

Dos experiencias en la formación de valores
en la educación secundaria:
México y Alemania

Que para obtener el título de
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta:
RUBÉN RAMÍREZ RAMOS

Director de Tesis:
DR. TIBURCIO MORENO OLIVO

Pachuca de Soto, Hidalgo
Agosto 2012

Dedicatorias

Padre, no pude tener mejor brújula en esta vida que tu ejemplo. Vives en mí.

Madre, nada hay para pagar todo lo que te debo. Eres ejemplo de fortaleza.

Hermanos y hermanas, a toda mi familia, infinitas gracias por ser esa red de seguridad que permite saberse a salvo. Soy ustedes.

Amigas y amigos, en esta vida que hacemos no tan cotidiana hemos sido cómplices, confidentes, jueces críticos y al mismo tiempo aguerridos abogados defensores de nuestros actos. Somos muchas vivencias, dolores compartidos, dudas despejadas y también incontables éxitos contruidos juntos, éste es uno más... es nuestro.

Profesores y profesoras, gracias a todos por su generosidad intelectual, por su acompañamiento, y aún más por confiar en mis aprendizajes.

Seguiré en la ruta de mi formación, sin prisa y sin pausa.

A mis alumnos y alumnas, esto es también por ustedes.

Das Leben jedes Menschen
ist ein Weg zu sich selbst,
eine Prüfung auf dem Weg,
die Skizze eines Pfades

Herman K. Hesse

Resumen

La formación de valores es un reclamo que la sociedad realiza ahora con más insistencia a la educación formal, se asume que la escuela debe formar a los individuos en lo particular y a las nuevas generaciones en lo general. En las condiciones actuales de la *aldea global* se entiende cada vez con más claridad que los problemas sociales no tienen fronteras políticamente determinadas y que las nuevas tecnologías facilitan el entendimiento o el distanciamiento social; somos más conscientes de que irremediamente estamos vinculados más cercanamente de lo que creíamos. Bajo este escenario, la formación de valores recobra vigencia.

Este texto refiere a cómo se forma éticamente a los estudiantes de nivel secundaria en México y en el nivel secundario 1 en Alemania, está planteado como un estudio comparado con una finalidad descriptiva y es resultado de la investigación hecha antes y durante una estancia en la Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU) en Renania del Norte –Westfalia.

Se revisan algunos de los antecedentes históricos de los dos sistemas educativos estudiados respecto a la formación valoral, su vínculo con sucesos históricos y las elecciones éticas que cada sistema educativo hacen. Se consideró particularmente centrar la atención en el concepto de laicismo explícito e implícito en cada sistema educativo. Hay tres temas medulares: los valores, el desarrollo moral y los temas transversales. Al respecto, a partir de algunas aportaciones teóricas se discuten los hallazgos de la investigación y se señalan algunos aspectos que son coincidentes o divergentes en los diferentes programas de las asignaturas y cómo se desarrollan en las escuelas de nivel secundario.

Palabras clave: Formación de valores, laicismo, desarrollo moral, temas transversales.

Übersicht

Die Gesellschaft fordert heute die Vermittlung von Werten in der formalen Erziehung mit größerem Nachdruck ein. Sie setzt voraus, dass die Schule die Individuen im Speziellen und die neuen Generationen im Allgemeinen ausbilden soll. In der aktuellen Situation des Globalen Dorfes wird mit immer größerer Klarheit verstanden, dass die sozialen Probleme keine festen politischen Grenzen haben und, dass die neuen Technologien das Verstehen oder die soziale Distanz befördern. Wir sind uns bewusster, dass wir unvermeidbar miteinander verbunden sind, mehr als wir es angenommen hatten. Vor diesem Szenarium gewinnt die Vermittlung von Werten an Bedeutung zurück.

Dieser Text befasst sich damit, wie die SchülerInnen der Sekundarstufe in Mexiko und der Sekundarstufe I in Deutschland ethisch gebildet werden. Er ist als komparative Studie angelegt, mit deskriptivem Ziel. Der Text ist Resultat der Forschungen, die vor und während des Aufenthalts an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) in Nordrhein - Westfalen angestellt wurden.

Es werden einige Aspekte der historischen Vorgeschichte der zwei Erziehungssysteme untersucht im Bezug auf die Wertevermittlung, deren Verknüpfung mit historischen Prozessen sowie auf die ethische Auswahl, die jedes Erziehungssystem vornimmt. Dabei sollte die Aufmerksamkeit besonders auf das Konzept des expliziten oder impliziten Laizismus beider Erziehungssysteme gelegt werden. Die Analyse konzentriert sich auf die drei Kernpunkte: Werte, moralische Entwicklung sowie transversale Themen. Dazu werden ausgehend von einigen theoretischen Fundierungen die Forschungsergebnisse diskutiert und auf einige Aspekte hingewiesen, in denen die verschiedenen Programme und Fächer übereinstimmen oder divergieren und wie sie sich entsprechend in den jeweiligen Schulen der Sekundarstufe entfalten.

Schlüsselwörter: Wertevermittlung, Laizismus, Moralentwicklung, transversale Themen

Abstract

The value education is a need that the society requires now with the hard insistence in the formal education, the school has the job to educate to the individual in particular form and the new generations in a general way. In actual conditions global village is the clearest that the social problems do not have political frontiers and the new technologies make easy the understand social distance; we are more conscious that we are terribly linked, closer than we believed. On this way, the value education has live again.

This text has how the students are ethically formed in a secondary schools in México and in the secondary level 1 in Germany, this is a compare study with a descriptive finality and the results of the research conducted before and during a residence in the Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU) in North Renania- Westfalia.

It was made some reviews about the history of two educative systems studied respect to the value education, their relationship between historical events and the ethical choices that each educative system has made. It was considered to put a central attention in the concept of the explicit or implicit secularism in each educative system. There are three central issues: values, moral development and the transversal topics. About, from some theoretical contributions are discussed research findings and identify some issues that are coincident or divergent in the various programs of subjects and how they develop in the secondary school level.

Key words: value formation, secularism, moral develop, transversal topics.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	13
A) La formación de valores.	13
B) Hipótesis central.	14
C) Los objetivos de la investigación.	16
II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.	17
A) La formación valoral en la educación secundaria en México.	17
B) La formación valoral en el nivel secundario 1 en Alemania.	23
1. Breve historia del sistema educativo alemán	23
C) El laicismo y la educación religiosa.	35
1. Laicismo escolar en México	35
2. La enseñanza de Religión en Alemania	40
III. DISCUSIÓN TEÓRICA	46
A) La discusión sobre el concepto de valor.	46
B) Teorías del desarrollo moral.	48
C) La transversalidad y los temas transversales en el currículum.	58

IV. MARCO METODOLÓGICO.	62
A) Educación y métodos comparados.	63
B) Técnicas e instrumentos para la investigación.	67
1. Observación.	69
2. Cuestionario.	70
3. Análisis documental.	71
C) Revisión del estado de la cuestión, laicidad educativa y transversalidad.	72
V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. DOS EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE VALORES.	81
A) La laicidad y la vida escolarizada.	81
B) Los valores en los que se debe formar.	88
C) Los temas transversales y otras estrategias para la formación valoral.	100
VI. CONCLUSIONES	117
Bibliografía	120
Anexos	

INTRODUCCIÓN

A la escuela como institución se le piden muchas cosas, de manera directa o indirecta; todas las personas en mayor o menor medida podemos hacerle un reclamo a las instituciones educativas porque entendemos o creemos que debe cumplir con metas claras de formar a los individuos en lo particular y a las nuevas generaciones pensando de manera más general.

Si pedimos que cualquier persona más o menos entendida del tema educativo nos haga un listado de los aspectos en que se debe formar a los estudiantes de cualquier nivel, sin duda podremos distinguir en ese listado más de un referente a algún valor ético.

Se pide a la escuela desde diferentes frentes educar en la democracia, en el respeto, en la civilidad, en la autonomía, en la igualdad, en el compromiso social, en la empatía, en la solidaridad... etc. Y esto no es un reclamo reciente, pero si es el matiz con el que ahora se está dando esta exigencia.

Somos ahora ciudadanos del mundo, habitantes de la aldea global, hemos tomado conciencia de que los problemas sociales no tienen fronteras políticamente determinadas. Las nuevas tecnologías facilitan el entendimiento o el distanciamiento social, el cuidado del medio ambiente en nuestra localidad no tiene impacto si a diez mil kilómetros se hace exactamente lo contrario; somos más conscientes de que irremediamente estamos vinculados más cercanamente de lo que creíamos; es momento de reconocer más las coincidencias que las diferencias.

Y en este ya no tan nuevo escenario, más allá de los asuntos académicos de ciencias puras, la formación ética cobra relevancia para promover diferentes y respetuosos acercamientos entre los que al final de todo, no somos tan diferentes; para el tendido de puentes que inicien, mantengan o recompongan la comunicación; para consolidar acuerdos entre iguales partiendo de aceptar las diferencias.

De eso habla este texto, de cómo se forma éticamente a los estudiantes de nivel secundaria en México y del nivel secundario 1 en Alemania, está planteado como un estudio comparado con una finalidad descriptiva, la modesta pretensión es compartir los hallazgos hechos luego de haber adquirido elementos teórico - metodológicos en las aulas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) para afinar la mirada e iniciarme como investigador.

Este documento que resulta de la investigación hecha antes y durante una estancia en la Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU) en Renania del Norte -Westfalia, no tiene la pretensión de arrojar luz sobre temas que no sean ya conocidos, no está pensada más que para entrenar la capacidad de asombro ante lo que antes pensaba tan cotidiano, porque luego de más de una década de ser docente uno puede llegar a pensar que la educación es un objeto de estudio sencillo de abordar. Nada más equivocado.

Nunca como en estos tiempos, la escuela debe replantearse su papel, no sólo es objeto de exigencias a nivel local, sino que está siendo objeto de evaluaciones a nivel internacional, cuestionables o no los fines de tales evaluaciones, obligan por sí mismas a los sistemas educativos a reflexionar qué rumbo debe tomar la educación en un país. En Alemania ocurrió tras el encuentro con los resultados del Programme for International Student Assessment¹ (PISA) en la década de los 1990 's.

En México, el tema educativo no deja de estar en la agenda, sea por las implicaciones políticas o por las reformas que desde el año 1993 se han sucedido constantemente, de modo que ahora estamos ante una *actualización* de los programas de estudio para la educación secundaria.

Bajo este escenario, la formación de valores no pierde vigencia, hay quienes advierten que la escuela está haciendo una rotación para concentrarse más en la formación ética, en dotar de un mayor sentido humanístico a los estudiantes, aunque

¹ Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

no comparta del todo esta visión, espero que así sea, porque en el terreno de la formación ética como se advertirá a lo largo de este documento el trabajo se antoja arduo.

En el apartado de la Construcción del objeto de estudio se encuentra la referencia al porqué de la elección de esta temática, cuáles son las implicaciones de hablar de *formación de valores*; se presenta la hipótesis central a través de la cual se organizó el trabajo de campo y se decidió hacer el análisis de la información que se encontró en el desarrollo de la investigación.

Desarrollar un capítulo que abordara los Antecedentes históricos de los dos sistemas educativos estudiados respecto a la formación valoral y su vínculo con etapas históricas concede atención a la importancia del tiempo – espacio en la determinación de las elecciones éticas que cada sujeto o institución hace. Si bien es un acercamiento, se trató de que respondiera a la pregunta sobre qué eventos socio-históricos influyeron en las orientaciones que tomaron los programas de educación secundaria.

Se consideró particularmente centrar la atención en el concepto de *laicismo* que subyace en cada sistema educativo, así al final de este capítulo puede el lector hallar ya algunos puntos de encuentro y desencuentro entre la política educativa alemana y mexicana respecto a este tema.

En el capítulo de discusión teórica, hay tres temas medulares: los valores, el desarrollo moral y los temas transversales. Sobre ellos se hace una exposición de los autores más relevantes que han influido en el entendimiento de estos conceptos, y a partir de esas aportaciones se discuten los hallazgos de la investigación. En el primer tema se hace una justificación de cómo se asume en concepto de *valor* en este documento y las razones teóricas de ello. Sobre el desarrollo moral, si bien no es la intención de la investigación dilucidar el estadio moral de los estudiantes, si ofrecen la posibilidad de advertir cuáles son las discusiones teóricas respecto al tema y justifica el proceder metodológico en las aulas a partir de esas concepciones. Por último se habla

de los temas transversales, sus características y los retos que distintos autores identifican para su aplicación en las escuelas.

En el capítulo Marco metodológico se da cuenta de cómo se configuró la investigación con una orientación cualitativa – descriptiva. Se discute brevemente sobre los estudios comparados y se hace referencia a los instrumentos de los que mayormente se echó mano para consolidar el proceso de la investigación.

En este mismo capítulo se presenta un acercamiento a las discusiones hechas acerca del tema de que se ocupa este documento; primeramente se hizo bajo un criterio de investigaciones de corte histórico respecto al tema de estudio, posteriormente se mencionan aportes diversos referidos a la formación ética en educación secundaria y algunos estudios comparados en ese mismo sentido.

En el capítulo V Análisis e interpretación de resultados. Dos experiencias en la formación de valores, podemos encontrar en tres apartados algunos de los hallazgos más relevantes, primeramente los referidos al concepto de laicidad y sus implicaciones en los dos sistemas educativos. Posteriormente se hace un recorrido histórico desde el año 1960 en México sobre los valores en que se debía formar a los estudiantes de educación secundaria al tiempo que se hace ese mismo abordaje en las actuales asignaturas de Religión y de Filosofía aplicada que se pueden cursar en Westfalia, Alemania. Este capítulo termina con el subtema Los temas transversales y otras estrategias para la formación de valores; en ese apartado se hace una discusión sobre el deber ser y las dificultades para que ocurra, se hace una comparación entre algunos aspectos que son coincidentes en los diferentes programas de las asignaturas y cómo se desarrollan en las escuelas de nivel secundario.

Finalmente el apartado de Conclusiones, permite que a través de su lectura se puedan insistir en los hallazgos hechos y en señalar los retos que se identifican como aspectos a enfrentar en lo inmediato a nivel personal asumiéndome como un investigador en ciernes.

I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A) La formación de valores.

La formación en valores en la educación escolarizada se puede justificar desde diferentes perspectivas, quizás en la que más coincidencia se encuentre es por la necesidad que tenemos como individuos y ciudadanos de comprometernos con principios éticos que permitan evaluar nuestras propias acciones y las de los demás; esto permitiría la consecución de dinámicas sociales con mayor apertura al diálogo, mayor apego a la democracia y respeto a la diferencia cultural y personal.

En México, en la educación secundaria las asignaturas de Geografía de México y del mundo, Historia y Formación Cívica y Ética (FCyE) conforman una línea curricular que pretende que los alumnos y alumnas “asuman las actitudes, los valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y la solidaridad con los demás” (SEP, 2009, p. 8). La intención ha sido desde el año 1999, particularmente en la asignatura de FCyE, que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica respecto a los principios que la humanidad ha conformado a lo largo del tiempo y sentar las bases para que reconozcan la actuación libre y responsable.

En lo anterior podemos inferir una perspectiva teórica que tiende a la autonomía moral, a la consolidación del juicio crítico en los estudiantes y a su capacidad de análisis en un contexto que puede presentar valores controvertidos.

Las propuestas pedagógicas que se enuncian como “educación en valores” o “educación moral” y otras denominadas como educación política o ciudadana, educación para los derechos humanos, educación intercultural, del carácter, etc., si bien no son intercambiables pues cada una parte de sustentos teóricos diferentes sobre el desarrollo humano, particularmente en lo moral, tampoco se excluyen.

La formación de valores se entiende como un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo de la personalidad moral. Como tal no es sólo dependiente del entorno escolarizado ni limitado a tal espacio. Influyen las intenciones curriculares, la familia, el entorno social que envuelve el acto escolarizado.

Intencionalizar los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere a determinar los sistemas de valores y sus contenidos en el diseño curricular, precisar los principios didácticos que condicionan una manera específica de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que influyen en un nuevo tratamiento de las relaciones de los componentes de la didáctica.

En consecuencia con lo anterior, el abordaje de la formación de valores como objeto de estudio requiere de mirarlo desde diferentes ángulos. El hacer un estudio de caso nos permite mirar algo específico y complejo, la formación de valores en algunas escuelas de Renania del Norte – Westfalia, Alemania, nos permite contrastar el cómo se atiende a la formación valoral de los estudiantes del nivel secundario 1 y en este caso particular se considerará la laicidad en la educación, su influencia en la escala de valores, y el impacto de los temas transversales.

B) Hipótesis central.

La formación de valores en los contextos escolarizados es influida por la concepción de laicidad explícita en la normatividad del sistema educativo e interviene en la jerarquía de valores que se promueve en las aulas y en la escuela a través de los temas transversales.

El término laicidad para la Real Academia de la Lengua Española (RAE), refiere a dos acepciones, la primera mayormente vinculada al término *laico* que surgió para designar a quienes no desempeñan funciones religiosas. La segunda, que es la más conocida, en términos de la RAE, se entiende por laicidad, independiente de cualquier organización o confesión religiosa; sin embargo, Roberto Blancarte discute este

enfoque reduccionista y hace referencia a “un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y (ya) no por elementos religiosos²” (Blancarte, 2000, pág. 117), arribamos así al entendido de que la educación laica o bajo un principio laicista, está alejada de cualquier religión o credo que determine lo que se debe enseñar.

Para Fernando Savater (2004), en la escuela pública sólo puede resultar aceptable como enseñanza lo verificable (aquello que recibe el apoyo de la realidad científicamente contrastada en el momento actual) y lo civilmente establecido como válido para todos (los derechos fundamentales de la persona constitucionalmente protegidos), no lo inverificable que aceptan como auténtico algunas religiones o las obligaciones morales fundadas en algún credo particular.

Desde esta perspectiva la formación catequística o confesional de los ciudadanos, según Savater, no tiene por qué ser obligación de ningún Estado laico, aunque naturalmente, indica, debe respetarse el derecho de cada confesión a predicar y enseñar su doctrina a quienes lo deseen. Más adelante se amplía esta discusión haciendo el análisis y confrontación entre México y Alemania.

Respecto a la jerarquía de valores, se entiende en este documento que no existe una escala universal, si bien desde Max Scheler³, varios autores han esbozado clasificaciones de valores, proponiendo una gradación o no de ellos. Sin ánimo de reduccionismo en este documento acudimos al término jerarquía de valores para referirnos a los valores que los sistemas educativos asumen como importantes de fortalecer en los estudiantes del nivel secundario (7° a 9° grado en el sistema educativo alemán), ello no implica necesariamente una gradación apriorística de los valores, es meramente descriptiva de lo que los documentos señalan.

² Para Blancarte la laicidad no tiene porqué ser identificada de manera exclusiva con la separación entre el estado y las iglesias, con la forma republicana de gobierno o con algunas formas de tolerancia religiosa; ni con el respeto a los derechos humanos, ni con la neutralidad del Estado en materia de valores. La laicidad está vinculada a ello sin que un solo elemento la defina.

³ En su obra de dos volúmenes “El formalismo en la ética y la ética material de los valores” (1913-1916)

La transversalidad en la enseñanza de valores es motivo de análisis, considerando que en México, la formación de valores es uno de los ejes transversales en la educación básica y que específicamente se señala en los documentos rectores de la educación secundaria; no así en Alemania en la que los documentos rectores no consideran una metodología específica para la enseñanza de valores, aun más considerando que cada Estado (Bundesländer) de la República Federal de Alemania (RFA) plantea sus programas básicos de estudio y cada escuela diseña los específicos para cada asignatura. Sin embargo, con o sin ejes transversales, existe una formación en valores implícita (o explícita); en esta investigación se parte de lo propuesto desde los programas de estudio en México, y se contrasta con lo que ocurre en algunas instituciones educativas alemanas respecto a los supuestos teórico metodológicos que subyacen.

