

La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León



Lic. José Natividad González Parás
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

Dr. Luis Eugenio Todd Pérez
Director General del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León

Investigador titular. Ismael Vidales Delgado
Investigadores asociados. María Daría Elizondo Garza y Norma Granados Silva
Asesores externos. Rolando Emilio Maggi Yáñez, Miriam Romo Pimentel, Irma P. Sáez Collado
Colaboración especial. Rodolfo Ramírez Raymundo

La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León

Derechos reservados

© 2005, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL)
Andes No. 2720, Colonia Jardín Obispado, CP 64050, Monterrey, N.L. México.

ISBN ...

Quedan rigurosamente prohibidas, sin autorización de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Impreso en México

Primera edición: agosto de 2005

El Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica es un proyecto orientado a la formación de recursos humanos para la investigación educativa con enfoque formativo y asistencia de expertos, inició en agosto de

2004 en el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Nuevo León (COCyTE, NL) y desde mayo de 2005 es administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Colección. Investigación educativa N° 4

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. Teresa Yurén

CAPITULO I.- ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

- A.- Planteamiento del problema
- B.- Objetivos
- C.- Preguntas de trabajo e hipótesis
- D.- Justificación
- E.- El proyecto de investigación: delimitación, contribución y limitaciones
- F.- Metodología
 - 1.- Diseño de la investigación y realización de las acciones generales
 - 2.- Plan de trabajo: etapas y actividades
 - 3.- Fuentes de información
 - 4.- Diseño de la muestra
 - 5.- Diseño de instrumentos
 - 6.-Aplicación de instrumentos
- G.- Recopilación y análisis de información

CAPITULO II.- MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO

- A.- Antecedentes
- B.- ¿Qué dice la norma oficial?
- C.- La formación cívica y ética y la gestión educativa
- D.- El nuevo programa nacional de Formación Cívica y Ética para la educación primaria
- E.- La gestión educativa y el Proyecto Escolar
- F.- El programa de Educación en Derechos Humanos-UNESCO
- G.- La formación de valores en la escuela. El referente teórico.

CAPITULO III.- SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- A.- Sistematización de la información
- B.- Análisis e interpretación de la información

CAPITULO IV.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- A.-Glosario
- B.-RIDIR 1
- C.-RIDIR 2
- D.-La clase de valores

PRESENTACIÓN

En el seno de toda comunidad hay siempre un conjunto de ideas acerca de lo que se considera bueno, de las normas y códigos de conducta que se juzgan correctos, de las finalidades que se perciben valiosas para la vida social e individual y de las pautas para juzgar y distinguir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, los valores de los antivalores. Esto es lo que constituye la eticidad de la comunidad que mediante la socialización y la enculturación, se va imponiendo a las generaciones jóvenes. En efecto, gracias a esos procesos, los niños y niñas van apropiándose de aquello que la comunidad suele considerar como benéfico y van internalizando los contenidos de la eticidad prevaleciente. La familia y la escuela contribuyen, como parte de sus funciones, en dichos procesos; pero también influyen otras instancias como la Iglesia, los medios de comunicación y las organizaciones sociales. No obstante, dichos procesos no bastan para forjar una personalidad sociomoral autónoma y no es raro que dificulten esta finalidad al favorecer la asunción incuestionable de ciertos valores o la obediencia acrítica de normas, así como al no brindar los recursos necesarios para que las personas puedan resolver los conflictos valorales que conlleva la influencia de instancias tan disímboles.

La formación de personalidades sociomorales autónomas resulta deseable no sólo porque éstas son las que se requieren para fincar una auténtica democracia, sino también porque son indispensables para construir una eticidad que dignifique la vida. Esto último es hoy en día más urgente cuando persisten fenómenos como la corrupción, la barbarie y el debilitamiento de las instituciones que salvaguardan derechos, al tiempo que se torna habitual la muerte y el sufrimiento de miles de personas por hambrunas, guerras, terrorismo, delincuencia, tortura o simplemente por la depauperización de sus condiciones de vida.

Un sujeto logra una personalidad sociomoral autónoma cuando cuenta con los recursos cognitivos, afectivos, conativos y prácticos que lo forman capaz de: resolver situaciones en las que diversos valores y/o pautas de valor entran en conflicto; poner en cuestión la eticidad que le ha sido social y culturalmente impuesta; realizar acciones y proyectos que contribuyan a elevar la calidad de esa eticidad; reflexionar, ponderar, tomar decisiones con base en principios y actuar en consecuencia, así como mantenerse en constante proceso de autoconocimiento, autocrítica, autorregulación y autoproducción de sí como agente sociomoral. Desde esta perspectiva, la formación valoral y la formación sociomoral son dos caras de un mismo proceso que demanda ir más allá de la socialización y la enculturación.

Aunque no es raro encontrar en el discurso oficial educativo la finalidad de brindar una formación valoral, moral, ética, cívica, o todo ello junto; puede afirmarse que con frecuencia no se sabe qué es lo que se está logrando o dejando de lograr, qué pasa con los programas que se han puesto en marcha y qué tanto los maestros se han convertido en facilitadores de la formación cívica y ética, superando la tentación de instruir sobre valores o adoctrinar. Las investigaciones al respecto, que siempre son escasas, muestran que los resultados no son suficientemente satisfactorios.

Las preguntas siguientes se vuelven acuciantes: ¿qué es lo que pasa en las escuelas en relación con la formación valoral de los educandos y qué resultados tienen las medidas que

se han instrumentado al respecto? ¿Qué podemos hacer para corregir lo que obstaculiza esta formación y/o para potenciar aquello que la favorece? Estas interrogantes nos remiten inmediatamente a otras ¿Hay investigación educativa suficiente para saber lo que pasa en la escuela? ¿Los maestros están formados para, a su vez, contribuir a la formación sociomoral de los educandos? ¿Se han operado los cambios necesarios en la gestión y la organización escolar para favorecer la formación valoral?

Es indiscutible que en estos tres aspectos –la investigación, la formación de docentes y la transformación de la escuela– se han generado esfuerzos en los últimos años, pero éstos son muy escasos frente a la magnitud de los problemas que enfrentamos. El estado del conocimiento realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa da cuenta de que en México hay investigadores que trabajan el campo de la formación valoral, la formación sociomoral y la educación para los derechos humanos, pero basta ver la proporción del número de investigadores dedicados plenamente a este ámbito (número que apenas rebasa el medio centenar) comparado con el número de escuelas o con la población total del país, para percatarse de que los esfuerzos en la investigación son insuficientes. Entre lo poco que se sabe al respecto destaca que la formación de los docentes en estos aspectos es precaria y que las escuelas se han transformado muy poco para facilitar la formación sociomoral. En qué aspectos hay que insistir, qué hay que cambiar y por qué; cómo hacerlo, hacia dónde apuntar..., son interrogantes a las que no se ha dado una respuesta satisfactoria; esto se dificulta aún más porque las diferencias regionales y locales tornan infructuosas las medidas generales que no consideran las particularidades de los diferentes contextos.

Por lo anterior, resulta muy valioso un trabajo como el que aquí se presenta que se ocupa justamente de la formación valoral en las escuelas primarias de una entidad federativa. Además de dar cuenta de los diferentes programas que se han instrumentado en esta línea en el estado de Nuevo León, contextualizados en el ámbito nacional y local, los investigadores aplicaron cuestionarios y entrevistas, y recabaron diversos documentos. La sistematización de la información permitió arribar a un conjunto de conclusiones esclarecedoras con base en las cuales se generaron algunas propuestas. Entre los méritos de la investigación cabe apuntar la distinción de un conjunto de ámbitos entre los cuales aparecen algunos poco trabajados como son: la transparencia en el aula y la solución de conflictos. También resulta una aportación importante indagar sobre el sustento teórico de los diferentes programas puestos en marcha en las escuelas, sobre el papel que ha jugado el proyecto escolar, los recursos empleados, los ejercicios que se promueven y la preparación de los profesores para enfrentar la tarea de facilitar la formación. Estoy segura de que el trabajo en su conjunto y, en especial, las conclusiones a las que arribó el equipo de investigadores encabezado por Ismael Vidales serán de utilidad para todos los interesados en la formación valoral.

Teresa Yurén

CAPITULO I.- ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

A.- Planteamiento del problema

La formación en valores de los niños que cursan la educación primaria siempre ha estado presente en los idearios educativos oficiales, la legislación educativa ha consignado históricamente este ideal: Lo mismo ocurre con los planes y programas de estudio, y los libros de textos ofrecen diversos espacios y temas propicios para cumplir este objetivo. Desde el último tercio del siglo XIX, la historia de la educación registra uno de los principales propósitos de la escuela: formar a los ciudadanos requeridos por la república liberal y formar el sentido de identidad y pertenencia nacional.

Esta aspiración, al menos en el discurso, se aprecia en los documentos e intenciones oficiales, siempre con un énfasis en lo cívico-patriótico. Si bien el enfoque puede ser cuestionado a la luz de las teorías actuales, debemos reconocer que -a veces de manera ingenua o candorosa- existen evidencias escolares del trabajo realizado por los maestros con fines de formación axiológica. Sólo por citar algunos de los muchos ejemplos que aún están vigentes, enunciemos: los *Calendarios Cívicos*, los *Almanaques con la fotografía de los Presidentes*, *La conmemoración de efemérides*, *La cultura de las estampitas biográficas*, *Los lunes cívicos y las asambleas escolares*. Algunos de estos, incluso han llegado a constituirse como el contenido fundamental del espacio curricular destinado a la Educación Cívica en las escuelas primarias.

En la historia de la educación mexicana, podemos observar que en las obras de Rafael Ramírez Castañeda aparecen, por ejemplo, propuestas para la formación cívica y también un programa de *Educación moral*; los libros de texto gratuitos de los años 60, aquéllos significados por llevar la “La Patria” (Pintura del jalisciense Jorge González Camarena, en la que sirvió de modelo la joven tlaxcalteca Victoria Dorenlas) en las portadas de los libros y los cuadernos de los alumnos y los libros para el maestro, incluyen “el conocimiento de los derechos humanos y la convicción de su defensa” como propósito del área de *Comprensión y mejoramiento de la vida social* o civismo; los programas de 1972 -en los que las áreas sustituyeron a las asignaturas y el Civismo pasó a integrarse con Historia y Geografía en el área de Ciencias Sociales-, concedían especial importancia a la formación de valores como propósito de los niveles de preescolar, primaria y secundaria; es decir, le daban una orientación longitudinal y transversal a la acción formativa de valores en la escuela.

La reforma educativa de 1993, vigente aún, restituyó el espacio curricular del civismo en la escuela primaria. De hecho, se señalan oficialmente como rasgos centrales del Plan 1993, que lo distinguen del anterior “... 4º Organizar el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica por asignaturas específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales...” “Durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura “Conocimiento del Medio”.

La asignatura de Educación Cívica integrada en el espacio curricular *Conocimiento del Medio*, en el primero y segundo grados cuenta con 120 horas anuales y 3 horas cada semana; y del tercero al sexto grado cuenta con 40 horas anuales, esto es, 1 hora cada

semana. “...los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos –en particular los de los niños-, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y las bases de nuestra organización política.” Además, los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional.

Como podemos colegir, atentos al ideario, comenzando con el texto del Artículo Tercero Constitucional y su incidencia en los planes, programas y libros de texto, la formación en valores ha estado siempre presente en las tareas encomendadas a la educación básica, especialmente en el nivel de primaria.

El tema es, por sí mismo, muy importante, dado que constituye desde siempre una de las finalidades de la educación básica. Sin embargo es conveniente precisar y distinguir entre los propósitos cognoscitivos de las asignaturas (Español, Matemáticas,...) y los del espacio curricular destinado a la formación de valores cívicos y éticos (Educación Cívica). En el primer caso existen diversas investigaciones y evaluaciones, pero en el segundo no encontramos trabajos en el ámbito nacional que pudieran permitirnos iniciar la investigación en un trecho del camino ya andado. En estas condiciones, nuestros hallazgos podrán contribuir -aunque sea modestamente-, a dilucidar algunas de las grandes interrogantes que sobre el tema suelen plantearse los maestros y demás interesados.

Los recientes resultados obtenidos por estudiantes mexicanos en las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y en pruebas estandarizadas de carácter internacional, como el examen PISA 2003 (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de 15 años), han puesto en evidencia algunas de las deficiencias de conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias de nuestros alumnos. Sin embargo, pocos llaman la atención sobre otra carencia que enfrentamos: la debilidad en la formación intencionada de valores, como componente fundamental de un desarrollo integral de la persona con quien están comprometidas las escuelas del país.

Este proyecto pretende hacer un aporte en este sentido, al indagar y sistematizar algunas experiencias para la formación de valores implementadas en las escuelas primarias de Nuevo León y analizar su relación con los programas y aspiraciones oficiales en el contexto de la gestión educativa.

Tradicionalmente, la escuela ha debido cumplir múltiples funciones, entre las que destacan tanto el “ser el canal de transmisión de la esfera de los saberes especializados a la esfera de la vida cotidiana, como en habilitar a los sujetos para participar en las instituciones y las integraciones sociales introduciendo valores en ellas” (Torquemada y Elizalde, 2003:1).

Sin embargo, el énfasis se ha puesto en la adquisición de conocimientos, y no hay acuerdos explícitos sobre las maneras más adecuadas de tratar los valores en la escuela. “Introducir, “inculcar”, “clarificar”, “descubrir”, “desarrollar”, “formar...”, son conceptos habituales en los planteamientos programáticos, pero estos no siempre están presentes en los idearios escolares o en los proyectos educativos de los centros, y cuando aparecen, rara vez existe congruencia entre lo planteado y la realidad.

Pese a la carencia de evaluaciones documentadas en el área valoral o al menos en el logro de la Educación Cívica, el tema ha cobrado relevancia como problema educativo porque se deduce que si existen evidencias preocupantes del incremento en los problemas sociales, e inclusive signos de descomposición del tejido social cada vez más generalizados, es porque la educación -entre muchos otros factores-, seguramente no ha cumplido cabalmente con los objetivos y con las expectativas que la sociedad ha conferido a las escuelas.

Es importante también señalar, que el discurso político y la política educativa recientes vuelven la mirada a la escuela cada vez que se percatan de un problema social generalizado, considerándola como una de las mejores posibilidades para prevenirlos o remediarlos, aunque todos sabemos que la realidad rebasa las posibilidades escolares y más aún las responsabilidades sobre la etiología de la descomposición del tejido social; sin embargo, los fines y las metas de la educación continúan vigentes y la escuela seguirá siendo el vehículo más efectivo para lograrlos, dentro de un rango aceptable y útil que permita a la sociedad mantener la esperanza en su pervivencia y mejoramiento.

Ante esta realidad, en Nuevo León nos preguntamos:

- ¿Qué tanto la formación en valores está considerada en los planteamientos de la política educativa del estado y en los Proyectos Escolares de las Escuelas Primarias?
- ¿A qué enfoques teórico-metodológicos corresponden sus prácticas de intervención?
- ¿Qué materiales didácticos utilizan los maestros para trabajar en este campo?
- ¿Cómo evalúan ellos los resultados de su accionar, y cómo esto se refleja en las calificaciones escolares?

De acuerdo con la experiencia local:

¿Cuáles son las técnicas y dinámicas más efectivas para formar en valores?

¿Qué tanto las escuelas recuperan y practican los lineamientos establecidos en el programa oficial de Educación Cívica para primaria?

¿De qué manera las prácticas educativas en el aula y la escuela propician la práctica de una convivencia basada en el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia?

¿Cómo potenciar en las escuelas primarias las estrategias constructivistas orientadas al desarrollo moral de los educandos?

B.- Objetivos

Para responder a estas y otras preguntas, se plantea realizar esta investigación exploratoria que alcance los objetivos siguientes:

1.- Determinar si las prácticas educativas en el aula y la escuela contribuyen al aprendizaje y práctica de formas de convivencia basadas en valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia.

2.- Socializar entre los maestros, directivos y supervisores escolares, el conocimiento sobre la formación de valores y el Proyecto Escolar (PE) en la educación primaria, con el fin de

que estos cuenten con más elementos de juicio para orientar su quehacer cognitivo y formativo.

3.- Recuperar estrategias metodológicas, técnicas de intervención y prácticas favorables a la formación de valores, practicadas por los maestros de educación primaria del estado de Nuevo León.

4.- Aportar elementos técnicos y conceptuales que permitan mejorar el planteamiento de los proyectos escolares de las escuelas e incorporar en ellos elementos formativos.

5.- Generar conocimientos para delinear la política y proponer estrategias formativas que incrementen el impacto de los programas de Educación Cívica y Ética en las escuelas primarias de Nuevo León.

C.- Preguntas de trabajo e hipótesis

Resulta prudente, para fines de nuestra investigación preguntarnos:

- ¿Cómo está atendiendo la escuela primaria la formación de valores?
- ¿Por qué la formación de valores casi ha desaparecido de los proyectos escolares?
- ¿Cuál es el enfoque con el que se está desarrollando la asignatura de *Educación Cívica*?
- ¿Qué prácticas y recursos de su inventiva o de proveedores externos desarrollan los maestros para el logro de los propósitos de la materia?
- ¿Cuáles son los programas de capacitación y los recursos oficiales que inciden en las prácticas magisteriales para la formación de valores?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los maestros de la nueva asignatura que sustituirá la “Educación Cívica” del Plan 93?
- ¿Son los Proyectos Escolares el vehículo idóneo para la formación de valores o existen otras alternativas que debemos revelar?

Estas interrogantes nos llevan a plantear las siguientes hipótesis:

- La escuela primaria cumple la formación de valores cívicos y éticos utilizando prácticas de enseñanza tradicionales, que no son congruentes con el enfoque de la asignatura *Educación Cívica*.
- La formación en valores no constituye un tema prioritario en las escuelas primarias de la entidad.
- Los maestros están implementando en el salón de clase estrategias diversas para la formación de valores, la mayoría de corte tradicional o de visión heterónoma.
- No se han documentado oficialmente programas exclusivos de asesoría para la formación de valores.
- La nueva asignatura para la formación de valores cívicos y éticos no se ha implementado o su implementación ha ocurrido en forma experimental.
- Aún es incipiente la cultura de elaboración de proyectos escolares con enfoque formativo integral en las escuelas primarias.

D.- Justificación

La calidad de la educación y los valores forman parte de las asignaturas pendientes del sistema educativo nacional. Según Vicente Fox:

“El sistema educativo presenta serias deficiencias. Tal vez la más importante consiste en que la gran mayoría de los estudiantes no cuentan con los conocimientos y las habilidades que exige el mundo de hoy. En cuanto al contenido de valores la situación es aún más precaria. La calidad de nuestro sistema educativo es baja, por lo que, de continuar así, difícilmente podremos competir con el resto del mundo.” (CNEP, N° 3, Septiembre del 2000, p. 8).

Vicente Fox, entonces candidato presidencial, afirmó también que la educación sería la columna vertebral de su proyecto de gobierno y de nación, y asumió el compromiso de dar a los mexicanos acceso universal a una educación de calidad y con pertinencia educativa.

Como corolario, indicó que su primer propósito programático en este campo sería “Garantizar la educación pública, laica y gratuita, de *calidad* y con *valores*.” (*idem*, p.8)

“...Para incrementar la calidad educativa -agregó-, nuestra principal estrategia será enriquecer los programas educativos y los planes de estudio para la enseñanza de valores como la justicia, la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto al medio ambiente y a los derechos humanos, la equidad entre mujer y hombre. Además, le daremos especial importancia a las actividades culturales y artísticas y al deporte, factores fundamentales en el desarrollo integral de las personas.” (*ibidem*, p. 9).

Preocupaciones e intenciones similares condujeron hace algunos años a la Secretaría de Educación de Nuevo León, a otros estados del Norte del país y a muchas escuelas -sobre todo particulares- a trabajar programas de calidad y de valores. En el caso oficial, existe documentación suficiente sobre los Programas de Valores de primaria y secundaria, el Premio OXXO a la Ecología, la Escuela para Padres, el DARE y los Calendarios de Valores.

En el plano nacional, el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) incorporó la asignatura *Desarrollo Humano y Calidad* (valores) a su Plan de Estudios en 1997, y en 1999 se substituyeron las asignaturas de Civismo y Orientación Educativa en secundaria para dar origen a una nueva denominada *Formación Cívica y Ética*, cuyo programa, ubicación en el currículo y horas de clase semanales están actualmente en debate, dentro del nuevo papel que se le asigna a este aspecto en la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES).

La RIES, en el momento de cerrar la elaboración de este documento, esta en la fase de implantación, primera etapa, evento que ocurre en el ciclo escolar 2005-2006 en 150 escuelas del país, 6 de las cuales corresponden a Nuevo León.

En Primaria, ya existen dos nuevos programas experimentales, uno de Educación Cívica y otro sobre Derechos Humanos (abordaremos ambos a detalle más adelante). El proceso que

sigan ambos programas en cuanto a implantación curricular oficial y operación áulica, también formarán parte de esta investigación.

Estas propuestas, igual que otras oficiales, dejan la idea de que en ellas subyace la idea de que la *calidad* es fundamental para lograr la *competitividad* que requerimos como mexicanos, que ésta se sustenta en las personas, y que las personas son motivadas por valores y principios. Al guiarnos por estos últimos, como dice Covey (1996:18) estamos en condiciones de aprender mejor del pasado, tener esperanzas para el futuro y actuar con integridad y confianza, no con arrogancia, en el presente.

¿Por qué descubrir, esclarecer, desarrollar y fortalecer valores en la escuela?

El hecho de que la formación de valores regrese a la escuela en forma explícita es un avance sustancial con respecto a la situación que primaba hace algunos años. Recordemos que muchos grupos y personas se oponían tajantemente al tratamiento expreso del tema de los valores en la escuela, porque se correría el riesgo de contraponer lo que se trabaja en la escuela con lo que se vive en la familia, o podría desvirtuarse el paradigma del laicismo. El gran temor, aquí, era al adoctrinamiento; que hoy ha quedado atrás y la formación de valores es prácticamente una exigencia a la escuela, de parte de la familia y la sociedad.

Una segunda posición sostiene que existe una crisis de valores, y que por lo tanto es urgente *inculcar* los valores que la sociedad en los niños, especialmente en los de primaria. La escuela, como principal instancia socializadora, tendría un rol fundamental que cumplir en este sentido y debería asumirlo.

Una tercera posición indica que el asunto no es si se forma o no se forma en valores, ya que en realidad estos siempre están presentes en cualquier proceso formativo. Lo que se requiere es entregar elementos para que los alumnos y las alumnas comprendan, escojan, generen y asuman los valores que la sociedad y ellos como parte de la misma han desarrollado. La tesis de fondo que aquí se sostiene es que no puede haber educación de calidad si no hay formación de valores, y no puede haber formación de valores si no hay educación de calidad (Schmelkes, 1994).

¿Por qué no puede haber educación de calidad si ésta no incluye la formación de valores? Sylvia Schmelkes ofrece cuatro respuestas:

- 1) Se simula una falsa neutralidad;
- 2) No se cumple función socializadora de la escuela;
- 3) Si la escuela no forma en este aspecto, no será capaz de propiciar el desarrollo de todas las facultades del ser humano;
- 4) Si la escuela no forma en valores, no hay un desarrollo social, político, económico y cultural.

En cuanto a por qué no puede haber formación valoral si no hay educación de calidad, la misma autora señala una razón fundamental: Porque existe una relación directa entre desarrollo cognoscitivo, desarrollo afectivo y desarrollo del juicio moral.

Si esto es así, la educación tiene entonces que aportar elementos que permitan que se de este desarrollo, que los y las estudiantes puedan ejercer libremente y con responsabilidad su libertad para humanizarse, y cuenten con condiciones para generar mejores relaciones consigo mismos, con el otro, con las y los otros y con lo trascendente.

Lo anterior genera nuevos retos para los maestros. En el contexto actual, ellos deberán recuperar y hacer transparente una temática generalmente oculta en el currículum general, como son los valores; cambiar actitudes y comportamientos -comenzando por los propios-, ofrecer pistas para que los alumnos ejerzan responsablemente su libertad y convivan armónicamente en sociedad, y convencerlos de que su aporte es importante. Para esto, teórica y presuntamente, las maestras y los maestros cuentan con una herramienta básica que les ayuda a clarificar y orientar su labor: el Proyecto Escolar. Éste es el rector del desarrollo institucional (Anzures, 2003:1), y surge de la constatación de que

"El impulso más importante para el mejoramiento de la calidad de la educación nace de la escuela misma. En el centro de los procesos tendientes a mejorar la calidad de la educación desde la escuela está el equipo humano que en ella labora. De este equipo humano, de su proceso de crecimiento personal y profesional, y de las relaciones que este equipo logre establecer entre sí, con sus alumnos y con la comunidad a la que sirve, dependerá la capacidad que la escuela tenga de mejorar la calidad del servicio que imparte..."(Sylvia Schmelkes, 1996, citado por Álvarez y Topete, 2003:5).

El Proyecto Escolar es en síntesis, una estrategia para mejorar la gestión escolar, una vía para canalizar los esfuerzos de formación de valores en los niños.

El Proyecto Escolar o Proyecto Educativo de Centro, como se conoce en otros países que han tomado la delantera en este tipo de gestión, integra las aspiraciones, expectativas, metas, valores e intereses de la comunidad educativa y le da unidad y congruencia con el fin de realizar su misión y visión. Representa la suma de situaciones y actividades por desarrollar en un plazo determinado -generalmente un año escolar, aunque también abarca cohortes definidas- para lograr los objetivos acordados. Un proyecto escolar facilita la articulación coherente de las actividades, dimensiona los costos, evita la improvisación, permite la evaluación y simplifica la toma de decisiones.

De acuerdo con Jardón *et al* (2003:1), "...el Proyecto Escolar cubre un abanico amplio de perspectivas de planeación, pero en su fin último es normativo y racional." Su instrumentación es congruente con las recomendaciones de los estudios sobre escuelas exitosas y sobre calidad de la educación, que en el plano de la gestión destacan el liderazgo positivo del director, la claridad de misión y visión, la existencia de un proyecto educativo y la planificación participativa (Maggi, 1994).

La incorporación masiva en el país de esta herramienta de trabajo está vinculada con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP-SNTE-1992), que al impulsar la planeación estratégica de los centros escolares procuró introducir elementos racionales y descentralizados en el nivel de las unidades educativas, con el fin de elevar la calidad de los aprendizajes y mejorar las prácticas administrativas. Actualmente es un

requisito fundamental para acceder a los recursos otorgados por el programa Escuelas de Calidad (PEC) de la SEP.

La transformación de las prácticas educativas en el aula y en la escuela, la exploración de estrategias que propicien el involucramiento de la comunidad en el desarrollo educativo, así como el mejoramiento de los resultados de la educación, muestran rezagos importantes que deben ser explicados por los investigadores y demás actores del proceso educativo, con el fin de detectar y corregir las principales dificultades que se aprecian en la puesta en marcha de algunas iniciativas (PDE:120), como son el Proyecto Escolar y la formación en valores.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, señala:

“La respuesta a los retos de la justicia y la calidad de la educación en buena medida depende de que se realicen las transformaciones que se requieren en la gestión del sistema educativo, lo cual, a su vez, representa un desafío importante. En adelante es preciso ampliar las bases de poder y de toma de decisiones en los niveles más cercanos al proceso educativo: el aula y la escuela.” (PNE, 2001:122).

Si se trata de “Promover la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación” (PNE, 2001:139), el análisis de los procesos de gestión, desarrollo e instrumentación del Proyecto Escolar en su dimensión valoral es entonces impostergable, más aún cuando una línea específica de acción del Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece que se deben...

“Introducir prácticas educativas en el aula y en la escuela que contribuyan a la formación del ambiente educativo que propicie las mejores condiciones para que los alumnos aprendan a convivir e interactuar con los demás; que las relaciones que establezcan en el ámbito escolar se basen en el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia.” (*idem*, pp. 142).

E.- El proyecto de investigación: delimitación, contribución y limitaciones

Delimitación

La investigación se centra en la revisión de dos aspectos de la práctica directiva y docente: 1) La formación en valores y 2) la gestión escolar. El análisis de las relaciones que se establecen entre ellos, así como las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior del aula y en la institución educativa, constituyen el punto central de este trabajo.

