresponsabilidad Reciprocidad
Características desfavorables	Sarcasmo Intolerancia Humillación Impaciencia Exhibición Coartar Desdén	Desorganización amenaza Improvisación Advertencia Omisión Indiferencia Ironía

Relación Ao-MaOr		Asignatura de Orientación
Valores implícitos	Reconocimiento Solidaridad	
Características favorables	Atención Pensamiento común con los otros Cooperación y participación Respeto	Pensamiento crítico Habilidad lógico argumentativa Apoyo Comunicación
Características desfavorables	Queja Desdén Burla Desprecio Reto Reclamo	Descontento Impaciencia Desaire Indisciplina Grosero impertinencia

Relación Ao-Ao-	Asignatura de Orientación
Valores implícitos	Reconocimiento
Características favorables	Empatía Pensamiento crítico Regulación
Características desfavorables	Reclamar Delatar Imponer Burlar Temor Insultar

Asignatura de Español
Actores

Para dar cuenta de la asignatura de español, se observó a dos profesoras que la impartían en primero y tercer grado, ambas llegaron a la institución en los noventas, tienen radicadas sus horas en la institución, pero solo la docente de primero las tiene todas de Español, la otra tenía su base como orientadora técnica, y es quién estaba dando la clase en los terceros porque desde hace más de un año faltaba la asignación de un docente.

Ambas cuentan con la especialidad, la docente de primero contaba con el reconocimiento del personal como líder académico por su formación técnica académica, era la coordinadora de la academia en el turno matutino

Esta docente se podría caracterizar como una maestra tradicional en todos sentidos, que cuidaba cada detalle de la formación de los alumnos de recién ingreso, quienes estaban receptivos a sus indicaciones. Como muestra un botón, un día llegó a la Biblioteca una de sus alumnas a pedir un peso, “porque el día de ayer en taller, hicieron bolita y se perdieron doscientos pesos, que eran para el telón de la obra de teatro que daremos mañana con la Ma Es., La Ma nos obligó a recuperar el dinero” (Sec X, 2010; gral2, junio9)

Con respecto a la formación de valores, la maestra comentó lo siguiente: “los valores se forman en casa, imagínese doy en tercero en otro turno, y lo único que dicen los alumnos es tres años más y ¡que me pasen pensión alimenticia.[...] si, casarse, embarazarse, divorciarse [...] pero de

esto tienen la culpa las telenovelas que miran, que promueven todo fácil...”
(Sec X, 2009; plática MaE1oC, oct 22)

La maestra de tercero era distante y exigente con los alumnos. “Me interesa que los alumnos que formen más allá de los contenidos, no tuvieron docente de español el año pasado, no saben usar su mente, no entienden ni el lenguaje de su edad, entonces les hago ejercicios, por ejemplo de lógica”
(Sec X, 2009, plática MaE3oA, septiembre 11)

Pesaba más en ella su papel de orientadora, porque constantemente recurría a la regulación en sus interacciones con los estudiantes.

En estos grupos las relaciones se podrán caracterizar como sigue:

Relación Ma-Ao		Asignatura de Español
Actitud	Exigencia	
Valores explícitos	Responsabilidad	Autonomía
Valores implícitos	Reconocimiento auto reconocimiento	Respeto Responsabilidad Compromiso con los otros
Características favorables	Atención Comunicación Habilidades lógico argumentativas Pensamiento común con otros Pensamiento crítico Información Cooperación y participación Empatía	Regulación Apoyo Enfrentar y resolver el conflicto Disposición al diálogo Valorar al otro positivamente
Características desfavorables	Amenaza Desdén	Omisión Ironía

Relación Ao-Ma		Asignatura de Español
Características favorables	Información	Compromiso con los otros
Características desfavorables	Desdén Desorden	Burla Grosería

Relación Ao-Ao		Asignatura de Español
Valores implícitos		reconocimiento
Características favorables	Habilidades lógico argumentativas Regulación	Apoyo Pensamiento común con los otros Empatía
Características desfavorables	Delatar desdén	Ironía Agresión

Asignatura de FcyÉ

Actores

En la asignatura de FcyÉ se observaron dos docentes, ambos con la misma antigüedad: uno de ellos era licenciado en educación media e impartía tres asignaturas más para tener sus horas en la misma institución. El otro era profesor y licenciado en pedagogía en el área de ciencias sociales, impartía 24 hrs. en el turno matutino.

Ambos eran apreciados por la comunidad institucional por su trato cordial y atento.



Sec X, 2010; FcyÉ2oC, marzo10, jpg1

Sec X, 2010, FcyÉ3oA, marzo 9, jpg 2



Sec X, 2009, FcyÉ2oA, dic 1, jpg 5



Procesos

El profesor que impartía la asignatura en los grupos de segundo grado, se guiaba por una libreta que contenía la programación de contenidos por bimestres y sesiones, la cual daba a conocer a los alumnos con oportunidad, daba por sentado que los alumnos comprendían el significado de los conceptos que suponía la asignatura, no aclaraba, vaciando de contenido a los conceptos.

Cuando el docente presentaba la programación para el bimestre cuestionaba a los alumnos cómo querían ser evaluados, y los alumnos en lluvia de ideas manifestaban su preferencia sin que mediase reflexión sobre la relación del contenido y la evaluación y los requisitos mínimos que tendrían que cubrirse.

Para el docente que impartía en los terceros, su guía era el libro de texto, le interesaba aclarar los conceptos, sin que se llegara a una puesta en común o un referente teórico.

Ambos profesores consideraban también actividades y trabajos durante la clase, así se formaba la escala con la que se acreditaba la materia, sin que hubiese un examen de por medio que explorara el manejo de conceptos y contenidos

La autoridad escolar calificó el trabajo de estos docentes como improvisado por no entregar su planeación en tiempo y forma, (Sec X, 2010; descripciones 2, expedientes, oct 14

Las relaciones en el aula se pueden caracterizar de la siguiente forma:

Relación Mo-Ao		Asignatura de FcyÉ
Valores definidos	"Él tiene derecho a manifestar lo que siente" (Sec X 2009, transc1, FcyÉ3oA, nov6)	
Valores explícitos	Responsabilidad Respeto Dignidad	Libertad de expresión Compromiso con los otros
Valores implícitos	Aprecio a la diversidad Consideración	Reconocimiento
Características favorables	Comunicación e información Disposición al diálogo Empatía Habilidades lógico argumentativas Pensamiento común con otros Pensamiento crítico Regulación Valorar al otro positivamente	
Características desfavorables	Connivencia	

Relación Ao-Mo		Asignatura de FcyÉ
Valores implícitos	Reconocimiento	
Características favorables	Atención Respeto Valorar al otro positivamente	
Características desfavorables	Desdén	

Relación Ao-Ao		Asignatura de FcyÉ
Características favorables	Regulación	
Características desfavorables	Desdén Ironía Burla	

La revisión de las libretas de apuntes de los alumnos en los diferentes grupos mostró la recurrencia, en algunos, de la estrategia de fotocopiado de textos, sin referencia, como recurso para allegar al alumno los referentes teóricos o información, en detrimento del desarrollo de las habilidades de expresión escrita que mejoraría entre otras cosas, la ortografía, la expresión escrita, como ya se mostró.

Cabe aquí preguntarse ¿qué factores se consideran para asignar un docente para que imparta alguna asignatura?, ¿cuál es el peso de la preparación académica y de la experiencia docente para dicha asignación?

5.2.3.1.2.1.Planeación docente

5.2.3.1.2.1.1.Plan de curso

Este aspecto depende del estilo singular, como ya se comentó en la sección anterior, de los docentes quienes podían tener como guía el programa, las sesiones de un curso previo o el libro de texto.

5.2.3.1.2.1.2Programa

5.2.3.1.2.1.3.Apoyos

Los materiales que se empleaban eran pizarrón, libro de texto, fotocopias de otros materiales; los recursos técnicos de las aulas no se empleaban para apoyar el desarrollo de las clases, se pasaban películas comerciales cuando el docente calificaba o entregaba calificaciones

5.2.3.1.2.1.4.Estrategias de enseñanza

Estas iban desde la clase expositiva hasta la que intentaba ser constructivista haciendo que el alumno participara activamente en la recuperación de contenidos, no obstante la actitud general de los alumnos era receptiva, de esperar que le dijeran qué hacer con lo que le dejaban de tarea

5.2.3.1.2.1.5.Evaluación

Un docente comentó “el sistema de evaluación actual facilita que el alumno se haya vuelto flojo, no se le exige y funciona con la lógica del menor esfuerzo..[...] (Sec X, 2010; gral2, junio 9); otro más,

“[...] los grupos están bien inquietos, porque como la orientadora ya les informó de sus calificaciones ya no hay manera de contenerlos, los orientadores no nos ayudan, no debieran darles calificaciones, están desde mediados de mes, este tiempo es perdedera de tiempo porque ya no atienden. Luego, “sugirieron” que la calificación del quinto bimestre ¡fuera la misma que la del bimestre anterior! ¡entonces no hubo ni exámenes! (Sec X, 2010; julio 6)

Lo cual coincide con lo que un alumno comentó al explicar que reprobó dos asignaturas:

“[...] Ingles y ciencias por no hacer la escala [...] me da flojera [...] no queremos a la docente de español por regañona, no por exigente porque al final nos da las calificaciones. Exigente el de inglés, ¡lo que dice se cumple! [...] la escala es 80 y el examen 20, no nos gusta, aunque no nos reprueben...si sacamos dos, nos ponen cinco; si sacamos 7.4, nos ponen ocho, y ¡así reprobamos![...] la escala

varía según el docente la de historia a veces es ¡solo una firma! Y es toda la escala (Sec X, 2010; platica AoF3oA, marzo 11)

Cabe señalar como el joven confundió exigencia con coherencia y congruencia del docente.