C) Los objetivos de la investigación.

- *Discutir los valores que se plantean en el Currículum de educación secundaria en México y Alemania.*
- *Reconocer la importancia del momento histórico en que se estructuraron los planes de estudio para lograr una panorámica que permita explicar la necesidad de formar a los estudiantes en determinados valores.*
- *Reconocer qué estrategias metodológicas se proponen desde el currículum para la enseñanza de los valores en los dos sistemas educativos.*

II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

A) La formación valoral en la educación secundaria en México.

La educación secundaria en México, tal y como la conocemos actualmente, se estableció en 1925, en ese momento se pensó en preparar a quienes aspiraban a estudiar alguna carrera profesional. “La secundaria adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX”. (Zorrilla 2004, s/p).

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa del entonces Presidente de la República Mexicana, Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados.

La educación secundaria desde su constitución como tal “se concibió como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa (...) en México se pensó como un paso necesario para continuar estudiando, una escuela para la escuela”. (Zorrilla 2004, s/p).

Desde el momento de su instauración legal hasta el año de 1940 hubo tres reformas a los planes de estudio⁴, es Torres Bodet⁵ quien pretendió eliminar el sentido socialista que había institucionalizado el entonces expresidente Lázaro Cárdenas, y puso las bases para un mejor ordenamiento de las escuelas secundarias.

⁴ 1926 a 1931, de 1932 a 1935, 1936 a 1940.

⁵ Jaime Torres Bodet, fue Secretario de Educación Pública por primera vez de diciembre de 1943, a noviembre de 1946 en los últimos tres años del gobierno de Manuel Ávila Camacho y la segunda ocasión, fue entre 1958 y 1964 durante el periodo de Adolfo López Mateos.

Hasta antes de 1958 sólo existió un tipo o modalidad de educación secundaria, a la que posteriormente se le denominó *general* para distinguirla de la que se denomina *secundaria técnica*, esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover una preparación para el trabajo.

El programa de estudio de 1964 para las escuelas secundarias estipulaba que se debía trabajar la asignatura de Civismo, con las finalidades de:

- 1.- Inculcar a los alumnos el amor a la patria.
- 2.- Hacer comprender al adolescente lo que significa formar parte de una sociedad que se funda en los principios de la democracia.
- 3.- Informar a los escolares sobre la organización social, económica y jurídica del país, para que, llegado el momento, estén capacitados para actuar convenientemente en la vida nacional.
- 4.- Hacer comprender a los alumnos el significado e importancia de la familia como base de la organización social.
- 5.- Crear la convicción de que la Educación Cívica es, en parte, educación moral, dirección de la voluntad para encauzar los impulsos positivos, dominar las tendencias destructivas en los individuos, tratando de formar y realizar valores éticos universales. (SEP 1964, p. 183)

“En el año de 1968, la telesecundaria comenzó de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional.” (Zorrilla 2004, s/p).

El presidente de la República Mexicana (1970-1976), Luis Echeverría Álvarez impulsó una reforma educativa, argumentando que el problema central era que la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. Se acordó que la secundaria al igual que la primaria se organizaría por áreas de conocimiento en vez de asignaturas, dichas áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales –que agrupaba biología, física y química–, ciencias sociales –historia, civismo y geografía–, además estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística.

Los Planes y programas empezaron a operar desde 1976 y surgieron de las Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria del Congreso Nacional Técnico de la Educación, celebrada en agosto de 1974, mejor conocidas como Resoluciones de Chetumal. Respecto a la Educación Cívica se señala:

“Es una disciplina escolar formativa, que requiere el aporte de conocimientos derivados de la historia, la geografía, la sociología, la psicología, el derecho, la política, la economía, etc. (...) Pretende lograr la socialización del alumno a través de la adquisición de actitudes de respeto a la ley, de tolerancia de opiniones, de la lealtad a los ideales, de cooperación a la resolución de problemas y, principalmente, de participación activa en la vida económica, política y social de la comunidad” (SEP, 1974, p. 333).

En esta reforma se asumía que si se consideraba al alumno como “un individuo que forma parte de una realidad social en constante transformación, debemos proporcionarle todos los elementos para que él llegue a conocer esa realidad”. (SEP, 1974, p. 334).

Una característica de este programa de estudios fue la formulación de objetivos claros, precisos y en términos de conducta observable, además se tendía a contener solamente los objetivos que un estudiante pudiera alcanzar con plenitud a través de un esfuerzo normal.

En el Plan de Estudios se ofrecen dos estructuras programáticas equivalentes: por Áreas de Aprendizaje y Asignaturas. La diferencia sustancial es la fragmentación curricular: dentro del Plan de áreas implica ocho cursos simultáneos por grado, mientras que en el de asignaturas son doce.

Se puede reconocer que “Durante el siglo XX, en México se privilegió la formación cívica como una manera de contribuir a la unidad nacional –sobre todo al término de la revolución– y a la consolidación del Estado como garante de la justicia social” (SEP, 2006, p. 10); esta postura con énfasis nacionalista en la formación en valores prevaleció hasta la reforma del 1993.

El Plan de Estudios 1993 plantea que sus antecedentes son las consultas previas del Plan Nacional de Desarrollo (1989–1994), el Programa para la Modernización Educativa (1989–1994), los Planes y Programas denominado “Prueba Operativa” y el “Nuevo Modelo Educativo” propuesto por el Consejo Nacional Técnico de la Educación de 1991. Dicho Plan establece que la última etapa de la transformación de los Planes y Programas de Estudio se sustenta en las orientaciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En esta reforma se decide el trabajo por áreas del conocimiento y se restituye el Civismo para primer y segundo grado.

“El propósito general de los cursos de Civismo es ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana (...), que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, la democracia como forma de vida”. (SEP, 1993, p. 127)

Se pueden advertir como señala Pablo Latapí (2003) citado en SEP (2006, pp 13-15) algunas tradiciones en estos enfoques que se le dieron a la asignatura:

La inculcación, vinculado con una perspectiva tradicional, en la que existen valores absolutos e inamovibles, este enfoque pondera la promoción de valores y actitudes deseables para la autoridad de los adultos y el conjunto de la sociedad. Se considera que la repetición discursiva y la obediencia acrítica garantizan la adquisición de valores.

Otra tradición fue el relativismo desde este punto de vista, no se privilegia un tipo particular de valores porque se considera que éstos son relativos, pues dependen de las situaciones. Por lo tanto, el papel del docente y de la escuela es marginal, ya que no promueven una orientación valoral específica.

En una tradición vivencial se brinda un peso importante a las experiencias que tienen lugar en la convivencia diaria. Se considera que en todos los ámbitos expresan valores.

El enfoque reflexivo-dialógico brinda especial atención al desarrollo evolutivo de la moralidad de los educandos, el cual imprime características singulares a los juicios morales que son capaces de emitir. Asimismo, atiende también de manera especial la capacidad racional de los alumnos para elegir entre diferentes opciones valorales, al tiempo que consideran valores sustantivos, inspirados por los derechos humanos y la democracia, como criterios para una actuación justa.

Es en esta última tradición en la que se pretendió orientar a la formación en valores en la reforma específica de 1999, cuando la asignatura de Formación cívica y ética (FCyE), emerge en la educación secundaria; se reforman los programas de estudio de la asignatura de Civismo I y II; se plantea a la FCyE como una asignatura con un enfoque formativo:

En cuanto busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismo. (...) La asignatura está basada en los valores de la vida democrática y busca promoverlos. (SEP, 1999)

En el Acuerdo 253⁶, mediante el que se formalizaba la actualización en los programas de educación secundaria, se señalan algunas orientaciones didácticas que no son explícitas respecto a la educación en valores o a la transversalidad en la formación valoral.

En este programa se señala que el objetivo general es proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.

⁶ Publicado el 03 de Febrero de 1999 en el Diario Oficial de la Federación. México.

En el año 2006 se reforma de nuevo la asignatura y pasa de impartirse a los tres grados a sólo abordarse a partir del segundo grado. El enfoque formativo se preserva y en su fundamentación se señala que “la formación cívica y ética es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica” (SEP, 2007, p.9), aseveración que desde el programa 1993 se sostenía; el matiz radica en que el programa 2006 hace énfasis en algunas dimensiones:

La primera dimensión refiere al tiempo curricular asignado a la asignatura, el cual está destinado a contenidos particulares que el programa señala.

Una segunda dimensión comprende la contribución de todas las asignaturas del currículo al desarrollo de la reflexión cívica y ética (...) Las actitudes y los valores que se promueven en todas las asignaturas constituyen elementos para establecer vínculos transversales entre ellas. (SEP, 2007. P.9)

La tercera dimensión se refiere al ambiente escolar. Las tres favorecerían el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en la vida diaria.

En este programa de la asignatura de FCyE la inclusión de “competencias cívicas y éticas” están articuladas en torno a 3 ejes formativos. Uno de ellos es la Formación ética:

Tiene como referencia central los valores universales y los derechos humanos (...). Se orienta al desarrollo de la dimensión ética de los alumnos mediante experiencias que les lleven a conformar, de manera autónoma y racional, principios y normas que guíen sus decisiones, juicios y acciones. (SEP, 2007, p.13)

En el plan de estudios 2006 de educación secundaria la formación en valores es señalada como uno⁷ de los “contenidos transversales que se abordan, con diferente

⁷ Los otros campos son: Educación ambiental, educación sexual y equidad de género.

énfasis, en varias asignaturas". (SEP, 2007, p. 21) Y señala que es responsabilidad de toda la escuela el desarrollo de los contenidos transversales.

En retrospectiva el programa de FCyE 1999 respecto a la formación de valores señala que "está presente desde la escuela primaria, donde se procura que los estudiantes se ejerciten en la toma de decisiones individuales y colectivas conforme a determinados valores, y que experimenten conductas apegadas a procedimientos democráticos en la escuela" (SEP, 1999, s/p). En el programa 2006 se señalan los temas transversales pero no se abunda en la metodología específica para el abordaje de tales temas.

B) La formación valoral en el nivel secundario 1 en Alemania.

1. Breve historia del sistema educativo alemán

Los orígenes del sistema educativo alemán pueden rastrearse en la temprana Edad Media, si consideramos que la iglesia se responsabilizaba de formar a los futuros clérigos al tiempo que educaba a los hijos de las familias aristocráticas de la época; si bien no era un sistema educativo formal y normado, permitió que posteriormente surgieran escuelas para la clase alta.

La Reforma luterana⁸ contribuyó decisivamente al desarrollo extenso del sistema educativo en Alemania. A partir del siglo XVIII la escuela empezó a estar al alcance de la mayoría de los niños tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas y la educación básica adquirió cada vez más importancia.

"Lutero fue pionero en abogar por la enseñanza obligatoria, insistiendo en que las autoridades estatales fundasen escuelas y obligasen a la gente a hacerlo, ya que la formación de la juventud era para Lutero obligación del Estado y no de los individuos" (Lyanga, 2006, p. 102).

⁸ El reformador Martín Lutero (1483 - 1546) entendía la preparación de los cristianos para la gloriosa vida del más allá a base de instruirles en los deberes para con el hogar, el Estado y la Iglesia.

“Se considera que Alemania es la cuna de los sistemas educativos contemporáneos por su temprano interés por sistematizar la educación y establecer la obligatoriedad de la enseñanza. Ya en 1736 se establece el Plan General de Escuelas⁹” (González Muñoz, Et.Al., 1995, p. 26).

La educación primaria obligatoria y gratuita de ocho años en el Reino de Prusia en 1763 se puede considerar un hito en la historia de la educación: a partir de finales del siglo XVIII casi todos los niños iban a la escuela.

Para garantizar una cierta calidad de educación, Prusia instauró un certificado estatal que se necesitaba para ser profesor (1810) y el Abitur¹⁰ (1788), que más tarde llegó a ser la condición para el acceso a las universidades. Sin embargo, las mujeres no fueron admitidas en las universidades hasta 1919.

Durante el Imperio Alemán el sistema escolar se centraliza con el fin de establecer estándares en el sistema educativo.

Se crearon cuatro clases de escuelas:

- *Gymnasium* (9 grados, se estudiaba latín, griego y una lengua moderna)
- *Realgymnasium* (9 grados, se estudiaba matemáticas, ciencias naturales, latín y lenguas modernas)
- *Oberrealschule* (9 grados, se estudia ciencias, matemáticas y lenguas modernas)
- *Realschule* (6 grados, no permitía la entrada a la universidad pero preparaba a los alumnos en una formación profesional técnica)

⁹ Prusia (precursor de la actual Alemania) fue el primer reinado / país en construir el armazón de un sistema de educación nacional. En el Siglo XVIII, gracias al interés del Rey Federico Guillermo I. El Plan General de Escuelas de 1736 definió los principios regulativos del sistema educativo; en 1763 se legisló sobre la educación obligatoria de los niños, la formación y retribución de los maestros, las materias a estudiar y los métodos de enseñanza.

¹⁰ Es una denominación utilizada en Alemania, Finlandia y Estonia para los exámenes que los alumnos tienen al final de su educación secundaria, por lo general después de 12 o 13 años de escolaridad.

“Desde 1870 se impone el sistema educativo de doble vía. El ramal minoritario y de mayor prestigio tenía como tronco fundamental el Gymnasium; el otro ramal se iniciaba con la escuela popular elemental y podía continuarse con una escuela de formación práctica. Se inicia de esta manera un sistema dual.” (González Muñoz, Et.Al., 1995, p. 26)

Algunos pedagogos discuten actualmente sobre la diferenciación en los tipos de escuela, se pretende incluir en la actual agenda educativa la discusión de una escuela unitaria; esta propuesta en Alemania ha encontrado oposición desde el año 1900.

Con la República de Weimar¹¹ (1919-1933), la educación primaria de cuatro años en la Volksschule (Escuela del pueblo) se hizo universal y gratuita en toda Alemania. Quienes tenían suficientemente dinero y un buen promedio podían seguir estudiando luego en la Mittelschule (Escuela intermedia). Para entrar a una escuela secundaria, era preciso pasar un riguroso examen después del cuarto grado.

“Durante la República de Weimar tuvo lugar un cambio en las formas y en las cuotas de participación educativa de los hijos de obreros y de las mujeres. A partir de 1933, dichos éxitos fueron neutralizados y aniquilados. Como característica típica del sistema educativo alemán sobreviven solamente unos ciclos educativos de elite en las escuelas tipo Gymnasium.” (Tenortb, 1995, p. 29)

Durante la época del nacionalsocialismo (1933-1945), la ideología nazi influyó en gran medida la educación escolar, pero el sistema no fue modificado. En las escuelas, los profesores democráticos fueron suspendidos del servicio, jubilados o trasladados a puestos insignificantes y los ‘luchadores antiguos’ del partido nacional socialista ascendieron a funcionarios del Ministerio de Enseñanza, a inspectores superiores y a directores de enseñanza.

Al final de la Segunda Guerra Mundial, el 23 de Mayo de 1949, la Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Ley Fundamental para la República Federal de

¹¹ El 9 de noviembre de 1918 cae el Imperio Alemán como consecuencia de la abdicación de Guillermo II, en enero de 1919: se reunió en la ciudad de Weimar la Asamblea Nacional constituyente y se celebraron elecciones, esto dio paso al inicio de la República de Weimar (1919 -1933).

Alemania) aseguró que la soberanía sobre el sistema educativo corresponde a diversos Bundesländer (Estados federados), para la Alemania Occidental.

En ese marco legal “es competencia de los estados federados establecer los objetivos de la enseñanza, las normas para crear y mantener escuelas, la formación y perfeccionamiento del profesorado, para el funcionamiento de los centros, libros de texto, becas, etcétera.” (González, Iniesta, Et Al, 1995, p. 26)

En la República Democrática Alemana (RDA), (1949-1990) el sistema educativo tuvo un desarrollo centralista. Era obligatoria una Einheitsschule (Escuela general) de ocho años, luego seguía una Erweiterte Oberschule (Instituto de enseñanza secundaria ampliada) de cuatro años en sustitución del Gymnasium.

Al reunificarse en las dos Alemanias en 1990, la estructura del sistema educativo de la Alemania Occidental (RFA, República Federal Alemana) fue aplicada a los estados de la Alemania Oriental (RDA, República Democrática Alemana). La Grundgesetz no sufrió modificaciones notables en sus apartados referidos a la educación, los cinco¹² Bundesländer (Estados Federados) de la RDA asumieron el sistema educativo de la República Federal.

En Berlín, considerando el margen de soberanía en la administración del sistema escolar “entre 1948 y 1951 incluso se eliminó el sistema escolar de tres opciones, y en su lugar se instauró una sola escuela igual para todos Gesamtschule (Escuela integrada), aunque esta medida se retiró a principios de la década de 1950.” (Prats y Raventós, 2005, p. 155)

La Gesamtschule ha sido un sistema que permanece actualmente en varios Bundesländer en Alemania. Berlín ha sido pionera en ese sentido, como apunta Heinz-Elmar Tenortb “Desde 1969 se iba extendiendo la escuela tipo Gesamtschule como un -experimento de carácter social- no solo en el Estado de Berlín Occidental, el más

¹² Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia. Berlín Este no se consideró como Estado federado, pues en 1952 la RDA se administraba por Bezirke (Distritos).

avanzado en este tema, sino por toda la República Federal. Una extensión iniciada por sus partidarios con grandes esperanzas e inspirada en la expectativa de elevar a la vez *equality and excellence*.” [cursiva del autor] (1995, p. 36)

Actualmente la discusión sobre el sistema educativo alemán radica en la necesidad de atenuar en gran medida el impacto de factores desfavorecedores como la clase social, el género, el origen étnico, etc.

Para Joaquín Prats Cuevas y Francesc Raventós “El mayor reto del sistema educativo alemán consiste en aprovechar de manera productiva la tensión existente entre las diversas instituciones educativas y los tipos de escuela, por una parte, y la necesidad de tener mecanismos de control externos, por otra.” (2005, p. 152)

Para abundar en esta idea, es necesario describir la estructura del sistema educativo alemán.

En Alemania la educación preescolar o no es obligatoria, existen instituciones educativas pero son privadas y no generalizadas. Oficialmente no existen directrices para las guarderías, ni planes o programas específicos para el *Kindergarten* (preescolar). (Ver anexo 1)

De acuerdo con Barbara Schulte, algunos informes de profesores de primaria “y también a causa de los malos resultados del informe PISA, se pretende ahora que las guarderías y los centros preescolares se integren más en el sistema educativo para facilitar un buen comienzo a los grupos desfavorecidos.” (en Prats y Raventós, 2005, p. 153)

Con excepción del Third International Mathematics and Science Study (TIMM)¹³ de 1997 y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de 2000— Alemania no había tomado parte en otros estudios

13 Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencia

internacionales de evaluación a gran escala en aproximadamente los últimos veinte años.

Los resultados del año 2000 de PISA colocaron a Alemania, de entre los 32 integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) debajo del promedio en las tres áreas estudiadas, de tal forma que en el llamado alfabetismo (*literacy*) matemático y en el científico, Alemania ocupó el puesto 20 y en el lector el 21.

Estos resultados, como en muchos otros países abrieron el debate no sólo sobre las pruebas estandarizadas y su impacto en los centros educativos, particularmente en Alemania se discutió sobre los tradicionales conceptos alemanes de *Bildung* y *Allgemeinbildung* (formación y formación general), y su relación con el concepto de *literacy* “alfabetismo” introducido por los diseñadores del PISA.

Según refieren Kotthoff Hans-Georg y Miguel Pereyra (2009), además de lo anterior se puede mirar cinco grandes temáticas de discusión: la primera referida a los análisis críticos del alcance y las funciones de los “estándares educativos nacionales” y las “competencias” que se han planteado; segundo si los resultados de los estudios internacionales de evaluación a gran escala, como los de PISA, pueden usarse para mejorar la calidad de escuelas individuales y del sistema de educación concebido sistemáticamente como un todo; tercero, la discusión se enfoca hacia la evaluación educativa y se han concentrado en la “*accountability*” o el rendimiento de cuentas profesionales de la institución escolar; cuarto, la desigualdad educativa existente en el sistema educativo alemán, las desventajas de los alumnos por su origen étnico y socioeconómico; y finalmente, por qué y cómo los actores internacionales como la OCDE se interesan por tratar de conseguir mayor influencia sobre los sistemas educativos. (pp. 2-6).