Los *informantes clave* identificados para este trabajo son los directivos y los maestros. Consideramos a Jefes de Sector, Supervisores-Inspectores, Auxiliares Técnicos del Supervisor, Directores de escuela y docentes de las escuelas que cuentan con evidencias de trabajo en la formación de valores.

Contribución

Entre las contribuciones que se esperan de esta investigación se cuentan:

- Conocer las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente en la impartición de la asignatura de Educación Cívica.
- Identificar los recursos metodológicos y didácticos que emplean.
- El proceso, recursos y estrategias que utilizan para la evaluación.
- Analizar el papel de la escuela en lo relativo a la formación valoral, y
- Reflexionar sobre la importancia que el directivo escolar asigna a la formación de valores en la planeación escolar – inclusión del Proyecto Escolar-.

La información que se obtenga servirá a las autoridades educativas en la toma de decisiones sobre las estrategias de capacitación docente y directiva más idóneas para retomar el paradigma de una educación integral, donde la formación en valores no esté ausente de las planeaciones escolares, ni de las prácticas cotidianas de los maestros.

Limitaciones

Es necesario advertir que los resultados obtenidos en esta investigación provienen de una muestra no probabilística de informantes clave, constituida por 46 sujetos asignados a este proyecto. La designación como informantes se hizo en concordancia con la representación que poseen por su trayectoria profesional, saberes documentados y evidencias de trabajo áulico de carácter formativo axiológico y de gestión. Todos documentan buena disposición para aprender y transformar su práctica pedagógica y están conscientes de la necesidad de capacitación y actualización en este tema.

F.- Metodología

1.- Diseño de la investigación y realización de las acciones generales

El proyecto se concibe como investigación de carácter exploratorio, descriptivo y participativo. Interesa no únicamente alcanzar objetivos de conocimiento, sino también aportar a la formación de recursos humanos para la investigación y la gestión educativa.

Después de revisar la literatura correspondiente a nuestros requerimientos teóricos y del replanteamiento de las preguntas de investigación, procedimos a diseñar los instrumentos para recoger la información que nos proporcionarían los informantes claves asignados a la investigación, seleccionados de acuerdo con el perfil establecido previamente. La muestra utilizada (60 informantes) está conformada en la siguiente forma:

- 2 jefes de sector,
- 8 supervisores-inspectores,
- 6 auxiliares de del supervisor
- 30 directores de escuela, y

14 maestros frente a grupo,
4 escuelas

La recolección de la información se realizó de tres maneras:

- *Presencial*, mediante una bitácora de observación y registro.
- *De campo*, mediante la aplicación de de entrevistas semi estructuradas y cuestionarios; y
- *Testimonial*, mediante recopilación de evidencias empíricas, y recogida de evidencias y testimonios gráficos y primarios.

Interesa que los avances cristalicen en productos que difundan las prácticas pedagógicas favorables y de gestión educativa en el Estado, por lo que se procuró organizar jornadas de formación y de encuentro, así como editar los resultados más relevantes (subproductos) de la investigación y el levantamiento de las experiencias de trabajo en el aula.

Para el análisis de la información recogida, dada la variedad de la misma, se utilizan técnicas hermenéuticas que complementan otras de carácter documental y de campo.

2.- Plan de trabajo: etapas y actividades

La investigación se desarrolló durante un período de siete meses (enero a julio del 2005) en ocho etapas, con las siguientes actividades:

Etapas 1.- Elaboración del marco teórico y de referencia

- Acopio de material bibliohemerográfico sobre:
 - Dimensión del sistema educativo de Nuevo León
 - Política educativa y valores en Nuevo León y en el Programa Nacional de Educación
 - Enfoques teórico-metodológicos sobre formación en valores.
 - Propuestas oficiales para la formación de valores en la escuela primaria.
 - Experiencias sobre formación y desarrollo moral en la escuela primaria.
 - Gestión y Proyecto Escolar.
- Fichaje y análisis documental preliminar.
- Redacción del marco teórico y contextual.

Etapas 2.- Diseño de la muestra

- Determinación de criterios para la selección de escuelas y sujetos intervinientes en el estudio.
- Designación de informantes clave.
- Preparación de directorios y estrategia para el acercamiento a los sujetos.
- Trabajo en campo para la recuperación de proyectos escolares.

Etapas 3.- Recuperación de estrategias metodológicas, técnicas de intervención y dinámicas exitosas de formación en valores practicadas en las escuelas primarias designadas.

Etapa 4.- Elaboración, “piloteo” y aplicación de instrumentos para el trabajo de campo (etapa descriptiva-explicativa) de la investigación.

- Elaboración preliminar de los instrumentos.
- Organización de la logística de aplicación.
- Prueba en campo de los instrumentos diseñados
- Aplicación de instrumentos.

Etapa 5.- Análisis de los resultados del “piloteo”.

Etapa 6.- Diseño del plan de análisis

- Elaboración y reproducción de los instrumentos definitivos.
- Capacitación de aplicadores
- Trabajo en campo

Etapa 7.- Organización y clasificación de la información recibida.

- Codificación y sistematización de los datos
- Análisis cualitativo.

Etapa 8.- Descripción e interpretación de los datos.

- Redacción del informe.

3.- Fuentes de información

Las fuentes de investigación utilizadas en este proyecto son primarias, secundarias y terciarias.

Entre las primeras tenemos las evidencias testimoniales de los informantes clave, recolectadas mediante entrevistas, aplicación de instrumentos y recopilación de evidencias de trabajo.

Entre las fuentes secundarias de información se consultó la bibliografía clásica relativa al tema, así como la de ediciones recientes; además se revisaron las investigaciones nacionales y extranjeras que aportaran elementos significativos a la investigación; finalmente los documentos oficiales de carácter nacional y estatal sobre el tema, destacando entre otros: el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Programa Estatal de Educación 2004, el Programa de Educación sobre Derechos Humanos de la SEP-UNESCO, Documentos sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y el DARE.

Entre las fuentes terciarias de información se revisaron los resúmenes del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)

4.- Diseño de la muestra

Los requisitos para la selección de sujetos designados a la muestra son:

Desempeñarse como autoridad educativa en el nivel de educación primaria, que su institución desarrollase algún programa sobre formación en valores y/o gestión educativa, así como el mostrar interés en estos temas.

Se convocó a los directivos que reunían este perfil, para seleccionar a los más promisorios e integrar la muestra con 60 informantes que desempeñan las siguientes funciones:

- 2 jefes de sector,
- 8 supervisores-inspectores,
- 6 auxiliares de del supervisor
- 30 directores de escuela, y
- 14 maestros frente a grupo,
- 4 escuelas

Con los integrantes de esta muestra se trabajó en un primer momento, aplicando un cuestionario de diagnóstico. Posteriormente se revisaron los instrumentos aplicados y de acuerdo con la información recabada, se seleccionaron cuatro instituciones para realizar, en un segundo acercamiento, las entrevistas y la recolección de evidencias de trabajo.

En la visita a las cuatro escuelas seleccionadas se entrevistó al directivo escolar de cada una y a 14 maestros de grupo en total.

5.-Diseño de instrumentos

Con el objetivo de obtener información significativa sobre las preguntas de investigación de este proyecto, se pensó en instrumentos que posibilitaran el trabajo, tomando en consideración los sujetos de la muestra seleccionada y sus tiempos disponibles.

Los instrumentos que se diseñaron para este objetivo fueron: cuestionarios, entrevista y recogida de evidencias empíricas.

Cuestionarios (C)

Para obtener información de los directivos escolares se diseñaron dos cuestionarios, los cuales se identificaron como RIDIR 1 y 2 (Recogida de Información de Directores 1 y 2)

El objetivo del primer cuestionario para directivos escolares fue obtener información sobre el uso del Proyecto Escolar para la formación en valores (Anexo "B", RIDIR-1). Este instrumento está integrado por siete ámbitos de exploración y 22 indicadores, los cuales son contestados por los directivos participantes en la consulta, con la siguiente escala:

- 1.- Siempre
- 2.- Casi siempre

- 3.- Eventualmente, y
- 4.- Nunca.

El propósito de cada uno de los ámbitos de exploración se describe a continuación:

Ámbito 1. El trabajo del aula

Contiene cuatro indicadores que recaban información sobre el trabajo en el aula, en particular en la elaboración de consensos, la participación democrática en equipos, la auto evaluación de los alumnos, y la elaboración de las normas disciplinarias.

Ámbito 2. Definición y aplicación de normas

Este ámbito está conformado por cuatro indicadores que informan sobre el papel del docente ante la elaboración y el cumplimiento de la norma escolar.

Ámbito 3. Solución de conflictos

Está constituido por tres indicadores que buscan obtener información sobre los recursos que emplea el maestro para dar respuesta a las problemáticas de carácter valoral que se presentan en el aula.

Ámbito 4. Transparencia en el aula

Este ámbito se integra por un indicador que informa sobre la relación que se da entre el maestro y los alumnos dentro del salón de clases.

Ámbito 5. Organización y participación

Los tres indicadores ubicados en este ámbito permiten recabar información sobre la participación estudiantil en asuntos de la comunidad escolar, así como la jerarquización de las metas institucionales.

Ámbito 6. La gestión directiva

En este ámbito, conformado por cuatro indicadores, se busca información sobre el papel del directivo escolar ante la participación estudiantil y los valores implícitos en la organización escolar para la solución de conflictos.

Ámbito 7. Transparencia en la comunidad

Los tres indicadores de este ámbito permiten recabar información para conocer el uso y difusión de la información académica, cultural, administrativa y financiera que realiza el centro escolar.

El segundo cuestionario para directivos escolares RIDIR 2 (ANEXO "C") se diseñó con el objetivo de conocer la percepción del directivo sobre las prácticas pedagógicas para la formación valoral que se emplean en su institución.

Consta de cinco preguntas, una de respuesta cerrada y cuatro de respuesta abierta, las cuales se muestran a continuación:

- 1.- ¿En qué medida la formación de valores se incluye en las actividades escolares?
 Prioritariamente
 Regularmente
 Rara vez
- 2.- Describa la(s) estrategia(s) que se utiliza(n): (Festivales, conferencias, calendarios, asambleas, discusión de dilemas, diagnóstico de situaciones, rol playing, rol model, etcétera)
- 3.- ¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?
- 4.- ¿Cómo está desarrollando el magisterio la asignatura de Educación Cívica? (Libros de Texto, metodología, evaluación, materiales, etcétera)
- 5.- Revisando una muestra representativa de los títulos de los Proyectos Escolares oficiales encontramos que solo el 2% está referido a la formación en valores. ¿A qué cree usted que se deba?

Entrevista (E)

En lo referente a la entrevista se estructuró una guía para su realización, así como pautas para la observación de situaciones específicas y para la recopilación de evidencias empíricas, que sustentaran la información recabada.

El objetivo de la entrevista fue el de recopilar información sobre los tres ámbitos de trabajo, enfatizando los indicadores siguientes:

Ámbito 1.- La escuela

- 1.- ¿Cómo se promueve la organización y participación de alumnos y maestros en el centro escolar?
- 2.- ¿Cuál es la actuación directiva para la promoción de un clima propicio para la formación en valores?
- 3.- ¿Cuáles evidencias se advierten en la escuela en pro de la cultura de la transparencia?

Ámbito 2.- El aula

- 1.- ¿Qué acciones fomentan el clima apropiado para la formación en valores en la escuela?
- 2.- ¿Qué estrategias se siguen en el aula para la construcción y cumplimiento de normas?
- 3.- ¿Qué estrategias se siguen en el aula para la solución de conflictos?
- 4.- ¿Qué estrategias se siguen en el aula para impulsar la cultura de la transparencia?

Ámbito3.- Prácticas pedagógicas

- 1.- ¿En qué medida la formación de valores se incluye en las actividades escolares?
- 2.- ¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?
- 3.- ¿Cómo está desarrollando el magisterio la asignatura de Educación Cívica? (Libros de Texto, metodología, evaluación, materiales, etcétera)
- 4.- ¿A qué cree usted que se deba que en los proyectos escolares no aparece el tema de formación valoral?

Evidencias Empíricas (EE)

La recolección de evidencias empíricas se centró en cuatro indicadores, dos del primer escenario y uno en cada uno de los restantes.

Ámbito.-La escuela

- 1.- ¿Cómo se promueve la organización y participación de alumnos y maestros en el centro escolar?
- 2.- ¿Cuáles evidencias se advierten en la escuela en pro de la cultura de la transparencia?

Ámbito.- El aula

- 1.- ¿Qué acciones fomentan el clima apropiado para la formación en valores en la escuela?

Ámbito.- Prácticas pedagógicas.

- 1.- ¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?

6.- Aplicación de instrumentos

La aplicación de los dos instrumentos (RIDIR 1 y RIDIR 2) se realizó en dos momentos: El primero se efectuó el 21 de abril del 2005, donde se contó con la presencia de 23 directivos escolares que trabajaron bajo la siguiente agenda:

- 1.- Presentación del proyecto de investigación
- 2.- Presentación en PowerPoint del proyecto *Los valores en las Escuelas Primarias de Nuevo León.*
- 3.- Lectura del texto “La clase de valores” (Anexo “D”)
- 4.- Aplicación del cuestionario RIDIR-2
- 5.- Presentación del PowerPoint relativo a la gestión escolar.

Posteriormente se aplicó el Cuestionario RIDIR -1

La sesión de trabajo tuvo una duración de tres horas y permitió recopilar información significativa de los participantes.

El segundo momento fue el 22 de abril. En esta reunión con 2 supervisores y 21 directivos, se trabajó con la misma agenda del día anterior. En este primer momento la muestra se integró por 46 directivos escolares, cuya función directiva es:

2 jefes de sector,
8 supervisores-inspectores,
6 auxiliares de supervisión, y
30 directores

En esta fase de la investigación, como parte del trabajo de campo, se realizaron las visitas a los 4 centros escolares seleccionados debido a su interés en el tema y la realización habitual de prácticas documentadas que evidencian un trabajo orientado a la formación de valores.

Las escuelas seleccionadas son:

- Escuela “Ricardo Flores Magón” Turno matutino, sito en la Colonia “Pedregal de Santo Domingo”.
- Escuela “Prof. Ciro R. Cantú” Turno Matutino, sito en las calles de Don Pedro y Don Martín de la colonia Lagrange.
- Escuela “Lic. Benito Juárez” ubicada en la calle Londres No. 306, Colonia El Refugio, Primer sector.
- Escuela “Miguel Hidalgo y Costilla” ubicada en la calle Juan Escutia s/n y Torres Martínez de la Colonia Héroes de México.

En ellas realizamos entrevistas semi estructuradas a los directivos escolares, así como a los maestros de la institución, con el fin de recoger evidencias concretas sobre los aspectos ya detallados y enriquecer los planteamientos consultados en los cuestionarios. Para ello consideramos como preguntas básicas las señaladas en el apartado correspondiente.

G.- Recopilación y análisis de información

Con el propósito de avanzar con certeza y de acuerdo con un sistema en la recolección y análisis de información, consideramos prudente elaborar una matriz de doble entrada que identificara los ámbitos de exploración /trabajo, las preguntas de investigación apropiadas y los recursos e instrumentos para recoger dicha información, tales como: cuestionarios, entrevistas y acopio de evidencias empíricas.

Matriz de trabajo

Ámbitos de exploración y/o trabajo	Preguntas de investigación	Instrumentos		
		Cuestionarios (C)	Entrevista (E)	Evidencias (EE)
La escuela (Gestión escolar)	1.- ¿Cómo se promueve la organización y participación de alumnos y maestros en el centro escolar?	X	X	X
	2.- ¿Cuál es la actuación directiva para la promoción de un clima propicio para la formación en valores?	X	X	
	3.- ¿Cuáles evidencias se advierten en la escuela en pro de la cultura de la transparencia?	X	X	X
El aula	1.- ¿Qué acciones fomentan el clima apropiado para la formación en valores en la escuela?	X	X	X
	2.- ¿Qué estrategias se siguen en el aula para la construcción y cumplimiento de normas?	X	X	
	3.- ¿Qué estrategias se siguen en el aula para la solución de conflictos?	X	X	
	4.- ¿Qué estrategias se siguen en el aula para impulsar la cultura de la transparencia?	X	X	
Prácticas pedagógicas	1.- ¿En qué medida la formación de valores se incluye en las actividades escolares?	X	X	
	2.- ¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?	X	X	X
	3.- ¿Cómo está desarrollando el magisterio la asignatura de Educación Cívica? (Libros de Texto, metodología, evaluación, materiales...)	X	X	
	4.- ¿A qué cree usted que se deba que en los proyectos escolares no aparece el tema de formación valoral?	X	X	

Fig. 1 Matriz donde se observa la relación entre los ámbitos de exploración / trabajo, las preguntas de investigación y los instrumentos utilizados para la recogida de información.

De acuerdo con la matriz elaborada para identificar los ámbitos de exploración y/o trabajo, decidimos ubicarnos en tres escenarios: la escuela, el aula y las prácticas pedagógicas.

Al revisar la escuela como primer escenario, pusimos especial énfasis en las prácticas de gestión directiva, sin excluir las de gestión escolar en lo general. Era necesario precisar en este escenario algunas preguntas que orientaran la investigación y nos pronunciarnos por recoger información relativa a las estrategias de organización que se utilizan en la escuela

para promover la participación de maestros y alumnos. Para recoger información relevante se utilizaron C Y E.

Otro recurso que utilizamos para obtener información relevante fue el acopio de evidencias empíricas (recursos didácticos y productos elaborados por maestros y alumnos).

En el mismo escenario nos interesó conocer de manera precisa las acciones y estrategias implementadas por el directivo para propiciar un clima favorable en la formación en valores. Para este efecto se utilizó C y E.

Finalmente consideramos importante identificar evidencias que sustenten acciones concretas para la promoción de una cultura de la transparencia como condición necesaria en cualquier práctica valoral efectiva. En este caso utilizamos: C, E y EE.

En el segundo escenario, referido a lo que acontece en el aula, la atención se centró en las relaciones que se establecen entre maestro, alumnos y contenidos escolares; de manera particular no interesó conocer las acciones que implementa el docente para propiciar un clima adecuado para la formación en valores. La información relevante en este aspecto fue recogida mediante los instrumentos ya mencionados: el cuestionario, la entrevista y las evidencias empíricas.

En este mismo contexto se consideró importante precisar las estrategias que se siguen en el aula para la construcción y el cumplimiento de las normas; para este fin se utilizaron la entrevista y el cuestionario, como técnica e instrumento para la obtención de información significativa.

Los últimos aspectos considerados en este escenario pretendieron conocer las estrategias utilizadas por el docente y los alumnos para la solución de conflictos, así como las acciones que se realizan en el aula para impulsar una cultura de la transparencia. Para ello se empleó la entrevista y el cuestionario.

En el tercer escenario, referido a las prácticas pedagógicas que emplea el maestro, se consideró necesario revisar aspectos de la planeación didáctica, los procesos de enseñanza y evaluación, y la capacitación pedagógica recibida por el docente. Esto permitió, mediante las técnicas e instrumentos habituales (entrevista y cuestionarios) recoger información sobre la incorporación de la formación valoral en las actividades escolares.

Para conocer los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela, se recurrió a entrevistas, cuestionarios y acopio de evidencias empíricas.

Un aspecto sustancial en este escenario lo constituyó el relativo a la forma cómo desarrolla el magisterio la asignatura de Educación Cívica; de manera especial nos interesó conocer los apoyos didácticos que emplean los maestros, la metodología y los recursos de evaluación.

Por último, para conocer cómo incluyen los docentes el tema de la formación valoral en los Proyectos Escolares, las estrategias y actividades que proponen, así como los tiempos que dedican a su enseñanza, utilizamos entrevista y cuestionario.

CAPITULO II.- MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO

A.- Antecedentes

En la historia de la educación mexicana, la formación moral de los escolares aparece como una constante, aunque esta preocupación ha revestido diferentes formas de acuerdo con la época y la cultura de referencia.

Los libros *Tendencias educativas oficiales en México*, del Dr. Ernesto Meneses Morales, dan cuenta, ordenadamente, de los planes de estudio que han prevalecido en la educación nacional desde 1821 hasta 1976, pudiendo observarse que tradicionalmente en la educación básica ha existido un espacio curricular destinado a la formación moral, ética o cívica -varía el nombre en los diversos listados de asignaturas- de los estudiantes. De hecho, la última vez que la Formación Cívica y Ética aparece como asignatura en el plan de estudios de primaria es en 1957 (Meneses, 1988:407).

A partir de 1993, con la reforma de planes y programas, la formación de valores cívicos y éticos en la educación básica mexicana se convierte en un componente fundamental de los planes de estudio de primaria y de secundaria.

En el *Programa de Desarrollo Educativo* (SEP, 1995:47 y ss.) se señala el propósito de atender a la formación de valores y de fomentar la responsabilidad de los alumnos; aunque de manera expresa es con el Acuerdo Secretarial No. 253 (DOF 3 de febrero de 1999),¹ con el que explícitamente se sustituyen las asignaturas de Civismo I, Civismo II y Orientación Educativa en las escuelas secundarias, para implantar en su lugar la asignatura de Formación Cívica y Ética cuyos contenidos y enfoque apuntan a la formación de valores de manera oficial en la educación nacional. “Esta decisión de las autoridades educativas es de gran trascendencia: coloca explícitamente en el currículum obligatorio la educación ética y manifiesta la intención de rescatar la función formativa de la escuela secundaria.” (Latapí, 1999:13).

En el nivel de primaria, el *Plan y Programas de Estudios 1993, Educación Básica-Primaria* incluye la enseñanza de valores a través de la asignatura de Educación Cívica y de manera expresa señala como propósito asegurar que los niños (1993:13)

“Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional”.

El enfoque previsto para la asignatura de Educación Cívica en la escuela primaria comienza con la afirmación siguiente:

“La educación cívica es el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y

¹ El Acuerdo 253 actualiza los diversos de los Acuerdos anteriores 177 y 182, que establecieron el nuevo Plan de estudios y los Programas de Secundaria. En su Artículo primero enuncia que las asignaturas académicas Civismo para primero y segundo grados de secundaria, así como Orientación Educativa de tercer grado a partir del ciclo escolar 2000 – 2001 se denominaran “Formación Cívica y Ética”

actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.”

Prosigue recordando las tareas de la escuela y explícitamente señala:

“es tarea de la educación básica, desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humanas.”

Aunque se hace la advertencia de que lograr estas metas es un esfuerzo que requiere de la participación de toda la educación básica, la familia y la sociedad, el papel que juega la asignatura de Educación Cívica en este propósito es por demás importante, ya que tiene un proceso intencionado y propósitos definidos para la formación de valores.

B.- ¿Qué dice la norma oficial?

El sistema educativo mexicano tiene como marco legal el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, y los Planes y Programas oficiales de 1993. Estos documentos señalan explícitamente los fines de la educación, entre ellos:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo.
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia.
- Promover el valor de la justicia.
- Desarrollar actitudes solidarias.

La norma, como podemos observar, señala claramente la obligación de formar valores cívicos y éticos en la escuela.

El documento normativo más inmediato al maestro de educación primaria es el *Plan y Programas de Estudio 1993* en el que se indica textualmente que los niños

“...Se formarán éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.”

La asignatura Educación Cívica (EC) se utiliza para intervenir curricularmente en la formación de valores.

- En el primero y segundo grados los contenidos de Educación Cívica, Ciencias Naturales, Historia y Geografía se estudian en conjunto con el nombre de “Conocimiento del Medio”,

enfocando la EC al estudio del ámbito social y natural inmediato dentro de la asignatura, buscando fortalecer el proceso de socialización del niño, ya que se estudia el proceso de socialización, colaboración, tolerancia y respeto en todas las actividades que realice. Se introducen nociones de diversidad, derechos y deberes asociados a espacios en los que participan los alumnos según sus intereses.

- En el tercer grado la **Educación Cívica** se estudia junto con la Historia y la Geografía de la entidad y en la parte final del Programa se realiza una introducción al estudio de la República Mexicana, que habrá de proseguir en cuarto año, además se aborda el conocimiento de los derechos de la niñez y de los ciudadanos.
- En cuarto, quinto y sexto grados, los contenidos de **Educación Cívica** se orientan al conocimiento de:
 - los derechos y garantías de los mexicanos, especialmente los de los niños;
 - las responsabilidades cívicas y los principios de convivencia social;
 - las bases de nuestra organización política;
 - los temas relativos a la estructura política de México;
 - los mecanismos de participación ciudadanos;
 - las garantías individuales y derechos sociales;
 - la procuración y administración de justicia y
 - los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos.

La orientación y los propósitos de esta asignatura se sustentan directamente en los principios del artículo Tercero Constitucional y sus contenidos abarcan cuatro aspectos que se deben abordar simultáneamente (no seriados) para lograr didácticamente los mejores resultados, estos son:

- Formación de valores
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación
- Fortalecimiento de la identidad nacional

En el primer aspecto se agrupan los valores y las actitudes: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. El enfoque advierte que éstos sólo podrán percibirse a través de actitudes; por lo que se requiere un tratamiento vivencial de la asignatura. Puesto que las metas se refieren a toda la escuela primaria, se recomiendan como estrategias el trabajo en equipo, las asambleas de grupo, la solución pacífica de conflictos.

En el segundo aspecto se presentan las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos, par que el alumno los comprenda como mexicano y como ser humano, en ese ejercicio dual derecho-obligación. Se precisa que los derechos individuales son los que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley y la integridad física y están consagrados en las garantías individuales de nuestra Constitución y en las Declaración de los Derechos del Niño. Los derechos sociales son los que se refieren a la

educación, a la salud, al salario suficiente, a la vivienda, etcétera y también están salvaguardados por la Constitución mexicana.

En el tercer aspecto se complementan las metas del anterior, porque se refiere a las características y funciones de las instituciones encargadas de promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y de las normas jurídicas, por lo que todo ciudadano debe saber cuando y cómo protegerse de los abusos de la autoridad. Los temas centrales son el federalismo, la división de poderes, la organización municipal, la elección democrática de los gobernantes. El enfoque recomienda que se parta de las instituciones más cercanas a los niños como son la familia, la escuela, los amigos hasta llegar a los organismos nacionales e internacionales. Pero no se trata de hacer estudios descriptivos sino de conocer sus funciones y relaciones posibles con la vida personal y social de los niños.

El cuarto aspecto pretende que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen. Se habla de costumbres, tradiciones, identidad, lenguaje y de valores como la participación, la colaboración, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Desde siempre, un rasgo esencial de la escuela es su empeño en formar con sentido moral a los estudiantes, y en ello ha empeñado sus mejores esfuerzos, de tal forma que si la escuela fuese despojada de esta función, simplemente dejaría de ser escuela y dejaría de educar, tal vez, sería un centro de adiestramiento, instrucción, capacitación, pero habría dejado de ser escuela.

“Por supuesto que la escuela debe preparar a los alumnos para desempeñarse productivamente y con éxito en el ámbito laboral. Pero si así se quedara, no estaría cumpliendo con su papel principal que es la formación de los nuevos ciudadanos” (Guevara Niebla, 2003:9)

Sin embargo, existe la impresión extendida a la luz de lo que se observa en las prácticas escolares, que la formación de valores cívicos y éticos se ha reducido, y casi siempre se alude al desvanecimiento de los rituales de respeto y veneración a los símbolos patrios y al desconocimiento de las efemérides más sentidas del repertorio patriótico escolar. Se han perdido, dicen los más, el canto correcto del Himno Nacional, el saludo a la bandera, las recitaciones patrióticas, las bandas de guerra y las escoltas de bandera, se desconocen las fechas históricas básicas. Quienes esto dicen, tienen una idea respecto de la formación cívica y ética ceñida al cognoscitivismo, parcial y muy en la línea de la moral heterónoma, pero ciertamente su voz hace un señalamiento de que algo que pasaba en la escuela ya no está ocurriendo.

C.- La formación cívica y ética en la gestión educativa

Este panorama nos presenta la oportunidad de investigar cómo es que este propósito se ha venido realizando en las escuelas primarias de Nuevo León, ya que la formación ética se ha convertido en un postulado de actualidad en la escuela mexicana, quedando esta intención

expresada formalmente en el Artículo Tercero Constitucional, en la Ley General de Educación (LGE) y en sus equivalentes estatales, lo que podemos constatar en diversos textos que hablan de la necesidad de que la escuela asuma un rol activo en la formación de valores como: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

El tema pudiera abordarse siguiendo varias líneas de trabajo o investigación, por ejemplo:

- La que se refiere a la relación entre prácticas educativas y la formación de valores, considerando que de hecho toda práctica educativa forma en ciertos valores, implícita o explícitamente.
- La que se refiere a la relación entre el Proyecto Escolar (considerado como definición explícita y global de la comunidad escolar acerca de fines y estrategias educativas) y la formación de valores.
- La recuperación y documentación de prácticas favorables a la formación en valores, realizadas por el magisterio.