Una alumna respondió así al preguntarle cómo le fue en el examen:

“¡Estuvo difícil el examen! (preocupada) en la primera parte nos dejaron sacar la libreta, en español, en la segunda ¡ya no se le puede preguntar a nadie! (Sec X, 2010; platica AaK1oE, abril 27)

5.2.3.1.2.1.6.Clima del aula

Ésta varía de acuerdo al docente, ante aquellos exigentes, los alumnos actuaban con presión pero responsabilidad, ante un docente flexible, los alumnos se inquietaban e indisciplinaban sin prestar atención. En una ocasión un alumno de tercero comentó, “venga con matemáticas, ahí si trabajamos” (Sec X, 2010; Cuaderno FcyÉ,3oA, marzo, 16)

5.2.3.1.2.2.7.Uso del tiempo destinado a la enseñanza

Como se puede inferir siempre estuvo presente el fantasma del tiempo, que hacía que los procesos se aceleraran. Los docentes consumían su tiempo haciendo intentos por regular a los alumnos, continuaban su clase para quienes les escuchaban con ruido y rumor permanente. Generalmente a las últimas clases se les recortaba el tiempo, al menos quince minutos.

*“El cielo no es menos azul porque el ciego no pueda verlo”
Proverbio danés*

6. ¿QUE INSINUAN LOS HALLAZGOS?

6.1. CON RESPECTO A LA MATRIZ DE GESTIÓN ESCOLAR.

El uso heurístico de la matriz para dar cuenta de cómo se desarrolla la gestión escolar en las diferentes dimensiones que esta supone, permitió realizar un diagnóstico por subsistema y en general. No se pretendió aplicar sin más, los estándares de cada dimensión considerados en la propuesta de Modelo de Gestión Estratégica Escolar (SEP, 2010: 67-79)

En el subsistema de regulación y control que comprendió la dimensión organizativa y comunitaria y de participación social, cabe aclarar que esta última se reubicó al final del mismo por considerar que da cuenta de la dinámica que se deriva de la organización definida en los documentos y procesos que supone.

Así, destaca en primer lugar como se desatiende la norma que plantea una organización más horizontal y participativa, la falta de actualización de, válgase la redundancia, la organización ya que no se cuenta con el colegiado denominado Consejo Escolar de participación Social.

Esta dimensión organizativa se encontraba desarticulada y desintegrada, lo cual se evidencio en la dimensión comunitaria porque prevaleció el trato vertical y autoritario, se favoreció el trabajo individual, se confundió trabajo colegiado/trabajo en equipo, competencias/competitividad/, transversalidad/programas compensatorios. Conceptos ejes de la RIEB.

No existía institución, ni en el papel.

Es necesario comentar como la normatividad externa existente que pretende regula los procesos internos de la escuelas de educación básica, que van desde que no puede haber reprobados o que no los pueden sacar del salón ante ciertas indisciplinas, limita el quehacer del docente, confundiendo la formación necesaria para la convivencia con base en el

apego a ciertos acuerdos normativos con el derecho a la educación, ante el fantasma de las denuncias a otras instancias

El subsistema de apoyo fue el que aparentemente contó con menos información, pero es pertinente recordar que debido a que la escuela es parte de un sistema educativo más amplio, muchos de sus procesos en este rubro se rigen por normatividades externas. Además del celo que las autoridades guardaron con documentos que consideraron sólo para sus ojos, aunque el MDir afirmó al dar acceso a la información de alumnos y de maestros “Nosotros no tenemos nada que ocultar” (Sec X, 2010; gra13, agosto 31). No obstante, los procesos presenciados dieron cuenta del estilo vertical de la administración y la duda permanente en la comunidad de la aplicación de los diferentes recursos que se recibían y/o recolectaban, en actividades inherentes a la secundaria.

Destacó como área de apoyo institucional la Biblioteca, la cual se considera que conformó una red, al abrir un espacio de convivencia y comunicación con ciertos docentes que coincidían en ser señalados de alguna manera por las autoridades educativas.

La dimensión pedagógica curricular en el ámbito general y particular, dio cuenta de un trabajo rutinario, inercial, coyuntural y a decir de la autoridad, improvisado. La presión por el cumplimiento de programas externos que demandaban atención descarriló el desarrollo de las actividades de las asignaturas.

El área de Orientación técnica, conformó otra red, al ser el nexo entre la institución y los padres de familia a través de los adolescentes. No hubo evidencia de acciones de tutoría. El proyecto de vida se abordó como contenido en la asignatura de FcyÉ de tercer grado, no en orientación.

No existía una planeación académica para abordar los contenidos transversales definidos en la RIEB, los pocos relatos incluidos dan cuenta de cómo los actores se manejan en ciertos aspectos de las mismas, pero no se elaboró un proyecto de desarrollo de dichos temas durante el ciclo escolar.

Lamentablemente el perfil de los docentes, en algunos casos no fue el idóneo; y en otros, aunque lo era, el proceso de enseñanza y aprendizaje tampoco se desarrollaba de la mejor manera posible.

Existieron condiciones laborales y administrativas que orillaron a los docentes a aceptar clases sin que contaran con las mejores condiciones para desarrollar una mejor práctica educativa. Lo anterior limitó la posibilidad del trabajo colegiado pertinente y provechoso.

Cabe comentar como el perfil de egreso del alumno, caracterizado por el desarrollo de ciertas competencias básicas y mucho menos las transversales, tampoco se tuvo presente para guiar la práctica educativa de los actores, interesaba más la forma: el uniforme; que el fondo, los conocimientos, habilidades y valores que pudieran desarrollar y transferir para su vida futura.

Con respecto a los escenarios en donde se desarrollaban las actividades, estos podrían ser mejorados en infraestructura y más amigables, si se considera que la escuela es una segunda casa para todos los involucrados.

Los procesos se encontraban desarticulados, no existía un eje que los amalgamara, se realizaban las cosas por hacer, no para formar y lograr las competencias que se establecen en la propuesta curricular.

Los actores docentes se esforzaban por realizar su que-hacer a partir de su expectativa, experiencia personal y laboral, formación y características de personalidad, actuar que se diluyó porque al parecer no existía un compromiso con los otros y corresponsabilidad, en la formación del perfil de egreso de los alumnos.

Pareciera una obviedad decir que los alumnos atravesaban por la época del desarrollo humano más difícil, la adolescencia, en la que se enfrentan duelos, retos, temores e incertidumbres que generalmente se agudizan por encontrarse conformando una identidad y autoestima suficiente y necesaria, por la falta de comunicación, pertenencia y amor que al parecer no se prodiga por los más cercanos. Pareciera que se olvida que todo lo

anterior cargaban los alumnos de secundaria, que ocasionó que ante las situaciones escolares, reaccionaran de maneras insólitas e imprevistas.

Nuevamente el desarrollo de los procesos en el aula, dependían directamente de las expectativas, experiencia personal y laboral, formación académica de cada uno de los docentes.

Las autoridades escolares cuentan con un liderazgo asignado, no así, reconocido por la comunidad escolar.

En conclusión la gestión escolar de la Sec X , en el ciclo escolar observado, no propiciaba “[...] las condiciones, los ambientes, los procesos necesarios para que los estudiante aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica, (Loera, citado en SEP, 2010:60)

Estos resultados coinciden con los narrados por Pozner (2009).

6.2. CON RESPECTO A LA TRANSVERSALIDAD

Cabe reiterar la confusión conceptual que reinaba entre los docentes al respecto y el no darse cuenta de lo mismo, al parecer provocó que no se implementara lo necesario y suficiente para que la propuesta curricular se desarrollara.

Los aspectos narrados como contenidos transversales: cuidado y respeto por el medio ambiente; educación de género; aprecio y respeto por la dignidad de las personas, dan cuenta de cómo en las relaciones se evidenció la falta de formación en estos, de tal manera que implícitamente se envió un mensaje contrario. Sólo la educación sexual fue abordada como contenido en los grupos, al parecer pegar los carteles en los pasillos ayudaría a la transversalidad.

6.3. CON RESPECTO A LA VIDA DEMOCRÁTICA.

Para dar cuenta de este rubro, se empleó la propuesta de Puig (1996) para la formación de un ethos democrático, comentada, bajo el supuesto de que la vida democrática descansa necesariamente en la formación de los valores/actitudes morales incluidas. Aludir las o expresarla, como fue el caso,

no significa que en la práctica educativa se vivenciara cotidianamente, pero da cuenta al menos, de una formación incipiente en ellas. En algunos casos singulares se podría señalar la incongruencia entre el decir y hacer.