Este proceso desde el año 2000 ha despertado voces que cuestionan la diversidad de escuelas aunada a la posibilidad de cada escuela de adecuar los programas para fortalecer determinadas asignaturas o temas; esto genera una

diversidad de orientaciones que en la práctica puede resultar complicado situar con una meta común. Para los alemanes resulta complejo cambiar de un Estado Federado a otro y revalidar sus estudios pues en ocasiones las equivalencias no son del todo claras.

Oficialmente el período escolar obligatorio en Alemania, inicia a los 6 años de edad en la Grundschule (escuela primaria), en la que se enseña sobre todo a leer, escribir y contar. Últimamente se incluye también la enseñanza de lenguas extranjeras ya desde el tercer curso escolar (por lo general, inglés).

Son generalmente cuatro años de enseñanza primaria (en Berlín y Brandeburgo son seis años), al término de éstos, los cursos 5to y 6to constituyen una fase especial de promoción, observación y orientación sobre la formación posterior.

Debido a la autonomía en la gestión escolar, en la mayoría de los Bunderländer (Estados Federados) esta fase de orientación pertenece a la primera etapa de la educación secundaria, pero en otros constituye una etapa escolar independiente de los tipos de escuelas.

Al término del curso seis, y en función de la recomendación de los profesores de primaria y de los deseos de los padres, los alumnos se integran en el sistema escolar tripartito, que en la mayoría de los estados federados se compone de Hauptschule, Realschule y Gymnasium.

La función de la Hauptschule (Colegio de enseñanza general) consiste en transmitir una amplia base de cultura general que prepare a los alumnos para su trayectoria profesional futura. Tras la graduación de la Hauptschule (después del 10mo curso lectivo), muchos alumnos pasan a una escuela profesional.

En la Realschule (Colegio de enseñanza ampliada) se dedica menos atención a la formación profesional y más a las asignaturas básicas de alemán, lenguas extranjeras y matemáticas.

Quien se gradúe con éxito de la Realschule (después del 10mo curso) puede pasar al ciclo superior del Gymnasium.

El Gymnasium tiene la función de impartir las asignaturas a un nivel de rendimiento más elevado, ya que prepara a los alumnos para la universidad. El título final, el bachillerato, se puede obtener en la mayor parte de los estados federados después del 13avo curso lectivo, y en algunos estados se obtiene ya después del 12avo curso.

Según Barbara Schulte "El sistema escolar tripartito se basa originariamente en la idea de que cada alumno pueda desarrollarse en el tipo de escuela correspondiente según sus necesidades y capacidades. No obstante, existe una clara desventaja para los rezagados, alumnos que sólo pueden desarrollar su potencial a una edad más avanzada" (en Prats y Raventós, 2005, p. 155) por ello, los alumnos pueden entrar en una modalidad de escuela inadecuada para ellos. Abunda la autora que en realidad son, sobre todo, los alumnos procedentes de capas sociales inferiores y los niños extranjeros quienes asisten a la Hauptschule, de modo que ese tipo de escuela se acaba convirtiendo en una forma de segregación social.

En Renania del Norte – Westfalia, Bundesländer donde se realizó la investigación, el sistema educativo está estructurado en niveles similares a la generalidad en Alemania, igualmente está dividido en distintos tipos de escuelas. Existen tres niveles equivalentes a lo anteriormente mencionado para el país:

El Primarstufe (nivel de primaria) consta de la Grundschule (escuela de primaria), y se asiste durante cuatro años.

El Sekundarstufe I (nivel I de educación secundaria) abarca la Hauptschule, la Realschule, desde el 5º al 10º curso de la Gesamtschule y el Gymnasium desde el 5º al 9º curso.

La Sekundarstufe II comprende los tres últimos años en el Gymnasium o en la Gesamtschule, así como el Berufskolleg con sus diversas formaciones profesionales.

Los Gymnasium y las Gesamtschule suelen considerarse escuelas del Sekundarstufe I y II.

Aunque se trata de una selección de los alumnos de acuerdo con sus capacidades y necesidades, cada vez más niños acuden al Gymnasium sobre las otras tres opciones “no por el buen rendimiento que hayan tenido en primaria, sino por los deseos y solicitud de sus padres, lo cual conlleva por lo general un descenso de la calidad tanto en los Gymnasium como en la Realschule”. (Vollstädt, W. et al. 1999, p.125).

“La educación secundaria se divide en nivel secundario inferior (Sekundarstufe I), que comprende los cursos de educación desde los grados 5to y 7mo a 9no y 10mo de escuela; y nivel secundario superior (Sekundarstufe II), que comprende todos los cursos de educación siguientes.”¹⁴ (KMK, 2011, P. 109)

El equivalente en el sistema educativo en México serían el nivel secundario 1, en los cursos 7mo a 9no en Alemania, estos pueden cursarse en instituciones como el Hauptschule, Realschule, Gymnasium o Gesamtschule.

La función de todos los cursos de formación del primer nivel de secundaria es preparar a los alumnos para los cursos de educación a nivel secundaria superior pues su conclusión es necesaria como entrada para estudios profesionales universitarios. La educación en el primer ciclo de secundaria es de carácter general, en la escuela secundaria superior predomina la enseñanza profesional.

En el nivel 1 de secundaria, los periodos por sesión son de 45 minutos, en ocasiones pueden fusionarse dos periodos para tener un bloque de 90 minutos para

14 Secondary education breaks down into lower secondary level (Sekundarstufe I), which comprises the courses of education from grades 5/7 to 9/10 of school, and upper secondary level (Sekundarstufe II), which comprises all the courses of education that build on the foundations laid in the lower secondary level. /Traducción propia.

una sola asignatura. Por semana los estudiantes tienen entre 30 y 40 periodos de 45 minutos. Después de cada bloque hay pausas de 15-20 minutos, se hacen dos o tres pausas en el día de clases; hay además un receso de media hora.

Son generalmente doce asignaturas a lo largo de la Secundaria 1 y 2: Biología, Física, Química, Matemáticas, Música, Alemán, Historia, Geografía, Religión o Ética, Deportes, Estudios sociales, Inglés y uno o dos idiomas más que pueden ser opcionales. El español se estudia ahora con más frecuencia que en los últimos 10 años.

El primer idioma extranjero que se aprende es generalmente el inglés, se estudia desde la Grundschule y en los primeros grados de la Secundaria 1, por un periodo de 9 años, el segundo y tercer idioma se estudia en los primeros grados de Secundaria 1 y ya es opcional.

El horario para asistir a clases es de 7:30 de la mañana a 2:00 de la tarde. No es frecuente que las escuelas secundarias tengan actividades extracurriculares. En caso de haberlas son voluntarias y no figuran dentro de los documentos oficiales con evaluaciones.

Sobre los propósitos de la educación secundaria la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales en la República Federal de Alemania¹⁵ (KMK) en el documento El sistema educativo en la República Federal de Alemania 2010/2011 señalan como objetivos de la educación secundaria inferior:

- Promover el desarrollo general de los alumnos: intelectual, emocional y físico, enseñándoles a ser independientes, tomar decisiones y asumir su cuota de responsabilidad personal, social y política;
- Proporcionar instrucción basada en conocimiento académico, que tenga en cuenta las facultades conceptuales relacionadas con la edad de los

¹⁵ Minister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten in der Bundesrepublik Deutschland.

alumnos, considerándolas en su organización y en las demandas hechas a los mismos;

- Poco a poco ir aumentando el grado de especialización en consonancia con las capacidades e inclinaciones de cada alumno;
- Mantenimiento de un sistema abierto que permita la transferencia de un tipo de escuela al otro después de una etapa de orientación. (20011, p. 109)

Como se ha mencionado, las reformas a la educación secundaria I (y del sistema educativo en general) se dieron a raíz de los resultados en la prueba PISA (2000) y actualmente, una de las grandes cuestiones que ocupa el debate educativo son las medidas a tomar para mejorar la calidad en el sistema educativo.

En los años 2003 - 2004 la KMK como respuesta al análisis de los resultados alcanzados en PISA, se dio el establecimiento de estándares educativos¹⁶ a nivel nacional.

La KMK en 2004 inició la creación del Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Instituto para el Progreso Educativo. IQB por sus siglas en alemán) en Berlín que es una institución creada conjuntamente por los Länder y la Universidad Humboldt.

La KMK a través de la IQB, desde el 2004 estableció esos estándares para el certificado que se obtiene al finalizar la etapa de Secundaria I, abarca las asignaturas de alemán, matemáticas, primera lengua extranjera (inglés o francés), biología, física y química, en las Realschulen; en las asignaturas de alemán, matemáticas y primera lengua extranjera de las Hauptschulen. Las asignaturas de Religión no se incorporan en esos índices por ser diversas y opcionales según el estado.

¹⁶ Diane Ravitch (1996) en su texto "National Standards in American Education" señala que un "estándar" puede ser entendido también como "meta", "propósito" o "aspiraciones". Detecta tres tipos de estándares: a) de contenido, b) de desempeño escolar, y c) de oportunidad.

Los estándares educativos que plantean la KMK y particularmente el IQB se entienden como una herramienta para documentar y evaluar el éxito de la labor educativa.

El IQB tiene como objetivo desarrollar las normas nacionales para estandarizar la educación, revisar sus logros y utilizar esa información para apoyar científicamente. Este es un proceso complejo, con las siguientes áreas:

- Formulación de modelos de competencias. Aquí se describe específicamente y de manera individual qué habilidades deben haber alcanzado los estudiantes en un tiempo definido.
- Formulación de las acciones y tareas de comparación.
- Desarrollo de sistemas de pruebas, evaluación y comentarios basados en equipo.

En el contexto del sistema educativo alemán con la toma de decisiones en cada estado y las posibilidades de adecuación curricular en cada escuela, resulta complejo unificar los objetivos educativos para responder a pruebas estandarizadas internacionales. La discusión hasta ahora sigue vigente y con más énfasis en los pros y contras de la unificación para responder a un perfil de estudiante con competencias específicas afecta la concepción de educación que en Alemania ha estado presente en su tránsito histórico.

Cuando se hace uso de la palabra *Bildung*, es complejo recibir una traducción literal al español, quizás se entienda más claro como “formación”. Para el colectivo, la palabra implica más que sólo “educación”, siguiendo la idea de la filósofa Christina Schües (2006, pp.135-139), para los alemanes la palabra representa una teoría de los ideales, objetivos y criterios sociales. Es más que sólo conocimiento, está libre de objetivos, aunque no está falta de ellos (por lo menos de objetivos medibles cuantitativamente), fomenta la aspiración, el amor y la motivación personal, parte de la

idea de que toda persona es libre, significa una autorreflexión que conduce al discernimiento.

Aunque se abordará en el apartado de análisis de resultados, es importante destacar aquí que no se encuentra una jerarquía de valores que deban ser promovidos en la escuela de manera explícita. Si coincidimos con lo que Schües señala, debería ser necesario indagar cuáles están implícitos en el concepto *Bildung*, particularmente para los docentes de educación secundaria, considerando que no son motivo de una sola asignatura el promoverlos.

Siguiendo esa hipótesis, este concepto: *Bildung*, puede verse afectado ante el peso que cobran las evaluaciones internacionales que generalizan un modelo educativo y simplifican los logros a un listado de competencias que explican lo que debe lograrse en la educación para ajustarse a la sociedad del conocimiento.

C) El laicismo y la educación religiosa.

1. Laicismo escolar en México

En México, la historia en la conformación del país desde la conquista española se mantuvo ligada a la Iglesia. En el terreno educativo, la educación laica, asumiéndola como ajena a la injerencia religiosa, se inicia con el siglo XIX.

Aunque ya había intereses por separar a la iglesia de la educación, en un primer momento, personajes con ideas liberales como Valentín Gómez Farías¹⁷, Ignacio Ramírez, Melchor Ocampo y Benito Juárez¹⁸, entre otros, y posteriormente Justo Sierra, Gabino Barreda y Manuel Baranda, sentaron las bases de la laicidad escolar en México.

¹⁷ En 1833 se prohibió a la iglesia intervenir en asuntos políticos, en 1834 se secularizaron todas las “misiones” en la República Mexicana.

¹⁸ El 6 de septiembre de 1860 proclama las Leyes de Reforma.

Las Leyes de Reforma permitieron al gobierno federal tener facultades que anteriormente habían sido de la Corona Española a través de la iglesia. Rubros como la salud pública, el registro civil, la administración de cementerios y sobre todo la educación pasaron al tutelaje del Estado.

La ley de libertad de cultos significó la culminación de la reforma liberal. Terminaba la mezcla de la política y de la religión, que había estado presente en los primeros cuarenta años de la vida independiente de México, separándose los asuntos civiles de los eclesiásticos.

Previo a la Constitución de 1857 la cobertura educativa era muy limitada. La mayoría de las escuelas eran sostenidas por particulares si bien con algunas ayudas del Estado; existían también escuelas públicas que la iglesia había fundado y administraba, esto muestra que la iglesia no tenía el monopolio de la educación¹⁹.

En el título 1, la Constitución de 1857, respecto a la educación señala: "Art. 3° La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisito se deben espedir (sic)"²⁰

La libertad de enseñanza proclamada tuvo el sentido de romper con el monopolio que el clero ejercía en la educación, pretendía abrir paso al establecimiento de escuelas particulares laicas e iniciar la construcción de un sistema educativo público.

En el Constituyente la libertad de enseñanza se ofrecía como un tema con muchas aristas para considerar. El Estado vigilaría los libros de texto que se utilizarían en la educación pública, esto a algunos constituyentes les parecía contrario a la idea de la enseñanza libre; a otros la libertad de enseñanza les indicaba que había posibilidades de que la iglesia y los particulares se pudieran "adueñar de las conciencias".

¹⁹ Como ejemplo en 1836 el 53% de los varones estaba inscrito en escuelas gratuitas y públicas de la iglesia sostenidas por el Estado, el 11% en las municipales y 36% en particulares. (Meneses, 1983, p. 168)

²⁰ Versión digital del documento. Fuente: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/constitucion-federal-de-los-estados-unidos-mexicanos-sancionada-y-jurada-par-el-congreso-general-constituyente-el-dia-5-de-febrero-de-1857-0/> Consultada el 19/enero/2012.

La constitución de 1857 establece con el Art. 3o. un concepto de enseñanza congruente con el triunfo liberal. “La enseñanza sería libre, como libre era el pensar, publicar, poseer y viajar. La característica de la libertad se refería a la supresión de monopolio. Los gremios (1823), la iglesia (1833), y aun el Estado (1833)” (Meneses, 1983, p. 171).

El artículo tercero se aprobó como se señala anteriormente, sin embargo, en la década siguiente la cobertura en educación básica no mejoró. Esto debido a la Guerra de Reforma y a la Intervención Francesa.

En mayo de 1861 se promulga el decreto del gobierno sobre el arreglo de la instrucción pública para el Distrito y Territorios Federales. Se especifica que la instrucción pública queda bajo la inspección del gobierno federal y se determina el Plan de Estudios que incluye por primera vez la Moral como asignatura, desapareciendo la de catecismo.

En retrospectiva, el concepto de laicismo, en el artículo 3o de la Constitución de 1857 está referido en un primer sentido a la libertad de enseñanza y la supresión del monopolio educativo del clero. El segundo sentido aparece con Benito Juárez durante la república restaurada, se trata de que la escuela laica se abstenga también de impartir enseñanza religiosa de cualquier credo. El decreto del 14 de diciembre de 1874 introdujo explícitamente este segundo sentido del laicismo: prohíbe la enseñanza religiosa y las prácticas de cualquier culto en todas las instituciones educativas del país. “La ley de marzo de 1891, en el artículo segundo abarca las anteriores acepciones de laicismo y señala: la enseñanza obligatoria que se imparta en las escuelas oficiales será, además, gratuita y laica” (Dublán y Esteva 1898, en Meneses, 1983, p. 282).

En 1917 se señalaba que la educación oficial sería laica, también la que se impartiera en las escuelas particulares en el nivel primario; además ninguna congregación religiosa ni ministro de algún culto podrían establecer ni dirigir escuelas de educación primaria. Tras el conflicto religioso de los años 1926-1929 se siguió

impulsando la laicidad y el 29 de diciembre de 1931 se promulgó la ley que extendía el laicismo a la educación secundaria.

En 1934 se le dio a la educación una orientación socialista, se recrudecieron las sanciones para quienes violaran las disposiciones legales para impedir cualquier injerencia religiosa en la educación.

El entonces presidente de la República, Manuel Avila Camacho, en el año de 1946 promueve la reforma del artículo 3o “se elimina la orientación socialista e introdujo principios humanistas y nacionalistas; mantuvo también la prohibición a las corporaciones religiosas de intervenir en la educación primaria, secundaria, normal y en la destinada a obreros y campesinos”. (Latapí, 2002, p. 75)

Es en 1946 cuando se arriba a la redacción del Artículo 3o. que mantuvo como eje de los contenidos educativos el resultado del conocimiento científico y la lucha contra la intolerancia y los fanatismos y que, además, definió a la educación pública como democrática y gratuita.

Pablo Latapí (2002) en su texto “La moral regresa a la escuela” hace una crítica al periodo sexenal de Manuel Ávila Camacho (1940 -1946), señala que hubo acuerdo tácito, un régimen de simulación por medio del cual las escuelas confesionales pudieron proliferar en el país y atendieron a algunas disposiciones legales a cambio de impartir instrucción religiosa.

En 1992 y 1993 durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se realizó la última reforma importante al artículo tercero constitucional. Las fracciones I y II se conservan. Sin embargo en el apartado VI que rige la educación privada, se lee lo siguiente:

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

A) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

B) obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley.²¹

Esto implica que no se considerará el párrafo I que señala:

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;²²

Con la reforma del artículo tercero en su fracción VI, se abre un marco legal que permite justificar la existencia de tales instituciones.

En este breve recorrido histórico se advierte cómo se ha entendido la laicidad en México en diferentes momentos históricos; lo que debe llamar la atención es que el concepto sólo aparece una vez en la Carta Magna, no se le define ahí sino en la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público. Es en el artículo 24 de la Constitución Política que versa sobre la libertad de creencias donde se sustenta el laicismo escolar y posteriormente en el artículo 5º de la Ley General de Educación vigente actualmente.

Se puede afirmar, que la laicidad existió en México antes de que hubiera una palabra para denominarla. Laicidad es de hecho un neologismo francés que apareció y se usó en 1871; México era ya un país laico, si entendemos a las Leyes de Reforma como un acontecimiento fundador de la separación entre los asuntos del Estado y los eclesiásticos. El concepto de laicidad se encuentra actualmente vigente y concede orientación a las prácticas docentes en la escuela pública.

²¹ Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 05 de marzo de 1993.

²² Fuente: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>. Consultado en 13/02/2012.

2. La enseñanza de Religión en Alemania.

En el pasado Alemania ha tenido cuatro grandes leyes máximas que coinciden con los periodos históricos más relevantes del país en que los distintos territorios, reinos o imperios configuraban una mayor integración como Estado unido.

Durante el llamado Primer Reich que corresponde al Sacro Imperio Romano Germánico, no existió una constitución o ley máxima como tal pues no hubo intención de convertirse en Estado-nación, solo buscó integrar naciones con bases católicas cristiano-romanas.

El II Reich se inició en 1871 y se prolongó hasta 1918, coincidiendo con el final de la I Guerra Mundial, poseía una Constitución propia aprobada el 18 de enero de 1871, era imperialista y federalista a la vez, daba poder al Kaiser (emperador) y a un Gobierno unitario. Sin embargo, la Constitución del II Reich era también parcialmente liberal, debido a que constaba en ella un sistema bicameral (Bundestag y Bundesrat).