Resulta sumamente difícil abordar las tres líneas con el mismo planteamiento metodológico, sin embargo, asumimos esta responsabilidad, a guisa de primer acercamiento al tema y con la expectativa de contribuir al estudio del tema desde la perspectiva de un caso: Nuevo León.

- Ante la posibilidad de que se advierta en el Proyecto Escolar la voluntad explícita de abordar la formación valoral, estaríamos en posibilidad de explorar y documentar la relación que existe entre el ideario de la escuela y sus prácticas pedagógicas.
- Cuando el tema valoral no aparezca consignado en el Proyecto Escolar, podremos documentar las prácticas para la formación de valores y su relación con la formulación pedagógica discursiva, por ejemplo, el Artículo tercero constitucional, los programas de educación cívica de primaria, etcétera.
- En cuanto a la posibilidad de indagar sobre prácticas pedagógicas favorables, tendremos que ser laxos en nuestras exigencias, primero, porque toda práctica educativa induce de alguna forma valores de algún tipo, segundo, porque no es fácil medir objetivamente los valores que posee una persona ni diferenciar lo que es una práctica pedagógica exitosa de otra que no lo sea, y tampoco podemos medir cuáles valores de los escolares son producto exclusivo de dichas prácticas pedagógicas y cuáles no lo son. En esta línea lo que nos queda es el registro documental derivado de la observación directa de prácticas docentes y escolares, considerando que hemos asignado a la investigación escuelas y maestros que de alguna forma han sobresalido por su desempeño en esta labor formativa de valores.

Las rutas de trabajo nos aproximan a la revisión del significado y fundamento de los valores en el contexto de la Formación Cívica y Ética; al análisis de las acciones y procesos áulicos en que participan los maestros y los niños; y, a la capacitación y desempeño de los maestros en este nuevo enfoque formativo.

De acuerdo con los primeros hallazgos en la línea de investigación orientada a la revisión de proyectos escolares, advertimos posibilidades poco relevantes en ella. Sin embargo, de entrada, adoptamos una posición no muy ceñida a la definición de Proyecto Escolar en el sentido antes enunciado (“define, articula y da coherencia a toda acción institucional”), que nos parece más propia del discurso de los países europeos.

Así, decidimos ajustamos más a la realidad mexicana, en la que, como sabemos,

- las escuelas (maestros y directivos) no son autónomos académicamente, en el sentido de que no son libres de redefinir propósitos educativos,
- a los maestros no les interesa mucho decidir su visión, es decir: “cómo quisieran verse” en cierto tiempo, y
- el Proyecto Escolar, tiene muchas versiones y en general se ha planteado como un proyecto de mejoramiento gradual.

Esto nos lleva a considerar el Proyecto escolar como un “*proyecto de mejoramiento gradual*” y en tal sentido, en principio no le adjudicamos el carácter de plan global que integre todo (mucho menos que defina el ideal educativo) sino que atiende aquello que se considera muy urgente, importante y prioritario en las acciones que habrán de realizarse; así nos explicaríamos el por qué no aparece la formación de valores en la jerarquía de problemas, y en cambio la comprensión lectora y las matemáticas ocupan los primeros sitios, y con mayoría.

Además, seguramente encontraremos diferencias entre el Proyecto Escolar elaborado y reportado, y entre las prácticas magisteriales y estudiantiles que realmente ocurren en el salón de clases. Nuestra hipótesis va en el sentido de confiar en que la escuela no ha renunciado a la formación de valores de manera explícita y nuestro objetivo es encontrar las evidencias que lo prueben.

Se sabe, por que hay suficientes investigaciones al respecto, que el cambio en la gestión escolar (organización y funcionamiento de la escuela), en los casos en que funciona en niveles de calidad apropiados, sólo crea condiciones para que el maestro trabaje mejor, pero no influye en las formas de trabajo del maestro; así, advertimos desde ya, que no es nuestro propósito atribuirle demasiadas posibilidades ni expectativas al Proyecto Escolar, más bien seguimos pensando que todavía es necesario trabajar directamente con cada maestro lo relativo al dominio de la asignatura, la metodología y la evaluación.

En el estado de Nuevo León, el Programa Estatal de Educación 2004-2009 (PEE) indica en el objetivo estratégico No. 3 el compromiso de:

“Impulsar una educación de formación integral, sustentada en valores humanos y cívicos que privilegie el reconocimiento de las raíces y tradiciones regionales y nacionales, potencie el espíritu emprendedor y competitivo, inculque una cultura ecológica entre los alumnos y promueva desde temprana edad el interés de los educandos en la ciencia y la tecnología” PEE (2004:22).

Para el cumplimiento de estos propósitos el sistema educativo en la entidad tiene como referente principal las disposiciones y recursos de orden federal y, en el ámbito local recurre a la inventiva y creatividad de sus cuerpos técnicos y maestros.

El referente nacional, por más que se quiera circunscribir a la propuesta de la nueva asignatura de primaria, considera en su enfoque los objetivos inmediatos que establece el Acuerdo 253 para la asignatura de Formación Cívica y Ética (secundaria) en cuanto a que los maestros de la escuela primaria aborden el tratamiento de la asignatura Educación Cívica, de acuerdo con el *Plan y Programas de Estudio 1993* que señala:

“La educación cívica es el proceso a través del cual se promueve... la formación de valores y actitudes... ” (1993:123). “El propósito de esta asignatura es desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia”. (1993:123).

En el ámbito local, a partir de 1999 la Secretaría de Educación (SENL) a través de la Dirección de Vinculación Social desarrolló y distribuyó una serie de materiales destinados a la formación de valores, en programas complementarios para la asignatura de Educación Cívica, entre ellos destaca el *Calendario de Valores*, que consistió en la réplica de un calendario tradicional en el que se insertaba la definición de un valor cada mes y adicionalmente se ofrecía capacitación y algunos otros impresos auxiliares. Otro programa igualmente orientado a la formación moral de los estudiantes fue *El valor de la semana*, una derivación del anterior en el que se privilegiaba el coloreado de un dibujo que presuntamente representaba un valor. Estos materiales fueron cuestionados por algunos investigadores, acusándolos de carecer de fundamentación teórica sólida, sin embargo su uso persiste, -con ligeras modificaciones- hasta la fecha.

Al establecer la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1993 los Planes y Programas de estudio vigentes, entregó los libros de texto para los alumnos y los Libros para el Maestro correspondientes a las asignaturas del plan de estudios, excepto para Educación Cívica, por lo que los maestros, al carecer de los apoyos didácticos de esta asignatura, han implementado variados recursos para desarrollar sus prácticas de enseñanza.

La falta de estos apoyos y de una capacitación adecuada para la comprensión del enfoque de la asignatura favoreció el que su enseñanza se centrara en la recuperación de los contenidos programáticos (dictado de textos informativos y cuestionarios) y no en la formación de actitudes y valores.

Además esta situación dio lugar a que se abrieran diversos “nichos” económicos que han sido llenados por las editoriales con diversas ofertas impresas y audiovisuales, así como con los cursos y conferencias que imparten una buena cantidad de “motivadores” profesionales. Esas evidencias fortalecen nuestro propósito de realizar esta investigación.

Revisando la investigación educativa relativa al tema, según datos del estado del conocimiento sobre Educación, Valores y Derechos Humanos del Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (COMIE), durante de 1993 al 2001, se registraron 68 investigaciones sobre formación y desarrollo moral en la escuela, correspondiendo 35 de ellas a la educación primaria; en ellas se enfatiza el enfoque formativo y aparecen como métodos privilegiados de formación la clarificación de valores, el desarrollo cognitivo-evolutivo, la socialización y la educación del carácter (Maggi *et al*, 2003:969 ss.). En estas investigaciones prevalece la recomendación de ofrecer a los maestros capacitación y orientaciones pedagógicas apropiadas a la temática, por ello nuestra investigación considera este rubro, de especial importancia ya que juega un papel importante en las asignaturas de Formación Cívica y Formación Cívica y Ética.

“Importa que el maestro reconozca su responsabilidad en la formación integral del alumno y la suya propia, que incluye el aprender conocimientos, desarrollar habilidades y esclarecer, asumir y desarrollar valores”

Pablo Latapí, 1998.

Con la reforma educativa, en los planes y programas de 1993 se introduce un enfoque en gestión escolar, centrado en la transformación de las escuelas mediante el trabajo colegiado y el Proyecto Escolar, que reclama un nuevo rol del directivo escolar.

En 1996 la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la SEP presentó ante el Fondo Mixto México-España, para su aprobación y financiamiento, el proyecto *La gestión en la escuela primaria*.

El equipo de la DGIE se integró por el Mtro. Rodolfo Ramírez Raymundo, como Director General del Proyecto, la Mtra. Rosa Oralia Bonilla Pedroza como Coordinadora Nacional, y los equipos estatales de las entidades participantes. Como asesores del proyecto estaban por España el Dr. Serafín Antúnez Marcos y por México la Dra. Silvia Schmelkes y la Mtra. Justa Ezpeleta Moyano.

El propósito del proyecto establecía “...promover una nueva forma de trabajo en las escuelas, orientada hacia el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los alumnos que se atienden. Esta nueva forma de trabajo está basada en el esfuerzo conjunto de los maestros y directivos para identificar y buscar soluciones para los principales problemas que enfrentan en su labor y, en este sentido, apela a la voluntad de cambio que existe en cada uno de ellos” y consideraba que el instrumento para lograr este objetivo era el Proyecto Escolar.

Las entidades que participaron en la primera etapa (1996–1997) fueron Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Quintana Roo y San Luis Potosí. En el siguiente ciclo escolar (1997-1998) se incorporaron Baja California, Durango, Michoacán, Morelos, Nayarit y Sonora. Finalmente en el período 1999-2000 se sumaron al proyecto: Puebla, Morelos, Veracruz, Tamaulipas, Tlaxcala, Estado de México, Chihuahua, Chiapas y Yucatán.

El proyecto se desarrolló en dos mil escuelas del país, distribuidas en 20 entidades federativas.

Nuevo León no participó en esta experiencia nacional, sin embargo en 1998, la Secretaría de Educación Estatal a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos solicita la asesoría de la Dra. Sylvia Schmelkes del Valle para desarrollar un trabajo con los supervisores de la entidad.

Se elabora un proyecto de investigación-innovación titulado: “Fortalecimiento de la Función Técnico Pedagógica de supervisores a partir de la promoción de Proyectos Escolares”, el cual estuvo dirigido hacia jefes de sector, supervisores-inspectores y directivos escolares, con el objetivo de que fortalecer las tareas de apoyo académico y orientación al personal de las escuelas a su cargo. Este proyecto estuvo dirigido por la Mtra. Silvia Conde Flores

En la primera etapa del proyecto, llamada piloto (1998–1999) participaron 49 supervisores del nivel de educación primaria y 6 de educación especial, con un total de 120 escuelas. Durante un año se les capacitó en aspectos técnico pedagógicos que les permitiera legitimarse en su función.

Para el ciclo 1999–2000 el proyecto creció, incorporándose 1159 escuelas ya no sólo de primaria y especial, sino también de preescolar y de secundaria. La capacitación en este momento tenía dos fases: de seguimiento para los participantes en la primera etapa y de expansión para los que recién se inscribían.

Al finalizar este ciclo escolar el proyecto se reorientó y cambio de nombre, a partir de ese momento sería conocido como “Gestión Pedagógica”. La asesoría y el seguimiento en la construcción del proyecto escolar, en las sesiones de los consejos técnicos, permitió a los participantes fortalecer su función académica dentro de la comunidad escolar a la que pertenecían.

Durante los dos ciclos escolares siguientes (2000–2001 y 2001–2002), los equipos técnicos de los tres niveles educativos apoyaron en el seguimiento del proyecto, atendiendo las dos fases del proyecto; sin embargo los directivos escolares y los maestros estaban confundidos con respecto a la estructura requerida en la construcción del proyecto escolar, ya que las diferentes instancias administrativas le pedían la elaboración de dos -y en ocasiones tres proyectos: uno para participar en el programa “Escuelas de Calidad” similar a lo que hoy es el PEC nacional, pero ideado y financiado en la entidad; otro para el proyecto de “Gestión Pedagógica”, y otro para las escuelas del área rural, siguiendo los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE), incluido dentro de los Programas Compensatorios en su componente de capacitación.

Esta diversidad provocó que las autoridades educativas elaborarán un Manual al que llamaron *Proyecto Escolar Nuevo León*, cuyo objetivo era de acuerdo con SENL (2002:1) “articular las acciones técnico pedagógicas entre los niveles de la Educación Básica, para proporcionar a los directivos escolares y docentes, los elementos teórico metodológicos que les permitan incorporar el proyecto escolar como medio para transformar la organización y funcionamiento de la escuela”. En el Manual se presenta un modelo unificado para la elaboración del proyecto escolar que “rescata las experiencias desarrolladas en los últimos

años en el Proyecto de Gestión Pedagógica, el componente de capacitación de los Programas Compensatorios y el Programa de Calidad en la Educación”“(ibidem)

Actualmente los directivos escolares elaboran los proyectos escolares tomando como base los formatos de este Manual, no sólo como requisito administrativo de las áreas técnicas de la SENL, sino también para participar en el Programa Nacional de Escuelas de Calidad (PEC).

La experiencia nacional y la de estados como Aguascalientes, Chihuahua y Nuevo León, sobre gestión educativa, se recuperó y se incorporó en los planteamientos que se establecen sobre este tema en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001–2006, en el que se señala la necesidad de transformar los centros escolares de acuerdo al modelo de gestión educativa actual,

“La gestión interna de las escuelas deberá evolucionar hacia formas creativas de expresión de valores democráticos” con el fin de “...asegurar que el personal docente y directivo...asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación” (PNE 2001:139)

Así pues, tenemos claro que la escuela no ha renunciado a su compromiso de formar valores en los estudiantes, si bien el formato tradicional está siendo sustituido por otro que propende a la formación cívica y ética a partir de los Derechos Humanos, los valores contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, en un ambiente escolar en el que el formato tradicional directivo transita hacia una nueva gestión escolar en la que el Proyecto Escolar ocupa el centro de la planeación de actividades anuales, con el sustento proporcionado por la participación directa del Consejo Escolar.

En este contexto, observamos que uno de los objetivos del PNE (2001-2006), plantea también la necesidad de implementar la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), con el fin de transformar la práctica educativa y mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. El proyecto inicia en el 2002 bajo la responsabilidad de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y con financiamiento de la propia Secretaría, de las Secretarías de Educación de las entidades y del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

La RIES establece como prioritario:

- Fortalecer la continuidad entre los niveles de educación básica.
- Ofertar un currículo que posibilite la *formación* de los adolescentes *como ciudadanos democráticos*.
- Desarrollar las competencias profesionales de los maestros, e
- Impulsar la transformación de las escuelas para que a través del trabajo colegiado, se constituyan en comunidades de aprendizaje.

La RIES se autodefine como “integral” en virtud de se plantea trabajar en tres ámbitos: el currículo, la organización escolar y la gestión del sistema educativo. Los trabajos se inician con la elaboración del diagnóstico sobre el estado que guarda la escuela secundaria en las quince entidades participantes en el proyecto; para esto se conforman equipos estatales en Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Colima, Chiapas, Distrito Federal, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Veracruz.

Nuevo León participó en la etapa piloto del proyecto con ocho escuelas, 4 secundarias generales, 2 secundarias técnicas y 2 tele secundarias, y se rumora que en el ciclo escolar 2005-2006 se hará otra prueba piloto de la RIES en 100 escuelas de varios estados, en la que participará Nuevo León con 6 escuelas (dos generales, dos técnicas y dos particulares)

Lo que consideramos importante ligar a nuestro proyecto de investigación es el hecho de que, en la construcción del diagnóstico estatal, el equipo técnico responsable realizó un análisis sobre la organización y gestión del sistema y sus escuelas, en particular sobre el proyecto escolar y el trabajo colegiado.

En la recuperación de información pertinente dicho equipo utilizó entrevistas y cuestionarios, y de manera directa involucró a los consejos técnicos escolares; la información obtenida permitió sistematizar la problemática central de los proyectos escolares de los diferentes niveles educativos, encontrándose que:

- a) La dificultad en la comprensión lectora constituye el problema con mayor incidencia, un 68% en primaria y en un 40% en secundaria,
- b) La formación en valores, representa apenas el 2% de los problemas priorizados en primaria, y un 4% en secundaria.

En la educación primaria los proyectos escolares analizados por la SENL se centran en las temáticas que se muestran a continuación:

Problemas centrales que sustentan los proyectos escolares de las escuelas primarias	Porcentaje
La dificultad en la comprensión lectora, expresión oral y redacción de textos.	68
La dificultad en la comprensión lectora y el razonamiento matemático.	12
La dificultad con las operaciones básicas.	5
Problemas no académicos.	4
Bajo rendimiento escolar.	5
Tiempo insuficiente para trabajar en Consejo Técnico.	2
Falta de valores en los alumnos.	2
Diversos problemas académicos.	2
Total	100

Fuente: Información proporcionada por la Dirección de Educación Secundaria de la SENL correspondiente al Diagnóstico de la RIES sobre el ciclo escolar 2002 –2003

La SENL establece en sus documentos normativos la obligatoriedad de elaborar el proyecto escolar. El artículo 76 de la Ley de Educación señala:

“Las autoridades educativas escolares, en sus respectivos ámbitos de competencia, organizarán al personal, de manera colegiada, con el propósito de coordinar los esfuerzos académicos y responder así a las necesidades educativas específicas, elaborando para ello, al inicio del año escolar, el programa anual de actividades denominado proyecto escolar, que será dado a conocer a la comunidad educativa, para que cada uno de sus integrantes conozca las directrices y ubique el papel que tiene su función para dirigir sus actividades hacia los objetivos planeados y la medición de sus logros.”

Si consideramos que normativamente los directivos escolares deben construir anualmente el Proyecto Escolar del centro, y que no hay evidencias de que el magisterio haya sido capacitado formalmente para el correcto manejo de la asignatura de Educación Cívica, y que la nueva asignatura que la sustituirá aún no se establece a nivel nacional, resulta lógico que el tema de formación de valores en las escuelas primarias esté prácticamente ausente de los proyectos escolares; sin embargo, se tienen evidencias empíricas de que la escuela sigue empeñando su imaginación, inventiva y creatividad para atender este rubro primordial de expresado en los fines y metas de la educación primaria.

D.- El nuevo programa de Formación Cívica y Ética para la educación primaria

La Secretaría de Educación Pública ha reiterado su propósito de sustituir el programa de Educación Cívica 1993 de primaria, por un nuevo “Programa de Formación Cívica y Ética” (que veremos a detalle en seguida) con el objetivo de que los niños y las niñas encuentren en la escuela un ambiente propicio para el desarrollo de su potencial humano y la adquisición de competencias para la vida. Para ello invoca que la escuela, los padres de familia y el entorno social funcionen como una verdadera comunidad educativa, que ofrezca experiencias cotidianas favorables al “desarrollo del juicio y acción moral de los niños y las niñas y que fomenten actividades precursoras de una cultura de la legalidad”.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 enuncia como uno de sus propósitos garantizar “...que todos los niños... adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen diversas habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida...”

Para cumplir con este objetivo, la Sub Secretaría de Educación Básica se propuso originalmente instituir un Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, el cual sería sometido a tres fases experimentales:

- La primera tomaría sólo algunas escuelas y los grados de 5° y 6°;
- La segunda se realizaría en el ciclo escolar 2003-2004, en la que participaría un grupo seleccionado de planteles de 10 entidades federativas, para trabajar algunos aspectos de la transformación del ambiente escolar y la formación de valores cívicos y éticos en el conjunto de las materias del currículo; y
- La tercera, en el ciclo 2004-2005, en que presuntamente se aplicaría en los dos últimos grados de primaria en todo el país, con la expectativa de que en el ciclo

2005-2006 la nueva asignatura quede implantada en toda la educación primaria del país.

Junto con la implantación de la nueva asignatura vendría la capacitación del magisterio, en una acción concertada entre la federación y las entidades, que sería rica en variedad de materiales y textos, incluido los acervos del Programa Nacional de Lectura.

De acuerdo con la versión del Programa que tuvimos a la mano hacia el mes de marzo de 2005, éste incluye cuatro componentes en los que tendrían que desarrollarse las experiencias educativas:

- La asignatura de Formación Cívica y Ética,
- El conjunto de asignaturas del currículo de primaria,
- La cultura escolar, y
- La vida cotidiana del alumnado.

El núcleo formativo del programa consta de ocho competencias cívicas y éticas, cuatro enfoques afines y tres ejes formativos.

Las competencias cívicas y éticas son un conjunto de comportamientos, valores y saberes:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- Autorregulación y ejercicio, responsabilidad de la libertad.
- El respeto y la valoración de la diversidad.
- Sentido de pertenencia a la comunidad a la que pertenezco, a la nación y a la humanidad.
- Manejo y resolución de conflictos (la negociación).
- Participación social y política.
- Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Comprensión y aprecio por la democracia.

Los cuatro enfoques se abordarán transversalmente en el tratamiento de diversas asignaturas:

- Perspectiva de género.
- Educación ambiental.
- Educación intercultural, y
- Educación para la paz y los Derechos Humanos.

Los tres ejes formativos son:

- La formación ética.
- La formación para la vida, y
- la formación ciudadana.

Parte del discurso que sustenta la propuesta de esta nueva asignatura en primaria hace hincapié en que será necesaria una transformación profunda de la cultura escolar y de la práctica docente en cuanto a “la normalidad mínima; la cultura organizacional del sector educativo, la estructura de los sistemas administrativos y la orientación de los mecanismos de control y seguimiento. Asimismo, la cultura laboral y las condiciones generales del trabajo.” (Guevara Niebla, 2003:29).

E.- La gestión educativa y el proyecto escolar

La *calidad de la educación* está íntimamente relacionada con la capacidad de una institución para tomar elaborar un buen diagnóstico de su situación y tomar decisiones con base en este trabajo de análisis. Es muy común observar en las escuelas serias deficiencias que no son enfrentadas porque los maestros y directivos carecen de estrategias propias de la gestión educativa como: la rendición de cuentas, entre otras. Desde esta perspectiva, un proyecto escolar que encamina a la escuela a la rendición de cuentas y a tomar decisiones de acuerdo a los resultados académicos y formativos que logra, constituye un mecanismo de fortalecimiento de la calidad de la educación, por cuanto transparenta sus fortalezas y limitaciones en todos los ámbitos: escolar, financiero, administrativo, etcétera.

La *calidad de la educación* requiere de alta capacidad de los directivos y maestros para generar condiciones que articulen apropiadamente la estructura, la administración y la organización, a los fines pedagógicos cognitivos y a la formación en valores. La *calidad* de la educación es, por tanto, un aspecto consustancial de la formación en valores en la escuela.

El diseño y realización de un Proyecto Escolar con claros propósitos de formación de valores es una herramienta muy valiosa para fortalecer y preservar la escuela. Desde esta perspectiva, El Proyecto Escolar debiera definir estrategias y procesos que garanticen el logro de metas previamente establecidas. El Proyecto Escolar constituye el recurso administrativo-pedagógico que más garantías ofrece en la escuela para la formación de valores que orienten a los estudiantes hacia la construcción de la participación y la democracia.

En este contexto conviene enunciar algunos principios que pudieran prestarse a diferentes interpretaciones, pero que en general orientan al estudiante apropiadamente a la adquisición del libre albedrío.

Corresponden a las normas institucionales y de participación:

- La construcción de normas debiera ser colectiva, con la participación de maestros y alumnos.
- Los estudiantes deben ser estimulados a participar en distintos niveles y ámbitos de decisión y responsabilidad.
- Las instancias de decisión deben integrarse con equidad de género.

En cuanto relaciones entre actores y transparencia:

-La formación de valores requiere de la práctica constante de la resolución de conflictos en forma pacífica y dialogada, con el fin de no correr el riesgo de cultivar los *anti-valores*.

-El aula es el espacio idóneo para valorar las conductas incluyentes, tolerantes, y solidarias, especialmente con quienes tienen capacidades diferentes en lo físico, psicológico o escolar.

-El espacio físico escolar debe ser utilizado para promover la equidad, la igualdad y el sentido de co-responsabilidad.

-Mejorar la calidad de la educación requiere de procedimientos transparentes en procesos de evaluación y toma de decisiones.

Todo proyecto de formación de valores requiere de la participación profesional de los maestros y directivos, la cooperación de los alumnos y los padres de familia, y un ambiente sociocultural propiciatorio de este propósito.

No bastan los discursos cívicos, no basta el valor de la semana, ni los premios, ni los castigos. Es necesario cambiar la escuela, transformarla en un espacio de participación comprometida, de respeto mutuo y de inclusión. Generadora de un clima que posibilite el ejercicio de valores en su ámbito con proyección hacia la familia, la comunidad y la sociedad de hoy y del futuro. La escuela debiera transformarse en un espacio protector de los derechos del niño, impulsor del cumplimiento de responsabilidades de niños, maestros, y padres de familia, en suma, espacios que aporten de manera sustancial a la construcción de un proyecto de sociedad democrática.

La gestión

La gestión escolar no se construye por decreto, a nivel institución incorpora aspectos de la administración y de la organización, generalmente asociados con los principios de cobertura, pero alejados de lo que se refiere a la calidad educativa.

Para entrar al estudio de la gestión se tiene que entender primero que estamos hablando del conjunto de recursos humanos, materiales y técnicos involucrados en el desarrollo de actividades y el logro de objetivos en un periodo de tiempo. (Cassasus 2001:14). Como elemento principal de la vida de todo sistema educativo, éste ha tenido transformaciones que comprenden desde una normativa radical donde sólo son importantes los resultados contables, hasta llegar a una visión donde son considerados los procesos para llegar a la calidad educativa. A continuación se revisa una síntesis de todas las transformaciones que han caracterizado el proceso de la gestión a lo largo del tiempo.

El modelo de gestión que prevalecía en los años cincuentas y sesentas se practicaba con mucha rigidez y estaba basado en la norma y el centralismo. En ese entonces es cuando aparecen los Planes Nacionales de Desarrollo, orientándose únicamente hacia el avance cuantitativo del sistema, es desmedro de la parte humana y social del proceso; se desarrollan básicamente las técnicas de planeación a mediano plazo. En teoría consistió en

el análisis de la trayectoria de los acontecimientos para proyectarla hacia delante mediante una regresión.

Es hasta a mediados de los sesentas y setentas que la gestión cambia la rigidez planificadora por una planeación prospectiva que toma en cuenta distintas variables y visualizando cambios a futuro, y realiza técnicas de planeación a corto plazo. En esta época se empiezan a tomar en cuenta los procesos y los resultados cualitativos, pero todavía predominan los cuantitativos. Las técnicas utilizadas en este modelo de gestión son la microplaneación y el desarrollo de las proyecciones.

Durante los años setentas y ochentas los organismos internacionales como la OEA y la UNESCO consideraron las relaciones económicas en el proceso de la gestión; incorporando en la toma de decisiones los factores presupuestales, el costo-beneficio del proyecto, así como los elementos de programación presupuestaria.

En los 80' aparece el modelo de la planeación estratégica o situacional, debido principalmente a la crisis económica y de recursos naturales, lo cual vuelve necesarias las consideraciones estratégicas, ya que la escasez de recursos genera condiciones de viabilidad para los ejercicios de técnica presupuestaria. La gestión situacional considera la viabilidad del plan o de la propia gestión.

En la década de los noventas surge un interés más persistente por la calidad de los procesos y los resultados educativos. Este modelo define al aprendiz como un participante activo de la educación, capaz de reconocer sus propios procesos de aprendizaje y con el derecho de cuestionar lo que se hace y cómo se hace. Las transformaciones de la gestión se apoyan en los conceptos empresariales de calidad de Demming, Juran, Crosby, los cuales coinciden al afirmar que “la calidad de un producto se obtiene al reducir la variabilidad en el producto, asegurando procesos homogéneos para resultados homogéneos” (citados por Cassasus *ibid*: 23)

Finalmente a partir de la segunda mitad de los 90' emerge un nuevo modelo de gestión que se caracteriza por el énfasis en los procesos, especialmente el de la comunicación que se da en la organización. Esto sitúa al gestor como un coordinador de todas las acciones que se realizan en el centro educativo.