Cabe aclarar que entre los actores existía confusión conceptual entre valores, virtudes y actitudes.

Así los procesos institucionales evidenciaron como los valores con mayor frecuencia a los siguientes:

ELEMENTOS PROCEDIMENTALES	VALORES PÚBLICOS	VALORES PRIVADOS
JUICIO MORAL OBJETIVO: ACUERDO		Reconocimiento
COMPRENSIÓN OBJETIVO: ENTENDIMIENTO	Solidaridad Respeto	
AUTORREGULACIÓN OBJETIVO:AUTODETERMINACIÓN	Comprensión Cooperación	Responsabilidad

Y con menor frecuencia a estos otros:

ELEMENTOS PROCEDIMENTALES	VALORES PÚBLICOS	VALORES PRIVADOS
JUICIO MORAL OBJETIVO: ACUERDO	Justicia Libertad igualdad	
COMPRENSIÓN OBJETIVO: ENTENDIMIENTO	Benevolencia Tolerancia	Abertura Empatía Consideración Amor
AUTORREGULACIÓN OBJETIVO:AUTODETERMINACIÓN	Participación	Coherencia

Cabe comentar como los valores públicos, en el juicio moral se presentaron en las CCI, y como los valores privados de comprensión se observaron en la red biblioteca, señalando nuevamente a la docente responsable.

Los que no se hicieron presentes fueron:

ELEMENTOS PROCEDIMENTALES	VALORES PÚBLICOS	VALORES PRIVADOS
JUICIO MORAL OBJETIVO: ACUERDO		Renuncia Verdad
COMPRENSIÓN OBJETIVO: ENTENDIMIENTO		
AUTORREGULACIÓN OBJETIVO:AUTODETERMINACIÓN		Voluntad de valor

Entonces los que se hicieron presentes en todos los escenarios, fueron:

ELEMENTOS PROCEDIMENTALES	VALORES PÚBLICOS	VALORES PRIVADOS
JUICIO MORAL OBJETIVO: ACUERDO		Reconocimiento
COMPRENSIÓN OBJETIVO: ENTENDIMIENTO	Solidaridad Benevolencia Tolerancia Respeto	
AUTORREGULACIÓN OBJETIVO: AUTODETERMINACIÓN	Comprensión Cooperación Participación	Responsabilidad Coherencia

Salmerón (1998) comenta cómo se podría hacer el ejercicio de aplicar las características de las personas para describir a los países, en su caso, de la tolerancia; haciendo lo propio con el ethos democrático, se podría decir que en la institución hace falta favorecer la formación de los valores privados, que avance en la comprensión del otro, cercano y lejano; y el juicio moral. Al parecer se encuentran presentes en mayor o menor medida los valores públicos para la autorregulación, principalmente el compromiso; y en el de la comprensión, el respeto.

Con respecto a las características de la vida democrática, Conde (1997:135) detalla los valores que se comparten para lograr una convivencia armónica, a saber” justicia, tolerancia, pluralidad, diversidad, solidaridad, fraternidad, la paz, la estabilidad, la autolimitación, la cooperación, le respeto, la igualdad, el diálogo, las libertades, las responsabilidad, la legalidad, entre otros”

Como puede observarse comparte algunos valores con el ethos democrático, principalmente con los valores públicos, aunque desagrega algunas de las competencias sociales de la tolerancia como diversidad, pluralidad, cooperación, respeto y diálogo.

No obstante, interesa aquí señalar lo referente a la legalidad, como ya se mostró en el apartado anterior, ésta vivencia es cuestionable, porque se negocia, se cohecha su cumplimiento y entonces se planta la semilla de la impunidad e irresponsabilidad, Lo que coincide con lo encontrado por Aurora Alonso Huerta, Ander Stigg Christiansen y Dalia Ruiz Ávila (2007).

Así, se puede concluir como la vivencia de una vida democrática es rudimentaria, debido a que no se tiene un acuerdo previo al respecto, ni la formación en un ethos democrático, ni en la vida democrática; se vivencia algunos elementos de la autorregulación, al intentar regular a los alumnos, avanzando hacia la comprensión, al hacerse presente el respeto, la solidaridad y en menor medida, la tolerancia; pero muy alejado de lo que supondría alcanzar el acuerdo. Lo cual parece coherente con lo dicho hasta ahora.

Por otra parte, apareció la democracia como proceso de elección al votar por una propuesta de sociedad de alumnos..

6.4. CON RESPECTO A LA FORMACIÓN PARA LA TOLERANCIA Y SU ENSEÑANZA EXPLÍCITA

No se presencié el desarrollo del tema

6.5. CON RESPECTO A LA PERSONA TOLERANTE Y LA ENSEÑANZA IMPLÍCITA.

En los diferentes escenarios y procesos, los actores, en las relaciones que establecieron, se condujeron como personas tolerantes al presentar algunas de las competencias sociales como: disposición al diálogo, comunicación, pensamiento crítico, habilidades lógico-argumentativas, empatía, pensamiento común con los otros, compromiso con los otros, cooperación y participación, valorar al otro positivamente, enfrentar el conflicto (Mesén y Chavaría, 2000:38; Escámez, 1995:253-262). Además de informar, apoyo, atención, bromear, convivencia, regulación y respeto.

Atender el conflicto no necesariamente derivó en resolverlo pacíficamente, en más de una ocasión no se dio el dialogo necesario y la solución fue más unilateral y violenta que pacífica.

Surgieron otras características favorables como dignidad, reciprocidad y paciencia. Destacan como características desfavorables a la tolerancia el desdén, la amenaza y la ironía.

En las relaciones de las autoridades con los docentes cabe señalar las características desfavorables de exclusión, discriminación y mobing.

Cabe señalar como, aunque se conducen como personas tolerantes, se mostró intolerancia ante la diversidad sexual y el posible matrimonio entre parejas del mismo sexo, juego o no de parte de los alumnos, la respuesta que dio la MaOr es muestra de dicho desdén.

A lo largo del ciclo escolar se realizaron actividades que se relacionan directamente con festividades y ritos que aluden a la doctrina judeo - cristiana, en menoscabo de la laicidad que reza el artículo tercero Constitucional y a la elección privada de una opción religiosa.

6.6. CON RESPECTO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL

De acuerdo a lo narrado a partir de la matriz de gestión escolar, la práctica educativa institucional estaba atomizada, atendiendo las dinámicas cotidianas de las redes localizadas: la biblioteca y el área de orientación, además de las propias de las autoridades educativas.

No existía un proyecto integrador común que orientara las acciones hacia el logro del perfil de egreso de los jóvenes adolescentes.

6.7. CON RESPECTO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA GESTIÓN ESCOLAR PARA ABORDAR LOS TEMAS TRANSVERSALES?

Al parecer, al no existir en esta institución una comunidad escolar, ya no digamos de aprendizaje, (Martínez Flores, 2011), ni un compromiso en el desarrollo del PETE, (Martínez García, 2010); más la incongruencia entre el modelo horizontal propuesto y la verticalidad del sistema, (Barrientos, Tarracena , 2008) la gestión escolar, con la mirada sistémica que supondría, al parecer, era insuficiente.

La confusión conceptual de lo que suponen los temas transversales, alejó aún más la posibilidad de que se hubiese implementado la gestión escolar para abordar los temas aludidos.

¿LA GESTIÓN ESCOLAR QUE SE VIVE EN LA ESCUELA PROPICIA, DE FORMA TRANSVERSAL, LA FORMACIÓN DE LOS VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA, EN PARTICULAR LA TOLERANCIA?

Dado que la gestión escolar no articulaba el actuar institucional, la formación de valores para la vida democrática, se encontraba desdibujada porque no se contaba con una puesta en común, ni claridad, en que aún sin proponérselo, por la enseñanza implícita a través del diario actuar y relacionarse, formaban en valores.

Estos hallazgos, coinciden con investigaciones previas, (Rodríguez Solano, 2005, 2008, 2012) en las cuales se evidenció que existen docentes que por ser personas tolerantes forman a los alumnos, con las competencias sociales señaladas, a través de su práctica educativa.

En otros procesos de investigación, en particular el de la normal y el de la secundaria, se ha observado como las competencias y características de los alumnos de primer grado se van perdiendo a lo largo de la escolaridad. ¿Qué es lo que pasa? Asunto que habría que investigar.

6.8. CON RESPECTO A LOS SUPUESTOS

LA GESTIÓN ESCOLAR NO CONSIDERA ESTRATEGIAS EXPLICITAS PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES, EN PARTICULAR, LOS VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA.

Este supuesto resulta verdadero.

UNA VEZ MÁS, LA TAREA DE FORMACIÓN EN VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA DESCANSA EN EL DOCENTE QUIEN ENSEÑA IMPLÍCITAMENTE O EXPLÍCITAMENTE LA TOLERANCIA COMO VALOR PARA LA DEMOCRACIA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES.

Este supuesto resulta nuevamente verdadero.