En el año de 1873, el canciller Otto Eduard Leopold von Bismarck-Schönhausen restringió los derechos de la iglesia católica, luego de un conflicto legislativo que los historiadores han denominado el Kulturkampf (combate cultural). En esencia el canciller del Imperio alemán, Otto von Bismarck se opuso a la Iglesia Católica y al Zentrum.²³

Los acuerdos parlamentarios obligaron a los futuros sacerdotes - profesores a formarse en universidades dependientes del Estado y no en seminarios de la iglesia; además se sujetó la enseñanza religiosa al control del gobierno; el bautismo dejó de ser obligatorio; el matrimonio civil fue asumido como único válido ante el Estado.

En 1878 - 1879, el Canciller y su grupo de apoyo político modifican su postura: suprime, suaviza o deja en suspenso algunas de las leyes. Pero no abolió el matrimonio civil obligatorio y siguió controlando la educación religiosa.

²³ Partido católico alemán.

La República Democrática de Weimar²⁴, es el periodo histórico en Alemania que corre tras su derrota en la Primera Guerra Mundial (1919) y que se extendió hasta 1933. En este periodo Alemania poseyó la primera Constitución totalmente democrática, y que sentó las bases para la actual.

Para el autor Carlos Manuel Corral Salvador “La Constitución del Reich (Weimarer Reichsverfassung) radica en que su sistema político-religioso fue, además de totalmente novedoso, certero y adecuado.” (1973, pág. 372)

Certero, pues trató de evitar, y lo consiguió, el enfrentamiento de los tres grandes partidos²⁵ representados en el gobierno. Al final, se acordó la introducción de un nuevo sistema de relaciones entre las Iglesias y el Estado que, de una parte, comportara la ruptura con el sistema anterior de “confesionalidad cristiana” con soberanía del Estado sobre las Iglesias y evitara una separación radical de Iglesias y Estado.

En el artículo 137, núm. 1 de la Constitución de Weimar se leía: “Es besteht keine Staatskirche” (No existe una religión 26 del Estado). Esto fue adecuado según Corral, pues estableció un equilibrio entre el pasado y el futuro (hoy presente) de Alemania. Y tan certero y adecuado se juzgó que, después de la II Guerra mundial, los partidos políticos entonces surgidos no dudaron en compartirlo y hacerlo suyo. (pp. 371-374).

El llamado Tercer Reich o la Alemania nazi (1933-1945) no derogó la Constitución de Weimar, pero si reformó algunos artículos; incluso sin ello, se violentaron los principios clave como el respeto a la libertad de culto.

²⁴ El nombre de República de Weimar es un término aplicado por la historiografía posterior, puesto que el país conservó su nombre de Deutsches Reich («Imperio alemán»)

²⁵ La socialdemocracia (SPD), Los socialistas independientes (USPD), La Liga Espartaquista (en un principio parte de la USPD).

²⁶ Staatskirche se traduce literal como iglesia del Estado, pero se usa el término religión para mejor comprensión en el contexto mexicano.

La situación de la Iglesia Católica, sufrió un progresivo quebranto, hubo persecución de sacerdotes, ataque a organizaciones católicas y supresión de publicaciones. Los protestantes, que inicialmente habían apoyado al régimen nazi, fueron objeto de un intento del régimen para someterlos a su mando.

La educación experimentó un rápido proceso de influencia. Los docentes fueron obligados a afiliarse a la Sociedad de Maestros Nacional Socialistas²⁷. Las licencias para enseñar eran concedidas sí el candidato inspiraba "confianza política". Los libros de texto fueron redactados de nuevo.

En Munich en el año 1933, durante un discurso ante un público de profesores el ministro de cultura bávaro, Hans Schemm expresó ideas que dan perspectiva de la postura nacionalsocialista respecto al papel del docente, dijo: "a partir de ahora, su trabajo no consistirá en determinar si algo es cierto, sino si se corresponde con el espíritu de la revolución nacional-socialista" (Bracher, 1973, p. 336, en Wassertein, 2010, p.186).

En la educación básica los programas de los colegios se reformaron para poner especial énfasis en la gimnasia, la eugenesia, la biología y las "tradiciones raciales"²⁸.

Tras la Segunda Guerra Mundial, Alemania quedó dividida en tres zonas de ocupación (Inglesa, francesa y americana), en las que se fue restableciendo poco a poco el funcionamiento institucional. Tal proceso culminó en 1949 con la redacción y promulgación de la Ley Fundamental de Bonn para la República Federal Alemana. Dicha ley no entró en vigor en todo el territorio hasta 1990, año en que se consolidó la reunificación alemana.

²⁷ La Ley del Servicio Civil de 1937 requería a los maestros para que fueran "los ejecutores de la voluntad del Estado apoyado por el partido" y para que estuvieran dispuestos a "defender en cualquier momento, sin reservas, al Estado nacionalsocialista".

²⁸ Basándose en las teorías de Houston Stewart Chamberlain, quien sustentaba la primacía de la pureza de la raza aria en el estudio de los orígenes de las familias de lenguas indoeuropeas. Bajo este criterio los judíos no tenían alma pues constituían un linaje híbrido, producto del mestizaje de beduinos, hititas, sirios, etc.

Se denominó Ley Fundamental pues el concepto Constitución tiene un significado de algo permanente, ya construido y en ese momento Alemania estaba dividida; otro factor era la poca capacidad de decisión que tenía Alemania a determinar su propia organización política.

Esta Ley fundamental en sus primeros nueve artículos incorpora una declaración de derechos y libertades amplias. En el artículo siete se refiere a la educación en los siguientes términos:

1. El sistema educativo en su conjunto estará bajo la supervisión (Aufsicht) del Estado.
2. Los encargados de la educación del niño tendrán derecho a decidir sobre la participación de éste en la enseñanza religiosa.
3. La enseñanza religiosa constituirá una asignatura ordinaria en las escuelas públicas, con excepción de las escuelas no confesionales. Sin perjuicio del derecho de supervisión del Estado, la enseñanza religiosa se impartirá de acuerdo con los principios fundamentales de las comunidades religiosas. Ningún maestro podrá ser obligado contra su voluntad a impartir enseñanza religiosa²⁹.

Hoy día, en Alemania, el Estado y las dos más grandes iglesias cristianas tienen estrechas relaciones. El partido conservador más influyente del país es el Cristianodemócrata, y defiende los intereses de católicos y protestantes. Por ley los sacerdotes reciben un sueldo del gobierno y pueden participar libremente en actividades políticas.

Según los estudios de Michel Klöcker y Udo Tworuschka (2006, pp 3-18) en el 2005, 53 millones de alemanes (63,9% de la población) se consideraban cristianos, (de ellos un 49,2% son católicos romanos), un 48,8% protestantes (de ellos un 98% luteranos) y un 2% cristianos ortodoxos (que pertenecen a diversas iglesias). El resto de la población (aproximadamente un tercio) tiene otras afiliaciones religiosas.

El Islam tenía en Alemania aproximadamente 3.3 millones de fieles, de origen extranjero mayormente; sin embargo no poseen una organización que los agrupe en su

²⁹ Fuente: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/el-sistema-politico/main-content-04/la-ley-fundamental.html> Consultado el 20/10/2011

mayoría, sino que existe una infinidad de pequeñas estructuras que disponen de mezquitas y velan por los intereses religiosos de sus miembros.

A causa de la disposición federal del ámbito educativo en Alemania, no existe un currículo nacional. La principal diferencia entre los Estados Federados se hace evidente si es que se hallan gobernados por los democristianos o los socialdemócratas. Mientras que los conservadores dan más importancia a la organización de tres líneas de escuela, el sistema escolar tripartito, los socialdemócratas subrayan sobre todo el acceso igualitario a la educación.

Cada Bundesländer elabora los llamados planes marco o planes de estudios que son sus propias directrices para cada asignatura. El currículo puede ser modificado por el profesor atendiendo al contexto escolar, de modo que pueden darse importantes diferencias entre las escuelas, pero también dentro de una misma escuela, al ser orientadas las asignaturas de manera diferente por los profesores. “En teoría, los profesores tienen que informar a la Administración acerca de las desventajas y las necesidades de revisión que detecten en los planes marco; pero este proceso de retroalimentación funciona sólo en casos contados.” (Schulte 2005, en Prats y Raventós 2005, p. 155)

Sobre la asignatura de religión, desde el año de 1974 se consideró que debiera existir una asignatura alternativa para quienes no eligieran cursar ninguna clase de religión. Se pretendía que en esa asignatura se discutieran temas ético-morales vinculados con la vida cotidiana y no que fuera una asignatura filosófico-académica. Sin embargo es complejo tener cubiertas todas las religiones para ser enseñadas en las escuelas, hay muchas agrupaciones que no tienen representatividad ante el Ministerio de educación y cultura, eso complica que se pueda organizar el currículum, formar a los docentes que la imparten y lograr la cuota de alumnos por grupo a ser atendidos que estipulan las normas.

Centrándonos en la asignatura de religión, en el caso de Renania del Norte-Westfalia, el Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerio de Educación y Capacitación para Renania del Norte-Westfalia) en su página electrónica publicó desde el año 2008 el currículum de las asignaturas de religión que se imparten en el estado. Actualmente se ofrecen cinco diferentes asignaturas de religión: Ortodoxa cristiana, Ortodoxa Siria y Aleví, Evangélica y Católica.

III. DISCUSIÓN TEÓRICA

A) La discusión sobre el concepto de *valor*.

Partiendo de que la palabra *valor* admite diversas acepciones y sin afán de hacer una revisión filosófica detallada del concepto; en este trabajo se recurre a Frodizi Risieri (1958) y su concepto de *valor*.

“El valor no es una estructura, sino una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada” (p.213) ese contexto afecta a ambos elementos y por consiguiente al tipo de relación que mantienen.

Esta postura salva las diferencias entre los subjetivistas y objetivistas axiológicos, aunque como señala el mismo autor la problemática axiológica continua abierta, lo importante sería captar el sentido, profundidad y complejidad de tal problemática.

Los subjetivistas (Alexius Meinong, Ralph B. Perry, Christian Von Ehrenfels, Rudolf Carnap, Alfred Jules Ayer, Bertran A. Russell y otros) sostienen que una cosa tiene *valor* cuando nos gusta y en la medida en que nos gusta, que sólo son valiosas las cosas que deseamos o anhelamos, que es nuestro interés lo que hace que una cosa sea valiosa para nosotros.

Por su parte, los objetivistas (Blaise Pascal, Max Scheler, Immanuel Kant y otros) afirman que los valores son descubiertos, no atribuidos por nosotros a las cosas. Los valores no resultan afectados por las vicisitudes humanas: son absolutos y objetivos. Scheler propuso cinco criterios para la elaboración de una jerarquía de valores, sin embargo hay complicaciones cuando se intenta demostrar empíricamente tales criterios.

Las críticas al enfoque subjetivista es que si los valores dependen de quien valora y no hay una jerarquía posible, entonces no hay valor que se anteponga a algún otro, y estamos ante una postura de relativismo absoluto; esto implicaría entonces preguntarse para qué ocuparse de educar o formar en un determinado valor.

Las críticas a los objetivistas son en varios sentidos, sin embargo consideremos aquí el hecho de que se piense que los valores son inmutables a través del tiempo; sin embargo la experiencia nos permite poner en juicio el hecho de que ahora sabemos más de la democracia o la justicia que hace un siglo, por ejemplo; Frondizi argumenta que los objetivistas parten de la empiria para generar sus conceptos, luego cortan ese vínculo para generalizarlos, pero en realidad se mantiene un vínculo con la experiencia.

Al aportar la idea de estructuralidad, Frondizi señala que en cuestiones valorales, el todo es más que la suma de sus partes, puesto que sujeto y objeto son cambiantes y heterogéneos, los factores socioculturales por tanto afectarían tanto a uno como al otro. La importancia que se le da al contexto es a lo que Frondizi denomina la *ecología del valor*; hay cinco elementos³⁰ que en su opinión constituyen un contexto o situación que concede un marco de existencia a los valores.

Algo importante en el pensamiento axiológico de Frondizi es que caracteriza los valores como cualidades polares, con una determinada jerarquía y particularmente parasitarios. “Es más fácil afirmar la existencia de un orden jerárquico que señalar concretamente cuál es este orden o indicar criterios válidos que nos permitan establecerlo” (Frondizi, 1958, p.20).

La discusión sobre el concepto de valor es inacabada, permean en ella perspectivas psicológicas, sociológicas, pedagógicas e históricas. Sin embargo es posible considerar a los valores, como concepciones de lo deseable, que influyen en el

³⁰ Ambiente físico, ambiente cultural, medio social, el conjunto de necesidades, aspiraciones, metas, anhelos y sus posibilidades de cumplimiento, y, el factor espacio-temporal.

comportamiento selectivo; que todos los valores contienen elementos cognoscitivos y afectivos y tienen un carácter selectivo o direccional.

B) Teorías del desarrollo moral.

El desarrollo moral ha sido abordado particularmente por la psicología, en este apartado se hace una reseña de las corrientes más importantes que han discutido el tema, es pertinente aclarar que no son todos los autores que han abordado este tema, pero sí los que de manera personal se consideraron como relevantes partiendo de los aportes o discusiones hechas sobre lo que en su momento existía referente al tema.

El desarrollo moral se entiende como una posibilidad de avanzar en la consolidación de una personalidad moral que más allá del conocimiento de una jerarquía de valores, pueda accionar en el contexto en que se desenvuelva para orientar sus acciones con una base ética. Partiendo de ésta idea, varios estudiosos formulan propuestas de cómo se puede alcanzar o propiciar un desarrollo moral.

Desde la perspectiva psicológica se puede acudir a corrientes representativas que dan pauta sobre una manera de entender la construcción de la moralidad; se presenta lo que diferentes corrientes y los representantes más sobresalientes aportan a la discusión sobre el desarrollo moral. Las ideas más relevantes se recuperan aquí a modo de acercamiento a la discusión que permita una toma de perspectiva sobre cómo se entiende actualmente el proceso de desarrollo moral partiendo de estos antecedentes.

Sigmund Freud no fue el primero en dar una explicación de cómo evoluciona o se logra la noción de lo moral. Su teoría parte de una dualidad individuo – sociedad en la que el proceso de socialización de todo sujeto es el que genera buena parte de su desarrollo psicológico. Las instancias de la personalidad *super ego* o *super yo*, *ego* o *yo* e *id* o *ello*, son omnipresentes y actúan a lo largo del ciclo vital de cualquier persona.

Para Freud la conciencia moral se desarrolla a partir de la problemática surgida cuando se quieren superar las prohibiciones del *super ego* o *super yo* y cuando se quieren dominar los impulsos del *id*. Freud hace referencia a tres instancias externas: La familia, la sociedad y la cultura. En este sentido para él no existe una capacidad genérica para discernir entre bien y mal, no es algo innato.

Turiel, basado en Freud, señala que la formación de culpa internalizada y las correspondientes normas morales introyectadas “representan logros evolutivos más importantes, pues salvan el dualismo inicial entre lo individual y lo social, entre el interés del sujeto y los propósitos sociales o colectivos” (1984, 208).

Identificar entre conciencia moral y *super ego* o *super yo* en la teoría de Freud es complejo. Su teoría se basa en una conciencia represiva de instintos, pero hay poca claridad respecto a si se puede llegar a tener una conciencia autónoma de las tres instancias externas.

En la corriente conductista, se puede acudir a Skinner, quien sostiene la idea de que toda conducta es aprendida y por ende también la conducta moral.

Skinner (en Pérez Gómez y Almaráz, 1981, p. 66) señala desde una postura conductista radical que necesitamos cambiar nuestra conducta, y eso sólo podemos hacerlo cambiando nuestro entorno físico y social. La idea central es subrayar que es un camino equivocado el pretender cambiar las “mentes y corazones de hombres y mujeres” en vez del mundo en que viven.

Bajo esta premisa, la conducta moral es sólo apropiada del exterior, y resultaría inútil cualquier otro modo de educación moral que no sea el de influir en el medio. Algunos críticos de esta perspectiva señalan que Skinner niega el efecto de cualquier intervención que no sea la de control social estricto y riguroso; no hay entonces espacio para la reflexión ética sobre lo correcto o incorrecto, tampoco hay espacio para la autonomía.

Kohlbergh, cuyas ideas se abordan más adelante, señala sugerente la idea de que hay normas que se aprenden mediante la aprobación social, básicamente en las primeras etapas del desarrollo.

Bajo un enfoque socio-cognitivo se destaca que el fenómeno moral es diferente a cualquier otro fenómeno social. Se acude a Elliot Turiel y Selman para clarificar esta postura.

Turiel centra su aportación en el concepto de *desequilibrio cognitivo* como un detonante en el desarrollo moral; éste es un concepto igualmente importante en el enfoque cognitivo-evolutivo; sin embargo le concede diferencias respecto a las variables de convención social y moralidad.

Para Elliot Turiel (1984) la convención social es una forma menos desarrollada de moralidad; la primera es arbitraria y dependería de los contextos, permite la anticipación de conductas y un cierto tipo de consenso. La segunda, se forma por prejuicios prescriptivos que influyen en las relaciones interpersonales, pero no son arbitrarios ni uniformes, tienden a la universalidad.

Se puede entonces inferir que desde esta perspectiva las transgresiones morales sean entendidas por las personas como más graves que las transgresiones sociales. Las reglas sociales para Turiel no se depositan en los niños y niñas, tampoco se superponen. Se organizan y se construyen mediante estructuraciones a lo largo de siete niveles progresivos, que debido al *desequilibrio cognitivo* suponen perfeccionamiento y optimización.

En el nivel 1, que existan convenciones sociales es ya una razón de peso para mantenerlas. (6-7 años)

En el nivel 2, se introduce la idea de arbitrariedad, cuando la convención deja de existir al actuar las personas de manera discordante con ella. (8-9 años) Se puede dudar de la necesidad de la convención cuando tiene ésta variaciones.

En el nivel 3, se asume la convención como afirmación del sistema de reglas, arbitrario pero susceptible de cambios (10-11 años).

Nivel 4, se agrega la noción de que la convención son expectativas de las otras personas, se introduce la decisión personal. (12-13 años)

Nivel 5, la noción de convención se influye de la utilidad que tenga para poder pertenecer a un grupo, sigue siendo una decisión personal. (14-16 años)

Nivel 6, se niega la convención social como norma, éstas son solo legitimadas por el uso. (17-18 años)

Nivel 7, se asume que las convenciones son coordinaciones de las interacciones sociales, para facilitar la interacción social. (18-25 años)

Respecto a la teoría de Piaget, Turiel discute que la idea del paso de una moralidad heterónoma a una autónoma, considerando sólo la aceptación de las reglas es errónea, pues un niño o niña "no es que carezca de sentido moral, es que carece capacidad de considerar a un tiempo varios aspectos del problema" (Goñi 1998, p. 146).

La evolución moral, para Turiel, no consiste en el tránsito de una etapa inmoral a otra moral, sino en un proceso de ir coordinando los diversos aspectos o dimensiones de la realidad moral.

Las ideas de R. L. Selman respecto al desarrollo moral pertenecen también a este enfoque sociocognitivo, su relevancia radica en la discusión respecto a que el enfoque cognitivo está demasiado centrado en el individuo, desconociendo en gran parte la interrelación entre comportamiento social e interpersonal.

Estudia la adopción de perspectivas morales desde cuatro áreas de investigación: la resolución de problemas sociales o de relación, comunicación y

persuasión, empatía y razonamiento moral. Respecto a la última, sus estudios son de corte mayormente cualitativo, utiliza algunos instrumentos estandarizados que retoma de Kohlberg y concluye finalmente que “la habilidad de adopción de roles y la precisión de la percepción social mejoran con la edad” (Selman en Turiel, 1984, p.103).