En la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC) realizada en 1991 en Santiago de Chile, se busca definir un nuevo modelo de gestión para la educación básica, para tal motivo la UNESCO (1991) realiza un diagnóstico sobre este nivel educativo e identifica las siguientes características: “una administración centralizada, burocrática y frecuentemente con rasgos autoritarios; una visión a corto plazo en la toma de decisiones; un significativo aislamiento con otros sectores del Estado y de la sociedad; una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas; procesos educativos centrados más en la enseñanza que en el aprendizaje y un mayor énfasis en los medios y diseños curriculares que en el rol profesional de los docentes” (citado por Cassasus 1994:4).

Los modelos de gestión, considerada en un sentido amplio, tienen razón de ser en la escuela. La escuela es la transformadora social por excelencia, es ahí donde se puede dar el cambio más significativo de los alumnos y maestros y por ende de la sociedad; pero para lograrlo se tienen que contemplar y practicar procesos que requieren de planeación, organización, comunicación, responsabilidad, colaboración y evaluación, entre todos los elementos que la integran.

En este modelo de gestión los directivos escolares juegan un papel importante, pues como anteriormente se señaló, es el responsable de coordinar todas las acciones educativas de la institución.

Sus funciones dentro de la escuela se pueden clasificar como administrativas y técnicas. Las primeras comprenden todo lo relativo a puntualidad, asistencia, aplicación de norma, manejo de recursos financieros y la carga administrativa propia de la oficina directiva. En cambio los aspectos técnicos se refieren a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, así como el trabajo entre los docentes y la organización y planeación del centro educativo.

Pero a pesar de su importancia dentro del sistema educativo, su autoridad no es autónoma. Sus funciones reales se centran en los aspectos administrativos, como son las anteriormente descritas. Equilibrar esta función con la técnica resulta verdaderamente difícil para un gran número de directivos escolares, sobre todo por la necesidad de actualización que presentan y por su alejamiento de estas funciones desde hace un buen tiempo. Por lo tanto pensar en la autonomía escolar dentro de un sistema centralizado como el nuestro, resulta una idea muy lejana a nuestra realidad.

Sin embargo existen casos aislados donde poco a poco se está trabajando con los elementos que puedan ayudar a construir la autonomía escolar, uno de ellos es la elaboración del proyecto escolar y el fortalecimiento del trabajo colegiado en los consejos técnicos escolares.

“Construir mayor autonomía o implantar un proyecto escolar requiere de un equipo de trabajo, de transformar al grupo docente en equipo de trabajo. De lograr que cada uno sepa que su quehacer afecta el quehacer del conjunto, y que el conjunto, es decir, los maestros constituidos en equipo, son el medio más idóneo para caminar hacia las metas”. (Espeleta 1994).

El proyecto escolar

Cuando utilizamos el término *proyecto* nos referimos al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado de construir algo. Un proyecto es algo que anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que orientarán esa acción.

En el terreno educativo, el proyecto escolar es definido como “un instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar” (Antúnez 2000:20)

Considerado como una herramienta básica en el nuevo modelo de gestión educativa, el proyecto escolar facilita la planeación estratégica que realiza el colectivo escolar (Consejo Técnico), presidido por el director de la escuela.

El proyecto escolar se convierte en nuestro Estado, en un instrumento normativo y necesario dentro de la administración escolar, ya que su elaboración está determinada por documentos y disposiciones técnicas de la SENL.

La etapa del diseño del proyecto es una de las más complicadas, comprende todas las actividades de motivación, sensibilización y acopio de información que realiza el directivo escolar ante el consejo técnico, para definir su proyecto de escuela.

Es común observar casos de desánimo en los docentes, argumentando el exceso de trabajo que se da al elaborar varios documentos de planeación, pues todavía a la fecha existe confusión sobre si es lo mismo el proyecto escolar que el programa anual de trabajo o la planeación de aula. La necesidad de establecer las distinciones entre ellos se hace inevitable para la organización de los trabajos.

El proyecto escolar es un instrumento de planeación estratégica que comprende metas a mediano y largo plazo; por lo general sus tiempos se refieren a cohortes generacionales, es decir tres años en preescolar, seis en primaria y tres en secundaria.

El programa anual de trabajo debe salir del proyecto escolar, comprende la serie de propósitos, estrategias y actividades que se desarrollaran en el ciclo escolar, pero en relación directa con las metas y objetivos propuestos en el proyecto escolar. En otras palabras el programa anual de trabajo comprende las metas a corto plazo, es decir con un año de duración.

En el aspecto áulico la planeación debe realizarse de acuerdo al programa anual de trabajo, por lo que los tres elementos quedan enlazados, lo que acontece en el aula responde al programa anual de trabajo y éste al proyecto escolar de la institución.

Es importante enfatizar que el proyecto escolar debe centrarse en problemas de aprendizaje de los alumnos, sin olvidar el contexto social de la institución

No existe un formato único para la construcción del proyecto escolar, son varios los modelos con que se cuenta, Sonia Lavín (1997) expresa que el documento debe contener:

- Presentación de una situación problematizadora surgida de un diagnóstico.
- Describir las dificultades que resultan de la situación problema y de su análisis con cada una de las dimensiones de la gestión (administrativa, técnica pedagógica, comunitaria y organizacional).
- Jerarquizar el problema señalando causas, consecuencias y soluciones en orden de importancia.
- Expresar la misión y la visión de la institución
- Redactar objetivos que permitan responder a los logros que se quieren alcanzar
- Determinar las estrategias y los ámbitos de acción

- Programar acciones derivadas de cada estrategia
- Consignar actividades, recursos, tiempos, compromisos
- Establecer un plan anual de cada programa
- Establecer criterios de evaluación y seguimiento del proyecto.

Antonio Latorre (2003), desde una metodología de investigación acción, señala tres momentos como referentes en la construcción del proyecto escolar: diagnóstico, acción y evaluación. Estos momentos se construyen a partir de las reflexiones sobre:

- El análisis y discusión de la práctica con la finalidad de mejorarla
- Identificar el aspecto que queremos mejorar
- Elaborar un plan de acción que plasme la mejora
- Implementar el plan de acción
- Registro de los efectos que ocurren
- Obtener evidencias de mejora y ponerlas en práctica
- Controlar las acciones a partir de técnicas para recoger dato
- Evaluar resultados que dan lugar a la mejora
- Volver a implementar el plan de acción

En Nuevo León la construcción del proyecto escolar ha respondido desde 1998 a la elaboración por parte del colectivo escolar, de un documento que contiene los siguientes elementos:

Diagnóstico

Es un proceso de cambio que parte del análisis de la situación en que se encuentra la escuela. A través de él se identifican y jerarquizan los problemas y las causas que impiden cumplir con los propósitos educativos.

Se inicia al reconocer la existencia de problemas en la escuela, es decir, situaciones que se pueden mejorar, considerando:

- Problemas educativos
- Problemas sentidos vs problemas reales
- Precisar las causas del problema
- Identificar los problemas que podemos resolver

Entre las principales fuentes de información para la elaboración del diagnóstico se encuentran:

- Cuadernos de los alumnos
- Resultados de las evaluaciones
- Estadística escolar
- Opiniones de maestros, alumnos y padres de familia
- Planeaciones de los maestros
- Actas de Consejo Técnico Escolar (CTE)

Visión de futuro

Establece el rumbo de la escuela, indica a dónde se quiere llegar en el mediano y largo plazos para mejorar la calidad educativa en la institución.

De manera general se elabora con las características del alumno que se desea formar, es decir los conocimientos, habilidades y actitudes acordes a los propósitos educativos del nivel. Describe las características de la escuela para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, tomando en cuenta los tres ámbitos.

- Trabajo en el aula y las formas de enseñanza
- Organización y funcionamiento de la escuela
- Relación escuela y comunidad

De manera concreta la Visión de futuro debe:

- Describir el tipo de alumno que se desea formar
- Tener una visión a mediano y largo plazo
- Expresar la función de la escuela en la sociedad
- Centrarse en el cumplimiento de los objetivos del nivel

Misión

Describe las acciones a seguir para el logro de la visión, tomando en consideración que los alumnos aprendan bien y a tiempo, es decir que todos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes descritas en Planes y Programa, en el tiempo previsto.

Objetivos

Indican los cambios y transformaciones visibles y evaluables que se esperan obtener como resultado de la aplicación del proyecto escolar.

El objetivo de un proyecto es el problema en positivo, es decir la proyección del problema resuelto. Debe reunir las siguientes características: concreto, viable, relacionado con el problema principal, expresado en términos de resultados y debe especificar claramente el qué, el cómo y el para qué

Acuerdos y Compromisos

Representan la voluntad de cambio del colectivo escolar, se evalúan a través del cumplimiento de las acciones de las personas responsables. En el CTE se establecen los acuerdos y compromisos que permitan el logro de los objetivos. Pueden ser tanto individuales como colectivos.

No debe olvidarse que están relacionados con la solución de las causas del problema.

Estrategias y Actividades

Son los caminos relativamente estables que permitirán cumplir los objetivos, por lo general se refieren a los procesos que requieren ser modificados. Las estrategias tienen una relación directa con el objetivo y son los caminos que permiten cumplir con ellos.

Las actividades surgen de las estrategias y especifican las acciones que se realizarán, son las que se calendarizan y guardan relación con el mejoramiento del trabajo en el aula, con la mejor organización de la escuela, con la actualización docente y con la vinculación con la comunidad escolar

Recursos y Apoyos

Los recursos comprenden las necesidades humanas, materiales y financieras que se requieren para el logro de los objetivos propuestos. Deben considerarse los recursos con que contamos, es decir disponibles, pero también los que nos hacen falta, es decir, no disponibles.

Los apoyos son los aspectos de carácter formativo y técnico pedagógico que la institución debe proveer de acuerdo a las necesidades planteadas

Seguimiento y Evaluación

Implica la revisión periódica de los compromisos y la revisión final de los cambios observados en los alumnos y la comunidad escolar.

Define los mecanismos (cómo), los instrumentos (con qué), la periodicidad (cuándo) y los agentes (quiénes) involucrados para realizar el proyecto.

La evaluación incluye la valoración de estrategias y actividades, así como de los resultados obtenidos. Define además la periodicidad y los responsables de la evaluación

El trabajo colegiado

El trabajo colaborativo es una forma de construir y desarrollar actividades en grupo con la finalidad de alcanzar fines, metas y resultados. El actuar en colaboración implica interdependencia activa entre los integrantes y apoyo recíproco donde los movimientos son de carácter sinérgico. Donde la actuación de todos es más importante que la de cada miembro por separado.

Es un medio para conjuntar las habilidades humanas. Debe reconocerse que no todos los miembros de un equipo tienen los mismos talentos, niveles de compromiso y motivaciones; encontramos más bien cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones del personal en todo momento sobre una base compartida. Esto es originado por el compromiso como individuos y la valoración que hace el grupo al que pertenecen.

En esta forma de actuar se concibe la forma de laborar como algo personal pero no privado; el docente no es absorbido por el grupo sino que se realiza a través de éste. El fracaso y la

incertidumbre no se protegen ni se defienden con vistas a obtener ayuda y respaldo; los individuos y el grupo crean y promueven ambientes laborales más satisfactorios y productivos, dan fuerza a los docentes para realizar tareas que de otro modo enfrentarían solos, ya no están en una relación de dependencia con un cambio impuesto desde afuera. Mirar el cambio ya no es una opción entre la aceptación entusiasta e incondicional o el rechazo irreflexivo. Aquí la comunidad docente selecciona y adapta los elementos que introducen mejoras en su contexto laboral, dejan de lado los que no tienen esa virtud.

Así, el rol de los docentes es definido por ellos mismos y por otros de una manera cada vez más amplia hasta sumar las metas sociales y las emocionales a las académicas.

Como consecuencia del trabajo en equipo, los grupos humanos llegan a desarrollar una elevada competencia y capacidad que les permite resolver problemas con decisiones condensadas y casi siempre más eficientes y menos costosas. Los equipos de trabajo de alto desempeño son capaces de asumir los conflictos y resolverlos de forma constructiva convirtiéndolos en una herramienta de su propio crecimiento. (IIPE, 2000, Módulo 9, pp. 11).

El trabajo colaborativo crea desde su naturaleza una extensa red de relaciones e interacciones, funciona como un sistema vivo que no se detiene y tiene la facilidad de generar alternativas organizacionales e institucionales.

Quienes viven esta forma de trabajo reflejan coherencia en valores básicos: responsabilidad y tolerancia a la diversidad y solidaridad; muestran claridad en cuanto a las finalidades de su participación, desarrollan la capacidad para generar acciones alternativas, muestran persistencia, tenacidad y audacia para alcanzar las metas, a la vez que flexibilidad y creatividad para buscar soluciones; asumen compromisos y establecen la confianza entre sus miembros, crean espacios de análisis, reflexión y evaluación, son capaces de transformar el espacio y las condiciones laborales partiendo de los recursos existentes, están conscientes de que todos los elementos son igualmente importantes y que todos aprenden de todos.

Diversos autores afirman que con el trabajo colaborativo se promueve un mejor desempeño en equipo y el logro de los resultados propuestos, derivado de una forma de organización donde:

- Hay claridad en la misión institucional
- Se organiza el trabajo con una lógica de proyectos;
- Hay conciencia de lo medular que resulta para una organización cuidar al máximo las reuniones de trabajo. Éstas se centran en las cuestiones medulares de los proyectos, sin descuidar o menospreciar las necesidades de los procesos individuales y organizacionales;
- La organización trabaja para aumentar la capacidad de comunicación y liderazgo
- Los criterios de evaluación del desempeño individual e institucional son de conocimiento de todos los miembros;

- Los miembros de los equipos tienen la capacidad de participar en los proyectos desde la definición de los objetivos en los que están involucrados; su participación no se restringe a ser simples ejecutores.
- Hay conciencia de que la participación y la capacitación permanente, y especialmente el conocimiento compartido, el apoyo de carácter reflexivo y en “tiempo real”, es un potente incentivo para motivar la mayor profesionalidad y responsabilidad.

Lo anterior implica también un cambio en las prácticas y las herramientas utilizadas con vistas concretar esa transformación.

Es necesario señalar que no debe confundirse el trabajo colaborativo con el trabajo cooperativo. Ambas organizaciones son complementarias, no siempre son fáciles, a veces causan dificultades y también inquietud. Las relaciones cordiales y la atmósfera de confianza y apertura son necesarias en ambos casos para tener una base de seguridad en donde se desarrollen los procesos de transformación.

En el primero, cada participante del grupo interviene en todas y cada una de las partes del proyecto, opera en el mundo de las ideas; analiza críticamente las prácticas existentes; busca mejores alternativas y une esfuerzos en producir mejoras y medir su valor; todos los participantes desde su espacio de individualidad participan simultáneamente hacia un fin común donde todos son igualmente responsables del fracaso o el éxito de la tarea. Incluye un compromiso mutuo en la resolución de problemas.

En el trabajo cooperativo, cada uno de los integrantes del grupo tiene destinada una tarea específica dentro del proyecto o tarea, aportando sólo una parte de la totalidad del trabajo; aquí se comparte, se intercambia, se coordina y se apoya pero no se considera que profundizar, indagar, cuestionar, reflexionar, criticar o dialogar sean actividades valiosas y positivas. La participación de los integrantes es individualizada y fragmentada, con facilidad tiende a ser improvisada, flexible y cálida en lugar de organizada y eficiente.

En el mejor de los casos, el trabajo cooperativo puede ser una fase preliminar propicia a la construcción de relaciones colaborativas entre los docentes. Es un modo de ponerlos en contacto.

La práctica del trabajo colaborativo nos lleva a su reglamentación. Es a través del Consejo Técnico (CT) que está oficialmente constituido, como se desprende del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, publicado por la SEP en 1992. En el se señala que el CT es “un órgano interno de la escuela que apoya a la dirección del plantel a través del análisis y recomendaciones de los asuntos técnico pedagógicos que se ponen a su consideración”.

Su función primordial es la de “Fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema la escuela misma, de los maestros, los padres de familia y los alumnos”.

Dentro de su estructura jerárquica y de operación, el Consejo Técnico se integra por toda la planta docente o su representación. Al director le corresponde el cargo de presidente; las

posiciones de secretario y los vocales se eligen por votación. Es convocado por el director para sesiones ordinarias el último viernes de cada mes, después del recreo.

Para las escuelas que cuenten con más de doce grupos se propone elegir un representante por cada grado para asistir a las reuniones. El secretario es el encargado de levantar un acta de cada sesión en la que se registren los acuerdos a los que se llegó.

Lo esencial del Consejo Técnico está en la relevancia de los temas que se discuten, los problemas de enseñanza. También es importante el compromiso de registrar por escrito los acuerdos en un acta, para garantizar su cumplimiento.

Las diferentes realidades de las escuelas orientan la necesidad de ser flexibles en cuanto a los tiempos, espacios y formas de llevar a cabo reuniones, siempre que se mantenga el aspecto académico. De la misma forma en que varía la organización de las reuniones, el contenido de los temas también cambia a partir de situaciones internas y de la forma de responder a las exigencias de la supervisión.

Si bien el Consejo Técnico está llamado a cumplir una misma función para todas las escuelas, las formas de organizarlo varían mucho de escuela a escuela, en razón de su tamaño, tipo de organización y ubicación geográfica.

En algunos casos las reuniones del Consejo Técnico son tan informales que se pierden en pláticas vivenciales y descriptivas de los temas sin tener ninguna orientación objetiva; en otros, se hace tan rígida y dividida que pareciera ser más una ceremonia que un espacio de análisis y discusión institucional.

En otros casos se trata de convivencias sociales que se llevan a cabo los días viernes último de cada mes y en el cual la dedicación principal está en función de qué se va a comer, qué le toca a cada quién, qué se va a celebrar, etcétera.

En el caso extremo, se trata solamente de firmar los papeles del Consejo Técnico sin reunirse siquiera; se asume como un requisito administrativo. Aquí lo importante es el llenado de las actas, o se limita a una reunión convocada por el director para tratar asuntos de distinto tipo: organizar eventos, dar información, llenar estadística...

Estos breves testimonios muestran al Consejo Técnico como parte de una cultura escolar en la que la fiesta y la celebración ocupan un lugar importante. El Consejo Técnico pierde su tarea esencial y se convierte en un tiempo para convivir o festejar, en el cual los asuntos a tratar son secundarios.

F.- El programa de Educación en Derechos Humanos-UNESCO

En el mes de abril de 2005 la Secretaría de Educación Pública dio a conocer un PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, presuntamente derivado de las recomendaciones que sobre el tema hiciera la UNESCO. Dicho Programa inicia con el epígrafe siguiente:

“La inclusión de los derechos humanos en la educación es un elemento clave de una educación de buena calidad”.

El Programa registra los contenidos siguientes:

1.- Introducción general

1.1. Programa de Educación en Derechos Humanos

1.1.1. Antecedentes

1.1.2. Propósito

1.1.3. Objetivos

1.2. La educación en materia de derechos humanos: marco teórico

1.2.1. Definición y finalidades

1.2.2. Principios generales de la educación en materia de derechos humanos

1.3. Líneas estratégicas

1.3.1. Estrategias generales

1.3.2. Estrategias pedagógicas

1.3.3. Método de trabajo

2.- Diagnóstico: La educación en materia de derechos humanos en México

2.1. Introducción

2.2. Diagnóstico general

2.2.1. Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México, elaborado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

2.2.2. Informe de las acciones de la Secretaría de Educación Pública en materia de educación en derechos humanos

3.- Modelo del Programa de Educación en Derechos Humanos

3.1. Objetivos del Programa

3.2. Conformación del Programa

3.3. Líneas de acción del *Programa de Educación en Derechos Humanos*

3.3.1. A corto plazo

3.3.2. Permanentes

4.- Programas desarrollados por ámbitos de acción

4.1. Sub-programa de Educación en Derechos Humanos

4.1.1. Educación en derechos humanos para la educación básica

4.1.1.1. Diagnóstico

4.1.1.2. Destinatarios

4.1.1.3. Objetivos

4.1.1.4. Finalidades de la educación en derechos humanos en la educación básica

- 4.1.1.5. Compromisos para la educación básica derivados de las líneas de acción del *Programa de Educación en Derechos Humanos*
- 4.1.2. Educación en derechos humanos para la educación media superior
 - 4.1.2.1. Diagnóstico
 - 4.1.2.2. Destinatarios
 - 4.1.2.3. Objetivos
 - 4.1.2.4. Finalidades de la educación en derechos humanos en la educación media superior
 - 4.1.2.5. Compromisos para la educación media superior, derivados de las líneas de acción del *Programa de Educación en Derechos Humanos*
- 4.1.3. Educación en derechos humanos para la educación superior
 - 4.1.3.1. Diagnóstico
 - 4.1.3.2. Destinatarios
 - 4.1.3.3. Objetivos
 - 4.1.3.4. Finalidades de la educación en derechos humanos en la educación superior
 - 4.1.3.5. Compromisos para la educación superior, derivados de las líneas de acción del *Programa de Educación en Derechos Humanos*
- 4.2. Sub-programa de Capacitación en Derechos Humanos
 - 4.2.1. Diagnóstico
 - 4.2.2. Destinatarios
 - 4.2.3. Objetivos
 - 4.2.4. Finalidades de la educación en derechos humanos en la educación del personal de la SEP y la ciudadanía a la que sirven
 - 4.2.5. Compromisos de acción del Sub-programa de Capacitación, derivados de las líneas de acción del *Programa de Educación en Derechos Humanos*

5.- Implantación del Programa de Educación en Derechos Humanos

- 5.1. Metas
- 5.2. Acciones prioritarias
- 5.3. Calendario

6.- Compromisos inmediatos de las autoridades educativas estatales

7.- Apoyos con los que contarán las autoridades educativas estatales en 2005

Anexos

I.- Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública para que, dentro del marco de atribuciones que le señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 proceda a la elaboración de un *Programa de Educación en Derechos Humanos*. Diario Oficial, lunes 4 de noviembre de 2002

II.- Contenidos de derechos humanos en planes y programas de educación básica, media superior y superior (Normal)

III.- Manual para introducir la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de políticas públicas. (PNDH/SEGOB)

El programa de educación en derechos humanos, señala en la introducción general como antecedentes que el 4 de noviembre de 2002 se publicó el “Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública para que, dentro del marco de atribuciones que le señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, proceda a la elaboración de un Programa de Educación en Derechos Humanos”.

Tal Programa establece como propósito el de “Ampliar, diversificar, coordinar y hacer más profundas en el sistema educativo las acciones que crean y mantienen vivos una cultura y un ambiente de respeto y promoción de las garantías individuales y los derechos de todas las personas, y en particular el derecho a la educación.”

Y precisa como objetivos:

I. Afirmar los principios generales de la educación en materia de derechos humanos

II. Diseñar, en términos de lo que dispone la *Ley General de Educación* y desde una perspectiva secuencial, contenidos de promoción y defensa de los derechos humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes para todos los niveles educativos.

III. Elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos.

IV. Establecer estrategias de conocimiento y difusión para promover el respeto de los derechos humanos y el conocimiento del sistema no jurisdiccional de promoción y defensa de los mismos, dirigida a todos los sectores de la sociedad, y

V. Promover talleres educativos que permitan al educando aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en materia de promoción y defensa de los derechos humanos.

El programa reconoce como sustento teórico la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948) así como la Ley General de Educación de 1993 (artículo 7, fracción VII) y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* y el *Plan de Acción Internacional del Decenio de los Derechos Humanos (1995-2004)*, que definen la educación como “*el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes.*”

“El *Programa de Educación en Derechos Humanos* contempla como estrategias incidir en la formación sistemática de una cultura de los derechos humanos mediante acciones que la promuevan y refuercen en el sistema educativo nacional”. Para ello, se deben diseñar, programar y establecer compromisos para implementar el Programa.

Para la implementación y cumplimiento del programa la SEP establece como estrategias pedagógicas:

- a.- Incluir y articular la educación en derechos humanos en todos los tipos y niveles educativos -educación básica, media superior y superior, educación especial, inicial y para personas jóvenes y adultas en situación de rezago educativo,- y en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, según sea el caso.
- b.- Sistematizar y desarrollar los contenidos de los planes y programas de estudio para promover el conocimiento, respeto, protección, defensa y cumplimiento de los derechos humanos en todos los tipos y modalidades educativas.
- c.- Identificar, clasificar y difundir los materiales en materia de derechos humanos de diferentes instituciones y organismos nacionales e internacionales, con el fin de incorporar los más adecuados como apoyo a los planes y programas de educación básica y normal.
- d.- Identificar las oportunidades para llevar a cabo acciones que profundicen en la materia en los distintos ámbitos donde se imparte formal o informalmente, y ahí donde es necesario que comience a hacerse.
- e.- Diseñar métodos didácticos apropiados para la educación de los derechos humanos que incluyan conocimientos, valores, actitudes y capacidades para el análisis crítico y la participación.

La Secretaría de Educación Pública habría designado a un grupo de especialistas a efecto de determinar las prioridades de la educación en materia de derechos humanos a corto, mediano y largo plazo, y promover la celebración de convenios con los gobiernos de las entidades federativas e instituciones de educación superior dotadas de autonomía por disposición de la ley, a fin de extender la aplicación del programa dentro de todo el territorio nacional.

Se cuenta con elementos diagnósticos que evidencian que en el sistema educativo formal se incluyen sistemáticamente contenidos relacionados con los derechos humanos en la educación básica. Además en 2002, la Secretaría de Educación Pública elaboró un “Informe de las Acciones de la Secretaría en Materia de Educación en Derechos Humanos”, el cual se ha actualizado en 2003 y 2004. De este informe se desprende que son múltiples las acciones, los programas, los contenidos y los materiales relacionados con la educación en derechos humanos, y con el derecho a la educación, y se identifican áreas de oportunidad para profundizar la labor que en este campo la Secretaría tiene adelantada.

El Programa de Educación en Derechos Humanos consta de dos sub-programas:

- 1) El Sub-programa de Educación, que comprende la Educación Básica, la Educación Media Superior, y la Educación Superior; y
- 2) El Sub-programa de Capacitación, que comprende dos universos: la Formación, capacitación y actualización del personal de la SEP; y el Público usuario y cultura ciudadana.

El programa anuncia entre sus líneas de acción, una de tipo permanente orientada tanto a la *Educación formal*. (Planes y programas de estudio: Materiales y métodos educativos. Tecnología educativa) como a la *Educación no formal*. (Acciones extracurriculares. Modelos, materiales y métodos educativos).

El programa estima que los contenidos relativos a los derechos humanos en los planes y programas de estudio de la educación básica son amplios, aunque hay oportunidad de profundizar e incluirlos desde la educación preescolar.

Los Libros de Texto Gratuito incluyen temas de educación en materia de derechos humanos, y en particular de los derechos de las niñas y los niños, de 1° a 6° grados, tanto en el sistema regular como en los sistemas bilingüe y a distancia.

Los derechos humanos se incluyen en los nuevos planes de estudio de educación preescolar... La temática está también presente en la nueva asignatura “Programa Integral para la Formación Cívica y Ética en la primaria”, así como en los programas de Formación Cívica y Ética de la educación secundaria. Los materiales de apoyo de todas estas asignaturas deberán irse reforzando paulatinamente.

Dos ámbitos formativos en los que todavía queda mucho por hacer, y en los cuales el Programa busca incidir, son el *ambiente escolar* y la *relación entre la escuela y el hogar*. Para esto es imprescindible propiciar un ambiente escolar que favorezca la convivencia armónica, la libertad, el respeto, la solidaridad, la colaboración y un profundo aprecio por la dignidad humana. También es muy importante que haya buena comunicación y estrecha colaboración entre la escuela y el hogar.

La SEP afirma que el Programa estará dirigido a alumnos, padres de familia, maestros, autoridades y todas las personas que laboran en los centros educativos, así como las comunidades donde tales centros se ubican y ejercen su influencia formativa, tanto en el medio urbano como en el rural.