6.9. ALCANCES Y LIMITACIONES

6.9.1. Lamentablemente el panorama presentado aquí no es exclusivo de esta institución y posiblemente tampoco del tipo educativo.

Nuevamente se vuelve a quedar de lado información, ante la necesidad de mostrar lo singular, novedoso y pertinente que dé cuenta del objeto.

6.9.2. Limitaciones

Pareciera una limitación la falta de información del subsistema de apoyo, en la dimensión administrativa, pero bajo el supuesto de la normatividad externa, esto se podría dar por sentado, sin embargo, podría ser un tema más a investigar, desde su vigencia, pertinencia, difusión y aplicación.

NO REPRODUCIR

“[...] ser miembro de una comunidad moral es ser capaz de comprender el juego social de expectativas al que jugamos continuamente en nuestras relaciones interpersonales ordinarias. (que) entraña la asunción de ciertos valores básicos que conforman una teoría de la virtud implícita, convencionalmente aceptada y mediante la cual somos capaces de distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto [...] es ser capaz de comprender que hay que intentar, en la medida de lo posible, cumplir una expectativa de justicia que todo aquel que sea miembro de la comunidad moral tiene: [...] la expectativa de buena voluntad [...] implica pues ser capaz de tener así mismo expectativas puestas en los demás, expectativas sobre cuya violación uno puede pedir cuentas porque uno mismo sería capaz de rendirlas si los demás se las solícitasen.”
Javier Hernández (2006:238-239)

7. ¿QUÉ SE PUEDE SUGERIR?

7.1. CON RESPECTO A LA GESTIÓN ESCOLAR

Se sugiere el uso de la matriz de gestión escolar en otras instituciones, para seguir probando su uso como recurso heurístico.

Fomentar y fortalecer la cultura de la planeación y la evaluación que facilite la aceptación de una evaluación verdadera de la implementación del PEC.

Avanzar a que los criterios de la gestión educativa sean los estándares sugeridos de cada dimensión, de tal manera que realmente se movilice la cultura escolar y las prácticas educativas institucionales

7.2. CON RESPECTO A LOS TEMAS/ CONTENIDOS/ COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Es necesario que los cursos de actualización propicien la puesta en común de los conceptos centrales de la RIEB, para que se avance en su implementación.

Una vez que la comunidad escolar tiene claridad en lo que supone la transversalidad, es necesario que se pongan de acuerdo y se actualicen en los temas transversales, para programar cómo abordarlos de uno por uno.

7.3. CON RESPECTO A LA FORMACIÓN PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA Y LA TOLERANCIA.

Se reiteran algunas de las propuestas elaboradas como resultado de las investigaciones previas:

7.3.1. Desde lo institucional

“Re-tomar como eje orientador de las prácticas educativas, el planteamiento sobre el objetivo de la educación contenido en la Carta Magna, de formar ciudadanos preparados para la vida democrática.

Propiciar, en los programas de mejoramiento estratégico de las instituciones escolares, la formación valoral para la democracia en la institución, como un elemento prioritario para propiciar la *cultura de la convivencia pacífica* con base en la tolerancia a las personas.” (Rodríguez, 2012:215)

7.3.2. Desde los procesos de enseñanza

“Considerar el grupo como una comunidad de aprendizaje.

Enfrentar los conflictos que puedan surgir por cualquier motivo.

De manera grupal establecer el código de conducta, o acuerdo de convivencia, con base en las propuestas e inquietudes de los alumnos, que proyectan idealmente la forma de trabajo en comunidad; colocarlo en un lugar visible para todos y estar al pendiente de su observancia permanente.

Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje con base en el trabajo cooperativo, de tal manera que con la ayuda de los alumnos con mayor desarrollo moral se propicie y fortalezca el desarrollo de los otros, en clara alusión a los principios constructivistas (Rodríguez, 2005).

En el plano de lo individual, del docente, sería recomendable que a través de un proceso de reflexión permanente de su práctica, identifique las estrategias y dinámicas que implícita y explícitamente implementa en las diferentes actividades escolares, para hacerlas conscientes y tener la posibilidad en su caso, de mejorarlas y/o cambiarlas. “ (Rodríguez Solano, 2012: 215-216)

REFERENCIAS

- AGUAYO Quezada, Sergio (2000); *El almanaque mexicano*. México:Grijalbo/Hechos confiables.
- ALDUCIN Albitia, Enrique (1993); *Los valores de los mexicanos en busca de una esencia*. Tomo II. México: FCE.
- ÁLVAREZ Yágüez J. (2000); *Individuo, libertad y comunidad, Liberalismo y republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. Colección El placer de pensar. España:Ludus.
- ARAUJO-OLIVERA, S. Stella; Yurén Camarena, Ma. Teresa; Estrada Ruiz, Marcos J , y Cruz Reyes, Miriam de la (2005); “Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación Cívica y ética en las escuelas secundaria de Morelos” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ene-mar 2005, Vol.10,Núm. 24. Consultado 13 de julio del 2011, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002403.pdf>
- ARREDONDO Ramírez, Vicente (1997); “Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana” en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2. México:CEE.
- ARTETA, Aurelio (2004); *La tolerancia como barbarie* en www.inicia.es/de/diego_reina/filosofia/etrica/aurelio_arteta_la_tolerancia.htm
- BALL, Stephen J: (1994); *La micro política de la escuela*. Barcelona:Paidós
- BARBA Bonifacio (1998); *La educación en derechos humanos*. México:FCE
- BARBA Martín, Leticia (2000); *Pedagogía y relación educativa*. México:UNAM/CESU/Plaza y Valdés.
- BÁRCENA, Fernando (1997); *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona:Paidós.
- BARRIENTOS Noriega, Aida Ivonne; Taracena Ruiz, Elvia (2008); “La Participación Y Estilos De Gestión Escolar De Directores De Secundaria. Un Estudio De Caso”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo 2008, Vol. 13, Núm. 36, Pp. 113-141 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART36005&critério=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n036/pdf/v13n036art005es.pdf>
- BENÉTON, Philippe (1995); “La tolerancia tergiversada, o sobre el mal uso de la tolerancia”, en: *Revista Española de Pedagogía*, año LIII, no.201.
- BERMÚDEZ Ublestér, Damián (1999); “Fundamentos últimos de la democracia y el liberalismo” en: www.decyec.ife.org.mx.
- CAMARA DE DIPUTADOS. *Ley de planeación*. (abril de 2012). www.diputados.gob.mx. Recuperado el 19 de abril de 2012, de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/59.doc

CAMARA Gabriel (2003-2004): "Limitaciones de la estructura escolar tradicional para la formación valoral" en *Educare*, Revista de las escuelas de calidad, No. 5 Invierno 2003-2004. México: José Antonio Alonso García

CAMPS, Victoria (1990); *Virtudes públicas*. Colección Austral, Pensamientos contemporáneos. Madrid: Espasa-Calpe.

CENTRO ESTATAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO DE SINALOA, (2002); *Valores que se Fomentan en los Microcontextos Escolares de Educación Primaria y Secundaria en Sinaloa*. México:CEIDES.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (1998); *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*. Mimeo.

CHADWICK, Clifton (1986); "El currículo como vivencia y proyección de la democracia" en: *Revista de Pedagogía* no. 292, Chile.

CISNEROS, Isidro H. (2000); *Los recorridos de la tolerancia, Autores, creaciones y ciclos de una idea*. México:Océano.

CISNEROS, Isidro H. (2001); *Tolerancia y Democracia*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. 10. México: IFE

COLE Michael y SCRIBNER Sylvia (1977); *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México:Limusa

COLL Salvador, Cesar (1994); "El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar" en *Tecnología y Comunicación Educativas* 24 Jul/Sep. Año9 No.24 México:ILCE.

(1997); *¿Qué es el constructivismo?* Argentina:Magisterio del Río de la Plata.

CONDE, Silvia L. (1997); "Pensar la democracia desde la escuela" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2. México:CEE.

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C. (1997); *Estados del conocimiento*, Investigación Educativa 1993-1995. México:COMIEA.C./CESU-UNAM.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2011); Constitución publicada en el diario oficial de la federación el 5 de febrero de 1917 Texto vigente Última reforma publicada dos 13-04-2011 <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> (consultada 25 de mayo del 2011)

CORTINA, Adela (1994); *La ética de la sociedad civil*. Madrid:Alianza.

(1997); *Ciudadanos del mundo*. Madrid:Alianza.

CURCO Cobos, Felipe (2001); *Liberalismo y política de reconocimiento*. México: FFyL-UNAM.

DELORS, Jacques (1996); *La educación encierra un tesoro*. España:UNESCO/Santillana.

DEWEY, John (2001); *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid:Morata.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2007);. *Plan nacional de Desarrollo 2007-2012*. Cuarta Sección Tomo DCXLIV, No. 22.México0 D.F., jueves 31 de mayo de 2007.