Selman propone cinco estadios de adopción de perspectiva que están vinculados con los estadios de Kohlberg.

En el Estadio 0 existe una perspectiva egocéntrica o indiferenciada. Su perspectiva es limitada a sus opiniones sin considerar la intencionalidad de otras personas. (4-6 años)

Estadio 1. Adopción de perspectiva socioinformativa. Aún no se puede considerar la simultaneidad en la reflexión de la propia perspectiva y la de otra persona. La diferenciación en los puntos de vista está en base a la información que se posea (6 – 8 años).

Estadio 2. Adopción autorreflexiva de perspectivas. El reconocimiento de perspectivas se mejora con la posibilidad de la empatía y la capacidad de anticipación de las consecuencias al actuar (8 a 10 años).

Estadio 3. Adopción recíproca de perspectivas. Se puede pensar desde una tercera perspectiva generalizada más abstracta. La reciprocidad y la simultaneidad son elementos básicos en este estadio (10 a 12 años).

Estadio 4. Sistema social y convencional de adopción de perspectivas. Existe ya un entendimiento del otro y se puede contrastar con un “otro generalizado” que sería el grupo social específico del contexto (12 a 15 años).

Selman organiza sus estadios de modo que complementan los de Kohlberg, sin embargo no se puede afirmar que sean dependientes y determinantes en su totalidad como más adelante se señalará.

En el enfoque cognitivo evolutivo, el desarrollo moral es estudiado en un primer momento por Piaget, posteriormente por Kohlberg quien retoma en gran medida los trabajos hechos por Piaget. Se acude a Selman por considerar que ella aporta una perspectiva diferenciada al estudio al involucrar la variable de género.

Piaget, sin duda es un teórico relevante en el terreno del desarrollo moral considerando sus aportaciones, primeramente estudió el desarrollo moral desde una perspectiva científica con un enfoque clínico, distinguió entre moral convencional y moral racional, que son conceptos que han sido retomados de manera constante.

La moral convencional es aquella cuyas normas vienen dadas por las costumbres en uso, la tradición, o en definitiva un contexto sociocultural determinado. Se justifican apelando a una autoridad externa al individuo o a lo que otros dicen que es correcto. La moral racional es aquella cuyas normas sólo son aceptadas por el individuo tras la reflexión. Las compara, las prefiere porque puede justificarlas racionalmente. Piaget explica que "toda moral consiste en un sistema de reglas, y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esa regla" (1984, p.9).

Piaget buscó discutir la idea de Durkheim quien defendía que la esencia de la educación moral era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia de las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma; Piaget entonces propone cómo entender el paso de una moral convencional (heterónoma) a una moral racional (autónoma). Observa que el desarrollo está relacionado con la tendencia humana de ordenar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del entorno.

Piaget señala que ninguna realidad moral es completamente innata, sino que resulta del desarrollo cognitivo y sobre todo de las relaciones sociales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. Las relaciones interpersonales son en último término el principal factor en la elaboración de los criterios de juicio moral. Pero como

las relaciones sociales pueden ser de diferente naturaleza, así ocurrirá también con la moral; “nos encontramos sucesivamente con una moral heterónoma basada en relaciones sociales de coerción y una moral autónoma basada en relaciones sociales de cooperación” (Piaget 1967 en Puig, 1996, p. 43).

En la teoría de Piaget la moral heterónoma y autónoma se entienden como extremos del desarrollo, existe una etapa intermedia de transición que no fue explicada muy claramente.

La moral heterónoma, entendida como *moral por deber*, dice Piaget, se consolida como una noción que mezcla afecto y miedo, construyendo entonces un concepto de obligación. En este momento se identifica la obediencia con el bien.

En la etapa de transición, alrededor de los nueve años, se pasa a una responsabilidad subjetiva, abandonando poco a poco la responsabilidad objetiva. “La responsabilidad subjetiva implica juzgar las acciones en función de la intención con que han sido realizadas y no por sus efectos o resultados” (Payá, 1996).

La moral autónoma se entiende como la moral de la cooperación. En este estadio se produce la interiorización no de la norma, sino del respeto a la regla. Podemos decir que es una moral de responsabilidad. Se considera valioso el punto de vista del otro tanto como el propio.

Un concepto relevante aquí es el *respeto*. Se respeta la norma no porque haya quien pueda ejercer presión para que así ocurra, sino porque en un trato de iguales, se necesitan reglas que permitan la sana convivencia; lograr esta reflexión, según Piaget, garantiza que se ha llegado al segundo estadio.

Para Montserrat Payá (1996) ante la teoría de Piaget, la pregunta es si existe algo más allá de la interiorización de la norma. El autor no lo responde, es un aspecto inconcluso de su trabajo.

Laurence Kohlberg con su trabajo se ocupa específicamente a atender dos deficiencias de la teoría de Piaget. La primera respecto al esquematismo, que reduce la moral a dos tipos: Heterónoma y autónoma, con una fase intermedia apenas definida; la segunda la poca precisión con que plantea la correlación entre la maduración moral y el desarrollo intelectual, por un lado, y las relaciones sociales por el otro.

Kohlberg centró su trabajo en el juicio moral, partiendo del supuesto que la reflexión es previa a la acción moral, por tanto el juicio moral se entiende como el razonamiento o la argumentación elaborada ante una situación de conflicto determinada.

Kohlber (en Payá, 1996) asume que los valores como consideraciones abstractas no pueden resolver un conflicto, mientras que la argumentación moral si puede hacerlo; sin embargo un razonamiento moral cognitivo y formalmente muy elaborado no está en oposición a una actuación inmoral. Kohlberg es claro al señalar a la reflexión como previa a la acción y como condición necesaria, no suficiente, de ésta última.

A diferencia de Piaget quien ignoró ese factor quizás por establecer mayor distancia con Durkheim, Kohlberg considera la influencia de la familia como algo determinante en la evolución del razonamiento moral, particularmente en la adopción de perspectiva que es un aspecto relevante de su teoría. Otros aspectos son el desarrollo cognitivo y la idea de conflicto como proveedora de desequilibrios cognitivos.

Las investigaciones de Kohlberg en las que se utilizaban dilemas morales ante los que se tenía que justificar la respuesta elegida, sólo hay dos opciones y lo importante son las razones que se ofrecen para justificar tal elección. Las respuestas que obtuvo en sus investigaciones con sujetos de diferentes edades, lo llevaron a concluir que el desarrollo moral pasa por una secuencia invariante de tres niveles, compuestos cada uno por dos etapas. Kohlberg señala que esos estadios son cognitivos, formales y universales.

La mayor crítica a su teoría radica precisamente en el sentido de universalidad, al afirmar que se trata de una secuencia invariable y evolutiva que supera las diferencias entre culturas; tal afirmación ha sido objeto de algunos trabajos de investigación longitudinal como los de Snarey (1985), Colby (1987), Rest, Thomas y Edwards (1997), y cuyas conclusiones de los trabajos aplicados en diferentes contextos sostienen la validez parcial de tal afirmación.³¹

En sus primeros trabajos Kohlberg no concedía tanta importancia a la esfera afectiva y experiencial, sin embargo con los trabajos de Gilligan, su discípula y quien abordara las diferencias en la educación según el género; Kohlberg reconoce que hay elementos con carga afectiva que orientan las respuestas ante los dilemas morales en un sentido o en otro.

Los estadios que presenta Kohlberg se agrupan en tres niveles: preconventional, convencional y postconvencional.

En el estadio preconventional se encuentran niños menores de nueve años, algunos adolescentes y adultos delincuentes. En el nivel convencional la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y otras sociedades. El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de los adultos y normalmente sólo después de los 20 años. “El término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (Kohlberg, 1992, p.87)

De manera general se señalan las características más relevantes de cada nivel y estadio, asumiendo que el autor utiliza para su caracterización dos elementos básicos: la perspectiva social y la delimitación de lo que es moral. Respecto a lo que es moral, el autor lo plantea como “lo que está bien” o las razones para actuar correctamente o de

³¹ Son señalados los resultados por David R. Shaffer y Katherine Kipp en el libro *Psicología del desarrollo*. 2007 Ed. Thomson.

manera justa. Es en este aspecto donde Gilligan³² confronta a Kohlberg aduciendo que hay otras razones más a considerar como el cuidado o la compasión. Aspecto que después de la revisión de su trabajo, Kohlberg aceptaría como válidos.

En el nivel pre convencional, en el estadio I la moral es heterónoma, caracterizado por el pensamiento centrado y el realismo moral ingenuo, se acepta la norma por las consecuencias físicas. En el estado II la moral es instrumental, se reconoce ya que puede haber diferentes opiniones ante una misma situación, pero se actúa para obtener lo propio aceptando que los demás tienen sus propios intereses.

En el nivel convencional, en el estadio III se adopta la perspectiva de una tercera persona, se configura la idea de seguir la norma para cumplir con las expectativas de los demás; son expectativas mutuas, básicamente de lealtad, confianza, respeto y gratitud. En el estadio IV se tiene conciencia del sistema social y la importancia de hacer cumplir la ley para mantener la estabilidad del sistema social. Se puede pensar en qué ocurriría si todos dejaran de cumplir con las normas, por lo tanto se deben mantener y sólo suspender en casos extremos en que entren en conflicto otras normas fijas.

En el nivel Post-convencional, en el estadio V aparece la noción de contrato social, y cómo las normas procuran lo que es mejor para todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Algunos valores y reglas no relativas deben mantenerse en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría. Es decir, que a pesar de la diversidad de valores en las personas, hay algunos que conceden identidad y cohesión al grupo, por lo tanto hay que preservarlos siempre que no exista conflicto con otros más universales. El estadio VI se puede denominar como el de principios éticos universales. Las leyes se basan en principios éticos universales, pero cuando se les viola uno debe actuar bajo principios de justicia, de igualdad en derechos, de respeto a la dignidad humana y a la individualidad.

³² Ser maduro moralmente no consiste sólo en llegar a ser justo, sino también compasivo y capaz de responsabilizarse de aquellos que nos están encomendados. Gilligan considera que además de la voz de la moral de la justicia, está la voz moral del cuidado y que ambas se complementan (Cantillo, Et al 2005, p. 31).

La teoría de Kohlberg es un referente ineludible cuando se habla de educación moral y de formación en valores, si bien se han discutido aspectos como los que ya se han señalado, su aporte es innegable al revisar la literatura sobre el hecho moral y la construcción de una personalidad moral.

C) La transversalidad y los temas transversales.

Según el diccionario de la Lengua española, transversal tiene dos acepciones; la primera refiere a lo que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro. La segunda refiere a lo que se aparta o desvía de la dirección principal o recta.

En el terreno educativo, la inclusión de temas transversales en el campo del currículo fue realizada en el contexto de la reforma educativa española por César Coll (1991, p.56), quien los define como temas que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical; son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores del trabajo académico en un mismo ciclo escolar, por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo escolar, de ahí su horizontalidad. O bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen varios ciclos de organización curricular, lo que significa que se pueden trabajar en el primer semestre o trimestre y luego en los posteriores; de ahí también su verticalidad.

Para Valentín Gavidia “la transversalidad consiste en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizado, de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteada en estos momentos”. (1996, p.77)

En las aportaciones de Gavidia se identifican tres posibilidades de transversalidad, en el primer caso da lugar a líneas que cruzan todas las disciplinas, manteniendo la organización escolar tradicional de las disciplinas o asignaturas. La segunda tiene lugar cuando se erigen en elemento vertebrador del aprendizaje y por su carácter globalizador le permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares, o bien en esta coyuntura, las disciplinas tradicionales pueden desaparecer a favor de las nuevas que se forman. La tercera posibilidad intermedia serían los

espacios de transversalidad. Donde coexiste una organización vertical, disciplinar, pero “impregnada” de transversalidad para el desarrollo de ciertos temas, que son presentados como proyectos o unidades didácticas de problemas socioambientales que hay que investigar.

Esta concepción de la transversalidad parte de una fundamentación filosófica de la educación que considera que el sistema educativo no debe servir solamente para preparar y capacitar a los alumnos en el dominio de ciertas habilidades cognitivas y técnicas instrumentales, sino “también a ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad social y cultural, esto es, como miembros activos y responsables de su sociedad, su cultura y su mundo” (García, 1997).

Gonzalo Celorio (1992) señala algunas características comunes de los temas transversales:

- Ponen el acento sobre cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo.
- Impugnan un modelo global que se rechaza por ser insolidario y reproductor de injusticias sociales.
- Destacan la importancia de introducir toda esta problemática en la escuela no como materia curricular, sino como enfoque orientador crítico y dinámico.
- Propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión-acción.
- Se enmarcan en la educación en valores, en los que los planteamientos de problemas desempeñan un papel fundamental, como medio para reconocer el conflicto y educar desde él.
- Intentan promover visiones interdisciplinarias, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta.

- Pretenden romper con las visiones dominantes que son las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticias y desigualdades.
- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas, en las que el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde el profesorado sea un agente creador de currículum, intelectual y crítico.
- Reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana, provocar empatía, recoger las preocupaciones socio-afectivas de nuestros alumnos. (p. 66-68)

Rafael Yus (1993) señala algunos posibles ámbitos de transversalidad que están en función de la complejidad con que se aborde el hecho educativo:

- a) Transversalidad disciplinar, es específico en cada área al abordar, a lo largo del curso, a un tema transversal; aparece en sucesivos momentos y no como un tema más añadido al conjunto de contenidos del área.
- b) Transversalidad en el espacio, implica la consideración de un tema por más de dos áreas en un año académico determinado desde la óptica particular de cada área.
- c) Transversalidad en el tiempo, cuando se amplía el tratamiento de un tema transversal a más de dos años académicos sucesivos en dos o más asignaturas. Cada área decide una oportuna secuenciación de contenidos a lo largo del tiempo, buscando formas crecientes de conceptualización y sensibilización del tema en cuestión.
- d) Transversalidad curricular. Consiste en el tratamiento curricular, ligado a las diferentes áreas que compone una etapa, que se da a un tema transversal concreto. Este tratamiento incluye, lógicamente, los anteriores tipos de transversalidad.

e) *Transversalidad ambiental.* Consiste en el conjunto de decisiones que se adoptan en el proyecto escolar, en el ámbito de la organización escolar, las relaciones sociales, las normas de convivencia, etc.; en definitiva, que finalmente promueve un clima favorable al desarrollo curricular del tema transversal que se quiere promover.

Para Lucini González los temas transversales, referidos a la educación en los valores, responden a realidades o a necesidades que tienen una muy especial relevancia para la vida de las personas y para la positiva y armónica construcción de la sociedad contemporánea, son:

Una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de ese plan de acción educativa que hoy la sociedad nos está demandando, que ha de traducirse, como analizábamos con anterioridad, en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos (González, 1999, p. 13).

IV. MARCO METODOLÓGICO.

El tema de estudio a abordar durante el trayecto de la investigación, se configuró bajo el siguiente enunciado: *Dos experiencias en la formación de valores en la educación secundaria: México y Alemania*. Se trata de una investigación cualitativa, que se orienta a la comprensión de dos escenarios socio-educativos.

Como señala Del Rincón (1997, p. 7) una de las características de las investigaciones cualitativas radica en abordar una realidad dinámica, múltiple y holística.

Eisner (1998) en Bisquerra (2009), señala algunos rasgos de los estudios cualitativos; éstos son estudios centrados en contextos específicos, son estudios intensivos en pequeña escala; se obtienen datos sobre la realidad desde distintas perspectivas; y sobre todo, tienen una naturaleza interpretativa, se dirigen a captar la singularidad de los acontecimientos (pp. 277-279).

El método para la investigación es el estudio de casos que permite una descripción y análisis de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998) en Bisquerra (2009, p.311) "es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas".

El estudio de caso permite estudiar de manera profunda e intensiva una situación, pero enmarcándolo en un contexto global donde se produce; para efectos de esta investigación esto facilita el acercamiento desde diferentes perspectivas a un mismo fenómeno educativo.

El estudio de caso puede incluir uno o más estudios de un mismo caso, conservando el propósito fundamental que es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

Este proceso de investigación no pretende generalizaciones basadas en los datos y las conclusiones obtenidas del acercamiento a los dos escenarios en las distintas escuelas; la generalización a partir de casos es una de las críticas que se hace al estudio de casos como metodología de investigación, sin embargo, Guba (1986) en Sacristán y Pérez Gómez (1989, pp. 148-165) y Bartolomé (1992, pp 7-36) proponen criterios que se deben cuidar para poder hablar de científicidad en una investigación cualitativa como ésta.

Los criterios a considerar son: la *credibilidad/veracidad*, que se atendió con observaciones en diferentes sesiones en asignaturas diversas, la compilación de materiales didácticos y pequeñas charlas informales con los estudiantes y docentes; la *aplicabilidad/transferibilidad*, que se promovió con registros detallados de las observaciones en las sesiones de clase y los cuestionarios aplicados a los docentes; *consistencia/dependencia* en el caso particular al delimitar y describir los contextos que rodean el fenómeno investigado y con el uso de las técnicas para la recogida de datos como los cuestionarios, las entrevistas y los diarios de campo; *neutralidad/confirmabilidad* básicamente al triangular la información obtenida y limitar las inferencias en los casos en los que los datos no eran los suficientes.

En este estudio de casos, se trata de un estudio comparado, entendiendo que poder definir qué se entiende por *educación comparada* es y ha sido un terreno de debate.

A) Educación y métodos comparados

Diversos autores cuestionan si se trata de un método o una ciencia, si debiera denominarse *pedagogía comparada* o bien *educación comparada*. En este documento nos adherimos a la idea de Elvia Villalobos quien señala que “en un análisis de Pedagogía comparada nos referimos únicamente al hecho educativo. Cada hecho educativo en cada país se da en diferente forma y esta diferencia es la situación educativa, la cual estudia la Educación Comparada” (Villalobos, 2002, p. 12), es decir

que se analiza la educación en su contexto social, atendiendo al binomio educación-sociedad.

Se puede discutir además de la naturaleza de la educación comparada, su objeto material o formal o su propósito como Carlos Olivera (2008) aporta; sin embargo y considerando que es útil en esta investigación se considera que es clarificador al proceso la idea de Elvia Villalobos respecto a que la Educación comparada puede ser entendida como “una alternativa metodológica y una perspectiva de análisis, permite un conocimiento profundo desde todas las perspectivas de los diferentes sistemas educativos” (2002, p. 43).

En esencia la educación comparada busca a través de comprender a los demás, comprenderse a sí mismo; en palabras de George Bereday, esto proporcionaría “una mayor sensibilidad, resultante de un complejo análisis, contribuirá a disminuir las barreras del etnocentrismo” (1968, p.37); aspecto en el que coincide con King (citado por Olivera, 2002, p.14) la educación comparada se utiliza como parte de la formación, para demostrar que son posibles enfoques distintos de los usuales en el país, lo cual podría traducirse por "superar cierto provincialismo mental".

Es necesario tener claro lo que Carlos Olivera (2002) destaca: “nadie sería capaz de abarcarlo todo; en cada caso, es el propósito del estudio el que permitirá fijarle límites” (p.9); por lo tanto en concordancia con lo anterior y para efectos de esta investigación se ha decidido hacer un recorte de la realidad a partir de los objetivos de la investigación.

En un ejercicio de explicación breve, la investigación como finalidad discute la formación de valores desde el contexto educativo, mirar la formación cívica y ética desde la perspectiva de otro sistema educativo, partiendo de reconocer las similitudes y diferencias socio-culturales que podemos tener con un país como Alemania.

En concordancia con lo que plantean Bray y Thomas (1995) citado por Bray, Adamson y Mason (2010, p. 32-34), esta investigación comparada acude a un nivel 5 de

localización geográfico: Escuelas. A pesar de que se revisarán los planes y programas de estudio el alcance de la investigación no puede ser más incluyente al ser un trabajo individual. Respecto a los grupos demográficos deslocalizados está claramente centrado en los profesores y profesoras de las asignaturas vinculadas al tema de estudio, particularmente en educación secundaria. Finalmente respecto a los aspectos de la educación y la sociedad que se abordaron, se centró la investigación en el currículum, aunque se hace referencia particular a los propósitos y a la jerarquía de valores que se proponga.