Los objetivos del *Programa de Educación en Derechos Humanos* para la educación básica son:

- Fortalecer los contenidos de derechos humanos en los planes y programas de estudio.
- Difundir la cultura de los derechos humanos, con particular énfasis en los derechos de las niñas y los niños.
- Capacitar a la comunidad educativa para ejercer sus derechos y promover los de toda la sociedad, con especial énfasis en los derechos de los grupos marginados y vulnerables.
- Promover políticas educativas que contribuyan a hacer efectivos los derechos humanos de toda la población y la equidad de género.
- Promover acciones que nutran una cultura en favor de los derechos humanos de todas las personas, tanto a corto plazo como permanentes.
- Diseñar actividades y establecer acuerdos de colaboración con otras instituciones para el fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos y una educación de buena calidad.

G.- La formación de valores en la escuela. El referente teórico

La formación de valores en la escuela es uno de los pilares fundamentales de la educación mexicana. Esta intención se encuentra con diversas denominaciones en los planes de estudio: moral, disciplina, conducta, educación cívica, formación cívica y ética.

Tradicionalmente, esta intencionalidad formativa ha respondido a una concepción *heterónoma* de la moral. Esto es, mediante la elaboración de la norma, la ley o la regla desde un nivel jerárquicamente superior (por razones de grado, fuerza, dinero, edad, etc.) y excluyente. El sujeto que habrá de obedecer o practicar la regla no es tomado en cuenta. Las estrategias de implantación corresponden básicamente al dogma, la coacción, la amenaza, el castigo, la memorización repetitiva, el dictado de prescripciones morales a manera de decálogos provenientes de revelaciones divinas.

La escuela nueva utiliza, para el mismo propósito formativo, una concepción autónoma de la moral y emplea diversas estrategias áulicas que garantizan a los alumnos “vivir” los valores, para que construyan por sí mismos su proyecto de vida de acuerdo con valores internalizados, “hechos por ellos mismos” que les permitan tomar decisiones razonada y libremente, y sobre todo, responder de sus decisiones, es decir, con autonomía ética, cívica y moral.

Para que este propósito sea una realidad en la educación mexicana, se cuenta con diferentes oportunidades de intervención, entre otras: a) la intervención *curricular*, a través de las asignaturas de Educación Cívica en primaria, y de Formación Cívica y Ética en secundaria; b) el *Proyecto Escolar* que debe establecer de modo preciso los valores que pretende formar en la escuela expresados en actividades concretas; y c) un conjunto de *temas transversales* que atraviesan todas las asignaturas con intencionalidad expresamente formativa de valores.

Para enfrentar el enorme reto de la formación de valores, el maestro deberá tomar conciencia de que es necesario y hasta imprescindible:

- a) Contar con ambiente democrático en el salón y en la escuela para alcanzar las metas que se haya propuesto.
- b) Contar con un concepto de lo que es la formación de valores cívicos, éticos y morales.
- c) Contar con las bases psicológicas suficientes para la comprensión de la personalidad de sus alumnos: niños y niñas, infantes y adolescentes, hombres y mujeres.
- d) Disponer de información acerca de las teorías del desarrollo moral y bio-psico-social de sus alumnos.
- e) Entender plenamente los contenidos y metas del programa de formación de valores a su cargo.
- f) Asumir una actitud apropiada a los temas que se debaten en el salón sin caer en los extremos de una falsa neutralidad ni de un protagonismo beligerante.
- g) Conocer y saber aplicar una variedad de criterios e indicadores que le permitan evaluar la asignatura en forma respetuosa y formativa.
- h) Tener muy claro que la formación de valores no debe concebirse como el dictado de una listado de reglas sobre lo que se debe y lo que no debe hacer, sino en apropiarse

de valores y ponerlos en práctica, entre otros: el respeto y el aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

- i) Tener destreza en el manejo de varias estrategias áulicas debidamente acreditadas, como: la discusión de dilemas morales, la clarificación de valores, la comprensión crítica, el autocontrol y autorregulación de la conducta, entre otras.

La discusión de dilemas morales es una de las estrategias más sólidas, sustentada en la investigación realizada por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg. Los dilemas son narraciones hipotéticas o reales, breves, construidas especialmente para su aplicación en el aula. En ellos se presenta un conflicto de valor, mediante un personaje que tiene que elegir entre dos alternativas equiparables.

La función del dilema es crear un conflicto cognoscitivo en los escolares y ayudarles a reestablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral al que ellos poseen. Por ejemplo, pasar del nivel preconventional al convencional, o del nivel convencional al posconventional. El dilema pone en juego no sólo el juicio personal del niño, además provoca la interacción con sus pares y con los adultos, y finalmente incorpora un elemento cognitivo que permite al sujeto desarrollar su juicio moral con orientación hacia el último nivel, el posconventional o estado de autonomía.

La técnica se aplica en el salón de clase, de acuerdo con los pasos siguientes:

- Presentación del dilema mediante la lectura, un video, dibujos, Power Point, etcétera.
- Comprobación de que el dilema ha sido comprendido y que los niños no desconocen el significado de alguna palabra que les impidiera su comprensión total y correcta.
- Reflexión individual por cada niño, escribiendo su decisión y la argumentación correspondiente.
- Compartir la reflexión individual con los pares o con personas adultas.
- Presentación de un elemento cognitivo, por ejemplo: lo que dice la ley, lo que dice un reporte científico reciente, lo que opina un experto, etcétera.

Un dilema famoso utilizado por Kohlberg, es el siguiente.

Dilema del señor Heinz

En Europa, una mujer estaba a punto de morir de una forma especial de cáncer. Según los doctores, existía un medicamento que la podía salvar. Se trataba de una forma de “radio” que un farmacéutico de la ciudad había descubierto recientemente.

El medicamento era muy caro de producir, y además el farmacéutico aumentaba varias veces más el costo precio al público.

Pagaba doscientos dólares por el “radio”, pero vendía en cinco mil dólares cada pequeña dosis del medicamento.

El marido de la mujer enferma, el señor Heinz, recurrió a todos sus amigos y conocidos para conseguir el dinero que le hacía falta, pero sólo pudo reunir mil dólares, es decir, la quinta parte de lo que pedía el farmacéutico por una dosis del “radio”.

El señor Heinz se presentó ante el farmacéutico, y muy apesadumbrado le dijo que su mujer se moría, le pidió que le vendiese el medicamento más barato o que le permitiera pagarle en abonos.

Pero el farmacéutico le dijo: -No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de ello-.

De esta forma, Heinz se desesperó y empezó a pensar en entrar en el almacén del farmacéutico y robar el medicamento para su mujer.

¿Debería el señor Heinz robar el medicamento?

Las investigaciones de Kohlberg le llevaron a establecer tres niveles del desarrollo del juicio moral, cada nivel con dos estadios, como se muestra enseguida. Observe con *itálicas*, las razones que tiene el sujeto para actuar de acuerdo con lo que el considera que está bien.

Nivel I. Preconvencional

Estadio 1.- Moralidad heterónoma. *Evitar el castigo de los superiores.*

Estadio 2.- Individualismo, propósito instrumental e intercambio. *Satisfacer sus propios intereses, aunque reconozca que los otros también tienen los suyos.*

Nivel II.- Convencional

Estadio 3.- Expectativas interpersonales, mutuas relaciones y conformidad interpersonal. *Necesidad de ser percibido por sí mismo y por los demás como una “buena persona” convencido de que la obediencia de las normas genera la conducta que a todos beneficia.*

Estadio 4.- Sistemas sociales y conciencia. *Preocupación por mantener las instituciones y el equilibrio del sistema. Preocupación de ser quien inicie la ruptura de las reglas o el desequilibrio del sistema.*

Nivel III.- Posconvencional o de principios

Estadio 5.- Contrato social o utilidad y derechos individuales. *Convicción de compromisos aceptados voluntariamente con la familia, la sociedad, las instituciones, la amistad, la responsabilidad, los principios. Interés en que las leyes realmente sirvan para beneficiar a las mayorías.*

Estadio 6.- Principios éticos universales. *Convicción de compromiso y práctica de los principios morales universales, lo cual lo ubica en un estadio de “libre albedrío” con responsabilidad y “rendición de cuentas.”*

El análisis más somero de los fines y metas de la educación que podamos plantearnos nos conduce a considerar la necesidad de incorporar en el currículo escolar la formación y práctica de valores de manera explícita. Tal consideración se sustenta en la innegable contribución que las escuelas y los maestros pueden hacer para la previsión y corrección de la problemática social.

Diversas apreciaciones subjetivas -pero comentadas espontáneamente- de maestros y maestras nos han generado importantes dudas, señalamientos y posibilidades, que invitan a poner atención en dos asuntos: i) la formación de valores se encuentra reducida a discursos de corte ético y moralizador, que no se expresan en cambios de actitudes positivos y en la práctica de valores en la vida cotidiana de la escuela, y ii) la vinculación entre formación en valores y proyecto Escolar, está prácticamente ausente en la realidad educativa.

Esto permite preguntarnos si la formación de valores en las escuelas ya no es relevante o carece de rumbo claro que apunte hacia el modelo de sociedad que se quiere construir. Desde esta perspectiva, la formación de valores es un tema que nos inquieta porque pareciera que la escuela no está orientándose apropiadamente a propiciar entre los estudiantes prácticas y actitudes que den paso al cumplimiento de derechos y responsabilidades de las personas y favorezcan la construcción y profundización de la democracia.

La formación de valores en la escuela mexicana tiene relevancia en la medida en que contribuya a hacer viable la construcción de un proyecto nacional que garantice sólidos procesos democratizadores y la formación integral del individuo.

La formación de valores, por tanto, guarda estrecha relación con las estrategias empleadas en la construcción de la democracia y la formación integral del individuo.

Desde esta perspectiva, la formación de valores va más allá del puro “*discurso*” y se sitúa en la promoción y creación de espacios en el aula y en la escuela que estimulen el ejercicio de la convivencia basada en el “respeto al otro” y en la construcción colectiva de normas. Hay suficientes evidencias que nos permiten afirmar que, por el contrario, este tipo de “*enseñanza*” está sustentada básicamente en piezas de oratoria de corte moralizador, de tipo coactivo y no participativo.

También contamos con evidencias suficientes para calificar el clima escolar para la formación de valores como inapropiado, enrarecido por la exacerbada centralización de decisiones, que ha debilitado la capacidad de gestión y la toma de decisiones de las escuelas, lo cual ha devenido en estructuras, normas y prácticas atentatorias a la formación integral de niños y jóvenes y al ejercicio de derechos, base fundamental de una propuesta de formación en valores.

En buena parte de las escuelas, el enfoque utilizado en la formación de valores se sustenta en una visión heterónoma de la moral y es usual que los maestros recurran a prácticas represivas, coactivas, intolerantes, que inducen al cumplimiento “formal” de las normas, haciendo lo prescrito para evitar los efectos de no haberlo hecho, en lugar de sustentar las acciones pedagógicas en una concepción autónoma de la moral que lleve a la internalización del cumplimiento de la norma por convicción. De esta forma, el cumplimiento de la norma surgiría de un tipo de acción pedagógica que no solamente enseña lo que hay que hacer sino también porqué hay que hacerlo. Por ello la construcción colectiva de normas adquiere un sentido pedagógico.

Para lograr este enfoque es necesario generar un clima institucional que valore la individualidad, respete las diferencias y forje identidad generacional, como condición *sine qua non* para la construcción de la democracia escolar. La formación en valores requiere de espacios, procesos y prácticas donde los conflictos se solucionen pacíficamente, mediante el diálogo y la negociación democrática, en donde la participación en la construcción de normas y la no discriminación por ningún tipo de motivos se constituyan en elementos distintivos de un nuevo clima escolar.

CAPÍTULO III.- SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

A.- Sistematización de la información

Como lo señalamos con anterioridad, nuestra muestra comprende, en la línea jerárquica descendente, desde jefes de sector hasta maestros de grupo. Las técnicas y los instrumentos utilizados para recolectar y registrar información incluyen entrevistas, cuestionarios contruidos a propósito y acopio de evidencias empíricas.

1.- Los trabajos previos

Para formar parte de la muestra de este proyecto, los sujetos debieron cumplir con requisitos como: haber participado en proyectos de gestión escolar, tener interés manifiesto en el tema y expresar su voluntad de colaborar en esta investigación.

La muestra se configuró con 46 sujetos, con quienes se conversó en dos ocasiones antes de proceder a recoger la información. En la primera ocasión se explicó a detalle el proyecto investigativo y en la segunda se homologaron conceptos sobre gestión escolar, educación cívica y valores.

Las estrategias para recolectar la información fueron de tres tipos: presencial, para la aplicación de cuestionarios; trabajo en campo para las entrevistas; y testimonial para la recogida de evidencias, con preguntas derivadas de las propias evidencias.

2.- Recolección de la información

La primera información que recogimos está identificada técnicamente como RIDIR 1 y RIDIR 2, que significa “Recolección de Información de Directores en primera y segunda etapa”. La primera etapa se realizó en un sitio físicamente apropiado, mediante la convocatoria a 31 sujetos (jefes de sector, supervisores-inspectores, auxiliares de supervisión y directores) a quienes se les presentó un cuestionario de 22 preguntas para explorar los ámbitos siguientes: el trabajo del aula; definición y aplicación de normas; solución de conflictos; transparencia en el aula; organización y participación; la gestión directiva; y transparencia en la comunidad.

En un segundo momento, se contó con la colaboración de un jefe de sector y de un miembro del equipo que se reunieron en un espacio institucional. De igual forma que en el caso anterior a los participantes se les aplicaron los cuestionarios RIDIR 1 y RIDIR 2. Esta etapa reunió a 15 directores escolares.

La segunda recogida de información - trabajo en campo- se realizó mediante entrevistas a directores y maestros de las escuelas que durante la primera recolección de información, manifestaron interés por trabajar en esta investigación y mencionaron estar realizando esfuerzos particulares en las escuelas a su cargo para la formación de valores en los niños. De esta forma seleccionamos las siguientes escuelas: Ricardo Flores Magón, Ciro R. Cantú, Benito Juárez y Miguel Hidalgo. Dos miembros del equipo de investigación se trasladaron

a cada una de las escuelas para observar el trabajo de los maestros y la directora, recoger evidencias y plantear preguntas espontáneas surgidas de esta interrelación.

Realizamos entrevistas semi estructuradas a las directoras y a varios maestros en cada escuela hasta sumar un total de catorce.

En la tercera y última etapa de recolección de información nos avocamos a identificar evidencias empíricas que testimoniaran el trabajo que por iniciativa propia están realizando algunos maestros directivos y supervisores, así como a recolectar aquéllos recursos oficiales que están usándose en las instituciones educativas y que provienen de la Secretaría de Educación Pública, de otros organismos y de las propias escuelas. Las evidencias que logramos recoger, por sus características y estructura nos inducen una agrupación en la forma siguiente: de la SEP recogimos el Calendario de Valores 2004–2005 y el Programa de Derechos Humanos; de otros organismos, el DARE y OXXO; y de las propias escuelas se recogió una serie de cuadernos elaborados en colectivo por la zona escolar N° 73

B.- Análisis e interpretación de la información

1.- ¿Qué dicen los directivos y maestros?

Como anotamos en el apartado correspondiente, contamos con una muestra de “informantes clave” integrada por 46 sujetos a quienes se aplicaron dos cuestionarios que exploran siete ámbitos o escenarios en los que se desarrollan acciones escolares orientadas a la formación de valores en los niños. Los instrumentos utilizados nos arrojan la siguiente información.

RIDIR 1

Los resultados obtenidos en cada pregunta han sido ordenados de mayor a menor de acuerdo con los porcentajes expresados en cada posibilidad de respuesta.

El ámbito *Trabajo en el aula* consta de cuatro preguntas (1 a 4).

La primera de ellas indaga acerca de si “*El maestro genera consensos con los alumnos sobre los temas que se debaten*”. En este caso encontramos que el 68 por ciento de los participantes manifiesta que los maestros “eventualmente” propician consensos con los alumnos sobre los temas a trabajar; mientras que el 32 por ciento expresa que los docentes “nunca” realizan esta actividad.

La segunda pregunta explora acerca de si “*Los proyectos de trabajo en equipo se determinan democráticamente, se rinden cuentas y aceptan críticas.*”. La información recabada nos indica que el 50 por ciento de los maestros actúa “eventualmente” en este sentido, el 23 por ciento “nunca” lo hace, 18 por ciento “casi siempre” y 9 por ciento “siempre”.

En la tercera pregunta, indagamos sobre si “*Los alumnos participan en procesos de auto evaluación*”. El 50 por ciento manifiesta que esta práctica se presenta “eventualmente”, el 41 por ciento dice que “nunca”, y el 9 por ciento “casi siempre”.

En la cuarta y última pregunta, nos interesa saber si “*Los alumnos participan en la elaboración de normas disciplinarias* “. El 77 por ciento se sitúa en “eventualmente”, el 18 por ciento en “nunca” y el 5 por ciento en “casi siempre”.

Resumen cuantitativo

ÁMBITO: TRABAJO EN EL AULA

PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
1. El maestro genera consensos con los alumnos sobre los temas que se debaten.	0	0	68	32
2. Los proyectos de trabajo en equipo se determinan democráticamente, se rinden cuentas y aceptan críticas.	9	18	50	23
3. Los alumnos participan en procesos de auto evaluación.	0	9	50	41
4. Los alumnos participan en la elaboración de normas disciplinarias.	0	5	77	18

Comentarios

Puede observarse -en la pregunta N° 1- que la mayoría de los maestros toma en cuenta “eventualmente” y “nunca” a los alumnos en la elección de los temas valorales a debatir en clase.

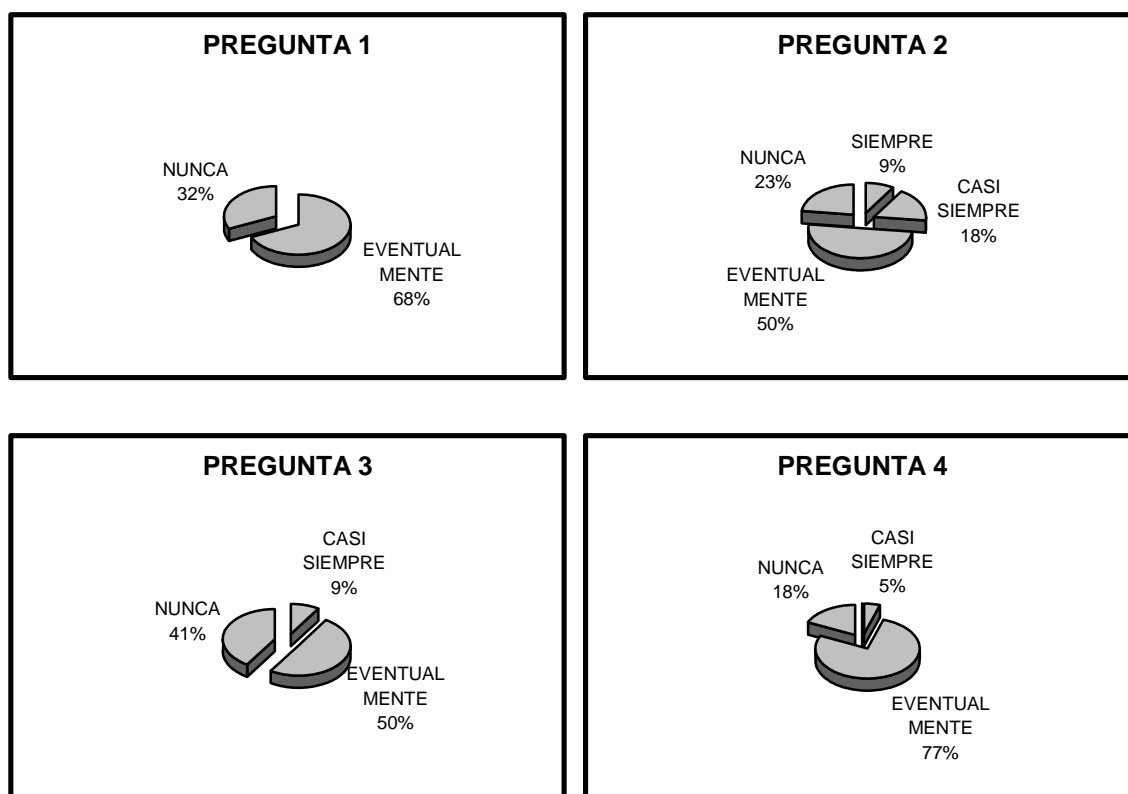
En la pregunta N° 2, referida al trabajo en equipo y sus correspondientes prácticas democráticas (rendición de cuentas y aceptación de críticas) los porcentajes indican un bajo nivel democrático (27%), prevaleciendo la ausencia de esta práctica, como la señalan las opciones “eventualmente” y “nunca” que alcanzan el nivel del 73%.

En la pregunta N° 3, 91 por ciento de los maestros declara que sus alumnos no participan en procesos de autoevaluación, las cuales deberían practicarse de manera habitual en las actividades orientadas a la formación de valores. Solamente el 9 por ciento declara que “casi siempre” sus alumnos practican la autoevaluación.

En cuanto a la participación de los alumnos en la elaboración de normas disciplinarias se puede observar que el 95 por ciento no lo hace, lo cual evidencia una formación directiva-lineal. Sin embargo, también se observa que el 5 por ciento de los maestros estimula la participación de los niños en la elaboración de sencillos reglamentos.

Conclusión: El clima de aula no está favoreciendo el trabajo colaborativo, la construcción de consensos, las prácticas democráticas, la autocrítica o autoevaluación, ni la participación de los alumnos en la reglamentación interna.

Las siguientes gráficas, muestran los datos analizados en los comentarios y la conclusión anteriores.



El ámbito *Definición y aplicación de normas* está integrado por cuatro preguntas (5 a la 8).

La primera de ellas indica: “*En caso de incumplimiento de normas el maestro aplica las sanciones establecidas*”. Se observa que 45 por ciento de la población afirma que “casi siempre”, 32 por ciento señala que “eventualmente” y 23 por ciento “siempre”.

La segunda pregunta indaga sobre si “*El maestro cumple con las normas que le corresponden institucionalmente*”. 45 por ciento responde “eventualmente”; 41 por ciento “casi siempre”; 9 por ciento “siempre”, y 5 por ciento “nunca”.

La tercera pregunta es sobre si “*Las normas del salón realmente están fincadas en el respeto a la diversidad, tolerancia y no discriminación*”. 50 por ciento afirma que “eventualmente”, 32 por ciento “casi siempre” y 18 por ciento “siempre”.

Finalmente la cuarta pregunta indaga sobre si “*Las normas de aula se elaboran sin lastimar la autoestima de los niños*”. En este caso, 41 por ciento contesta “casi siempre”, 27 por ciento “siempre” y otro 27 por ciento “eventualmente”, en tanto que sólo 5 por ciento contestó “nunca”.

Resumen cuantitativo
ÁMBITO: DEFINICIÓN Y APLICACIÓN DE NORMAS

PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
5. En caso de incumplimiento de normas el maestro aplica las sanciones establecidas.	23	45	32	0
6. El maestro cumple con las normas que le corresponden institucionalmente.	9	41	45	5
7. Las normas del salón realmente están fincadas en el respeto a la diversidad, tolerancia y no discriminación.	18	32	50	0
8. Las normas del aula se elaboran sin lastimar la autoestima de los niños.	27	41	27	5

Comentarios

Sobre la pregunta N° 1 relativa a la aplicación de las sanciones ante el incumplimiento de las normas, puede verse que todos los maestros aplican las sanciones establecidas, aunque unos con mayor frecuencia que otros.

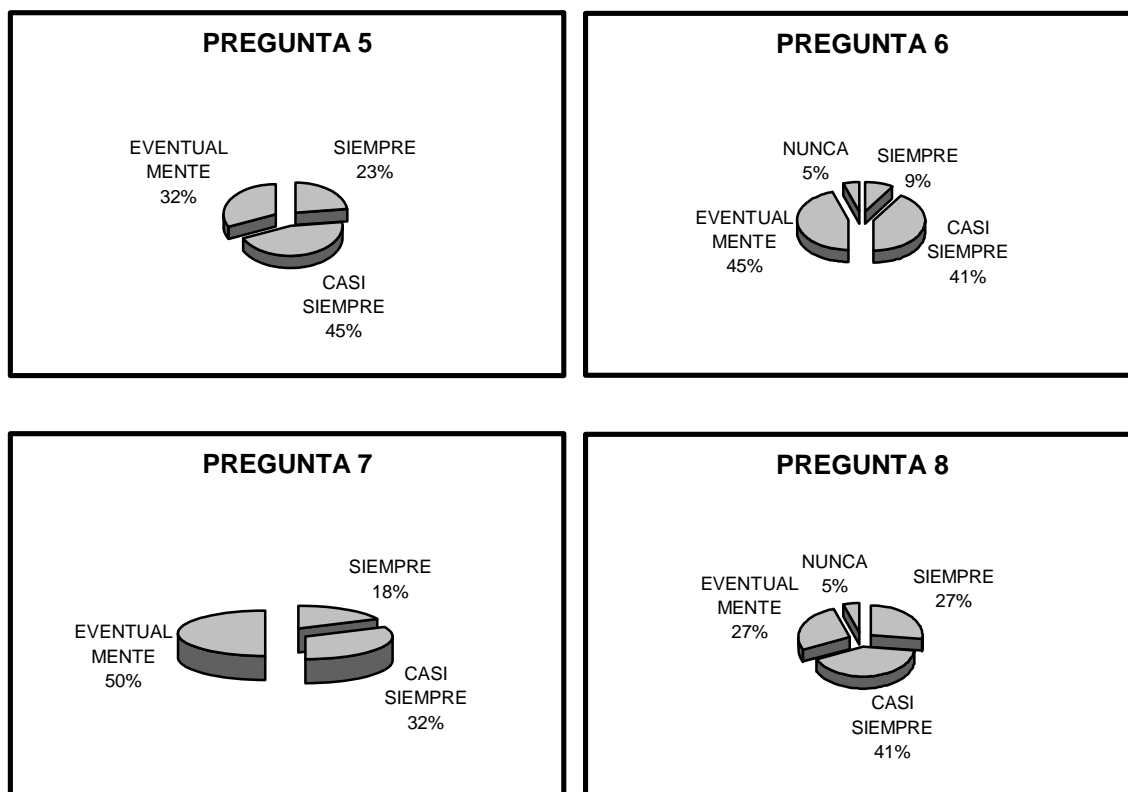
En la pregunta N° 2, que indaga sobre el cumplimiento de las normas institucionales por parte del maestro, se observa que un 95 por ciento, en diferentes proporciones, obedece las normas y solamente 5 por ciento responde que no lo hace.

Sobre el sustento democrático y justo que debiera fundamentar las normas -pregunta N° 3- (respeto a la diversidad y la tolerancia) se puede observar que todos los informantes perciben las normas y reglamentos con este sustento.

En la cuarta pregunta, observamos que 95 por ciento de los informantes percibe que la elaboración de normas y reglamentos se lleva a cabo respetando la dignidad y autoestima de los niños.

Conclusión: Se advierte que el maestro tiene claridad en la aplicación y el cumplimiento de las normas y las percibe como justas y democráticas.

La presentación de los porcentajes en cada opción se muestra en las gráficas siguientes, correspondientes a las preguntas 5, 6, 7 y 8.



El tercer ámbito del RIDIR 1 se refiere a la **Solución de conflictos**, y está integrado por tres preguntas (9-11).

La primera de ellas consulta sobre si *“En la aplicación de medidas correctivas-disciplinarias el maestro privilegia el diálogo, la reflexión o el convencimiento”*. Los resultados indican que 45 por ciento lo hace “eventualmente”, 36 por ciento “casi siempre”, 14 por ciento “nunca” y 5 por ciento “siempre”.

La segunda pregunta indaga sobre si *“En los conflictos entre estudiantes, el maestro privilegia los acuerdos entre las partes como vía de solución”*. Encontramos que 50 por ciento expresa que lo hace “eventualmente”, 32 por ciento “casi siempre”, 14 por ciento “nunca” y 4 por ciento “siempre”.

La tercera pregunta proporciona información sobre si *“La evaluación cognitiva no se afecta con la aplicación de “puntos menos” por la desobediencia de las normas reglamentarias”*. Aquí 46 por ciento contestó “eventualmente”, 27 por ciento “casi siempre”, 18 por ciento “nunca” y 9 por ciento “siempre”.