ECHAURI Ríos, Abraham Luciano (1997) *Lenguaje y percepción: tolerancia y justicia*. UNAM: Facultad de Derecho de la UNAM

ELIZONDO Huerta, Aurora; Stigg Christiansen, Ander y Ruiz Ávila Dalia, (2007); “Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, vol12, número 032, México: COMIE, pp. 243-260, disponible en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032L.pdf>

ESCÁMEZ Sánchez, Juan (1995); “Programas educativos para la promoción de la Tolerancia. Justificación y orientaciones” en: *Revista Española de Pedagogía*, año LIII, no.201.

ESQUIVEL, Vallejo Reyes Alberto (2003); *El conocimiento del número fraccionario en el docente de primaria y sus efectos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje*. Toluca:ISCEEM.

EURYDICE (2002); *Key competencias. A developing concept in general compulsory education*.www.see-educoop.net/educatiionj_in/pdf/compulsotu_edu_oth_eul_t05.pdf (consultado 7de mayo del 2011)

FARSTAD, Halfdan (2004); *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación, en el marco del taller 3: Calidad de la educación y competencias para la vida*. www.ibe.unesco.org/International/ICE47/spanish/Organisation/Workshops/Background%20at_3ESP.pdf

FERNÁNDEZ Santillán, José (1996); *Norberto Bobbio:el filósofo y la política*. México:FCE.

FETSCHER, Irving (1990); *La tolerancia*. Madrid:Gedisa.

FIERRO María, Cecilia y CARBAJAL, Patricia (2003); *Mirar la práctica docente desde los valores*. México:UIA-Gedisa.

FRONDIZI, Risiere (2001); *¿Qué son los valores?* México:FCE.

GACETA DE GOBIERNO. ESTADO DE MÉXICO (2011); Decreto No. 306. *Ley de Educación del Estado de México*. 6 de mayo del 2011. Tomo CXCI.

No. 84. <http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/legistel/gaceta-de-gobierno/2011/mayo. Mayo 064.PDF>. (Consultada 4 de junio del 2011)

GARCIA, Carlos Marcelo (1995); *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona:PPU

GERMAN Bordes, Monika (1999); *Hacia una Definición de la tolerancia como fundamento antropológico social*, México:Escuela de Filosofía de la Universidad Panamericana.

GIDDENS, Anthony (1997); "Los contornos de la modernidad reciente" en: *Modernidad e identidad del yo. El yo en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GIMENO Sacristán, José (2001); *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. España:Morata.

GINER, Salvador (2002); "Tolerancia" en *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia:Bancaja.

GIROUX A., Henry (1991); "Hacia una nueva sociología del currículo" en: *El campo del currículo*. Antología Vol.1 México:CESU-UNAM.

GIROUX A., Henry y PENNA N., Anthony (1991); "Educación social en el aula: Las dinámicas del currículo oculto" en: *El campo del currículo*. Antología Vol.1 México:CESU-UNAM.

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (GEM), (1997); "Ley de Educación del Estado de México" en *Gaceta de Gobierno*, Decreto numero 38.

(2008); *Orientaciones para la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar. Departamento d Escuras de Calidad, Dirección General de educación Básica y Servicios Educativos Integrados al Estado de México*.http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Lineamientos_para_la_formulacion_de_indicadores_educativos.pdf 19abril 2012.

(2008); *Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del Estado de México*, en www.edomex.gob.mx/lgistelfon/doc/pdf/ley/vig/leyvig139.pdf, consultado seis de noviembre de 2014.

(2012); *Criterios para la dictaminación del Plan Estratégico de Transformación Escolar y Programa Anual de trabajo*. En <http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/CRITERIOSdictaminar12-13%20def.pdf>. Consultado 23 de octubre del 2012.

(2012); *Plan desarrollo estado de México* http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/gobierno/publicaciones/plan_de_desarrollo/index.htm consultado 2012 abril 17

(2012); *Proyecto de Incorporación 2012-2013, escuelas de calidad*, en

http://qacontent.edomex.gob.mx/pec/pec/documentos_interes/groups/public/documentos/edomex_archivo/pec_pdf_proyecto.pdf consultado 1 de marzo 2013

GRAY, John (2001); *Las dos caras del liberalismo: Una nueva interpretación de la tolerancia liberal*. España: Paidós.

GUERRERO Gutiérrez, Eduardo (1998); “La democracia y la nueva trinidad: Libertad. Igualdad, Civilidad” en *Los valores de la democracia*. Ensayos ganadores del primer Certamen Nacional de Ensayo Francisco I. Madero. México:IFE

GUTIÉRREZ De Angelis, Marina (2012); “Antropología visual y medios digitales :Nuevas perspectivas y experiencias metodológicas” en *Revista de Antropología experimental*, No. 12, texto 8:101-112, en www.ujaen.ess/huesped/rae/articulos2012/08guterrez12.pdf. Consultado je seis de marzo del 2014.

HERNANDEZ, Javier (2006) “Emociones y razones fuera de la comunidad moral: sobre la responsabilidad de los monstruos” en Orsi Rocio, *El desencanto como promesa. Fundamentación, alcance y límites de la razón práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

HERNANDEZ Sánchez, Edgar (s/f); *Construyendo un programa de integridad: El papel de los códigos de conducta* (mimeo).

HERSH Salganik, Laura; Simon Rychen, Dominique; Moser, Urs; Konstant, John W. (1999); *Definición y selección de competencias. Proyectos de Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de Base teórica y conceptual*. www.deseco.admin.ch/bfs/.../1999.proyectoscompetencias.pdf (consultado 7 de mayo del 2011)

HIRSCH Adler, Ana y QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (2001); “Educación y valores de los mexicanos. Las investigaciones realizadas en: México de 1990 a 2001” en: *El valor de los valores en la educación*. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura/Gobierno del Estado de Sinaloa/Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa/Escuela Normal de Sinaloa.

HIRSCH Adler, Ana y QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (2003); “Educación y valores de los mexicanos” en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad*, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos. México:COMIE A.C.

IBARRA Rivas, Luis Rodolfo (1998); “La tolerancia y el buen: maestro” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, num.6. México:COMIEAC-UNAM.

INGLEHART, Roland (1994); “Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político” en: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones*, No. 38, VIII, mayo.23 p. México:DOPSA.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (2000); Estados Unidos Mexicanos *XII Censo General de Población y Vivienda*. CD: México INEGI.

(2002); *Hombres y Mujeres*. México: INEGI

(2003); *La zona metropolitana de la ciudad de Toluca*. México: INEGI

ISCCM (1994); *Plan de Desarrollo Institucional, Líneas Generales, 1994-1999*. México: GEM

KANT, I (1983); *Pedagogía*. España: Akal

KERLINGER N., Fred (1975); *Investigación del comportamiento*, México: Interamericana.

KOHLBERG, Lawrence (1973); *Collected paper on moral development and moral education*. México: CEE.

KURNITZKY, Horst (1994); "¿Qué quiere decir modernidad?" en: *La Jornada Semanal*, No.259, 25 de diciembre, pp. 22 - 29. México: DEMOS.

La Ley sobre el uso del Escudo y de la Bandera y del Himno Nacional (2008). www.info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/251/16.htm?s

LAFER, Celso (1994); "Los derechos humanos y la ruptura" en: *La reconstrucción de los Derechos Humanos*. Un diálogo con el pensamiento de Hanna Arendt, México, Fondo de Cultura Económica, pp.135-167.

LATAPÍ Sarre, Pablo (1994); "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades" en: *Proyecto principal de Educación de América Latina*. No.35.

(1998); *Los valores desde diversas disciplinas*. Mimeo. México.

LECHNER, Norbert (2003); ¿Cómo reconstruimos un nosotros? En *Metapolítica*, www.cepcom.com.mx/meta/29.

Ley General de Educación (1993); Diario Oficial de la Federación. 13 de Julio de 1993.

http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/temas_profundidad.2007-08-29.4296398389/legislacionextranjera/ley%20general%20de%20educacion%20mexico.pdf Capítulo I, Disposiciones Generales Art. 4º. (Consultada 21 de mayo del 2011)

Ley general de educación. (2007).

www.diputados.gob.mx/Leyesbiblio/pdf/137.pdf.

Ley General de Educación. (2011); Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión; www.diputados.gob.mx/leyesBiblio/pdf/137.pdf Capítulo IV, Del proceso Educativo. Sección 1.- De los tipos y modalidades de educación. Artículo 37. (Consultado doce de mayo del 2011).