Giovani Sartori y Leonardo Morlino (1999, p.42-45) en su texto *La comparación en las ciencias sociales* discuten sobre la posibilidad o no de “comparar” y en ese debate convocan el concepto de *inconmesurabilidad*³³, con él señalan que nuestros conceptos están impregnados de contexto, enraizados en una cultura, historia y localidad; por tanto la comparabilidad requiere de clarificar estos aspectos, no con miras a establecer una medida universal, sino para caracterizar los casos alejándose de una generalización basada en casos particulares.

En una primera etapa de la investigación, en el proceso de elaboración del estado de la cuestión y de la construcción de una historiografía del tema de estudio en México es que se caracterizó a la principal institución/organización involucrada y se decidió orientar la investigación hacia la discusión y comparación de dos aspectos medulares en la formación de valores: La laicidad y la transversalidad.

Explicar cómo el estado y su entendimiento de laicismo condicionan a través de la escuela la formación en valores es una de los principales ejes de análisis en esta investigación, aunque más adelante se explican el resto, es importante hacer algunas precisiones respecto a la laicidad.

Raúl Gonzales Schmal (1997, p. 152) hace una distinción de estados laicos:

- Estados anticlericales

³³ La inconmensurabilidad, en la filosofía de la ciencia, es la imposibilidad de comparación de dos teorías cuando no hay un lenguaje teórico común.

- Estados antirreligiosos
- Estados neutros

Estas tres formas de estados laicos pueden ser asumidas según el autor como “Estados no confesionales”. México, para González Schmal (1997, p160-162) ha pretendido ser un estado laico, pues no es un verdadero estado de libertad religiosa, y propone promover reformas que conduzcan a un estado laico con plena libertad religiosa.

En ese mismo sentido, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, según Pablo Latapí (2002, p. 64) hay resabios, pues se afirma en él que la educación que imparta el Estado será laica y por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa, cuando debería decir –laica y por tanto respetará todas las creencias religiosas-.

En la educación pública en México se niega la injerencia de cualquier corriente religiosa, no así en la educación privada. Resulta interesante hacer bajo estos criterios una discusión sobre las diferencias en la manera de abordar los conceptos axiológicos y su metodología entre la educación pública en México y la educación pública en Alemania, donde se acepta y promueve la educación religiosa de las principales corrientes religiosas en la educación pública; como Heinz-Elmar Tenorth (1995) destaca en el caso particular de la Gesamtschule³⁴, para adolescentes entre 10 y 16 años, estudiantes del nivel de secundaria I.

Otro eje de análisis lo constituyó la transversalidad de la formación de valores, identificar su existencia en los programas de estudio del nivel secundario 1 en Alemania y contrastarlo con México, donde la formación en valores se asume en el currículo como un eje transversal cuya responsabilidad recae en la generalidad de la escuela.

³⁴ Iniciada en Alemania en los años 60's y consolidada en los 70's del siglo pasado, buscaba la integración de los diferentes sectores de la población y partía de un Curriculum diversificado.

Al inicio de la investigación se planeó partir de analizar los planes de estudio de educación secundaria, para ello se reconocerían los valores centrales en los que se pretende formar a los estudiantes y las propuestas metodológicas. En este paso fue necesario construir un marco conceptual que facilitara el análisis de estos documentos.

El paso siguiente consistió en hacer un análisis histórico de la asignatura de civismo o formación cívica y ética en la educación secundaria en México en el periodo 1993 – 2010; para el caso de Alemania, se revisó el origen de la religión como asignatura en la educación secundaria 1, se identificaron y analizaron los currículos de dichas asignaturas específicamente en Renania del Norte – Westfalia; así como el programa para la asignatura de Filosofía Aplicada (Ética).

Las fuentes primarias son sin duda las leyes educativas de ambos países y los programas de las asignaturas; sobre las fuentes secundarias se acudió a libros, informes que dan cuenta de investigaciones o análisis, ponencias, etc. Para George Bereday (1968) el criterio de fuentes históricas en estudios comparados no siempre es válido, pero en cualquier caso habrá que equilibrar entre “materiales descriptivos, analíticos y exhortatorios” (p. 43).

Posteriormente se hizo la comparación de los currículos de las asignaturas de Formación cívica y ética en México y Filosofía Aplicada o bien Religión en Alemania, se acudió a las categorías ya manifiestas para poder orientar dicho análisis. Se puso énfasis en profundizar sobre qué valores se promueven en las diferentes asignaturas y dilucidar la transversalidad explícita o implícita en los programas de las asignaturas.

B) Técnicas e instrumentos para la investigación.

En esta investigación cualitativa, para lograr una interpretación comprensiva de los casos estudiados se acudió particularmente al uso de los siguientes instrumentos y técnicas con la idea de interrelacionar su uso y resultados para facilitar no sólo el registro sino el análisis de la información recabada.

En el caso de México se acudió a la Escuela: Escuela Secundaria General 3 con clave de centro de trabajo 13DES00300. Se ubica en la calle Emiliano Zapata s/n, Col. Cuauhtémoc, en Pachuca de soto, Hgo. Ésta escuela es pública, funciona con dos horarios aunque para efectos de la investigación sólo se consideró el turno matutino.

Los profesores y profesoras de Formación Cívica y Ética (FCyE) cuyas sesiones de clase fueron observadas se eligieron bajo el criterio de diversidad, como se explica más adelante en este documento, los perfiles de los docentes son diferentes, hay quienes aún con más de 7 u 8 años de experiencia en el nivel educativo no tienen la formación o capacitación / actualización específica para impartir la asignatura de FCyE, y en caso contrario, quien siendo recién graduado en la especialidad de FCyE no tiene experiencia en la enseñanza en ese nivel educativo.

El resto de los profesores observados fueron de las asignaturas de mayor carga horaria en el currículo, en ese caso se consideraron a quienes imparten clases a los grupos que se observaron originalmente en la asignatura de FCyE. La intención era hacer evidente el trabajo con algún tema transversal.

Se hizo la solicitud a dos escuelas privadas cuya administración recae directamente en organizaciones religiosas pero fueron rechazadas bajo el argumento de que las peticiones debían ser giradas por autoridades de la Secretaría de Educación Pública en el Estado (SEPH); además enviar por anticipado los instrumentos de investigación y el plan de trabajo detallando el horario y tareas; aún así se estaría bajo la condición de que los profesores de la asignatura aceptaran o no ser observados en su trabajo de aula.

En el caso de Alemania se acudió a dos instituciones educativas. El primer caso fue Immanuel-Kant-Gymnasium, ubicado en Westfalenstr. 203. Hilstrup, Westfalia. Ésta institución trabaja en turno matutino y fue elegida porque es una escuela dependiente del estado que no está afiliada a ninguna organización religiosa.

El segundo caso fue la escuela Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule, está ubicada en Brookweg Str. #5, en la localidad de Recke en Westfalia. Es una escuela católica, opera en un solo turno y fue elegida por la cercanía a la ciudad de Münster y por su característica de ser dependiente de una organización religiosa.

En los dos casos la junta de docentes estructuró un horario señalando las asignaturas y los grupos en los que se podrían realizar las observaciones; esto a partir del plan de trabajo que se remitió previamente. El horario de trabajo determinado en las instituciones atendió a los requerimientos que por las características del trabajo de campo se señalaban; los docentes cuyo trabajo se observó fueron de las asignaturas de religión y Filosofía Aplicada, además de otras asignaturas como inglés e historia.,

Las técnicas y los instrumentos utilizados para el desarrollo del trabajo de campo se describen a continuación.

1. Observación.

La principal técnica fue la observación, se acompañó del registro en un diario (ver anexo III –a, b, c y d).

La observación para María Casanova es “un examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios” (1998, p. 143). Sin duda es una técnica básica para recuperar información en las diferentes aulas que se visitaron; Grinnell (1997) en Hernández, Fernández y Baptista (2008, p. 588), señala un propósito central de la observación: comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas.

La intención de la observación era apreciar la interacción docente-alumno, cómo se acudía a los materiales y recursos didácticos, la organización grupal, el tipo de actividades que se proponían, etc. Todo ello sin perder de vista los ejes de análisis. El

registro se realizó primeramente en un diario de campo y posteriormente se vació a un formato en versión electrónica para su mejor manejo.

Aunque no existió impedimento en ningún caso para poder interactuar con los alumnos, la pretensión fue no alterar demasiado sus rutinas de trabajo y las interacciones que cotidianamente se manifiestan. El objetivo central de la observación consistía en observar cuidadosa y críticamente cómo se desarrollaba la clase, qué valor o valores implícitos o explícitos se convocaban en ellas, con qué estrategias o técnicas se apoyaban docentes y alumnos para el aprendizaje.

Al momento de la observación se hacían anotaciones rápidas en un cuaderno de notas y posteriormente al término de la jornada se completaba la información en un diario de campo más elaborado; posteriormente se trabajó en el análisis e interpretación de la información para obtener conclusiones de cada sesión de trabajo observada. Lo anterior permitió discutir los hallazgos en los distintos entornos.

2. Cuestionario.

Otra técnica utilizada fue el cuestionario, éste consistió en un conjunto de preguntas diseñadas para obtener los datos necesarios que permitieran alcanzar los objetivos de investigación. Se aplicó a los profesores y profesoras de educación secundaria que impartieran la asignatura de FCyE en México y alguna otra con mayor carga de créditos escolares como español o matemáticas; y a los profesores de religión, cualquiera de las cinco que se imparten en las escuelas secundarias en Westfalia, así como a profesores o profesoras de la asignatura de Filosofía Aplicada o de alguna de mayor carga académica (ver Anexo II a y b).

Los cuestionarios que se construyeron para México y Alemania en esencia atendían a temas comunes como la importancia que los docentes dan a la formación en valores, la jerarquía que identificaban a partir de los programas de estudio, las estrategias que usaban en sus clases, y la finalidad última de la formación en valores.

Se entregaron a los docentes al inicio de la sesión pues en el caso de Alemania tienen poco tiempo entre sesión y sesión para poderlo responder, así que se optó por recogerlos en fechas posteriores que se acordaron con la responsable asignada para coordinar la visita a la institución.

En el caso de México la mayoría de los docentes optaron por entregarlo al día siguiente, sólo uno de ellos decidió responderlo durante la sesión de clase mientras los alumnos desarrollaban trabajo en pequeños grupos.

La parte más importante en el diseño de los cuestionarios era traducirlo de modo que los conceptos que en México nos son comunes se reflejaran para el caso alemán, sin embargo términos como jerarquía de valores o formación en valores no son comunes en el discurso pedagógico en ese país, de ello se dará cuenta en este documento más adelante.

El criterio para seleccionar este instrumento fue su capacidad para proporcionar información sobre un mayor número de personas en un período bastante breve y la facilidad de obtener, analizar e interpretar los datos.

3. Análisis documental

El análisis documental fue otra técnica utilizada, el recuperar las fuentes primarias y secundarias implicó una búsqueda en medios electrónicos y bibliotecas.

Respecto a los documentos escritos se acudió mayormente a los documentos oficiales, entendiendo éstos como toda clase de documentos, registros y materiales oficiales disponibles de manera pública como fuentes de información. Se trató básicamente de los programas o el currículo federal orientador (en el caso de Alemania) de las asignaturas de Filosofía Aplicada y Religión; igualmente las propuestas curriculares con las adecuaciones hechas en las escuelas que se visitaron.

Bisquerra (2009, p. 351) señala inconvenientes respecto al análisis documental, particularmente el hecho de “puede ser que no contengan toda la información con

detalle”, esta desventaja se atendió con la búsqueda en otras fuentes escritas o bien triangulando la información con diferentes actores implicados en el hecho investigado.

Aunque en el apartado de conclusiones se desarrollará con amplitud este aspecto, es válido señalar aquí que la diversidad curricular que existe en Alemania dada la estructura y organización de su sistema educativo y la posibilidad de las adecuaciones curriculares por centro escolar y por docente; hace muy difícil que se pueda realizar un análisis incluyente de las diferentes propuestas temáticas o metodológicas que existen en Westfalia; se ha reducido este universo a las escuelas secundarias 1 que se visitaron como objeto de estudio para esta investigación.

C) Revisión del estado de la cuestión, laicidad educativa y transversalidad.

Dentro de las principales fuentes de consulta, destaca el texto de Pablo Latapi con el título “La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana” (1999), es un texto destinado a la academia y a profesores de la especialidad, aunque el lenguaje no escatima en vocabulario técnico, no resulta incomprensible para quienes no poseen una formación específica; inclusive en la cuarta de forro señala que es susceptible de ser leída por padres de familia o incluso los mismos alumnos de secundaria.

El periodo histórico que aborda comprende de la época colonial hasta 1999, año en que se publicó.

En el capítulo II “La laicidad del estado mexicano” acude a fuentes heterogéneas, desde registros de diversa índole, fuentes primarias como planes de estudio, programas sectoriales, etc. Refiere a diversos historiadores que le permiten situar los diferentes periodos de la República y vincular esos sucesos con las propuestas educativas respecto a la educación cívica y particularmente al enfoque de la laicidad.

En el capítulo III “La laicidad escolar y la formación moral en México” presenta una síntesis de la evolución histórica de la formación moral a partir de la independencia hasta llegar a los ordenamientos legales vigentes en el año de 1999.

Destaca la atención que otorga a la propuesta de José Manuel Puig, quien en 1926 fungía como Secretario de Educación Pública, y quien expide un “Código de Moralidad” que contenía 11 mandamientos o leyes que cada alumno debía hacer suyo, y que además se entregaba con un “cuadro de virtudes practicadas” en las que se debía realizar un examen de conciencia.

El análisis histórico que emprende Pablo Latapí, es dialéctico, involucra diversas fuentes y permite una mirada desde diferentes posturas, así se describe y analizan no sólo las 11 leyes, sino el enfoque racionalista que en 1934 Narciso Bassols y Vicente Lombardo Toledano dieron a la educación básica, orientándola a impedir cualquier tendencia religiosa. En el periodo de 1960 a 1992 señala que “se adoptó el Curriculum por áreas, el civismo quedó subsumido en el área de –comprensión y mejoramiento de la vida social-.” (Latapí 1999, p. 79). Este recorrido histórico lo lleva hasta las reformas de 1992 -1993, en lo que señala como un afán modernizador que careció de discusión pública y se caracterizó por la celeridad con la que el Congreso efectuó esas reformas.

En las conclusiones de ese capítulo Pablo Latapí señala que la reforma se debe someter a revisión y tomar en cuenta las “deficiencias de carácter lógico, filosófico y pedagógico”.

Otro texto que fue constantemente consultado ha sido “Los Retos de la Laicidad y la Secularización en el Mundo Contemporáneo” que coordina Roberto Blancarte (2002); en él se agrupan aportaciones de Jean Baubérot (Dr. en Ciencias y humanidades. Univ. de La Sorbona), Judit Liverat (Dra. en Ciencias políticas y humanidades, UNAM), Elisa Ayala (Dra. en Historia. Univ. de París), Juan Cruz Esquivel (Dr. en Sociología. Univ. de São Paulo. Brasil), Jean Meyer (Historiador por la Normal Superior en Francia), entre otros catedráticos y destacados investigadores del tema; el hilo conductor de la obra es la discusión sobre la necesidad de un estado laico que

responda a la relación religión - estado donde las características que impone la modernidad son complejas.

El texto hace un recorrido por distintas naciones como India, Canadá, Turquía, Haití, Cuba, Argentina, Brasil, y algunas naciones europeas. En cada caso se analizan factores culturales, sociales, históricos que confluyen con realidades cada vez más comunes a todas, como los flujos humanos derivados por distintas razones (desde el turismo hasta los desplazados por guerra o desastres naturales) que, en palabras de Blancarte, remiten a la necesidad de sociedades más respetuosas de la diversidad, cuyas instituciones políticas estén legitimadas por la soberanía popular.

Roberto Blancarte destaca desde el prólogo que el concepto de laicidad como el de democracia, queda en este sentido claramente entendido como un proceso inacabado, en constante reconstrucción.

Cada aporte de los distintos autores permite entender que los contextos diferenciados guardan un común denominador que es la necesidad de trabajar por un mejor entendimiento en las sociedades cada vez más diversas y donde la tolerancia y la no-discriminación son necesarias. Blancarte señala que debemos "entender la laicidad como un proceso, lo cual permite explicar que algunas sociedades formalmente laicas o que viven bajo un régimen de separación, todavía conozcan una fuerte influencia social y política de las instituciones religiosas" (Blancarte 200, p. 14). Este texto permitió una mirada desde distintos ángulos al concepto de laicidad.

Respecto al contexto europeo y alemán en particular, se acudió a Carlos Corral Salvador; especialmente a un estudio comparado titulado "La libertad religiosa en la comunidad europea" (2006). En el texto se hace un análisis primeramente legal desde el ámbito legal de las características de los 27 países que integran la Unión Europea respecto a la confesionalidad o laicidad explícita en sus leyes máximas. La conclusión primera que aporta el autor es que en las veintisiete naciones hay un consenso indiscutible respecto a la libertad religiosa como elemento clave de los derechos de los ciudadanos, sin embargo se destaca que la manera de concretar tal derecho está

vinculado con la historia de cada país y los mecanismos que implementó y siguen ensayando para consolidar tal derecho entre la ciudadanía.

Los aportes que el texto hace a este documento estriban básicamente en reconocer el tránsito histórico que ha tenido el modelo de relación iglesia-estado en Alemania, destaca cómo los eventos socio-históricos condicionaron esa relación entre religiones y gobierno.

Este texto en particular permitió establecer con claridad la codependencia de los eventos entre los distintos países europeos, vincularlos con eventos pasado y cómo las iglesias se manifestaron tras grandes eventos como la primera y segunda guerras mundiales.

Respecto al estado de la cuestión, no se lograron ubicar investigaciones cualitativas como estudios comparados que refieran a la formación en valores.

En México la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) dependiente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) agrupa a académicos preocupados por el estudio de los valores en sus diversas expresiones teóricas y pedagógicas, es la asociación más importante en el país respecto al tema.

En Agosto del 2010 en la VIII Jornada de valores y educación se presentaron 82 ponencias agrupadas en siete temas o mesas de trabajo. Del total de trabajos presentados no se identificaron estudios comparados respecto al tema de estudio.

En la línea de Formación ciudadana y derechos humanos, la Doctora en Derecho María Teresa Vizcaino López, en su ponencia titulada “La educación laica en México: ¿derecho fundamental o promesa constitucional?” hace una discusión de la laicidad desde distintos documentos legales, sin embargo no lo vincula con alguna experiencia empírica. En sus conclusiones se señala que si el Estado mexicano adoptara en la educación las creencias que emanan de algún credo religioso, violaría la libertad religiosa de aquellos que no comulgan con ese credo, sin embargo esto puede ser

discutido desde la experiencia encontrada en el trabajo de investigación, puesto que puede existir educación religiosa sin que se obligue a los estudiantes a acudir a dichas clases.

Formación en valores, era la línea con más referencia al tema de estudios, en ella destacan dos ponencias. La primera titulada “La formación y fomento de valores individuales y sociales particularmente fomentado a los jóvenes de Educación Básica Secundaria” de Olivia Santillán Gutiérrez hace un recorrido desde la determinación de los valores que se señalan en Artículo tercero en la Constitución Política, en México, y rescata también información sobre la organización y finalidades del programa de estudio de la asignatura de Formación cívica y ética en la educación secundaria. No hay referencia a algún dato empírico.

En el resto de las líneas denominadas: ética profesional y valores profesionales, valores en los estudiantes y profesores, corporeidad y valores, producción de conocimiento en el campo de educación y valores, y la educación en valores y el compromiso y responsabilidad social se encuentran ponencias que no refieren específicamente al tema de estudio.