Resumen cuantitativo
ÁMBITO: SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
9. En la aplicación de medidas correctivas-disciplinarias el maestro privilegia el diálogo, la reflexión o el convencimiento.	5	36	45	14
10. En los conflictos entre los estudiantes, el maestro privilegia los acuerdos entre las partes como vía de solución.	4	32	50	14
11. La evaluación cognitiva no se afecta con la aplicación de "puntos menos" por la desobediencia de las normas reglamentarias.	9	27	46	18

Comentarios

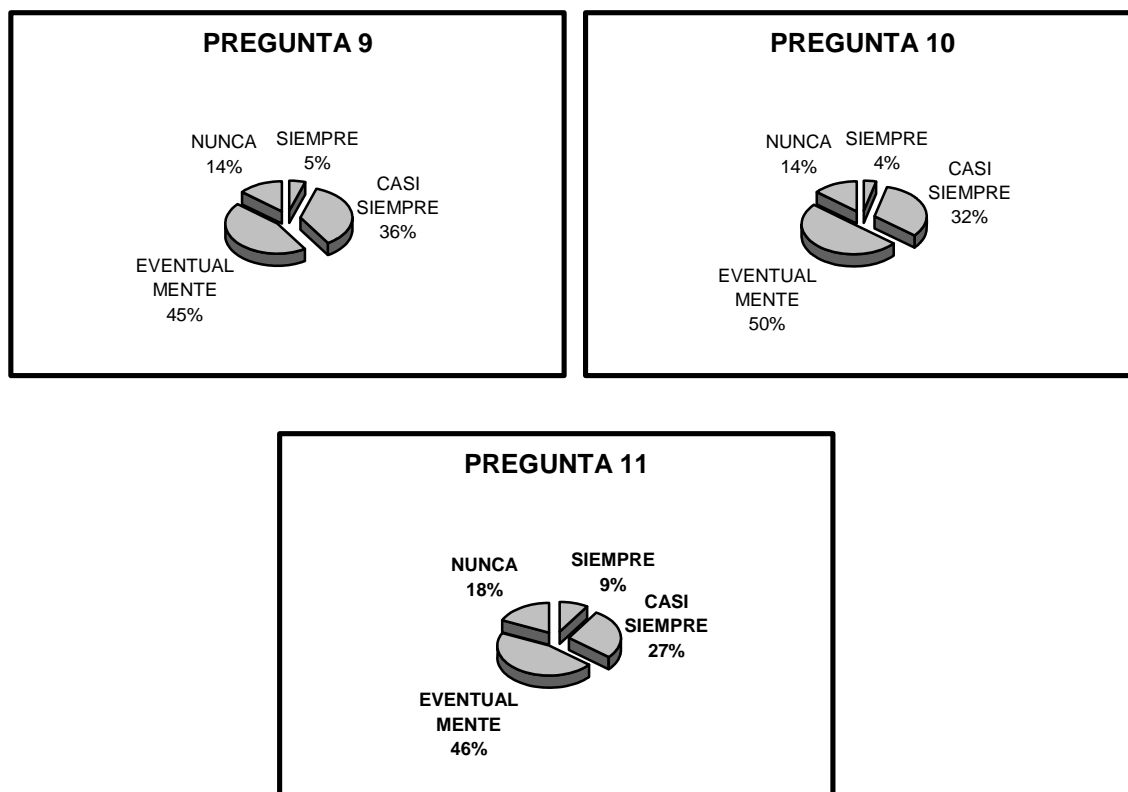
Al preguntar sobre el empleo del diálogo, la reflexión y el convencimiento en la aplicación de medidas correctivas-disciplinarias por parte del maestro, se observa que predominan las opciones de “eventualmente” y “casi siempre”, a las que podemos agregar la de “siempre”, acumulando un 86 por ciento que nos da una visión positiva.

Aunque el porcentaje de quienes no utilizan los medios ideales (14%) pareciera de poca importancia, es conveniente preguntarnos ¿de qué medios y estrategias se valen estos maestros para solucionar los conflictos?

Con respecto a la resolución de conflictos por medio de acuerdos entre los participantes - pregunta N° 10-, se advierte mucha similitud con las respuestas de la pregunta anterior. En la pregunta N° 11, 82 por ciento de los informantes señalan que no utilizan la “disminución de puntos” como medida correctiva disciplinaria.

Conclusión: Es alentador observar que el 85 por ciento de los maestros induce en sus alumnos diversas prácticas para la solución pacífica de conflictos y él no afecta los resultados académicos con la aplicación de correctivos disciplinarios.

Las gráficas siguientes muestran los porcentajes alentadores en la solución de conflictos de manera pacífica.



El ámbito de *Transparencia en el aula* (4º) está representado solamente por una pregunta (12).

La pregunta es si “*Las acciones cognitivas y valorales magisteriales y estudiantiles se ventilan públicamente y sin lastimar la dignidad de nadie.*” 50 por ciento contestó “eventualmente”, 27 por ciento “nunca”, 18 por ciento “casi siempre” y 5 por ciento “siempre”.

Resumen cuantitativo

ÁMBITO: TRANSPARENCIA EN EL AULA

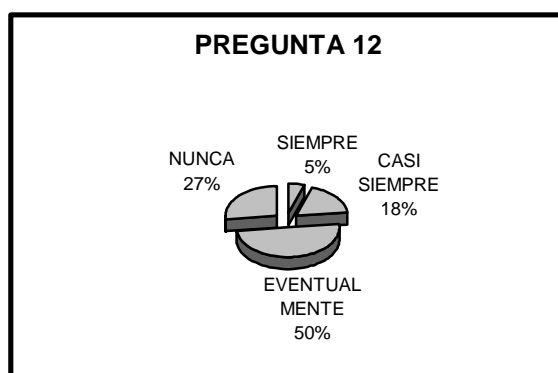
PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
12. Las acciones cognitivas y valorales magisteriales y estudiantiles se ventilan públicamente y sin lastimar la dignidad de nadie.	5	18	50	27

Comentarios

Se observa en esta pregunta que 73 por ciento de los maestros señala que los conflictos, su proceso de tratamiento y solución se realizan de acuerdo con la cultura de la transparencia.

Conclusión: Aunque es alto el número de maestros que actúan de conformidad con los lineamientos de la cultura de la transparencia, aún falta por definir y utilizar mejores herramientas y avanzar en el convencimiento de un 27 por ciento que prefiere manejar estos temas de manera privada, confidencial u oculta.

Los resultados del estado que guarda la cultura de la transparencia en asuntos de carácter público, se muestra en la gráfica siguiente.



El quinto ámbito **“Organización y participación”** está integrado por tres preguntas (13-15).

La primera explora sobre si *“La participación de los estudiantes en asuntos de su incumbencia se da más allá del salón y alcanza niveles de la escuela en su conjunto”*. Los resultados muestran que 41 por ciento contesta “eventualmente”, 32 por ciento “nunca”, y 27 por ciento “casi siempre”.

La segunda pregunta busca aclarar si *“La participación estudiantil guarda congruencia con la equidad de género”*. En este caso 64 por ciento contesta que “eventualmente”, 23 por ciento “casi siempre” y 13 responde que “siempre”.

La tercera pregunta inquiera si *“Las disposiciones directivas anteponen las metas pedagógicas a las administrativas y de recaudación”*. En este caso 36 por ciento contesta “eventualmente”, 23 por ciento “siempre”, otro 23 por ciento “nunca”, y 18 por ciento “casi siempre”.

Resumen cuantitativo
ÁMBITO: ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
13. La participación de los estudiantes en asuntos de su incumbencia se da más allá del salón y alcanza niveles de la escuela en su conjunto.	0	27	41	32
14. La participación estudiantil guarda congruencia con la equidad de género.	13	23	64	0
15. Las disposiciones directivas anteponen las metas pedagógicas a las administrativas y de recaudación.	23	18	36	23

Comentarios

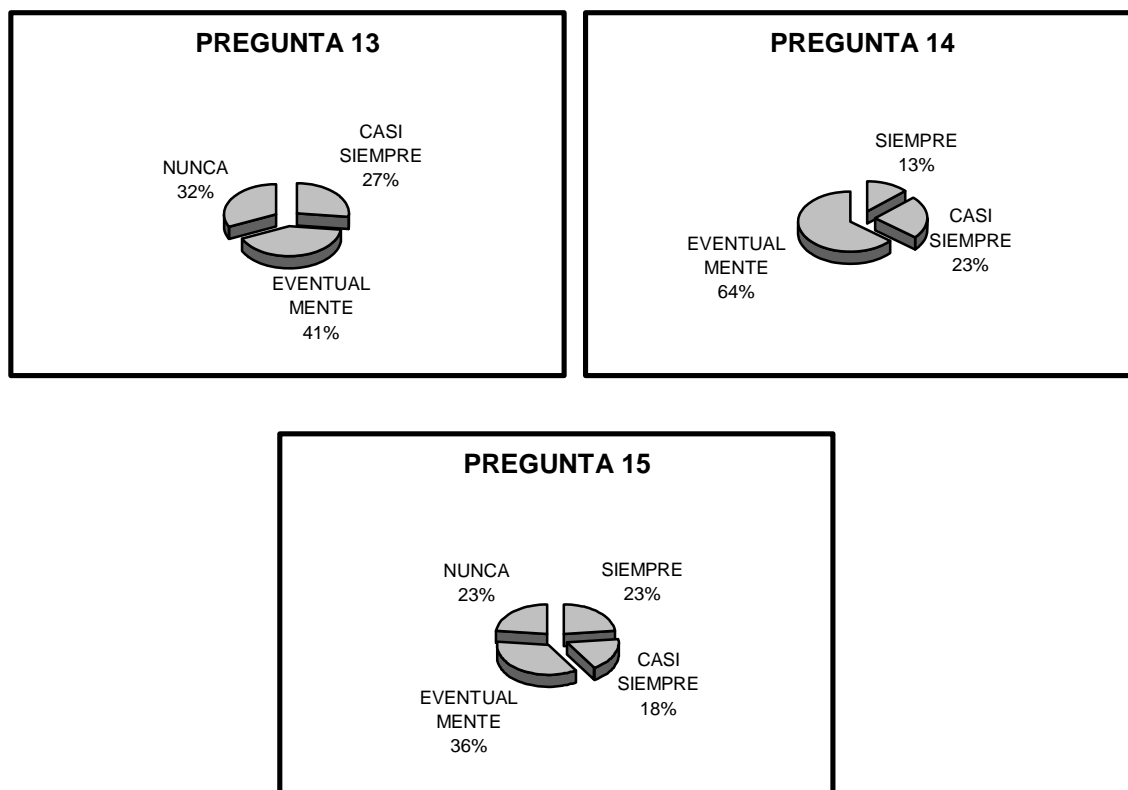
En la pregunta N° 13 relativa a la participación de los estudiantes en asuntos que inciden en su ámbito personal, sean éstos a nivel de aula o de escuela, se advierte que un 73 por ciento prácticamente no considera la opinión ni la participación de los niños. Aunque es relevante que un 27 por ciento manifiesta que lo hace “casi siempre”.

La pregunta N° 14 que explora sobre la equidad de género, nos informa que el cien por ciento de los maestros tienen prácticas positivas en esta cultura democrática.

La pregunta N° 15 nos indica que la mayoría de las veces, son los objetivos pedagógicos los que orientan las disposiciones directivas, aunque también se observa que un 23 por ciento advierte sobre el dominio de prácticas autoritarias y recaudatorias, sobre las pedagógicas.

Conclusión: Se advierte un buen nivel de gestión directiva propiciatoria de un clima favorable para la formación de valores, expresada en acciones concretas como: participación estudiantil, equidad de género y privilegiar los objetivos pedagógicos sobre cualquier otro. Sin embargo, hay un porcentaje alto (27 por ciento aproximadamente) que no se conduce como el resto de los informantes.

Las tres gráficas siguientes muestran los porcentajes relativos al ámbito de *organización y participación*, en lo que es parte de la gestión directiva.



El sexto ámbito se refiere a **“Los directivos”** como cúpula del esquema organizacional escolar, y está conformado con cuatro preguntas (16-19).

La primera de ellas pregunta si *“La cúpula directiva fomenta y promueve la participación estudiantil en las decisiones del Centro”*. 41 por ciento contesta que esto ocurre “eventualmente”, 36 por ciento dice que “nunca”, 14 por ciento que “casi siempre” y el 9 por ciento responde que “siempre”.

La segunda pregunta plantea si *“Existe equidad, solidaridad, respeto a la diversidad en el uso de los espacios físicos de la escuela”*. 36 por ciento contesta “siempre”, otro 36 por ciento contesta “eventualmente”, y el 28 por ciento restante “casi siempre”.

La tercera pregunta pretende saber si *“La estructura jerárquica escolar realmente apela al diálogo en la solución de conflictos, antes de invocar el reglamento o el auxilio de autoridades educativas superiores.”* 55 por ciento expresa que “siempre”, 27 por ciento dice “eventualmente”, un 9 por ciento “casi siempre” y otro 9 por ciento “nunca”.

Finalmente, la cuarta pregunta explora sobre si “*La expulsión, suspensión o separación de alumnos es incipiente en la escuela.*” 36 por ciento contesta “nunca”, 32 por ciento “eventualmente”, 23 por ciento “casi siempre”, y 9 por ciento “siempre”.

Resumen cuantitativo **ÁMBITO: LOS DIRECTIVOS**

PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
16. La cúpula directiva fomenta y promueve la participación estudiantil en las decisiones del Centro.	9	14	41	36
17. Existe equidad, solidaridad, respeto a la diversidad en el uso de los espacios físicos de la escuela.	36	28	36	0
18. La estructura jerárquica escolar realmente apela al diálogo en la solución de conflictos antes de invocar el reglamento o el auxilio de autoridades educativas superiores.	55	9	27	9
19. La expulsión, suspensión o separación de alumnos es incipiente en la escuela.	9	23	32	36

Comentarios

La pregunta N° 16 nos muestra porcentajes preocupantes, porque por un lado se observa que 36 por ciento señala que los directores no promueven la participación estudiantil mediante prácticas expresamente diseñadas para esto. Pero, podemos sumar los porcentajes en los rangos de siempre, casi siempre y eventualmente y obtenemos el 64 por ciento, que alienta la idea de un ligero avance en esta cultura.

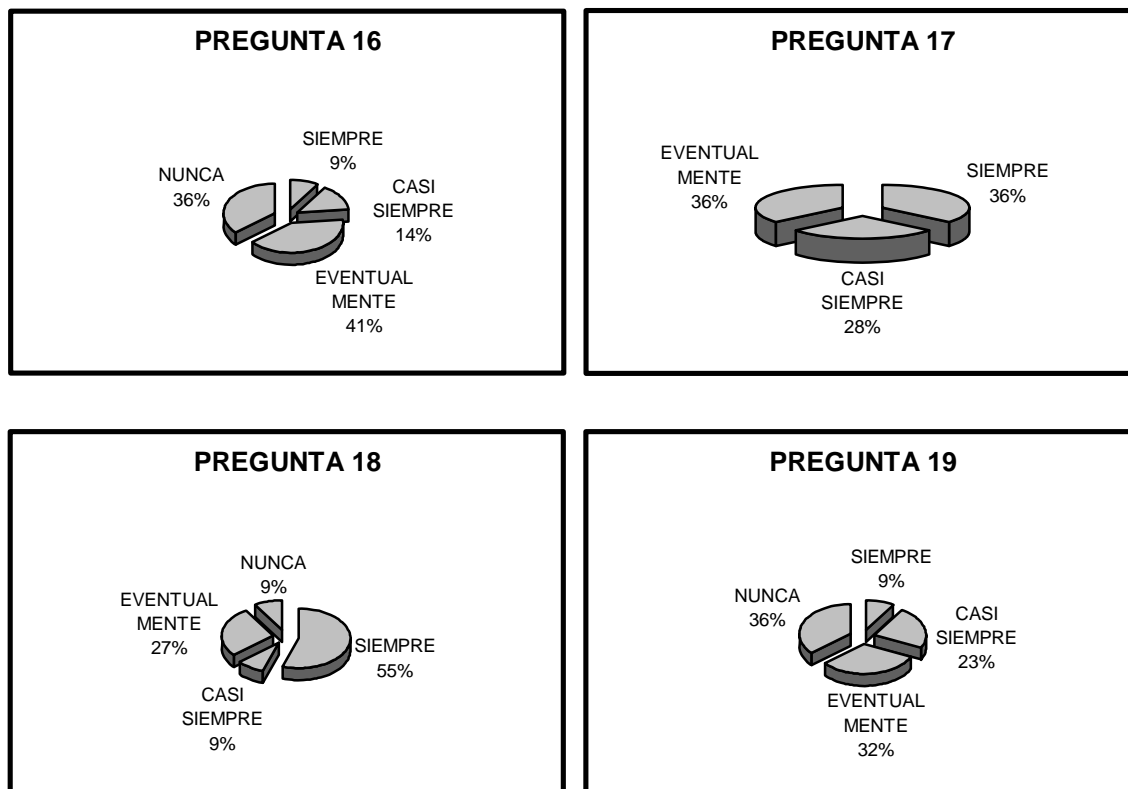
La pregunta N° 17 es alentadora en los resultados que muestran acuerdo total en prácticas no discriminatorias como son la equidad de género, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

La pregunta N° 18 también nos muestra que 91 por ciento de los directores es proclive a la utilización de prácticas pacíficas para la solución de conflictos.

La pregunta N° 19 nos preocupa, porque muestra que 36 por ciento de los informantes denuncia la existencia de prácticas de expulsión del grupo social que van desde las más sutiles hasta la separación definitiva de la escuela.

Conclusión: Por un lado se advierte la práctica de estrategias propiciatorias de un buen clima formativo de valores, pero por otra se evidencian prácticas unidireccionales y copulares, además de cierta duda en la información, derivada del cruce de preguntas estratégicas que nos advierten sobre insinceridad del informante.

Las siguientes cuatro gráficas muestran los detalles numéricos analizados en el ámbito del director.



El último ámbito (7°) **“Transparencia en la comunidad”** está integrado por tres preguntas (20-22).

La primera pregunta se refiere a si *“La escuela difunde apropiadamente los resultados académicos, culturales, deportivos, etcétera”*. 45 por ciento señala “eventualmente”, 27 por ciento dice “casi siempre”, 23 por ciento afirma que “siempre”, y 5 por ciento “nunca”.

La segunda pregunta indaga sobre si *“La movilidad magisterial se da por interés propio y no por desavenencias con otros colegas o directivos”*. Aquí encontramos que 41 por ciento expresa que “siempre”, 36 por ciento “eventualmente”, 18 por ciento “casi siempre”, y 5 por ciento “nunca”.

Finalmente, en la tercera pregunta planteada sobre si *“La recaudación y uso de dinero es un asunto informado puntual y objetivamente, pudiendo constatarse a solicitud de alumnos y padres”*. 50 por ciento responde “siempre”, 36 por ciento “eventualmente”, y 14 por ciento “casi siempre”.

Resumen cuantitativo
ÁMBITO: TRANSPARENCIA EN LA COMUNIDAD

PREGUNTA	OPCIONES			
	SIEMPRE %	CASI SIEMPRE %	EVENTUALMENTE %	NUNCA %
20. La escuela difunde apropiadamente los resultados académicos, culturales, deportivos, etcétera.	23	27	45	5
21. La movilidad magisterial se da por interés propio y no por desavenencias con otros colegas o directivos.	41	18	36	5
22. La recaudación y uso de dinero es un asunto informado puntual y objetivamente, pudiendo constatarse a solicitud de alumnos y padres.	50	14	36	0

Comentarios

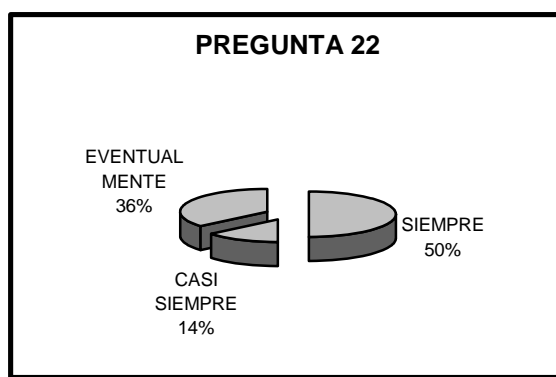
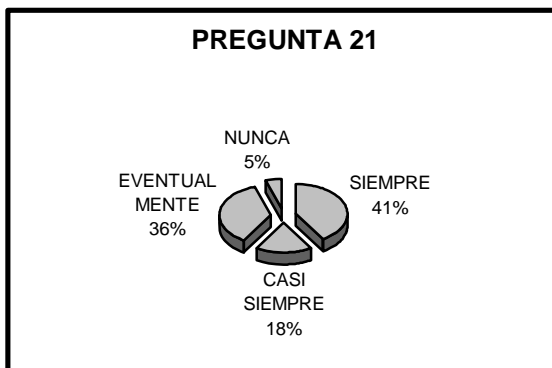
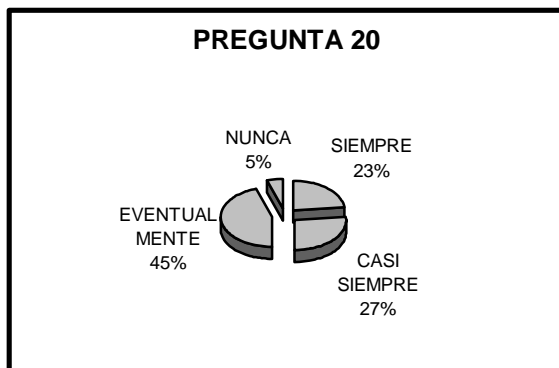
En la pregunta N° 20 es alentadora en cuanto que 95 por ciento de los informantes señala que la escuela tiene como práctica la difusión y publicación de los resultados y el estado que guarda en diferentes rubros, como el académico y financiero.

La pregunta N° 21 es también gratificante, ya que muestra un alto porcentaje (95%) de opiniones en el sentido de que el maestro que se cambia de escuela lo hace por conveniencia a sus intereses y no forzado por problemas con otros compañeros o directivos.

La pregunta N° 22 habla de un cumplimiento total y absoluto de los directivos en cuanto al manejo financiero de la escuela, respaldando esta afirmación, el hecho de que existan las disposiciones e instrumentos normativos que así lo establecen.

Conclusión: La escuela cumple ampliamente con la obligación de informar a la comunidad, lo que refleja un buen avance en la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas.

Los datos numéricos de estas tres preguntas, se pueden apreciar en las gráficas siguientes.



RIDIR-2

Este cuestionario está conformado por cuatro preguntas cuyas respuestas se presentan a continuación de cada una:

¿En qué medida la formación de valores se incluye en las actividades escolares? Describe las estrategias que utiliza.

Un poco más del 80 por ciento de los maestros expresan que eventualmente incluyen la formación de valores en las actividades escolares; 17 por ciento la describe como una actividad prioritaria, mientras que un porcentaje mínimo, (menos del 1 por ciento), afirma que “rara vez” la contempla en su práctica docente.

Los directores reportan una interesante variedad de estrategias, por ejemplo:

“...se utilizan las estrategias de cuestionarios, con calendarios, refranes para la reflexión de los valores implícitos, representaciones, situaciones que se presentan en las situaciones individuales y grupales y las acciones o reacciones que originan”

Los Directores dicen que los maestros desarrollan una serie de actividades como: conferencias, el “valor del mes” en las asambleas; la aplicación de cuestionarios a los alumnos sobre el personaje del mes o de la semana; la elaboración de carteles, dibujos, y loterías; así como el empleo de videos.

Es importante señalar que algunos de los directores encuestados consideran la formación valoral como algo independiente de los planes y programas de educación básica, señalando inclusive que no existe un espacio curricular para su tratamiento en el aula.

“Realmente podemos decir que los valores se pueden tratar diariamente, pero sólo con las cuestiones que suceden diariamente, ahí es cuando el maestro lo trata, pensamos que esto es debido a que el maestro del grupo tiene un alto contenido de carga académica y que esto imposibilita para tratar valores con alguna estrategia, dándole el tiempo necesario. Además no existe una currícula (sic) que marque en planes y programas los temas de valores y mucho menos se relacione con alguna asignatura”

¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?

Entre los recursos que utilizan los maestros en el aula para la formación valoral, según los directores, destacan:

a).- *El Calendario de Valores* que envía la Secretaría de Educación Pública por conducto de la SENL.

“Los calendarios de la Secretaría fueron repartidos a los maestros y éstos leen en el salón las lecturas y se comenta su contenido. Hay un maestro encargado de Valores y cada lunes tiene el compromiso de leer o de comentar ya sea en forma personal a sus alumnos algo

relacionado con el valor del mes. Lo que se ha podido observar es que en ocasiones se hace y en otras no.”

Este recurso aparece por primera vez en 1999 diseñado por la Dirección de Vinculación Social de la SENL, pero a partir del ciclo escolar 2003-2004, con la supervisión de la SEP, es distribuido por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos a todas las escuelas primarias del país. Los maestros reciben al inicio del ciclo escolar este calendario que consta de 12 páginas ilustradas, cada una correspondiente a un mes del ciclo escolar. En ellas se destaca el valor del mes y se presentan algunos textos, fábulas, juegos y canciones; así como actividades a desarrollar para trabajar dicho valor.

Los valores que se indican en el calendario para el ciclo escolar 2004-2005 son:

Septiembre:	Libertad
Octubre:	Responsabilidad
Noviembre:	Respeto
Diciembre:	Solidaridad
Enero:	Diálogo
Febrero:	Igualdad
Marzo:	Esfuerzo
Abril:	Honestidad
Mayo:	Diversidad
Junio:	Justicia

b) *El Proyecto de Valores del TEC*. Los maestros señalan que la SENL tiene un convenio con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) al que identifican coloquialmente como *Proyecto de valores del TEC*, ignorando si existe otro nombre oficial.

Este proyecto es suscrito voluntariamente, pero debe seguirse un proceso que inicia con la selección de un maestro por escuela, el cual después multiplica con sus compañeros del centro escolar los contenidos recibidos. Los maestros -de acuerdo con la percepción de los directores- señalan como obstáculos de este programa el tiempo y los contenidos, ya que afirman que el horario en que se desarrolla no es el adecuado, además de que la información escrita nunca se da completa. Algunos de los participantes señalan como origen de este problema la resistencia que presentan los maestros para reproducir el curso a sus compañeros, argumentando principalmente falta de tiempo.

Los directores también hablan de programas que llegan sólo a ciertos sectores escolares, y prácticamente a solicitud de las propias escuelas, por ejemplo:

c) *“Educación para resistir el abuso de las drogas”* (Denominado por sus siglas en inglés DARE- *Drugs Abuse Resistance Education*).

En 1983 surge en los Estados Unidos de América el programa DARE, creado por Glenn Levant. Este programa implementado por el departamento de policía, tiene como objetivo principal el involucrarse activamente con la escuela, con el fin de que los alumnos aprendan

a tomar decisiones respecto al uso de las drogas y de las diversas manifestaciones de violencia.

El programa no sólo comprende el uso y abuso de drogas, sino también reducir los comportamientos violentos entre los niños y jóvenes, partiendo del supuesto de que hay una relación directa entre las conductas violentas y el abuso de sustancias tóxicas. Así también se espera que los participantes aprendan a decidir por ellos mismos y a no dejarse llevar por lo que dicen los demás.

El programa consiste en una serie de cursos (17 lecciones) dirigidos a los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, así como a los padres de familia. Estos cursos son impartidos por elementos de la policía, capacitados para este fin.

Entre las estrategias que emplean para su desarrollo se mencionan las de aprendizaje interactivo, el manejo de la autoestima y la clarificación de valores.

Durante los 22 años que se ha desarrollado el DARE ha dado lugar a opiniones a favor y en contra, veamos algunas.

Entre las opiniones a favor, que por lo general provienen de los involucrados en el programa encontramos:

- Treinta estudios de investigación independientes confirman la efectividad de programa. El más reciente realizado por la Universidad de Ohio, menciona que 73 por ciento de los graduados en DARE se encuentran en el grupo de bajo riesgo, contra un 56 por ciento de los que no llevaron el programa y que se encuentran en el mismo grupo.
- Desde 1983 a la fecha 26 millones de niños estadounidenses han participado en el programa, con un costo anual de 600 millones de dólares; su alto presupuesto ha sido determinante para que algunos estados dejen de implementar este programa, sin embargo se siguen sumando otras ciudades al proyecto.
- Se mencionan como puntos fuertes del programa, el uso de técnicas de aprendizaje interactivas, la presentación del material y de actividades como consecuencias de las drogas, y finalmente que involucran a la comunidad escolar.