Ley sobre el uso del Escudo y de la Bandera y del Himno Nacional (2008); www.info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/251/16.htm?s=

- LOCKE, John (1998); *Carta sobre la tolerancia*. Madrid:Tecnos.
- LOZANO Andrade, José Inés (2005); “Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México” Escuela Normal Superior de México, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 36/9, 25 - 09 - 05 Consultado 8 de diciembre de 2009. www.rieoei.org/pdf/1051Lozano.
- MAGGI Yañez, Roland E.; ALONSO, María Guadalupe; VIDALES D. Ismael; WALTER Sarmiento Oscar G. (2003); “Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela” en BERTELY, M. Educación, *Derechos sociales y equidad*, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos. México:COMIE A.C.
- MAGGI Yañez, Roland E.; HIRSCH Adler, Ana; TAPIA Uribe, Medardo; YURÉN Camarena, Ma. Teresa (2003); “Investigaciones en México sobre Educación, valores y derechos Humanos (1991-2001)” en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad*, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos. México:COMIE A.C.
- MARÍN Ibáñez, (1997); *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México:Santillana
- MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (1996); “Los valores en: la escuela y el valor de la educación” en: *Pedagogía 11* (9) México:UNAM.
- MARTÍNEZ Flores, Juan (2011); *Calidad y cultura: el papel del docente en la construcción de la calidad educativa (una asignatura pendiente)*. Tesis Maestría.Méico:ISCEEM.
- MARTÍNEZ García, Bernardo (2010); *El Programa de Escuelas de calidad en las escuelas primarias del Estado de México como política pública*. Premio Biental IAPEM 2010. México:IAPEM.
- MARTÍNEZ, Miquel (2000); “Educación y valores democráticos” en *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Papeles Iberoamericanos. Uruguay:OEI.
- MAURI, Teresa. (1994); ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En Coll C.; Martín T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Colección biblioteca de aula, No.2. Barcelona:Grab.
- MEDINA Malgarejo, Patricia (1989); “Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente” en: *Pedagogía*, Revista de la UPN, Jul-Sep. Vol.6 No.19 México:UPN
- MESÉN Valverde, Mercedes y CHAVARÍA Mendoza, Sonia (2000); “Una perspectiva acerca de la tolerancia y la solidaridad” en: *Innovaciones educativas* Col.7, No, 12. Costa Rica.
- MIRANDA, José de J. (1995); “Imágenes y reflexiones sobre la tolerancia” en: *Magistralis* No. 9.

MOLINA García, Amelia, LOSO Aguirre, Guadalupe (2001); “¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria? Una mirada etnográfica” en: *Educación y Valores*, tomo 1, pp. 193-217. México: Gernika.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, OCDE, (2010); *Habilidades y competencias del siglo XXI para los nuevos aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE* recursostic.educación.es/blogs/europa/media/blogs/europa7informes/habilidades_y_xcompetencias_siglo21.OCDE.pdf (Consultada 7 de mayo del 2011)

ORTEGA Ruiz, Pedro y MÍNGUEZ Vallejo, Ramón (2001); *Los valores en la educación*. España: Ariel

ORTEGA Ruiz, Pedro; MÍNGUEZ, Vallejo Ramón y GIL, Ramón (1996); *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, Rosario; LUQUE, Alfonso; CUBERO, Rosario (1995) “Constructivismo y práctica educativa escolar” en *Cero en conducta*, Año 10, No. 40-41 México.

OTTONE, Ernesto (1996); “De cómo estar sin dejar de ser. Notas acerca de competitividad, educación y cultura” en: *Nueva Sociedad*, No. 146, Caracas Venezuela, Editorial Texto. pp.136 -147.

PALOS Rodríguez, José (2000); “Transversalidad y temas transversales” en: *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Papeles Iberoamericanos. Uruguay: OEI.

PEÑA, Javier (2000); *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Gráficos Andrés Marlín-

PERRENOUD, Philippe (2000); *Aprender en la Escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. En www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

PÉREZ Serrano, Gloria (1997) *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. España: Popular.

PÉREZ Serrano, Gloria (1998); *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. II Métodos técnicas y análisis de datos. España: La Muralla

PIAGET, Jean (1985); *El criterio moral en el niño*. México: Roca.

POZNER, Pilar (2009); “Seminario internacional itinerante desarrollo de la gestión educativa” en *México: situación actual y perspectivas*. México: UPN

POWER F., Clark (1999); “La educación para la democracia: como ponerla en práctica” en *Perspectiva: Revista trimestral de educación* vol:29 no. 2, mes: jun, p.,237-243. Francia.

- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA, Coordinación General de estudios administrativos. (1981) *Guía Técnica para el Análisis y Desarrollo institucional de las Organizaciones Públicas*. México: SEI.S.A.
- PUIG, R. Ma. Joseph (1996); *La construcción de la personalidad moral*. España:Paidós.
- PUIG, R. Ma. Joseph; MARTÍNEZ Miguel, (1999); *Educación moral y democracia*. Barcelona:Alertes.
- QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (2009); “Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Volumen XXXIX, Números 1 y 2, Páginas 193-233. En www.cee.edu.mx/revista/r_2001_2010/r_texto/t_2009_1-2_09.pdf, consultado el tres de diciembre del 2014.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1970); *Diccionario de la lengua española*. España:Espasa Calpe
- REIG, Delham, David; GRADOLI Alamarche, Laura (1992); “La construcción humana a través de la zona de desarrollo potencial: L.S.Vygotsky” en Aznar *Constructivismo y educación*; Valencia:Tirant lo Blanch
- REYES Escobar, Jorge Armando (2001); *El reconocimiento del otro: un modelo de la reconstrucción de la racionalidad práctica*. México: FFyL-UNAM.
- RIGO Lemini, Marco Antonio (1998); *Elaboración de proyectos de investigación empírica, s/c: mimeo*.
- ROBLES Robles, Daniel; GARCÍA Peña, Silvia; SAÉNZ Robles, Graciela; ROBLES y Robles, Mario; CRUZ Galindo, Simón (2003); *Nueva Guía Mágica. Guía de estudio para aspirantes a la educación media superior*. México: Fernández editores.
- RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio; GIL Flores, Javier y GARCÍA Jiménez, Eduardo (1996); *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España:Aljibe.
- RODRIGUEZ Solano, Araceli (2002); *La planeación de la Educación Normal Primaria en el Estado de México. 1969 – 1981*.Toluca ISCEEM
- (2003); “Ana Hirsch Alder (Comp) Educación y valores. Tomo 1” Reseña en *Tiempo de Educar*, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Año 4. Segunda época, Numero 7, enero-junio 2003. México: UAEM;-ITT-ISCEE
- (2005); *Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia*. Toluca:ISCEEM
- (2008); *Los valores para la vida democrática en la escuela normal: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia*. Toluca:ISCEEM

(2012); *Los valores para la vida democrática en la escuela secundaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia*. Toluca:ISCEEM

RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo (1998); *La educación ciudadana. Estado del conocimiento*. México, mimeo.

RODRÍGUEZ Vázquez, Adela (2011); *¿Cuáles son las implicaciones pedagógica, éticas y políticas del Programa Escuelas de Calidad (PEC)?* ISCEEM. Tesis Maestría. Toluca:ISCEEM

RUIZ Rodríguez, Virgilio (1982); *Naturaleza de la tolerancia en el pensamiento de Locke y Voltaire*. México:Universidad Iberoamericana.

SALMERÓN, Fernando (1986); *La filosofía y las actitudes morales*. México:Siglo XXI.

(1998); *Diversidad cultural y tolerancia*. México:Paidós-FFyL-UNAM.

SÁNCHEZ Flores, Ma. del Carmen, ESCALANTE Fernández, Carlos (1991); compl. *Etnografía e investigación Educativa*. México:ISCEEM.

SANCHEZ García, Alfonso y SANCHEZ Arreche, Alfonso (2001); *Monografía Municipal Toluca*. México: Instituto Mexiquense de cultura.

SANTA CRUZ Negrete, David Alfonso (2002); *Una ventana a la tolerancia: Democracia social, proyecto inconcluso*. Reportaje. México:Escuela de Comunicación y periodismo de la ENEP-Aragón-UNAM.

SANTOS Gómez, Marcos (2004); *La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático*. Universidad de Granada, mimeo.

SASSIER, Philippe (2002); *Tolerancia ¿Para qué?* México:Taurus.

SAVATER, Fernando (2014); *La música de las letras. Personalísima guía de lectura*. México:Penguin Random HouseGrupo Editorial.Debate.

SCHMELKES, Silvia (1998); *Las posturas teóricas sobre formación de valores*. Mimeo.México.

(2002); "La educación básica en tiempos de austeridad" de Christopher Martin en *Perfiles*,

(2009); "Interculturalidad, democracia y formación valoral" en México en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el 11 de julio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>

SHURMANN, Patricia (1998); "Estado de la práctica de la educación cívica en México" en *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*. Mimeo.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1992); *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992. México:SEP.

(2002); *Reglas de Operación e indicadores de gestión y evaluación dl programa de escuelas de calidad* , en

www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/regls/2002/rll_educación/completos/ro_escuelasdecalidad_2002.htm consultado 19 de octubre.

(2003); *Programa escuelas de calidad*. www.sep.gob.mx/wb2/sep/

(2006a); *Orientación y Tutoría*. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Enero de 2007

(2006b); *Formación Cívica y Ética*. Guía de trabajo, Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006, Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Junio de 2007. Consultada nueve de octubre 2009, www.reformasecundaria.sep.gob.mx/pdf/guiasyantologia/fcyeguia.pdf

(2007); *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria*. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Consultada diecisiete de septiembre del 2009, http://www.forosecundariasep.com.mx/plan_d_estudios/14.pdf

(2007a); *Plan de estudios del 2006*. Educación básica. Secundaria 2ª. Ed.2007 www.basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/planEstudios06.pdf. (Consultada mayo 7 del 2011)

(2007b) *Formación Cívica y Ética*, Reforma de la Educación Secundaria. Programas de Estudio 2006. 2ª. Ed. México:SEP Julio de 2007.