En la búsqueda de referentes empíricos, el libro “Normas y valores en el salón de clases”, de las autoras Susana García Salord y Liliana Vanella se encontró que ellas presentan los hallazgos de su trabajo que describen como un estudio con enfoque socio antropológico de la cuestión educativa, particularmente de las funciones de la escuela; en el documento se pone particular atención a las normas y los valores que se generan y comparten en las aulas. Este trabajo se consideró relevante a la historiografía pues incluye un...

“análisis histórico de la legislación y de la política educativa, correspondiente a los sexenios de 1970-1976 y de 1976-1982, considerando los antecedentes desde 1940. Y en el análisis de los planteamientos curriculares, tomando básicamente las guías del maestro y una muestra de los programas y del libro de texto para el alumno” (García, Vanella 2003. P. 11)

El trabajo documental realizado por las autoras, si bien se expresa como extenso, no encuentra un espacio en el libro en que se aborde su balance historiográfico específico, se concretan a establecer un marco teórico que les permitió engarzar el trabajo de campo a través de la observación directa y el registro etnográfico de las prácticas escolares en 51 salones de clase de educación primaria.

Una conclusión que señalan y se consideró relevante para el tema a discusión es:

No hay una acción pedagógica explícita e intencional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa (...) vigentes a partir de la reforma educativa implantada en 1971, por lo que los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela. (García, Vanella 1997. P. 20)

Para llegar a esta conclusión, en el texto dan muestra de cómo realizaron el registro de sus observaciones y las esferas en que agruparon los valores involucrados: Convivencia, conocimiento, personal. Realizaron registros detallados de las observaciones no participantes que ejecutaron; en el apartado de Anexos dan muestras de esos registros en los que incluyeron una columna destinada al registro de sus inferencias.

Sus fuentes entonces son las legislaciones en materia educativa, los programas de la asignatura, materiales didácticos y de apoyo. Acuden a diversos autores para sustentar la concepción teórica como Frondizi y su enfoque de Valor, como cualidad estructural, dependiente de un entorno, es decir, del valor como cualidad estructural y ecológica. De Piaget retoman la postura de la construcción de la moral, como el resultado del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva. De Laurence Kohlberg, consideran la propuesta de estadios de desarrollo moral que contempla cuatro estadios con niveles distintos cada uno y que culminan en una moral orientada hacia principios éticos universales.

En la memoria del X congreso de Investigación Educativa que promueve el COMIE, se pudieron localizar dos ponencias vinculadas en cierta medida al tema de interés.

Alma Delia Torquemada González, Irma Quintero López y Agripina de Jesús Velázquez (2009) presentaron los avances de su investigación; titulan la ponencia: *Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Formación cívica y ética en segundo grado de secundaria.*

Se trata de un estudio de corte cualitativo y etnográfico cuya finalidad fue explorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la asignatura de formación cívica y ética en segundo grado de secundaria.

Contrastan los planteamientos programáticos con las prácticas reales de la asignatura. Una de sus conclusiones es que la estructura de la clase sigue siendo de corte tradicional, siendo el profesor quien dirige, expone y coordina el desarrollo temático. La realización de actividades por parte de los alumnos está en función de premios y/o sanciones y no por el interés en el contenido o los aprendizajes esperados.

El trabajo se circunscribió a 5 escuelas secundarias, y se basó en una tendencia dialéctica. Se basan para sus interpretaciones y análisis en teóricos como Kholberg y Piaget. Las limitantes de la investigación respecto al tema es que sólo consideraron a la asignatura como aislada del resto, se enfocaron a analizar en este trabajo parcial si se abordaban los contenidos y con qué estrategias, pero no se considera una metodología globalizadora ni se infiere alguna idea respecto a la transversalidad de algún contenido.

Por otra parte Rosa María Martínez Medrano, estudiante de la UNAM, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, presentó una ponencia con el título: *La formación cívica y ética en educación secundaria y las comunidades colaborativas como mediación.*

En ese trabajo se recuperan experiencias de adolescentes de cuatro escuelas secundarias de los municipios de Tlalnepantla y Ecatepec, Estado de México, centrándose posteriormente en una escuela, experimentando en esta la construcción de una comunidad colaborativa

Una de las conclusiones de la autora es que la formación de valores en adolescentes, no debe ser impuesta, sino un proceso mediatizado en el contexto cultural y experiencias de vida, de los adolescentes. Además agrega que el trabajo colaborativo permite integrar temas transversales en distintas asignaturas, aunque no hace mayor referencia a alguna metodología específica.

Respecto a los temas transversales, hay muy pocos estudios publicados recientemente al respecto, esto referido al contexto mexicano, sin embargo, en la Revista Electrónica de Investigación Educativa³⁵, se logró reconocer algunas producciones como las siguientes.

Angel Díaz Barriga, (2006) en "La educación en valores: avatares del Curriculum formal, oculto y los temas transversales" hace una revisión rápida de las implicaciones de la formación en valores desde la perspectiva constructivista y al mismo tiempo analiza cómo la formación en valores más que responder a un tema cognitivo, se encuentra vinculado a la dinámica de los afectos y no sólo requiere del conocimiento racional de los principios y normas, sino que se necesita fincar en las actitudes. Señala con particular atención los requerimientos mínimos para que los temas transversales no sean rígidos y no "contradecir su potencialidad como prácticas escolares o didácticas." (p. 12)

Marta Leticia Villaseñor García (2006) en su artículo: "La trascendencia de los temas transversales en la educación". Señala que la coeducación debiera ser una experiencia de preparación para la vida en la que las cuestiones valorativas y actitudinales formen parte de los contenidos explícitos del currículo. Resalta que la

³⁵ Es una publicación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Publica artículos inéditos y arbitrados que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

dimensión transversal no es un asunto nuevo en la vida escolar pero expone una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa.

No se identificaron investigaciones con aporte empírico del tema, si bien se reconoce que hay varios artículos que discuten teóricamente el tema, se carece de datos empíricos que permitan discutir lo que desde el deber ser y el discurso se aporta sobre el tema de estudio.

Respecto a la temática de la formación de valores bajo el enfoque de temas transversales existe una diversidad de aportaciones, básicamente provenientes de España, país que en su reforma de 1990 incluyó seis de ellos. Algunos de los que por sus aportaciones se consultaron para obtener mayor visión del tema son:

"Hacia una definición de la educación en valores: los temas transversales del curriculum". De Ma. Jose Alcalá del Olmo, publicado en 2005 en España. En ese artículo no solo se delimitan las principales características de la transversalidad, sino que se aborda, entre otros tópicos el papel del profesorado en el tratamiento didáctico de la transversalidad.

Rafael Yus Ramos (2000), publica en la revista española Aula de Innovación Educativa, un artículo titulado "¿Por qué no encaja la transversalidad en nuestro sistema educativo?" donde intenta mostrar que, más que un asunto de prioridad entre disciplinas y transversales, el problema hay que situarlo desde la óptica de lo que se denomina como paradigmas de escuela que han estado enfrentados a lo largo del siglo XX. Además señala que, lejos de ser un asunto opcional e independiente del tipo de escuela, la transversalidad está mostrando la obsolescencia de la escuela actual.

Como ya se había señalado, existen muchas posibilidades de indagar en las distintas vertientes que el objeto de estudio que en este documento se aborda, la importancia de discutir lo que desde la política educativa se plantea como importante para los estudiantes de educación secundaria.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. DOS EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE VALORES

En los apartados anteriores se han advertido algunos datos que permiten iniciar la discusión sobre las divergencias y los encuentros entre los dos sistemas educativos en que se centra este estudio de caso. En las siguientes líneas se abordan tres grandes temáticas que permiten hacer explícitos los hallazgos, las afinidades y divergencias entre el sistema educativo en México y Alemania, específicamente en la educación secundaria y los cursos de secundaria 1.

A) La laicidad y la vida escolarizada.

En el capítulo El laicismo y la educación confesional, se ha hecho un acercamiento histórico al tema de la laicidad en México y Alemania; es evidente que las perspectivas desde las leyes máximas de cada país respecto a la separación iglesia – Estado tienen concepciones diferentes.

En México se luchó por la separación Iglesia – Estado como un primer entendido de la laicidad desde los 1830's; esta discusión en Alemania se dio durante el Segundo Reich en el año de 1873 y se recoge constitucionalmente en el artículo 137 de la Constitución de la República de Weimar (1919). Más allá de la diferencia significativa en las décadas en que cada país confrontó el tema, en ambos hubo resistencia a tal principio por los grupos de poder que veían afectados sus intereses por la aplicación de estas leyes.

En Alemania la aplicación de estas leyes también promovió fuertes encuentros entre protestantes y católicos; como los diversos Estados que constituían el nuevo Reich alemán eran soberanos en materia de política eclesiástica; las leyes que promovió Von Bismarck, desde luego que encontraron oposición.

“Los obispos [católicos] rehusaron someterse al control estatal que se les pretendía imponer y, contra las previsiones pesimistas (...) la casi totalidad del bajo clero secundó su resistencia, a pesar de que las sanciones fueron cada vez más graves: multas, cárceles, expulsiones” (Heidelberg, 1958 en Rogier 1984, p.96).

La idea en que coinciden estos momentos socio-históricos es que se considera que la religión puede hacerse del poder o conservarlo para imponer sus reglas más allá de la vida eclesiástica.

México es un país que construyó instituciones laicas a pesar de enfrentamientos armados y desencuentros políticos, limitar el poder de la iglesia católica en los asuntos públicos y del Estado implicó un tránsito por episodios llenos de enfrentamientos. Aún asentada en la Carta Magna, hubo discrecionalidad respecto a la educación laica, y la educación privada auspiciada por organizaciones religiosas promovió en sus instituciones orientación secular básicamente en la religión católica.

México actualmente es un país con un sistema educativo público laico, la pregunta sobre las implicaciones que esto tiene en la formación valoral de los estudiantes de secundaria es compleja de responderse. Durante el desarrollo de esta investigación no se permitió la visita a ninguna de las dos escuelas secundaria privadas a las que se solicitó la autorización para hacer observaciones en las aulas durante la clase de formación cívica y ética. Sin duda, hacer este ejercicio de reconocimiento del impacto de la confesionalidad en México respecto a la formación en valores es un terreno que puede ser explorado.

En Alemania la educación y la vida política mantienen con las diferentes religiones un vínculo muy fuerte con antecedentes históricos profundos. No es posible pensar en una vida política que esté ajena a las diferentes instituciones religiosas en el país.

Este es un primer aspecto a considerar, en México durante muchos años los aspectos religiosos fueron llevados a una esfera privada, por ley limitados a los templos

e iglesias. En Alemania, si bien los actos litúrgicos se mantienen en ese mismo sentido, las distintas religiones son políticamente muy activas, pues son afectadas por las decisiones políticas que se toman en los diferentes niveles de gobierno, por lo tanto son sujetos jurídicos que buscan incidir en esas decisiones a través de los partidos políticos.

Se entiende entonces que en México, siendo muy generalista, ha permanecido por largo tiempo la idea de que laicidad es sinónimo de negación de religión; la laicidad es más que neutralidad, es respeto por el libre pensamiento, ideología y de conciencia de los individuos, incluso ella implica la posibilidad de que los ciudadanos puedan no tener una adherencia religiosa. La laicidad es respeto por las decisiones personales de los demás, las opciones de cada sujeto en uso de su libertad, la singular cosmovisión de cada uno y, más precisamente, por el derecho a generarlas sin coacciones. México es un país con hondas raíces en la diversidad, la laicidad no implica negarlas, debiera estar más orientada a respetarlas.

En Alemania, tras dos grandes periodos de reconstrucción luego de la primera y la segunda guerras mundiales, la religión ha sido un tema de discusiones como nación, es un factor que se reconoce como parte de la identidad de los ciudadanos y se hacen esfuerzos porque haya equilibrio en la representatividad y en los aspectos políticos que esto implica.

En el terreno de la educación, las discusiones sobre la validez o no de la educación religiosa en las escuelas no es algo extinto, sin embargo al ser decisiones de cada Bundesländer y al dejar a los padres de familia decidir si sus hijos acuden a esos cursos o no, hay un margen que permite la toma de decisiones por parte de las familias.

Las discusiones sobre elegir la clase de religión o la de ética es un terreno en el que se escuchan voces a favor o en contra. En Berlín, desde el año 2001 las clases de religión dejaron de impartirse en las escuelas secundarias 1 y en general en los colegios de enseñanza básica (Grundschule). El pasado año de 2009 se promovió una consulta para decidir si volvía la asignatura a impartirse en los colegios o no. Aunque los

porcentajes de votación parecen muy cerrados: 51.5% en contra de la iniciativa y 48.5% a favor, apenas 345,119 de casi 2.5 millones de votantes registrados la apoyaron.³⁶

Los estados que no imparten en sus aulas la asignatura de religión son: Berlín, Bremen, Hamburgo y Brandenburgo; no dan valor curricular a la materia de religión, ni la consideran obligatoria, aunque los demás estados de Alemania sí lo hacen.

En Westfalia, en opinión de una profesora de religión, cuando se le pregunta: Cuando los alumnos no cursan alguna clase de Religión, ¿pueden optar por otra posibilidad? ¿Qué ventajas o desventajas encuentra en ello? Ella señala: Si, refiriéndose a que en su escuela en el curso 7 se puede optar por la asignatura de Ética, en las ventajas ella señala que “la clase de religión sería más voluntaria”. Pero como desventaja responde que “la diversidad se pierde”. (Cuestionario 9, anexo III-a)

A la misma interrogante un profesor de la misma asignatura responde: “el estudio de la religión requiere libertad y conduce a la libre aceptación de la fe. En ese sentido, nadie debe ser obligado a participar en la instrucción religiosa.” (Cuestionario 8)

Advertimos que la clase de religión puede ser entendida como la segmentación de la población escolar por sus distintos credos, y que en el caso de los alumnos cuya religión no está representada en algún curso, simplemente se encuentran en la disyuntiva de incorporarse a alguna otra religión o cursar Ética si es que existiera en su escuela.

Bajo esta idea, en Berlín y Brandemburgo se concentra una población por demás cosmopolita, responder a todas las manifestaciones religiosas en las escuelas sería una labor compleja. Infiriendo en este sentido, la idea de la profesora aporta en la perspectiva de que la asignatura de religión puede entenderse como un motivo de

³⁶ Das Abstimmungsergebnis ist jedoch sehr knapp: 51.5% stimmten gegen die Initiative und 48.5% dafür, fast 345,119 der Wähler unterstützten die Initiative. (Traducción propia) Fuente: http://treff3.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=193:religi%C3%B3n-paradojas-m%C3%A9xico-alemania&Itemid=8&lang=de Consultado el 05/01/2012

separar en grupos a un colectivo escolar que de otro modo no se vería separado por alguna razón.

En este sentido podemos vincular la idea de que ante la diversidad cultural, religiosa, de procedencia, etc. el mantener a la escuela en una postura de secularidad es un mecanismo que permite la inclusión e integración de los estudiantes sin distinciones por las características que se mencionaron.

¿Por qué en México somos reticentes a la educación religiosa? Quizás porque hemos sido educados en la idea de que la identidad nacional se configura partiendo de la igualdad, nos inculcaron en la educación básica durante muchas generaciones el reconocimiento de los símbolos patrios como eje de la identidad nacional³⁷.

Al referirse por ejemplo al periodo histórico que siguió a la República restaurada en México, Blancarte (2008, p.35) opina que "la sustitución de ritos religiosos por ceremonias cívicas pone de manifiesto tanto la voluntad de cambio en el plano de los símbolos"; esto se puede entender si se discute en la idea de que los santos fueron sustituidos por héroes independentistas y liberales y los altares religiosos fueron reemplazados por los altares a la patria.

En el caso de Alemania con el episodio histórico del nacionalsocialismo el sentido de la unidad por un elemento de nacionalismo exacerbado hace que se entienda diferente el concepto de identidad nacional.

En México a pesar de que la mayoría de la población es católica, cuando se abre el debate respecto a la laicidad escolar no hay mayores desencuentros, pareciera que la mayoría coincide en que hay que conservar esa separación entre religión y educación.

Es en esta parte del documento que arribamos al primer hallazgo, en México, haciendo una generalización arbitraria, el común de las personas atribuimos al término

³⁷ Alan Knight, historiador que ha enfocado sus estudios a la Revolución Mexicana (1996, 2009, 2010), hace una discusión relevante respecto al término *identidad nacional* y propone que se reflexione en él como concepto explicativo objetivo y subjetivo, para efectos de este texto se utiliza en términos objetivos.

"laicidad" el hecho de tratarse de una separación Estado-Iglesias. Y en lo cotidiano esto dista mucho de la realidad.

Puede haber educación laica en un entorno político confesional o incluso en un entorno político aconfesional como es el caso de Alemania, existir educación confesional en escuelas públicas o privadas.

¿Qué finalidad tendría la educación laica? Se puede afirmar que en México se ha tenido la idea de la cientificidad de los contenidos temáticos que se abordan en la escuela secundaria en lo particular y en la educación básica en lo general; sin embargo sería interesante abrir el debate en el sentido que aporta un profesor de la asignatura de religión Asiri, como respuesta a la pregunta ¿En su opinión, es posible formarse en valores sin que ello implique el estudio del curso de Religión?. El profesor contesta: "Sin duda, en cualquier clase los alumnos se preparan en [para] una sociedad plural y multiconfesional. Siempre hay que tratar con gente diferente no solo en la vida escolar y no solo en la educación religiosa." (Cuestionario 8, p.2)

Sin duda pueden darse muchas lecturas desde posturas diversas, a pesar de ello se discutirá una perspectiva que resultó interesante por su continua presencia a lo largo de la investigación; para hacer el encuadre se acude a las palabras de Luis Roniger y Mario Sznadjer (en Bokser, 2008, p. 60) cuando señalan que las identidades fueron conceptualizadas como elementos primordialistas que habrían de diluirse o disolverse en el camino a la modernidad bajo las presiones universalistas, la convergencias sociales y la época moderna.

Si bien en México la Laicidad combatió primeramente el empoderamiento de la religión católica, el laicismo en el camino diluyó las otras religiones al negar la educación la posibilidad de aprender sobre ellas, conocerlas sin necesidad de entrar en el terreno de la confesionalidad o los actos litúrgicos.

En una de las observaciones realizadas en Hiltrup, Westfalia, en Immanuel-Kant-Gymnasium, la sesión versa sobre religiones minoritarias en Alemania, cómo se fundaron esas agrupaciones y qué retos enfrentan en este nuevo contexto.

En el diario de campo se destaca el hecho de que “el profesor hace preguntas sobre qué conocen de los rituales de los Yezidíes, si conocen a alguien que sea practicante de esta religión. Nadie conoce a alguno e incluso se muestran interesados por saber en qué parte de la ciudad hay algún templo o espacio para su congregación” (Diario de campo. 16/01/2012)

La discusión que se hace sobre este grupo religioso que es minoritario en Alemania³⁸ y particularmente en Münster, la ciudad más cercana a Hiltrup, abre un debate sobre los prejuicios, el secretismo en los rituales y cómo eso afecta para su reconocimiento público como miembros de un grupo religioso. En las observaciones finales realizadas sobre la sesión se asentó que “la capacidad de empatía que posee el profesor le permitió promover un cambio de perspectiva cuando mostró el calendario de celebraciones de rezos diarios de los Yezidíes³⁹ y centrar la discusión sobre cómo ello implicaría un conflicto con los posibles empleadores de una persona practicante de esta religión. El ambiente de discusión fue de interés, no se menospreció o demeritó ninguna creencia o fundamento religioso. La estrategia de enseñanza apoyada de imágenes y estadísticas logró que los estudiantes pudieran tener mayores elementos para comprender las circunstancias de vida de este grupo religioso”. (Diario de campo. 16/01/2012) Al final de la sesión el profesor entregó una fotocopia con algunas direcciones electrónicas que proveían información sobre el Yezidismo y los invitó a visitar esas páginas web. Esto facilita que los alumnos adquieran información, que es

³⁸ Según datos de la REMID (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V.) en 2005 en todo Alemania había 40 000 Yezidíes. Que representaban el 0.05% de la población en la RFA. Fuente: <http://www.remid.de/index.php?text=Informationen> Consultado el día 20/02/2012.