Entre los puntos en contra del programa destacan:

- Con respecto a la metodología afectiva que utiliza el programa, se encontró que los participantes en cursos que emplean este método, posteriormente reflejaron los siguientes aumentos, comparados con lo que participaron en cursos con otra metodología: 86 por ciento en el uso del tabaco, 42 por ciento en alcohol y 74 por ciento en marihuana.
- Otro estudio demuestra que el abuso de drogas en alumnos de décimo grado es igual entre los que llevaron el programa de DARE en sexto grado y los que nunca lo llevaron.

En México este programa ha sido implementado en 12 estados, Nuevo León es uno de ellos; a últimas fechas se han realizando algunos ajustes sobre todo en lo referente a la extensión de las lecciones, que pasó a ser de 17 a 12.

d) *Premio OXXO de Ecología*

Desde 1986, el corporativo Fomento Económico Mexicano, S.A. de CV (FEMSA) patrocina en el estado un premio anual que busca fortalecer los valores ecológicos entre los estudiantes.

El objetivo de este proyecto es impulsar la participación de los alumnos de escuelas primarias y secundarias, de maestros y de padres de familia de la entidad, en proyectos comunitarios para el cuidado del medio ambiente.

Las escuelas de educación básica, desde jardín de niños, primaria y secundaria, se inscriben voluntariamente al proyecto y durante un año los alumnos, maestros y padres de familia, realizan actividades dirigidas a cuidar el medio ambiente que rodea a la institución escolar.

En el ciclo escolar 2004-2005 participaron cerca de 140 mil estudiantes, de 815 escuelas de educación básica en 46 municipios del estado. En el nivel de preescolar participaron 235 escuelas y 28 189 alumnos; en primaria 415 escuelas y 72 893 alumnos; y en secundaria 165 escuelas y 38 241 alumnos.

e) *Escuela para padres.* - SENL-DIF.

La Secretaría de Educación del Estado en colaboración con el Sistema de Desarrollo Integral de la familia (DIF) ofrece a los maestros y padres de familia, cursos y/o conferencias sobre temas relacionados con la salud, la orientación familiar y la formación valoral. Por lo general los directivos de las escuelas incorporan estos contenidos en el evento que organizan anualmente con el nombre de Escuela para Padres.

El objetivo de esta actividad es involucrar activamente a los padres de familia y a los maestros en el proceso formativo de los alumnos.

¿Cómo está desarrollando el magisterio la asignatura de Educación Cívica? (Libros de texto, metodología, evaluación, materiales)

Todos los maestros señalan que al no existir un libro de texto oficial para esta asignatura, acuden a la compra de libros de apoyo de diferentes editoriales, en los que pueden obtener información para el desarrollo de la asignatura.

“...no existe un libro de texto y por ello el maestro se ve en la necesidad de buscar información que después dicta a los alumnos para caer en la adquisición del conocimiento, pero en ningún momento en la aplicación o en la práctica.”

Una experiencia de Zona

Observamos también que una Supervisora ha impulsado en la zona escolar a su cargo una experiencia de trabajo colegiado, en la que los directores y los maestros elaboraron un cuadernillo para cada grado escolar, cuyos contenidos y actividades se construyeron de acuerdo con el enfoque oficial de la asignatura. Este trabajo se enfrentó con la dificultad económica para reproducir los cuadernillos en cantidad suficiente para hacerlos llegar a cada centro escolar, por lo que se hizo un tiraje restringido del que se nos proporcionó la serie completa.

Esta Zona Escolar corresponde al sistema transferido, está a cargo de la profesora Cecilia Villarreal Salazar y se integra con 9 escuelas, de las cuales seis participaron en este programa. El hecho de que se encuentre este tipo de evidencias puede ser un indicio de que prácticas similares se están desarrollando en otras zonas y escuelas.

La supervisora tiene la percepción de que algunos maestros y directivos incorporan a su Proyecto Escolar la formación de valores, utilizando como núcleo de esta intención pedagógica la asignatura de Educación Cívica. La supervisora reunió a los directores para impulsar la documentación de estas prácticas. Como resultado construyeron un cuadernillo de apoyo para el maestro, que recopila información, actividades y reflexiones de apoyo a los contenidos de la asignatura. El requisito básico para su elaboración fue que respetaran el enfoque de la asignatura que aparece en planes y programas de 1993.

Cada escuela elaboró de manera colegiada, un cuadernillo correspondiente al grado elegido, quedando las tareas distribuidas de la siguiente forma:

Escuela “Rubén Darío” TM	Primer grado
Escuela “Carlos Salinas Lozano” TM	Segundo grado
Escuela “Rubén Darío” TV	Tercer grado
Escuela “Carlos Salinas Lozano” TV	Cuarto grado
Escuela “Manuel M. Cerna” TM	Quinto grado
Escuela “Ricardo Flores Magón” TM	Sexto grado

En los cuadernillos se observa como primer punto la descripción del enfoque de la asignatura, los contenidos programáticos para cada grado, la dosificación bimestral y finalmente una serie de textos y actividades que se presentan como apoyo para cada uno de los contenidos del programa.

Las dosificaciones comprenden los siguientes aspectos: contenidos, aspectos del programa con que se relacionen, desarrollo de contenidos, actividades cognoscitivas centrales que deben desarrollar los alumnos y bibliografía o recursos didácticos (véanse ejemplos en el Anexo al final de este capítulo, pp. 82-84).

En este apartado es importante destacar dos aspectos sobre los cuadernillos de apoyo para el maestro: primero, la planeación y/o dosificación se centra en el desarrollo de los aspectos cognoscitivos del alumno, sin tomar en cuenta los otros aspectos de su formación integral, toda vez que la asignatura constituye el espacio curricular idóneo para este propósito; y

segundo, la mayoría de las actividades sugeridas propician la memorización de los contenidos programados, aún los referidos a la formación valoral.

Este trabajo resulta valioso debido a que es el resultado de trabajo colectivo promovido desde la supervisión escolar, con el fin de rescatar la asignatura de Educación Cívica y apoyar a los docentes para su impartición. Además y aún con las limitantes de la aplicación del enfoque, al no existir libro oficial, es el único recurso con que cuentan los maestros de la zona escolar para trabajar esta asignatura.

Aunque su distribución hasta este momento no alcanza todos los grupos y todas las escuelas de la zona escolar, debido a los costos de su reproducción (fotocopiado), se espera que para el próximo ciclo escolar se pueda generalizar.

Respecto de la metodología, los docentes señalan que esta depende del criterio del maestro, destacan la lectura comentada y la elaboración de resúmenes y cuestionarios.

Al referirse a la evaluación, los maestros describen que los recursos más utilizados son los exámenes escritos, ya sean mensuales o bimestrales.

Finalmente, respecto de los materiales que emplean para la enseñanza de esta asignatura, un porcentaje bajo manifiesta la compra de libros de apoyo; mientras que el resto de los directores confirma que hasta el momento, el recurso en el que prácticamente se sustenta la formación de valores en la escuela primaria es el Calendario de Valores oficial.

Los maestros perciben la asignatura de Educación Cívica como “de relleno”, enfatizando la falta capacitación y actualización; *“No sabemos qué hacer, ni cómo hacerlo, además tenemos mucha carga por lo que dejamos poco tiempo a la formación en valores.”*

Revisando una muestra representativa de los títulos de los Proyectos Escolares oficiales encontramos que sólo el 2 por ciento está referido a la formación en valores. ¿A qué cree usted que se deba?

En este punto los directores evidencian confusión en sus ideas, pues consideran que la formación valoral es algo independiente de la Educación Cívica, además expresan que “Esta asignatura” (se refieren a la formación de valores) no está comprendida en el currículo de educación primaria.

“La “clase de valores” no está considerada como asignatura. No se incluye en los esquemas curriculares, no existe un programa o metodología por esta. Además no hay capacitación para los maestros.”

Los directores también se refieren a la asignatura de Educación Cívica como “de relleno”, si sobra tiempo después de enseñar Español y Matemáticas.

“Que nos hemos enfocado hacia el conocimiento y no hacia los valores. Aunque el maestro en el aula no deja los valores de lado, si les da un lugar muy alejado, casi siempre imparte

Educación Cívica pero cuando le sobra tiempo, si ya cubrió los contenidos de Español y Matemáticas, aunque después se queja de la conducta de sus alumnos e intenta echarle la culpa a que el alumno no trae valores de su casa, pretextando la situación familiar del alumno.”

Los Proyectos Escolares -comentan- se centran en Español y Matemáticas por diferentes motivos, entre los que destacan: porque sólo les reciben PE que estén referidos a aspectos académicos; porque la prioridad es el Español y la Matemática; porque existe más material de apoyo para la construcción del PE en estas asignaturas.

“Se debe principalmente a la preocupación de los docentes por los resultados académicos que conlleva a evaluaciones constantes de distintas instancias para conocer cuales son los logros y cumplimiento de los objetivos o propósitos educativos. Debido a ello los docentes privilegian el trabajo sobre los contenidos de aprendizaje ya que lo consideran más relevante. La formación cívica ética pasa a segundo término, siempre y cuando quede tiempo después de las innumerables actividades que se dan en la escuela.”

“...no existe un adecuado equilibrio entre los proyectos dirigidos hacia el sector educativo. Tal pareciera que cada quien lanzara (sin coordinarse con los demás) su proyecto; en ocasiones sin investigar primero las reales necesidades del sector educativo y por ende de la sociedad. Sin predeterminedar los tiempos y los espacios reales en los cuales deba y pueda llevarse a efecto dicho proyecto; basándose en la realidad existente en las escuelas.”

“Es por esto que seguirán llegando a las escuelas propuestas, sugerencias, normativas por parte oficial sin que lleguen realmente a una práctica efectiva. Dado que sin ningún orden, coordinación ni conocimiento real de las prácticas cotidianas escolares, se lanza a diestra y siniestra, sugerencias, proyectos, etc., donde se observa que no se toma en consideración tiempos, profundidad e importancia de cada asignatura.”

2.- Trabajo en campo

Entrevistas (E)

Con la finalidad de ampliar y profundizar la información sobre los ámbitos de trabajo de esta investigación, se procedió a visitar las cuatro escuelas ya citadas, donde se realizaron observaciones de grupo y entrevistas a 14 maestros y 4 directoras.

Para este fin se elaboró una entrevista semi estructurada que contempla tres ámbitos: 1) la escuela, 2) el aula y 3) las prácticas pedagógicas.

1) La escuela

¿Cómo se promueve la organización y participación de alumnos y maestros en el centro escolar?

En este rubro los entrevistados afirman que promueven el trabajo colaborativo (por equipos, colegiado, interdisciplinario) utilizando estrategias de asignación y afinidad. Incluso señalan que existen cursos de la Secretaría de Educación para la promoción del trabajo colaborativo en los que están inscritos los maestros de las instituciones bajo su dirección, ya que esta práctica se hace extensiva a los alumnos.

Los directores afirman que son portadores de una nueva cultura de gestión que les permite trabajar en dos planos: uno, académico; y otro, de recursos (materiales, financieros y de tiempo). Consideran que el participar en los proyectos de gestión les ha permitido prepararse para retomar el trabajo académico.

En general se duelen de las limitantes de tiempo -dos horas al mes-, para el trabajo colegiado ya que siempre, de la agenda prevista, sólo se logran revisar los puntos prioritarios para la Directora, dejando de lado en algunas ocasiones, aspectos importantes de la vida escolar, que luego tienen que trabajar de manera individual.

¿Cuál es la actuación directiva para la promoción de un clima propicio para la formación en valores?

Las directoras coinciden en que su actuación es prioritariamente “de ostión”, dedicadas a la promoción, la colaboración e integración en la vida diaria de la institución. Para ello consideran importante establecer un trabajo armónico y participativo que facilite las relaciones humanas y los diálogos abiertos, respetando siempre la diversidad de puntos de vista.

Apoyan y facilitan las condiciones para vivenciar los valores, realizar actividades (conferencias, reuniones, dinámicas) entre maestros, con alumnos y con padres de familia.

¿Cuáles evidencias se advierten en la escuela en pro de la cultura de la transparencia?

Lo que destaca en casi la totalidad de los entrevistados es la existencia de un plan anual de actividades que surge de las necesidades de la escuela; mismo en el que se encuentran calendarizadas las actividades, los propósitos, los tiempos y los recursos necesarios para el cumplimiento de los propósitos educativos, con respeto a las disposiciones generales de la Secretaría de Educación del Estado.

Las directoras también señalan como evidencias a los documentos donde se registra la organización de la escuela, las planeaciones didácticas de los maestros, las evaluaciones de los niños, los materiales que construyen en sus actividades diarias los maestros y los alumnos.

En el aspecto institucional se utiliza básicamente el espacio del periódico mural para plasmar la nueva información sobre reportes de la sociedad de padres, sobre los concursos académicos o deportivos en los que la escuela participa, así como aspectos particulares que se requiere dar a conocer a la comunidad de padres de familia, alumnos y maestros.

2) El aula

¿Qué acciones fomentan el clima apropiado para la formación en valores de la escuela?

A decir de los entrevistados, la mayoría del personal realiza diversas acciones sobre la formación de valores, siempre en un ambiente de profesionalismo y confianza, donde todas las actividades y situaciones que se presentan son importantes, donde se tiene claro que cada uno de los elementos que integran la institución tiene su lugar y participación propia.

Con los alumnos se busca el diálogo permanente -continúan diciendo los informantes-, propiciando la expresión oral que les conduzca a la crítica y a la reflexión sobre situaciones cotidianas del aula, de la escuela y de la comunidad; en las asambleas tienen espacios y tiempos para destacar la importancia de vivir una cultura de valores. Toman en cuenta de manera sobresaliente el calendario que envía la Secretaría de Educación Pública.

En algunas escuelas los padres tienen una participación relevante en la formación de valores ya que trabajan de manera muy coordinada con las instituciones, participando en cursos de la “*Escuela para Padres*” o apoyando con la contratación de conferencistas.

¿Qué estrategias se siguen en el aula para la construcción y cumplimiento de las normas?

Lo primero que señalan los informantes es el establecimiento de canales de comunicación estables por medio del diálogo abierto, que funge como común denominador en las escuelas para la construcción y el cumplimiento de las normas. Además coinciden en la elaboración de un reglamento de aula por los propios alumnos, quienes asumen el compromiso de respetar lo que ellos mismos propusieron.

Se toma en cuenta a cada niño como integrante del grupo y se delegan responsabilidades individuales donde cada uno es responsable de sus actos.

¿Qué estrategias se siguen en el aula para la solución de conflictos?

Los informantes coinciden en que la mayoría de las veces las situaciones que se presentan en el aula son expuestas en plenaria ante el grupo, los niños tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista y sus explicaciones, tratando de llegar al análisis, la reflexión y la solución. El maestro adopta la posición de mediador.

Los docentes señalan que son pocas las ocasiones en que se han visto en la necesidad de canalizar los conflictos a la administración de la escuela para darles solución.

¿Qué estrategias se siguen en el aula para impulsar la cultura de la transparencia?

Aunque no hay claridad y abundancia en señalamientos precisos, sí se advierte una idea generalizada acerca de que esta cultura debiera iniciar con ellos mismos, tratando de ser congruentes con lo que dicen y con lo que hacen, ya sean profesionistas o maestros, ejemplificando los valores y respetando las normas. Esto les permite conducirse con respeto, honestidad, justicia y equidad básicamente en cada una de las acciones.

Hablan de establecer un clima de tranquilidad académica y de intervención para poder atender y orientar a los niños, desde la obediencia a la norma institucional hasta el desarrollo de actitudes crítico-reflexivas, además de que se les impulsa para que participen en la organización del grupo y en la toma de decisiones en colectivo.

3) Las prácticas pedagógicas

¿En qué medida la formación de valores se incluye en las actividades escolares?

Los informantes señalan que lo contemplan al planear, organizar y desarrollar las actividades académicas que se realizan en la escuela y en las aulas, y que su recurso principal es el Calendario de Valores enviado por la SEP. Hablan de que en todo momento tratan de fomentar los valores de cada uno de los alumnos y que para ello tratan de fortalecer siempre la autoestima.

¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?

Dicen los informantes que en algunas escuelas las directoras gestionan la actualización del personal invitando a personas externas que les apoyen con el dictado de conferencias sobre el tema, les facilitan la participación en los cursos que son impartidos por las distintas instancias educativas; se otorga también apoyo para el intercambio de materiales que obtienen de manera personal.

Mencionan también que en algunas escuelas se sigue el trabajo colegiado pero que pocas veces se va a fondo el tema y más bien es enfocado hacia el trabajo académico con los niños.

¿Cómo está desarrollando el magisterio la asignatura de Educación Cívica? (Libros de texto, metodología, evaluación, materiales)

Señalan los informantes que esta asignatura la abordan utilizando el libro de texto “*Conocimiento del Medio*” en primero y segundo grados. A partir del tercer grado utilizan eventualmente “*Conoce la Constitución*” (cuaderno de apoyo proporcionado por la SEP) y el “*Calendario de Valores*” que proporciona la SEP.

Los niños solamente se auxilian con una libreta en la que registran sus actividades y aprendizajes, que la mayoría de las veces son del corte tradicional: contestar preguntas de cuestionarios, colorear o reflexiones sencillas en la línea de la lectura comprensiva.

Los directores señalan que el enfoque que se le da a la asignatura es “analítico, crítico y reflexivo”; está orientado a motivar a los niños para participar como elementos activos del grupo, tratando de vincular lo teórico con lo vivencial. Abordan básicamente las garantías individuales, los valores de la cultura mexicana y patriotismo. Se complementa con la elaboración de algunos materiales como trípticos, periodiquitos, láminas y periódicos murales, y se realizan campañas para evidenciar algunas actitudes deseables.

La asignatura “*Educación Cívica*” se evalúa mediante exámenes escritos objetivos, y se otorga una calificación numérica, en tanto que los valores se evalúan mediante la observación utilizando el enfoque cualitativo.

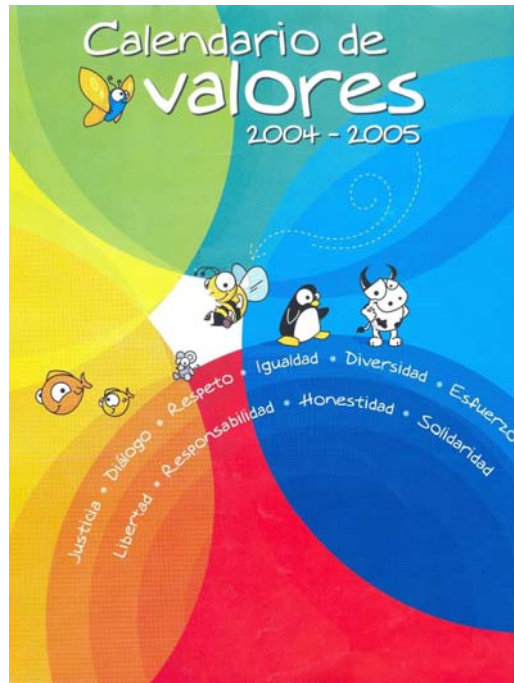
¿A qué cree usted que se deba que en los Proyectos Escolares no aparece el tema de formación valoral?

Curiosamente, dos de las cuatro escuelas visitadas sí abordan el aspecto valoral, y está explícito en el Proyecto Escolar. Por los demás, los informantes aseguran que el tema sí es trabajado de ordinario sólo que no lo expresan por escrito en el PE debido a que tienen instrucciones de que en éste se trabaje exclusivamente las asignaturas académicas, preferentemente el Español y las Matemáticas.

3.- Evidencias Empíricas (EE)

Durante las visitas que varios miembros del equipo realizaron a las escuelas recogieron evidencias de los recursos y estrategias antes mencionadas, como el Calendario de Valores, el DARE, la serie de Cuadernillos de Trabajo elaborados por la zona transferida N° 73, materiales elaborados por los maestros de las escuelas, así como Constancias de participación en cursos de Orientación Familiar, tanto de padres de familia como de maestros. A continuación se muestran elementos facsimilares de estas evidencias.


El Calendario de valores




El programa DARE



Una experiencia de Zona



GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



ANTOLOGÍA DE CIVISMO
CUARTO GRADO DE PRIMARIA

ESCUELA PRIM. "CARLOS SALINAS LOZANO" T. V.

C. T. 19DPR1590F

ZONA ESCOLAR 073 USEDES 2

SECTOR 6

PRESENTA EL PERSONAL DOCENTE

1º "A" Ma. Luisa Fernández Avalos
2º "A" Consuelo Aguiñaga Piña
3º "A" María Guadalupe Reyna de la Rosa
4º "A" Ma. Magdalena De la Rosa Castillo
5º "A" Margarita Reyna Lugo de León
6º "A" Jesús Manuel González Rodríguez

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN, A 22 DE MAYO DEL 2002.

Premio OXXO a la Ecología

Entrega del XIX Premio OXXO a la Ecología

La Secretaría de Educación de Nuevo León y OXXO premiaron a los clubes ecológicos más entusiastas, seleccionados de entre 815 escuelas de todo el estado.

El pasado miércoles 22 de junio, La Secretaría de Educación de Nuevo León y OXXO hicieron entrega del premio OXXO a la Ecología en una sencilla ceremonia realizada en los campos de fútbol de la Sociedad Cuatrimoros y Famosa.

Al evento asistieron el Dr. Alfonso Martínez Muñoz, Delegado de la Secretaría de Educación en el Estado; el Ing. Emilio Rangel Woodward, Director General de la Agencia de Promoción al Medio Ambiente y Recursos Naturales; la Profra. Josefina Alejandra Flores, Directora de Educación Extracurricular de la Secretaría de Educación Pública; el Lic. Raymundo Yruatí V., Director de Recursos Humanos de OXXO; así como los Gerentes de Operaciones de OXXO Plaza Monterrey, Lic. Álvaro Pérez, Lic. Humberto Cortés, Lic. Iván Rodríguez, Lic. Marco A. Gómez y Lic. Juan Carlos Cuervo.

Participaron más de 130,000 estudiantes, pertenecientes a 46 municipios del Estado, lo que confirma que el Premio OXXO a la Ecología sigue creciendo en participantes y aumenta su cobertura, ampliando la cantidad de municipios participantes.

Desde 19 años de haber implementado el Premio OXXO a la Ecología se ha convertido en un excelente camino para crear conciencia entre los niños y jóvenes acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente, concientización en guardianes de su entorno y creadores de una cultura ecológica en su comunidad. Como premio por su dedicación, los alumnos ganadores recibieron una bicicleta y el material responsable de cada club ganador se le entregó un equipo multidisciplinario, en tanto que la escuela donde estudian los pequeños se hizo entrega a un figurín.

Con este tipo de actividades, La Secretaría de Educación del Estado y OXXO fomentan la conciencia ecológica entre los alumnos y los vuelven responsables de su entorno.



El Club ganador y sus integrantes, en la entrega del premio.



Al momento de la entrega del premio se entregó un equipo multidisciplinario y un figurín a cada club ganador.



Cada día uno de los grupos ganadores recibirá un premio con bicicleta, además de un premio para el profesor responsable y la dirección de la escuela.

Escuelas Participantes:
Primaria: 237 escuelas y 72,139 estudiantes.
Preescolar: 412 escuelas y 72,281 estudiantes.
Secundaria: 163 escuelas y 28,211 estudiantes.

Escuelas Ganadoras, pre-escolar:
Jardín de Niños Rosales, Ciénega Militar, Escobedo; Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soto, Cuadonga; Jardín de Niños Amador J. González, General Terán; Jardín de Niños Toribio Elizondo A.R.P., Apodaca; Jardín de Niños Peña, Estrella; Cuadonga, Mier y Noriega; Jardín de Niños, Pablo Páez, Salinas Hidalgo; Jardín de Niños Rosario Castellanos, Monterrey.

Escuelas Ganadoras, primaria:
Primaria Lic. Antonio Martínez de Castro, Escobedo; Primaria General Felipe Aguilar, Cuadonga; Primaria General José María Carrón, General Terán; Primaria Prof. Ricardo Elías Rodríguez Casti, Apodaca; Primaria General Benito Juárez, Salinas Hidalgo; Primaria Francisco Javier Mier, Mier y Noriega; Primaria Eleuterio Cárdena Villanueva, Apodaca; Primaria Prof. Serafín Peña, Apodaca; Primaria Prof. José Guerra García, Monterrey; Primaria Centro Educativo Tamón, Monterrey.

Escuelas Ganadoras, secundaria:
Secundaria No. 40 Páez, María E. Villalón, Cuervo; Secundaria No. 10 Ignacio Ramírez, Santa Catarina; Secundaria Ignacio Manuel Altamirano, Altamirano; Secundaria Tamón No. 29, Apodaca; Secundaria No. 1 General Mariano Escobedo, Linares; Telesecundaria No. 40 Páez Mier, Mier y Noriega; Secundaria No. 11 General Páez, María Anaya.



Escuela para Padres SENL-DIF



EL PODER EJECUTIVO DEL ESTADO
POR CONDUCTO DEL SISTEMA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA
DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

OTORGA EL PRESENTE

DIPLOMA

a

Eloisa de la Rosa

por su participación en el Taller de
Orientación Familiar

Con duración de 12 sesiones


Sra. Cristina Múz de González Parás
Presidenta del Patronato DIF Nuevo León


Profr. Gabriela Caffes de Guajardo
Directora General DIF Nuevo León



ESTADO DE NUEVO LEÓN
Monterrey, Nuevo León a Enero del 2005.

CAPITULO IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Al iniciar la investigación nos planteamos varias preguntas de trabajo así como hipótesis que guiarían las indagatorias sobre el tema. Pasamos luego al establecimiento de referentes teóricos y de contexto, para continuar con la recolección de información proporcionada por informantes calificados.

La sistematización de la información y la evidencia empírica recogida en cuatro escuelas, así como la proporcionada por los “informantes clave”, nos permite llegar a las **conclusiones** siguientes.

1.- Encontramos evidencias de que la escuela primaria está involucrada en acciones orientadas explícitamente para la formación de valores.

2.- La Secretaría de Educación Pública (SEP) está interesada en estimular la formación de valores mediante la intervención curricular, para lo cual ha destinado el espacio titulado “Educación Cívica”, especialmente a partir del tercer grado, ya que en el primer ciclo (grados 1 y 2) lo hace a través del espacio curricular designado “Conocimiento del Medio”.

3.- No encontramos evidencias de programas explícitamente orientados a la capacitación de maestros para el manejo del enfoque apropiado de esta asignatura, y por el contrario, el magisterio se duele de no contar con libros, materiales didácticos y acompañamiento profesional sobre el tema.

4.- De esta forma, las aspiraciones oficiales de formar valores cívicos y éticos en las escuelas primarias, no se está logrando. Sin embargo la inventiva y creatividad de los maestros y algunos departamentos de las áreas centrales, eventualmente beneficiarios de ofertas externas, canalizan diversos programas hacia las escuelas que participan voluntariamente en estas acciones.

5.- Algunas de las experiencias conocidas no cuentan con la sustentación teórica recomendada para la formación de valores y adolecen de exceso de prácticas como: colorear, dibujar, hacer poemas, lectura comprensiva, escenificaciones, discusión de dilemas morales, pero no se advierte un línea sólida de carácter teórico que sustente la formación intencionada de valores cívicos y éticos a partir del espacio curricular destinado a este fin.

6.- De acuerdo con las nuevas tendencias de gestión educativa, cada escuela o Centro Educativo tendría la obligación de elaborar un Proyecto Escolar (PE). La construcción del PE está prescrita por la Ley Estatal de Educación, así como por el Manual de Disposiciones de la SENL, que además provee de los formatos que requiere su elaboración. El PE, teóricamente, debiera ser el documento que identifica la problemática detectada en cada escuela y diseña las estrategias de solución.

En general, la formación de valores es percibida como un problema que requiere permanentemente de la atención en las escuelas, por ello, se esperaba que apareciera explícitamente en los proyectos escolares, sin embargo sólo encontramos un porcentaje

mínimo -aproximadamente un dos por ciento-, de proyectos escolares que identifican la formación valoral como el problema principal de la escuela.