(2007c) *Formación Cívica y Ética*, Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Agosto de 2007

(2007d) *Programa Sectorial de Educación*. México:SEP Noviembre de 2007

(2008) *Prioridades y Retos de la Educación Básica*, Curso Básico de la Formación Continua, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP Julio de 2008.

(2009), *Curso Básico de la Formación Continua, El Enfoque por competencias en la Educación Básica*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP

(2009); *Plan de estudios de 2009. Educación Básica Primaria*. www.basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/PLANPRI2009.pdf (consultada mayo 7 del 2011)

(2009); *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado el 19 de abril de 2012, de <http://www2.sepdf.gob.mx>: http://www2.sepdf.gob.mx/convocatoria_PEC/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf

(2009); *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* en <http://www.edomex.gob.mx/ecal/doc/pdf/modelodegestionEE.pdf>, consultado 24 de octubre del 2012

(2010), *Curso Básico de la Formación Continua Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México:SEP

(2010); *Acuerdo numero 555 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. (29 de diciembre de 2010). <http://www.sep.gob.mx>. Recuperado el 19 de abril de 2012, de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del_501_al_544?page=5

(2010); *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, en <http://www.basica.seep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGest.Modulo1.pdf>

SECRETARIA DE GOBRNACION (2014); *Unidad de desarrollo político y fomento cívico, programa para ceremonias cívicas* en http://ceremoniascivicas.segob.gob.mx/es/Desarrollo_Politico/home, consultado diciembre 2 del 2014.]

SEQUEIROS, Leandro (1997); *Educación para la solidaridad*. España:Octaedro.

SOTOLONGO, Pedro Luis, s/a, "Complejidad y morfogénesis: de las propiedades de los sistemas a la existencia misma de tales sistemas. Instituto de Filosofía de la Habana en NAJMANOVICH, Denise; Sotologo, Pedro, *Intinerarios de la Complejidad II La Revolución del saber contemporáneo*, seminario virtual, 335clase seis, consultado octubre 22 del 2014.

SUZÁN Reed, Eric (1997); "Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2 México:CEE.

TABERNER Guasp, José (1994); "Socialización y espíritu crítico: educación ético-cívica" en *Revista Española de pedagogía*, año LII, no. 199, septiembre - diciembre

TAPIA Uribe, Medardo, BARBA Martín, Leticia; ELIZONDO, Aurora; FERNÁNDEZ Ana Corina (2003); "Formación Cívica en México: 1990-2001" en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad*, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos. México:COMIE A.C.

TAYLOR S.J., y BOGDAN R. (1998); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México:Paidós.

TEDESCO, Juan Carlos (1996); “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano” en *Nueva Sociedad*, No. 146, noviembre-diciembre. Caracas Venezuela: Editorial Texto, pp.74-89.

UNESCO (2000); *Tolerancia*, www.unesco.org/

TOURAINÉ, Alain (1997); *¿Podemos vivir juntos?* México:FCE

UNESCO (2009); *¿Cómo surge el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO?*; [//pea.unescocm.org.mx](http://pea.unescocm.org.mx), consultado noviembre 2009

UNIKEL, Luis (1978); *El desarrollo urbano de México: Diagnóstico e Implicaciones futuras*. México:Colegio de México.

VARELA VÁZQUEZ, Alberto (2009); *La formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria*, ISCEEM: tesis de maestría.

VÁZQUEZ, Rodolfo (1995); *Educación Liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. Biblioteca Ética, Filosofía del derecho y Política. México:Fontamara.

VOLTAIRE (1977); *Tratado de la tolerancia*. Barcelona:Crítica.

WALZER, Michael (2000); *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona:Paidós

WUEST, Silva M. Teresa Coord. (1995); *Educación, Cultura y Procesos sociales*. México: COMIEAC/UNAM www.anit.es/sava/Tolerancia.htm.VII

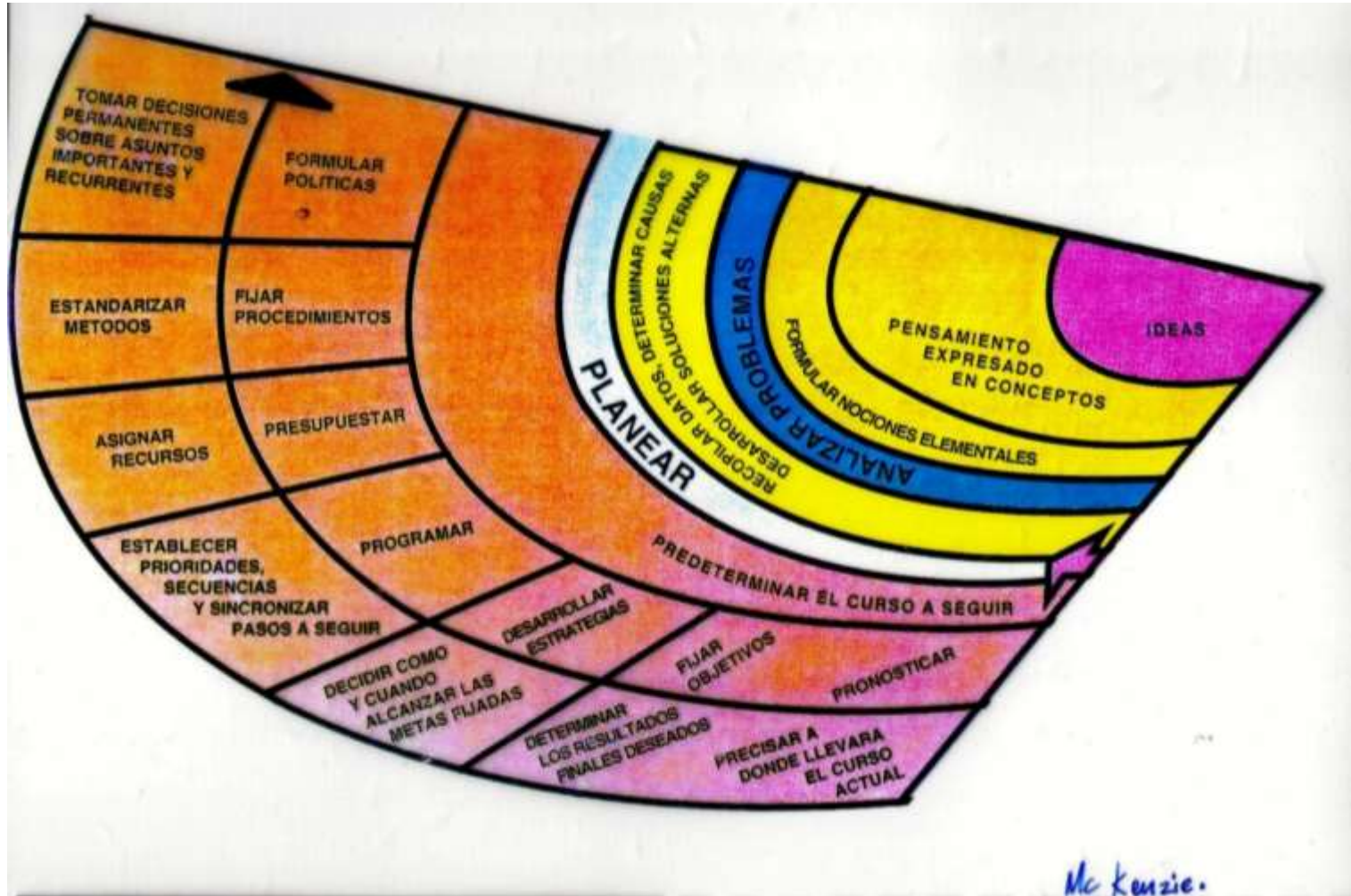
YURÉN Camarena, María Teresa (2003); *La asignatura formación cívica y ética en la escuela secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. Mimeo.

YUREN Camarena, María Teresa; BARBA, Bonifacio; BARONA César; IZQUIERDO Isabel; MOLINA Amelia; OSORNIO, Laura (2003); “El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001)” en BERTELY, M. *Educación, Derechos sociales y equidad*, Tomo III: Comunicación, Cultura y Pedagogías emergentes, Educación, Valores y Derechos humanos. México:COMIE A.C.