7.- Existe cierta confusión en la percepción que tienen los maestros sobre la forma de identificar los problemas del Centro –alimentada por indicaciones de asesores o autoridades educativas-, pues consideran que los proyectos escolares sólo debieran recoger como “problemas” aquellos que coloquialmente denominan como “académicos”; supuestamente los que se refieren a la formación de valores carecen de tal característica y ello podría explicar el mínimo porcentaje en que son mencionados en la relación de PE.

Los problemas mayoritariamente citados en los PE se refieren a las asignaturas de Español y Matemáticas; incluso, argumentan los maestros, la formación valoral no es parte del plan de estudios y por lo tanto de la problemática a trabajar.

Algunos maestros, abundando en la explicación, indicaron que existe cierta orientación oficial no escrita, de parte de las áreas técnicas de la SENL, que los conminan a integrar en los proyectos escolares exclusivamente los problemas referidos a las asignaturas de Español y Matemáticas.

8.- Una observación muy importante es la credibilidad que debiera darse a los proyectos escolares en su conjunto, pues tenemos evidencias derivadas de la revisión de 8 casos en los que el 100 por ciento de los PE fueron reproducidos de documentos diversos que no corresponden necesariamente a la escuela, al nivel, ni a la problemática originalmente detectada. Tenemos la impresión de que la elaboración de los PE se está convirtiendo en un trámite burocrático que dista mucho de apegarse a sus objetivos y más aún de modificar las estrategias y acciones requeridas por la nueva gestión educativa. Se deduce que aún es incipiente la cultura de elaboración de los proyectos escolares, tomando en cuenta al colectivo escolar y considerado como problema principal la formación integral de los educandos.

En este contexto, cabría preguntarnos, si la implantación del Proyecto Escolar ha sido la correcta, o si su generalización lo convirtió en un formato más que los directivos escolares llenan para cumplir con los trámites administrativos.

9.- La intervención orientada a la formación de valores en la escuela primaria, está sustentada en la asignatura Educación Cívica, cuyo enfoque está expresado en los Planes y Programas de 1993.

Concretamente, a través de esta asignatura

“Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

La formación de estos valores sólo puede percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto de los hechos o situaciones de los que se enteran. Por esta razón, este aspecto de la educación cívica requiere de un tratamiento vivencial.” (SEP, *Planes y programas 1993*:124).

No obstante esta intencionalidad, la falta de los libros tanto para el alumno como para el maestro, sumado a la ausencia de capacitación de los docentes para el tratamiento de la asignatura, han ocasionado que se utilicen formas tradicionales para el desarrollo de la “Formación Cívica”, predominando las actividades dirigidas a la reproducción de información y de corte meramente memorístico. Entre estos recursos predominan los cuestionarios, el coloreado de dibujos, el recorte y el pegado de estampas, y en algunos casos, las sugerencias de reflexión sobre lecturas seleccionadas para este fin.

10.- Los maestros entienden que una estrategia indispensable en la formación valoral es la construcción de consensos en la clase, lo que implica el trabajo colegiado; también conocen las ventajas que tiene el trabajo en equipo. Pero, nada de esto se lleva a la práctica, más bien se queda en el discurso, persistiendo la confusión sobre las mejores estrategias para promover el trabajo colaborativo, cooperativo y de consensos. En la realidad estas prácticas se reducen al reacomodo de los pupitres y a la repartición de actividades que se trabajan individualmente.

11.- De la observación que hicimos al trabajo frente a grupo, se recogieron evidencias de actividades de corte tradicionalista y vertical, construidas en la mayoría de los casos desde la visión del maestro, sin tomar en cuenta la participación colectiva y democrática de los alumnos. El discurso de los docentes mantiene viva la idea de formar alumnos críticos, reflexivos y autónomos, pero sus prácticas son del tipo informativo, prescriptivo y mecanicista. Se advierte falta de comprensión y aplicación del enfoque adecuado de la asignatura.

12.- Se observa en los docentes confusión en cuanto a que consideran a la “Educación Cívica” como una asignatura diferente a los programas valorales que elabora la SEP, la SENL u otros organismos externos.

13.- La capacitación y actualización de los docentes constituye el punto central para transformar la práctica educativa en el tema valoral; sin embargo, los maestros informan que no han recibido ningún curso de inducción para el correcto tratamiento de Educación Cívica. La carencia de apoyos en este sentido puede explicar la confusión que existe entre los docentes en el desarrollo del enfoque, ya que al no contar con la información apropiada, los maestros recurren a prácticas heterónomas y tradicionales que no posibilitan la formación valoral que se pretende lograr en los estudiantes.

14.- Los maestros evidencian responsabilidad para desarrollar apropiadamente la asignatura Educación Cívica y se puede constatar su involucramiento en diversas actividades individuales y colectivas, como por ejemplo: lecturas edificantes, antologías de textos motivacionales, cuestionarios de valores, lotería de valores, textos de reflexión y hasta exámenes de valores. Como podemos observar, la ausencia de un programa de capacitación oficial lleva a los maestros a emplear recursos que en la mayoría de los casos no responden al enfoque de la asignatura.

15.- Se observa fuerte entusiasmo de los maestros por participar en las actividades que le oferta la SENL y agencias externas, relativas a la formación de valores. Entre los

programas que oferta la SENL destacan: la Escuela para Padres y el Calendario de Valores; y entre los que provienen de agencias externas, sobresalen: el DARE, el Premio OXXO a la Ecología y el Programa de Valores del TEC. Destacan también las experiencias que algunos supervisores y directivos escolares desarrollan en las zonas y escuela.

16.- De acuerdo con la información oficial divulgada por la SEP, al iniciar el próximo ciclo escolar 2005-2006, se implantará la asignatura Formación Cívica y Ética en todos los grados de educación primaria, en sustitución de la actual Educación Cívica.

Los maestros que entrevistamos carecen de información sobre el tema y advierten que no han recibido la capacitación ni los apoyos pedagógicos para atender la actual, por lo que se muestran desconfiados de que ocurra lo mismo al implantar la nueva asignatura.

Propuestas

Considerando los resultados de esta investigación, se advierte que la formación de valores no constituye un tema prioritario en la agenda educativa oficial, llegando al extremo de que algunos maestros afirman que no tienen la obligación de desarrollar los programas orientados a este propósito.

Con base en los resultados y conclusiones de esta investigación, llamamos la atención sobre algunos aspectos medulares de la problemática de la formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León, como son: el desconocimiento del enfoque de la asignatura de Formación Cívica y la escasa capacitación en metodologías idóneas para impartirla; la ausencia de recursos proporcionados por las instancias educativas oficiales para apoyarla; la presencia de enfoques contrapuestos en incluso negativos en la oferta extracurricular; el desconocimiento de estrategias alternativas de formación de valores; las deficiencias en el manejo del proyecto escolar; y la escasa difusión de las experiencias sobre gestión escolar y valores. Ante ello consideramos y proponemos:

1.- Es necesario que las instancias correspondientes de la SENL desarrollen un programa de inducción al enfoque de la formación de valores cívicos y éticos prescritos en la asignatura Educación Cívica y que se implementen acciones de capacitación de los maestros sobre la forma apropiada de trabajar este espacio curricular, con el fin de cumplir con los fines de la educación y los correspondientes a esta asignatura.

2.- Es urgente que la SENL revise la naturaleza, objetivos, contenidos y tendencias de los programas de valores provenientes de agencias y organismos externos al sistema educativo estatal, con el propósito de aprovechar aquellos realmente sólidos y desechar los que se aparten de los lineamientos científicos, pedagógicos e institucionales. Esto permitiría enriquecer los recursos de aula en torno a la Educación Cívica, evitar la confusión que existe en el magisterio sobre estas dos ofertas, así como la duplicidad de esfuerzos y controles administrativos que pesan sobre el maestro.

3.- Es prudente buscar un acercamiento científico-pedagógico con la opción educativa de la transversalidad como un recurso para la formación integral de los niños, en diversos

aspectos, como: educación sexual, prevención del consumo de drogas, formación de hábitos de estudio, fomento de la cultura ecológica, solución pacífica de conflictos, y formación de valores cívicos y éticos.

4.- Revisar la forma como se está realizando la implantación del Proyecto Escolar, especialmente en lo relativo a la elaboración colegiada del documento y a las estrategias de seguimiento y evaluación. Debe cuidarse de manera especial que el o los problemas a trabajar en PE deben estar referidos a la formación integral del educando.

5.- Difundir las experiencias exitosas de todo orden, pero especialmente, las referidas a la formación de valores y a la gestión educativa.

ACERCA DE LOS AUTORES

Ismael Vidales Delgado. Director del Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica. Fue Director fundador de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad UPN 19 A Monterrey), Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de la Secretaría de Educación Pública y Subsecretario de Desarrollo Académico e Investigación Educativa en Nuevo León. Es consejero del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), del periódico El Norte y de la Universidad Regiomontana. En 1963 fue seleccionado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) para impartir clases de Ciencias Naturales a niños de 4°, 5° y 6° grados por TV, siendo el primer maestro de este tipo en México. También fue conductor del programa de Matemáticas El juego de la verdad para la Preparatoria Abierta del ITESM en el Canal 8 de TV en coordinación con el Centro de Estudios, Métodos y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE). Maestro durante más de cuarenta años en todos los niveles educativos, ha recibido el reconocimiento como “Mejor Maestro” en el Instituto Irlandés de Monterrey y en la Universidad Regiomontana, y las preseas “Rafael Ramírez”, “Altamirano” y “Al Mérito Histórico-Capitán Alonso de León.” Es autor de más de ochenta obras escolares de circulación nacional, como Orientación Educativa (Trillas), Nuevo Complemento (6 vols.) y Formación Cívica y Ética (3 vols., Larousse).

María Daría Elizondo Garza. Maestra en Educación Superior por la Universidad Regiomontana, es egresada de la Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” y de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha impartido cátedra en la Escuela de Ciencias de la Educación, en la Normal Superior de Nuevo León, en la Unidad 19 A Monterrey de la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Regiomontana. Es coautora de Historia de las Escuelas Formadoras de Docentes (R. Ayuntamiento de Monterrey: 1993), Nuevoleoneses del siglo XXI (SENL: 1996), Formación en Valores (Ediciones Castillo: 1997), Nuevo León y sus maestros (SENL: 1997) y La Educación Preescolar. Origen y desarrollo (UPN-Monterrey: 2001).

Norma Granados Silva. Es maestra egresada de la Escuela Normal “Miguel Hidalgo” y tiene la especialidad en Idiomas por la Normal Superior “Benito Juárez”, ambas de Cd. Madero, Tamps. Egresada de la Escuela de Ciencias de la Educación en el nivel de licenciatura y en el de Maestría en Psicopedagogía. Se ha desempeñado en la docencia en educación primaria, secundaria, licenciatura y posgrado.

ASESORES EXTERNOS

Rolando Emilio Maggi Yáñez. Tiene estudios de licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública (UNAM) y de posgrado en Enseñanza Superior (Universidad La Salle). Fue Jefe del Departamento de Investigación de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, Secretario Técnico del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Investigador Titular en el Centro de Estudios Educativos, A.C. y Coordinador del Diplomado en Valores de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU). Ha desarrollado decenas de proyectos, artículos, ensayos breves y libros de texto, entre los que destacan Formación Cívica y Ética (Fondo de Cultura Económica); Desarrollo Humano y Calidad. (CONALEP, LIMUSA y Patria Cultural, 2 vols.), Educación, Valores y

Derechos Humanos (COMIE) y Guía Académica del Estudiante Universitario (Universidad Autónoma de Nuevo León-C.E.C.S.A.).

Miriam Romo Pimentel. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad Intercontinental: 1992) y estudia Filosofía en la UNAM. Se ha desempeñado como editora de textos escolares para bachilleres en las especialidades de Ciencias y Matemáticas; como Coordinadora editorial (Grupo Patria Cultural, McGraw-Hill Interamericana), Directora de ediciones (Cincel ediciones), Gerente de producción (Editorial EDAMEX), correctora de estilo (Centro de Aprendizaje Organizacional), maestra de redacción (Instituto Cultural Helénico, Instituto Cultural Ludwing Von Mises) y desarrollo de investigación (La Prensa:1994).

Irma P. Sáez Collado. Es licenciada en Psicología y está habilitada por la SEP como educadora en Preescolar. Cuenta con un diplomado en Tanatología y cursos de actualización sobre psicología y psicoterapia infantil, prevención de la violencia intrafamiliar e informática educativa. Se ha desempeñado como psicoterapeuta en diversas instituciones, escuelas y colegios, así como en la práctica privada. Ha colaborado como asistente de investigación en consultorías privadas y como documentalista en el Centro Regional de Investigaciones Ecuménicas.

Rodolfo Ramírez Raymundo. Es profesor de educación primaria con estudios de licenciatura en Sociología por la UNAM y de maestría en Ciencias de la Educación por el CINVESTAV-IPN. Se ha desempeñado como asesor de la rectoría de la UPN en 1992; del Subsecretario de Educación Básica de la SEP (1993); Coordinador de asesores de la Subsecretaría de Educación Básica (1994-1995); Director General de Investigación Educativa de la SEP (1996-2003) y presidente de Educación y Cambio AC. Ha diseñado y coordinado proyectos de investigación e innovación educativa de gran influencia en la implementación de las políticas educativas nacionales, destacan: Plan y programas de estudio de la educación primaria 1993 (coordinador); la Gestión en la Escuela Primaria 1997-2002 (Diseño y coordinación); El proceso de reforma en preescolar 2002-2003 (Diseño y coordinación). Entre sus publicaciones se encuentran: “Modernización educativa: elementos de discusión”; “Fortalecer desde abajo: las 900 escuelas en Chile”; Historia, Geografía y Educación Cívica. Tercer grado Libro para el Maestro”; Historia, Cuarto y Quinto grados. Libro para el Maestro”; “Primer curso nacional para directivos de educación primaria”; “Primer curso nacional para directivos de educación secundaria”; “Cómo conocer mejor nuestra escuela”; “El proyecto escolar una estrategia para transformar nuestra escuela”; “Por una nueva escuela pública”.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, Serafín (2000). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, Serafín (1996). *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona: Graó.
- Buxarrais, María Rosa, Miquel Martínez *et al* (1997). *La educación moral en primaria y Secundaria, México: SEP*.
- Cabrera Tello, Normalinda (2003). “La participación de las madres de familia en los procesos escolares”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- Casassus, Juan (1994). *Cambios paradigmáticos en educación*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Cortés Camarillo, Graciela; Marisol Sosa Loeza y Wendy Ché Góngora. (2003) “Jugando aprendemos: niños y niñas en la escuela primaria”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- Covey, Stephen R (1996). “Centrarse en los principios”, en *Lo mejor de Excellence, Volumen II*. México: Panorama, pp. 11-18.
- Elizondo Huerta, Aurora (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*, México: Paidós.
- Equipo de Evaluación Cualitativa de Coahuila (2003). “El Programa Escuelas de Calidad en el Estado de Coahuila: Reporte de una Evaluación Cualitativa”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- Escalante Ferrer, Ana Esther y Luz Marina Ibarra Uribe (2003). “No podemos ser respondones”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- Espeleta Moyano, Justa (1994). *La Gestión Pedagógica de la Escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN
- Fierro Evans, Cecilia y Susana Rojo Pons (1994). *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*, México: SEP.
- Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1996). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires: Troquel.
- Fullan Michael y Andy Hargreaves (2000). *La escuela que queremos*, México: Secretaría de Educación Pública (Col. Biblioteca de Actualización del Maestro).
- García Salord, Susana y Liliana Vanella (1996). *Normas y valores en el salón de clases*, México: Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2002). *Proyecto Escolar Nuevo León. Educación Primaria*, México: Secretaría de Educación de Nuevo León.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires: IIPE
- Jardón Hernández, Wenceslao Sergio *et al* (2003). “El proyecto escolar, un enfoque prospectivo”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.

- Latapí Sarre, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela*, México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- Lavín, Sonia, Silvia del Solar y Andrés Padilla (1997). *El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad*, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Maggi Yáñez, Rolando E (1994). "Derivaciones empíricas del concepto 'Calidad de la Educación'", en *Seminario Multinacional sobre Calidad de la Educación Media. Memoria*, México: Organización de Estados Americanos-Secretaría de Educación Pública, pp. 23-38.
- Maggi Yáñez, Rolando Emilio; A. Hirsh; M. Tapia y Ma. T. Yurén (Coordinadores) (2003). "Educación, valores y derechos humanos", en Bertely Busquets, María (Coordinadora) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad, vol. III*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-SEP-CESU UNAM, pp. 921-1079.
- Martell Ibarra, Flor de Ma. (2003). "Educación ambiental. Un eje transversal", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- México/Poder Ejecutivo Federal/SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- México/Secretaría de Educación Pública (2003). "El proyecto escolar. Una suma de acuerdos y esfuerzos", México: SEP/SSSEDF/DGOSEDF.
- Monfredini, Ivanisi (2003). Proyecto político-pedagógico. Gestão, trabalho e autonomia em escolas municipais paulistanas, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- Poveda Carreño, Liliana (2003). "De la cívica, la ética y las aulas", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.
- Revista CNEP* (México, Confederación Nacional de Escuelas Particulares), N° 3, Septiembre del 2000, pp. 8-9.
- Sammons, Pam; Josh Hillman y Peter Mortimore (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*, México: Secretaría de Educación Pública/DGMME.
- Schmelkes, Sylvia (1994). "La formación valoral y la calidad de la educación", en *Foro Internacional Educación y Valores. Ponencias*, México: IFIE, pp. 169-173. También en Maggi, R.; F. Díaz Barriga e I. Díaz (Comps.) *Valores y actitudes. Lecturas para docentes*, México, SEP/CONALEP, 1997, pp. 33-44.
- Schmelkes, Sylvia (1996). *El proyecto escolar*, México: Secretaría de Educación Pública de Coahuila.
- Schmelkes, Sylvia (1996). *La calidad de la educación básica. Conversaciones con maestros*. México: CINVESTAV/DIE N° 48.
- Schmelkes, Sylvia (2004). *La formación de valores en la educación básica*, México: SEP.
- SEP. (2002). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1993) Plan y programas de estudio 1993. México: SEP.
- Terrón Amigón, Esperanza (2003). "Educación ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas", en *VII Congreso*

Nacional de Investigación Educativa. Memoria, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.

Torquemada González, Alma Delia y Leticia Elizalde Lora (2003). “El aprendizaje de derechos humanos y de los niños desde la perspectiva de los alumnos de educación primaria”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.

Yurén, Teresa; Stella Araujo y Omar García (2003). “La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico. (Reporte final de investigación)”, en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria*, Guadalajara, Jal., Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UdeG.

Zemelman, Hugo y G. Valencia (1990). “Los sujetos sociales una propuesta de análisis”, en: *Acta Sociológica*, FCPyS/UNAM, México, mayo-agosto.

ANEXO “A”

Glosario de conceptos básicos

Educación: Proceso abierto, creativo y evolutivo -que incluye rupturas epistemológicas- de adaptación crítica al medio, para vivir de la manera elegida.

Moral. Del latín *mos (moris)*, que significa hábito o costumbre.

Educación Moral: Proceso de construcción compartida de conocimientos, valores, hábitos, actitudes y destrezas que permiten comprender el sentido de la vida y distinguir lo adecuado o incorrecto de las conductas propias y ajenas, con base en el desarrollo de la capacidad de razonamiento crítico autónomo

Ética: Ddisciplina que, con base en el conocimiento de la naturaleza humana, estudia el *fin* al que debe dirigirse la conducta de los hombres y las mujeres, y los *medios* requeridos para lograr ese propósito. Ética, como rama de la Filosofía, *estudia* a la moral. La ética *analiza* mientras que la moral *prescribe*

Civismo. Materia que se preocupa por formar para el desempeño en sociedad. Pretende desarrollar la capacidad de las personas para intervenir en la vida política y social de una nación, ejerciendo sus derechos y responsabilidades como miembros plenos de la misma.

Orienta sobre el comportamiento deseable de los individuos, con vistas a regular la vida colectiva, preservar las tradiciones nacionales y promover los valores sociales creados por la humanidad

Valor. Carácter, cualidad o principio ideal, propio de un ser, hecho o cosa, que despierta admiración, estima, aprecio o complacencia

ANEXO “B”

RIDIR-1

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DEL PROYECTO ESCOLAR PARA LA FORMACIÓN DE VALORES Por Ismael Vidales Delgado

El Proyecto Escolar define las estrategias y mecanismos de implantación del programa para la formación de valores, pero es condición para el éxito de dicho programa, la construcción del clima institucional adecuado que incluye estrategias que propenden al logro de indicadores como los que se muestran en el cuestionario. En cada caso, exprese sinceramente el nivel en qué ocurre en la escuela donde usted labora. Utilice la casilla correspondiente y escriba: **1= Siempre; 2= Casi siempre; 3= Eventualmente; 4= Nunca**

Ámbito de estrategia	Indicadores del clima escolar	Evaluación
<i>El trabajo de aula</i>	El maestro genera consensos con los alumnos sobre los temas que se debaten.	
	Los proyectos de trabajo en equipo se determinan democráticamente, se rinden cuentas y aceptan críticas.	
	Los alumnos participan en procesos de auto evaluación.	
	Los alumnos participan en la elaboración de normas disciplinarias.	
<i>Definición y aplicación de normas</i>	En caso de incumplimiento de normas el maestro aplica las sanciones establecidas.	
	El maestro cumple con las normas que le corresponden institucionalmente.	
	Las normas del salón realmente están fincadas en el respeto a la diversidad, tolerancia y no discriminación.	
	Las normas de aula se elaboran sin lastimar la autoestima de los niños.	
<i>Solución de conflictos</i>	En la aplicación de medidas correctivas-disciplinarias el maestro privilegia el diálogo, la reflexión, el convencimiento.	
	En los conflictos entre estudiantes, el maestro privilegia los acuerdos entre las partes como vía de solución.	
	La evaluación cognitiva no se afecta con la aplicación de “puntos menos” por la desobediencia de las normas reglamentarias.	
<i>Transparencia en el aula</i>	Las acciones cognitivas y valorales magisteriales y estudiantiles se ventilan públicamente y sin lastimar la dignidad de nadie.	
<i>Organización y participación</i>	La participación de los estudiantes en asuntos de su incumbencia se da más allá del salón y alcanza niveles de la escuela en su conjunto.	
	La participación estudiantil guarda congruencia con la equidad de género.	
	Las disposiciones directivas anteponen las metas pedagógicas a las administrativas y de recaudación.	
<i>La cúpula directiva</i>	La cúpula directiva fomenta y promueve la participación estudiantil en las decisiones del Centro.	
	Existe equidad, solidaridad, respeto a la diversidad en el uso de los espacios físicos de la escuela.	
	La estructura jerárquica escolar realmente apela al diálogo en la solución de conflictos, antes de invocar el reglamento o el auxilio de autoridades educativas superiores.	
<i>Transparencia en la comunidad</i>	La expulsión, suspensión o separación de alumnos es incipiente en la escuela.	
	La escuela difunde apropiadamente los resultados académicos, culturales, deportivos, etcétera.	
	La movilidad magisterial se da por interés propio y no por desavenencias con otros colegas o directivos.	
	La recaudación y uso de dinero es un asunto informado puntual y objetivamente, pudiendo constatarse a solicitud de alumnos y padres.	

CUESTIONARIO PARA DIRECTORES

- 1.- ¿En qué medida la formación de valores se incluye en las actividades escolares?
 Prioritariamente
 Regularmente
 Rara vez
- 2.- Describa la(s) estrategia(s) que se utiliza(n). (Festivales, conferencias, calendarios, asambleas, discusión de dilemas, diagnóstico de situaciones, rol playing, rol model, etcétera)
- 3.- ¿Cuáles son los programas, acciones y recursos institucionales dedicados a la capacitación del maestro para la formación de valores en la escuela?
- 4.- ¿Cómo está desarrollando el magisterio la asignatura de Educación Cívica? (Libros de Texto, metodología, evaluación, materiales, etcétera)
- 5.- Revisando una muestra representativa de los títulos de los Proyectos Escolares oficiales encontramos que solo el 2% está referido a la formación en valores. ¿A qué cree usted que se deba?

ANEXO “D”

La clase de valores

Ismael Vidales Delgado

Son las 7:30 de la mañana de un lunes cualquiera, ha sonado el timbre de entrada a la escuela, los padres de los niños han sido retirados de la puerta principal y observan el ajeteo de sus hijos a través de las rejas metálicas que cercan la escuela.

Los niños lucen su uniforme “de gala” y con su mochila al lado, están formados en filas más o menos rectas en el patio de la escuela frente a la placita cívica, esperando que inicie la asamblea de los lunes.

Están listos para saludar a la bandera, para cantar el Himno Nacional y hacer en voz alta el Juramento a nuestro lábaro patrio. Luego vendrá el habitual discurso de la directora, ritual, fastidiosamente ritual.

Los niños -en posición de “descanso”- tendrán que escuchar unas breves palabras de la directora, -así lo anunció el niño que fungió como maestro de ceremonias-, aunque todos saben que no serán “breves” sino tediosas, prolongadas y reiterativas de lo que dijo el lunes anterior, y el otro y el otro y siempre.

Los niños saben que las breves palabras de la directora siempre vienen cargadas de frases referidas a los valores que les pretende formar la escuela, y escucharán en silencio y soportando el cansancio y el sol que ya calienta y cae -cegándolos-, sobre sus ojos.

Por el micrófono se oirá claramente hasta dos calles alrededor de la escuela la retahíla de valores escolares en voz de la directora.

Niños: “deben ser buenos estudiantes, limpios y ordenados, solidarios, respetuosos con sus padres y maestros, amigos del orden y la honestidad... debemos respetarnos unos a otros, venir bien presentados y participar con entusiasmo para que nuestra escuela contribuya a hacer de nuestro país la nación independiente, humana y generosa a la que entregamos nuestra existencia”

Mientras escuchan esto, algunos niños se preguntan: sobre el corte de pelo obligado; sobre el profesor con quien se aprende muy poco y que esconde su ineptitud en arrogancia y amenazas; sobre las cuotas que no han pagado sus papás; sobre los baños apestosos; sobre los bebederos sin agua; sobre el reglamento que rebaja calificaciones porque hablan dentro del salón; sobre las veces que el maestro deja a todo el grupo de pie y sin recreo; sobre el compañero expulsado porque se atrevió a cuestionar a la maestra...

Son las 8:00 de la mañana, han terminado las breves palabras de la directora y todos los niños se dirigen a sus salones. Después de instalarse en su banco abren la libreta y copian en el primer renglón

“El valor de la semana”

“La obediencia es hacer bien lo que me dice mi maestra”,

En seguida la maestra les indica que elaboren un dibujo alusivo a la obediencia y le den color.

En silencio, los niños obedecen porque están buscando la mejor calificación posible en la Clase de Valores y esta semana estará dedicada al LA OBEDIENCIA... la semana próxima no será muy diferente, excepto porque habrá la prescripción de otro valor.

CUARTA DE FORROS

La formación en valores ha estado siempre presente en los idearios educativos nacionales. Para cumplir con este propósito, los maestros se han valido de su imaginación y recursos, a veces candorosos, con tal de cumplir responsablemente con encomienda tan valiosa en el desarrollo integral de las niñas y los niños.

La reforma educativa de 1993 señala en el Plan y programas de estudios que la formación de valores deberá apoyarse en la asignatura *Educación Cívica*. Sin embargo, los maestros expresan que no han recibido inducción a dicha materia y su enfoque, ni la capacitación y los recursos para el correcto tratamiento de ésta.

La presente investigación, realizada en una muestra representativa no probabilística en el estado de Nuevo León, nos ofrece la palabra, datos, información, aspiraciones y esperanzas del magisterio de esa entidad federativa. La sistematización de la información en torno a las preguntas de trabajo y a las hipótesis de investigación constituyen un material valioso para la toma de decisiones en el nivel de aula, escuela y sistema; basta un interés mínimo del lector.

El proyecto no tiene pretensiones prescriptivas ni finales, solamente aspira a generar nuevos conocimientos sobre el tema, sustentados en la indagación científica y la sistematización acuciosa de algunas experiencias para la formación de valores implementadas en las escuelas primarias.

Hacemos votos porque esta instigación contribuya a recuperar el papel que la escuela tradicionalmente ha cumplido: “ser el canal de transmisión de la esfera de los saberes especializados a la vida cotidiana, y habilitar a los sujetos para participar en las instituciones y las integraciones sociales introduciendo valores en ellas” (Torquemada y Elizalde).