ZAMORA VILLAFRANCO, Rosana (2009); *El fortalecimiento de los valores desde la práctica del orientador de educación secundaria*, Periodo sabático. Investigación

NO REPRODUCIR

ANEXOS
ANEXO 1
PROCESO DAMINISTRATIVO



NO REPRODUCIR

ANEXO 2
MATRZ DE SUBSISTEMAS

SUBSISTEMA DE REGULACIÓN Y CONTROL

Dimensión organizativa,

1. PLANEACIÓN

_ Plan de desarrollo institucional

II. PROGRAMACIÓN

_ Periódica, según lapso, según

operaciones

III. PRESUPUESTACIÓN

_ Planeación periódica por

lapsos y programas

IV: DESARROLLO

INSTITUCIONAL

_ Manual de organización

_ Manual de procedimientos

_ Organigrama

_ Asignación de

responsabilidades

_ Procedimientos de

comunicación

V. INFORMATICA Y

ESTADÍSTICA

_ Informes periódicos

VI. CONTROL

A) NORMATIVIDAD

EXTERNA

B) NORMATIVIDAD

INTERNA

_ Reglamento general

_ Reglamentos particulares

_ Informe de actividades

VII. EVALUACIÓN

_ Programación periódica:

escrita, eventos

SUBSISTEMA DE APOYO

I. APOYO INSTITUCIONAL

a) Definición de políticas

_ Asesoría jurídica

_ Orientación, información y

quejas

II. APOYO ADMINISTRATIVO

a) Administración y desarrollo

de personal

_ Planeación y organización

_ Empleo

_ Remuneraciones

_ Relaciones jurídico laborales

_ Capacitación y desarrollo de

personal

_ Motivación,

_ Información

_ Evaluación

b) Recursos, materiales y

servicios

_ Planeación

_ Bienes muebles

_ Bienes inmuebles

_ Bienes de consumo

_ Adquisición y enajenación de

bienes

_ Almacenes e inventarios

_ Mantenimiento

_ Transporte

_ Archivo y correspondencia

c) Administración de recursos

financieros

_ Control del ejercicio del

presupuesto

_ Contabilidad y registro

_ Planeación financiera

SUBSISTEMA DE OPERACIÓN.

ACTIVIDADES SUSTANTIVAS

- Normatividad y de gobierno
- Orientación y apoyo Global
- Promoción y desarrollo;
- Apoyo técnico,
- Producción de bienes y
- Prestación de servicios.

NO REPRODUCIR

ANEXO 3
MATRIZ DE GESTIÓN ESCOLAR

MATRIZ DE GESTIÓN ESCOLAR

SUBSISTEMA DE REGULACIÓN Y CONTROL

Dimensión organizativa,

1. PLANEACIÓN

➤ Plan de desarrollo institucional

Plan Institucional Anual, PIA

Proyecto Educativo de Centro, PEC

Plan Estratégico de transformación Escolar, PETE

Plan Anual de Trabajo, PAT

II.PROGRAMACIÓN

➤ Periódica, según lapso, según operaciones

III.PRESUPUESTACIÓN

➤ Planeación periódica por lapsos y programas

IV: DESARROLLO INSTITUCIONAL

➤ Manual de organización

➤ Manual de procedimientos

➤ Organigrama

➤ Asignación de responsabilidades

V.INFORMATICA Y ESTADÍSTICA

➤ Informes periódicos

VI.CONTROL

1 *NORMATIVIDAD EXTERNA*

Orientaciones para la evaluación institucional, OPEI

Programa Escuelas de Calidad, PEC

2. *NORMATIVIDAD INTERNA*

➤ Reglamento general: disciplina escolar

➤ Reglamentos particulares

➤ Informe de actividades

VII. EVALUACIÓN

➤ Programación periódica: escrita, eventos

Dimensión comunitaria y de participación social

Procedimientos de comunicación: as y autoridades

Vida Escolar: organización –dinámica

Clima, convivencia, solución de conflictos, relación escuela-comunidad

Gestión escolar: trabajo colaborativo

Consejo Técnico escolar, Consejo Escolar de participación social, Asociación de padres de familia, Sociedad de alumnos, Academias

SUBSISTEMA DE APOYO

Dimensión administrativa

I.APOYO INSTITUCIONAL

a) *Definición de políticas*

➤ Acervo bibliográfico y documental

➤ Servicios escolares

➤ Asesoría jurídica

➤ Orientación, información y quejas

II.APOYO ADMINISTRATIVO

1. *Administración y desarrollo de personal*

➤ Planeación y organización

➤ Empleo

➤ Remuneraciones

➤ Relaciones jurídico laborales

➤ Capacitación y desarrollo de personal la actualización de los maestros

➤ Motivación,

➤ Información

➤ Evaluación

2. *Recursos, materiales y servicios*

➤ Planeación

➤ Bienes muebles

➤ Bienes inmuebles

➤ Bienes de consumo

➤ Adquisición y enajenación de bienes

➤ Almacenes e inventarios

➤ Mantenimiento

➤ Transporte

➤ Archivo y correspondencia

3. *Administración de recursos financieros*

➤ Control del ejercicio del presupuesto

➤ Contabilidad y registro

➤ Planeación financiera

SUBSISTEMA DE OPERACIÓN.

Dimensión pedagógica curricular

DOCENCIA.

1. *Ámbito general*

PLANEACIÓN ACADEMICA

IMPLEMENTACION CU:

➤ Desarrollo humano de capacidades y competencias cívicas, éticas y corporales

➤ Asignatura estatal

➤ ORIENTACIÓN Y TUTORÍA, proyecto de vida

➤ Contenidos fundamentales de las asignaturas

➤ USO DE TICS

➤ CONTENIDOS TRANSVERSALES:

➤ Interculturalidad,

➤ Desarrollo de los alumnos

➤ Convivencia pacífica con base en la legalidad

➤ Cuidado y respeto por el medio ambiente

➤ Educación sexual

➤ Educación de género

➤ Formación en valores: libertad, solidaridad, justicia

➤ Aprecio y respeto por la vida

➤ Aprecio y respeto por la diversidad cultural,

➤ Aprecio y respeto por la dignidad de las personas

➤ Requerimientos según los programas, apoyos

➤ Perfil del docente

➤ Perfil de egreso del alumno: Las competencias transversales:

para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información;

para el manejo de situaciones a fin de diseñar proyectos de vida;

para la convivencia armónica y pacífica; para la vida en sociedad.

➤ Necesidades de recursos, espacios

➤ PROYECTO DIDÁCTICO, comunicación, colaboración

✓ TRABAJO COLEGIADO intercambio,

ayuda, apoyo

✓ MEJORAR LA EFICIENCIA TERMINAL

2. *AMBITO PARTICULAR*

PLANEACION DOCENTE

➤ PLAN DE CURSO :flexibilidad, estrategia

materiales, espacio áulico tiempo de

clase.modificar las practicas de los docentes

➤ PROGRAMA

➤ APOYOS, recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos

➤ ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

➤ EVALUACIÓN, diferentes tipos de

evaluación, rubricas, disminuir la reprobación

NO REPRODUCIR

ANEXO 3
ENTREVISTA
ENTREVISTA

Entrevista a la asesor técnico de la subdirección del PEC, C R M, ,25 de octubre del 2012

1. las reglas de operación cambian cada año.
2. en el listado de recursos asignados a cada estado el de México recibe la mayor aportación por el tamaño del sistema.
3. la secundaria siete recibió cien mil pesos el ciclo escolar pasado
4. el monto se compone de lo que asigna el PEC, la escuela tiene que gestionar un donativo, ya disponible al entregar el PAT, por cada peso que consiga, el PEC le da uno más, además de la primera asignación. Recibe entonces una aportación “tripartita.”
5. en función de los años en el programa se les da la asignación, otorgándose más a los de recién ingreso, que a los que tienen más antigüedad, en la lógica de que cada día son más escuelas a las que hay que otorgarles el recurso.
6. los donativos tienen un techo, un máximo que puede otorgarse, que va estabilizándose después del sexto año de pertenecer al programa.
7. .el monto asignado puede gastarse en mejoramiento de los procesos académicos. y en infraestructura. Se han modificado los porcentajes porque la mayoría de las escuelas invierte en infraestructura y no se ve la inversión en el mejoramiento de la calidad.
8. Para que una escuela se incorpore al PEC tiene que realizar su PETE a cinco años, y el PAT que es anual.
9. Existen lineamientos para realizar dichos documentos, cada documento es evaluado, si no cubre los requisitos no se incorpora.
10. Una escuela puede dejar de pertenecer al PEC porque no da cuenta puntual de a donde se encuentra la inversión, de cuánto y cómo se realizó el gasto, o porque no haya un responsable del programa, por cambio de director, por ejemplo.

11. Se realizan supervisiones a las escuelas por parte del personal de la subdirección, para verificar compras reportadas con el recurso asignado.
12. Se cruza información de las escuelas en el PEC con los resultados de ENLACE, se observa que aún no se ve reflejada la mejora en la infraestructura en localidad educativa.
13. Derivado de las reglas de operación cada estado realiza una Guía para el ejercicio de los recursos financieros, en donde se detalla, entre otros rubros, los porcentajes de como que deben distribuirse las inversiones.
14. En la Guía del ciclo 2012 se realizaron muchos cambios, dando mayor peso a la inversión en mejorar los procesos al actualizar a los docentes, por ejemplo, que al mejoramiento de la infraestructura.
15. En dicha guía se detallan las partidas y los materiales que la integran para hacer más fácil dar cuenta del gasto.
16. Las escuelas tienen que subir el informe financiero al SIPEC, en la página del PEC en @
17. Por el número de registro, la escuela tiene al menos siete años en el programa.
18. Si la escuela programa construir, se le dan sólo tres años para realizarlo, generalmente les apoya Comité de instalaciones educativas del estado de México, CIEEM. (antes CAPFCE)