³⁹ Los Yezidíes deben realizar cinco rezos a lo largo del día y nunca en presencia de alguien que no sea de la misma religión. Deben hacer una peregrinación anual con duración de seis días y en otoño sacrifican animales cuadrúpedos como parte de las celebraciones del primer día del mes Tishrei (año nuevo).

básica para la comprensión crítica⁴⁰, que en esencia persigue la contextualización de los juicios morales que puedan hacer los adolescentes.

Discutir si la laicidad como la entendemos en México permite que se diluyan en la negación de toda religión en las escuelas el conocer y entender las cosmovisiones no sólo de los grupos poblacionales que sobreviven como herederos de las culturas prehispánicas, también de las religiones que llegan y se establecen en México, es un tema que generaría un debate mucho más amplio y con implicaciones que ahora están fuera del alcance de este documento y esta investigación.

Es innegable que acudimos a circunstancias en que las identidades colectivas organizadas al rededor de ejes como la religión o la etnicidad se expresan también en movimientos sociales que persiguen su lugar en el espacio público. Por ello, a lo largo de la investigación la idea de la religión como asignatura en la educación alemana y su total imposibilidad en México aparecía reiteradamente no sólo como ámbito de articulación de la convivencia escolar (y social), sino como espacio de diferenciación, confrontación y fragmentación social.

Se concluye en este apartado con la idea clara de que es necesario discutir con mayor profundidad socio-histórica el concepto de laicidad que permea en la educación mexicana y alemana, se pudiera simplificar entendiendo que no guardan similitudes o que éstas son demasiado alejadas. Pero en la investigación documental realizada encontramos convergencias que permitirían sin duda abundar en su reconocimiento y aportar a la discusión académica sobre el tema.

B) Los valores en los que se debe formar.

En México acudimos a una nueva reforma en los planes de estudio en la educación secundaria. Cuando se inició la investigación había indicios de una reforma a los programas de estudio en educación secundaria, pero no se había dado un proceso de

⁴⁰ Carrillo (1992) la define como un proceso basado en temas socialmente relevantes donde se contrastan con base en información suficiente, diversas opiniones y puntos de vista de los implicados con el ánimo de reconsiderar tanto la situación social como los roles que se juegan esa circunstancia particular.

actualización docente previo como en la reforma del año 2006 o se habían hecho públicos algunos resultados de pilotaje de los nuevos programas de estudio, etc. Los programas que entrarían en vigencia en el ciclo escolar 2011-2012, no han sido entregados hasta ahora en las diferentes escuelas secundarias; en la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública⁴¹ hay varios documentos que corresponden a lo dispuesto para el programa 2006, y el mínimo son los nuevos materiales de apoyo que responden al programa 2011.

A pesar de lo anterior, el 19 de agosto del año 2011 en el Diario Oficial de la Federación se publicó el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, este texto en su introducción manifiesta ser el documento rector que define:

“las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011, p.18)

Las razones que justifican la *actualización* del plan de estudios de la educación secundaria y los programas de las diversas asignaturas, y que en este documento se exponen son dos básicamente: propiciar la congruencia de los planes de estudio y del conjunto de programas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria con los rasgos del perfil de egreso deseable para la Educación Básica. “A partir de este ejercicio se identifica un conjunto de competencias relevantes para que éstos [los estudiantes] puedan lograr una vida plena y productiva, con base en el dominio de los estándares orientados hacia el desarrollo de dichas competencias...” (SEP, 2011, p. 11)

Sin hacer un análisis curricular a detalle de las implicaciones de estos considerandos que expone el documento, nos remitiremos más adelante a revisar los cambios hechos en la asignatura de Formación Cívica y Ética, que se conserva para los

⁴¹ <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/> (consultada el 10/05/2012)

grados 2o y 3o, tal como se había dispuesto desde el plan de estudios para el nivel de Secundaria en 2006.

Para poder llegar a identificar los valores que se pretenden fortalecer con el Plan de estudios 2011, a través de la asignatura de Formación cívica y ética, se propone una revisión histórica breve y acotada sobre los valores que desde 1960 se destacaron en México para la educación secundaria.

Figura 1.- Valores explícitos en la asignatura de Civismo / Formación cívica y ética en México.

Programa					
1960	1974	1993	1999	2006	2011
Área / Asignatura					
Civismo	Civismo	Civismo	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética	Formación cívica y ética
Valores					
Solidaridad y responsabilidad social. Democracia. Respeto (a la patria y sus símbolos)	Respeto (a la ley) Tolerancia (a opiniones) Lealtad (a los ideales) Cooperación (en la resolución de problemas sociales)	Legalidad Respeto (derechos humanos, dignidad humana) Libertad Responsabilidad Tolerancia Igualdad (ante la ley) Democracia (como forma de vida) Justicia Solidaridad Apego a la verdad	Tolerancia Cooperación Reciprocidad, consideración y responsabilidad. Valores cívicos: • Libertad • Igualdad • Equidad • Justicia • Respeto • Tolerancia • Solidaridad • Responsabilidad	Democracia (Justicia, igualdad, libertad, solidaridad, legalidad y equidad) Responsabilidad (personal) Respeto (diversidad)	Los consagrados en los derechos humanos. Democracia (justicia, igualdad, libertad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros)

Es importante destacar que los valores que más reiteradamente se recuperan como temas de enseñanza son el respeto, la responsabilidad y la democracia.

El respeto como valor, varió en su finalidad al pasar del respeto a los símbolos de la patria hasta llegar a centrarse en la diversidad. Sin duda es un matiz que llama la atención pues pasamos de una postura heterónoma a una postura de relatividad moral basada en el conocimiento de la diversidad socio-cultural con lo que éticamente implica: la autonomía moral.

En el programa del año 1960, se hacía énfasis en el conocimiento de la patria, el objeto de las clases de civismo giraban en ese eje integrador, para el tercer grado se analizaban temas como la política exterior de México, los principales problemas sociales, económicos o la estructura política del estado.

Si miramos dentro de estos temas, como en el caso de “La integración de la nacionalidad mexicana”, había subtemas como el de “Factor lingüístico”, que destaca “la castellanización del indígena como punto de partida para lograr el idioma nacional”. Se ha abordado ya este aspecto con anterioridad al señalar que las individualidades se pretenden soslayar en beneficio de la unificación. El respeto a la patria entonces se confunde con la marginación de las identidades prehispánicas para terminar estudiando temas como “La necesidad de asimilar dichos grupos [indígenas] a las formas modernas de la vida”. (SEP, 1964, p. 185)

El valor de la *responsabilidad*, en los años 1960’s estaba referido a la civilidad, al papel del estudiante como futuro ciudadano con derechos plenos al alcanzar la mayoría de edad. En el tránsito de cinco décadas arribamos a la responsabilidad ahora dirigida al terreno eminentemente ético; está referido a la responsabilidad personal; se advierte un enfoque de formación valoral basada en la autonomía moral.

En el programa 2011 se destaca para la Formación cívica y ética en la educación básica como una de las dos estrategias integrales la de “actuar y responder a

situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucran un posicionamiento ético o la formulación de juicios de valor” (SEP, 2011, p. 20)

El valor de la *democracia*, desaparece de manera explícita en la jerarquía que propone el programa del año 1974. Los programas de la asignatura tenían como objetivo general: “lograr la integración del individuo a la sociedad mediante: el conocimiento de la problemática socioeconómica de las normas de convivencia y de la dinámica de sus instituciones; la preservación y enriquecimiento de los valores universales; la participación responsable en la vida de la comunidad, de la nación y en el plano de una convivencia internacional” (SEP, 1974, p. 335).

Se hace referencia a la democracia como un subtema en la unidad ocho, en el segundo grado: “Unidad 8: Al terminar el desarrollo de la presente unidad, el alumno: 8.1 reconocerá la importancia de ejercer la democracia en la vida política del Estado Mexicano”. (SEP, 1974, p. 340) Es evidente el enfoque que se daba a la democracia era sólo como una forma de gobierno.

Desde el programa del año 2006 se entendía a la democracia como el eje de un conjunto de valores que lograban configurarlo más como un ideal de forma de vida; así la democracia no estaba definida ya en términos de valor unitario, se reconoce la implicación de otros valores que logran concederle, en su existencia, la propia.

En el programa 2011 la democracia alude “tanto a una forma de gobierno como a una forma de actuar, relacionarse en la vida diaria, donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas” (SEP, 2011, p 23). Por lo tanto hablar del *valor* de la *democracia*, convoca valores como la libertad, el respeto, etc., además de disposición al diálogo, entre otros. Al igual que el programa 2006, el de 2011 asume como una competencia cívica y ética la “comprensión y aprecio por la democracia”, la democracia se entiende como forma de vida y como organización política y social.

Luis Salazar y José Woldenberg (1997, pp. 6 - 23) destacan que la democracia como forma de gobierno para existir requiere de normas, procedimientos e instituciones que la haga posible, si entendemos a la democracia como un método, conjunto de procedimientos para formar gobiernos y autorizar determinadas políticas, ésto presupone la existencia de algunos valores que hacen deseable la democracia a otros sistemas autoritarios de gobierno. Ellos señalan tres básicos: la libertad, la igualdad y la fraternidad.

En el programa 2011 se comparte esta perspectiva y se incluyen en la democracia, valores como justicia, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros.

En Alemania, los programas de la asignatura de religión son, como ya hemos señalado, competencia de cada Bundesländer, en el caso de Renania del Norte – Westfalia, se localizaron cinco programas vigentes como orientadores de las asignaturas de religión: Ortodoxa , Aleví, Ortodoxa Syrisch, Católica y Evangélica.

En 2004 por primera vez el Ministerio de Educación y Formación de Renania del Norte-Westfalia (Des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) publica los planes de estudio de las diferentes asignaturas con la finalidad de lograr mayor unificación en la labor educativa no sólo en esta asignatura. Cada currículo:

“describe el perfil definitivo al final de la educación secundaria y define las expectativas de la alfabetización que deben alcanzarse como etapas intermedias al final de ciertos niveles. (...) Los programas orientados por competencias son un elemento importante de un enfoque global moderno y amplio para el desarrollo y permiten salvaguardar la calidad del trabajo académico. Ofrecen las directrices suficientes a todos en la escuela para trabajar en puntos específicos en el curso, así como un marco para la evaluación de los resultados obtenidos” (MSWW, 2008, p.9)

Para poder acercarnos a los distintos programas vigentes haremos primeramente una distinción entre los que se refieren a la enseñanza de alguna religión y abordaremos posteriormente el programa de Filosofía Aplicada (Ética).

Los programas de enseñanza de alguna religión si bien son regidos por el Ministerio de Educación en el estado federado, son contruidos con la colaboración de las distintas dirigencias de las religiones. Al inicio del documento se señalan las autoridades religiosas que se involucraron en su diseño. Aunque se pretende que guarden los cursos similitudes, esto no siempre se logra.

Como un primer acercamiento miraremos los temas que se abordan en los cursos de religión independientemente de la modalidad de secundaria que se curse. (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule o Gymnasium)

Figura 2. Temas que incluye la asignatura de religión en el nivel Secundario 1.

Ortodoxa Cristiana	Aleví	Ortodoxa Syrisch	Religión Evangélica	Catolicismo
1) La Sagrada Escritura y la tradición.	1) La relación entre Dios y el hombre en Alevismo.	1) Biblia y tradición.	1) El desarrollo de su identidad religiosa.	1) La libertad humana y responsabilidad.
2) La vida litúrgica de la Iglesia.	2) Alevi doctrina y práctica.	2) La oración (Slutho) y la liturgia (Teschmeschto).	2) La fe cristiana como una orientación para la vida.	2) Hablando con Dios
3) Calendario y celebraciones del año litúrgico.	3) Estilos de vida responsables.	3) Calendario y celebraciones del año litúrgico.	3) Compromiso con la justicia y la dignidad humana.	3) La biblia como "escrituras" de la fe en Dios
4) Pasado y el presente de la Iglesia Ortodoxa.	4) Fiestas y celebraciones Alevi.	4) La historia y el presente de la Iglesia Ortodoxa Siria.	4) Iglesia y otras formas de comunidad religiosa.	4) Jesucristo
5) La fe en la Iglesia.	5) Desarrollo histórico del Alevismo.	5) La fe en la Iglesia.	5) Las religiones y creencias en	5) Iglesia como una comunidad
6) El diálogo con otras confesiones cristianas y otras	6) Otras religiones y creencias.	6) El diálogo con		6) Las religiones del mundo y otras formas de significado y la búsqueda de

religiones y creencias. 7) Responsabilidad ante Dios. 8) Idioma de la religión. (MSWW, 2008, pp. 27-28)	(MSWW, 2010, p. 23)	otras confesiones cristianas, religiones y creencias. 7) El individuo y la comunidad. 8) La enseñanza de lengua y el lenguaje de la religión. (MSWW, 2008, p. 29)	diálogo. 6) Los fenómenos religiosos en la vida cotidiana y la cultura. (MSWW, 2011, p. 29)	salvación. (MSWW, 2011, p. 29)
--	---------------------	---	---	-----------------------------------

Los temas que se abordan en cada religión son diversos, sin embargo las competencias que se deben lograr al final del nivel secundario 1, son en esencia las mismas, se agrupan de la siguiente manera:

- Experiencia.
- Competencia metodológica.
- Habilidades de juicio.
- Capacidades

Cada competencia se desglosa para una descripción más clara, se usan verbos en infinitivo como explicar, identificar, reconocer, etc., pero en ningún caso se refiere a algún valor específico para ser objeto de estudio.

Si tomamos el caso de la religión católica, en el área de contenido 1: La libertad humana y la responsabilidad. Los valores que se distinguen giran en torno a "Proporcionar los fundamentos bíblicos de la ética - Diez Mandamientos, la Regla de Oro, y el amor a los enemigos- en términos generales"

La sentencia de la competencia es expresa en estos términos: “Los estudiantes podrán: Explicar las características básicas de las cuestiones éticas en relación con la iglesia. Evaluar la viabilidad y la importancia de las normas de la vida religiosa en la vida y la convivencia en una sociedad”. (MSW/W, 2007, p. 29)

Los valores están implícitos pero no se establece una jerarquía o se caracterizan de una manera que a los alumnos o profesores les sea evidente alguna intencionalidad axiológica específica.

Esta característica de los programas se refleja en las respuestas que dan los profesores y profesoras a la interrogante: Si se tiene en cuenta la importancia de los valores en los que los alumnos de este nivel escolar se forman. ¿Cuál es su jerarquía?

Una profesora responde “No entiendo la pregunta. ¿Jerarquía de valores?” (Cuestionario 9, p. 2), un profesor de historia y de religión responde: “Se trata menos de una jerarquía de valores, en sí es aprender sobre la relatividad de las normas del grupo”. (Cuestionario 8, p. 2).

Otro profesor responde a la misma cuestión: “la coexistencia de diferentes grupos y el respeto por la alteridad⁴² me parece ser central” (Cuestionario 10, p. 2)

Al no tener el programa de las asignaturas de religión una jerarquía de valores explícita, los profesores no identifican la razón de la pregunta, en una charla informal la profesora que respondió el cuestionario 8, hizo referencia a que los valores no pueden ser ordenados artificialmente en la clase, pues los alumnos muestran interés en ocasiones por temas controvertidos moralmente o por situaciones de interés social que quizás no puedan responder al valor que *artificialmente* se quiere transmitir.

⁴² Emmanuel Lévinas, en su libro *Alteridad y Trascendencia*. Usa por primera vez el término “alteridad”, se aplica al descubrimiento que el “él” hace del “otro”, lo que genera un entendimiento del otro y del “nosotros”, así como visiones múltiples del “él”.

El profesor que respondió el cuestionario 8 hace una nota al pie y escribe que “Es fundamental analizar el término –educación en valores- y –jerarquía de valores- porque esto no puede ser del todo objetivo de la enseñanza, pues se enfrentan los valores existentes en los estudiantes con las lecciones de valores.” (Cuestionario 8, p. 3)

Cuando se hizo la traducción al idioma alemán, los cuestionarios debieron ajustarse semánticamente a los términos que se utilizan en el entorno escolar. Sin embargo la idea “formación de valores” o “educación en valores” no es algo cotidiano en el lenguaje pedagógico en las escuelas alemanas.

El profesor que respondió el cuestionario 10, no pertenece a un colegio confesional e imparte la asignatura de Filosofía aplicada (ética); de manera informal me señalaba que la *formación* (Bildung) implica la participación activa del estudiante, pudiendo señalar que la formación es responsabilidad de él mismo. Por lo tanto hablar de “formación de valores” o “formación en valores” no era una construcción semántica que le remitiera a la idea de un profesor que intenta que sus alumnos adquieran o apliquen algún valor ético.

Respecto al programa para la enseñanza de la ética, en Westfalia recibe el nombre de Filosofía Aplicada.

En otros Bundesländer recibe otros nombres: “Ética (Baden-Wurtemberg, Baviera, Berlín, Hesse, Renania-Palatinado, Sajonia, Turingia), Enseñanza de la ética (Sajonia-Anhalt), Ética General (Sarre), Diseño de la vida ética (Brandenburgo), Filosofía (Bremen, Hamburgo, Schleswig-Holstein), Filosofar con niños / Filosofía (Mecklemburgo-Pomerania Occidental) y Valores (Baja Sajonia)” (KMK, 2008, p.7)

La ocupación central de la asignatura es:

“la de contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan percibir y entender la realidad, reconocer las diferencias y los valores aplicados en la búsqueda de respuestas a la pregunta del significado de la existencia humana. Vivir de manera responsable y tolerante de forma autónoma y en una sociedad democrática. Los estudiantes lograrán desarrollar el valor de la

empatía y autoconfianza que les permita justificar sus acciones de manera responsable.” (MSWW, 2008, p. 9)

En el programa se puede identificar que destaca el valor de la tolerancia intercultural e intra-cultural para lograr el entendimiento de las motivaciones y orientaciones cognitivas, emocionales y sociales; las lecciones que se deben diseñar, parten de la base de experiencias de los estudiantes, la información debe estar basada en hechos y procesos que con ayuda de herramientas diversas permitan revisar las experiencias y evaluar las acciones. Así “están en el centro los argumentos y la discusión reflexiva y razonada. El argumento no impuesto es la mejor fuerza” (MSWW, 2008, p. 11)

Un rasgo distintivo en el programa de Filosofía aplicada que no encontramos en el de Formación cívica y ética en México es el papel que juega el aspecto emocional en el abordaje de los temas o contenidos.

La discusión sobre la elección de los valores que hace cualquier persona tiene un aspecto emotivo, en este caso el programa de Filosofía aplicada se hace hincapié en promover entre los alumnos la reflexión sobre los procesos cognitivos y emotivos; al hacer conscientes las bases emocionales, los estudiantes pueden lograr mejores enfoques para el juicio y la toma de decisiones. Esto se destaca al señalar que “las emociones y los sentimientos no están ahí sólo sobre la base de los objetos de aprendizaje, sino también en los contextos de aprendizaje. Por lo tanto, las enseñanzas y la vida escolar se incluyen como experiencias y espacios de aprendizaje” (MSWW, 2008, p. 11)

El programa agrupa las competencias a lograr en cuatro grandes grupos: La competencia personal, habilidades sociales, competencias cognitivas y habilidades metodológicas.

Al revisar el perfil de egreso en el curso 9, se distinguen los siguientes valores en los que un estudiante del nivel secundario 1 se debió de formar, sin que esto indique de alguna manera que el programa señala determinados valores en alguna jerarquía:

- Competencia personal: Responsabilidad personal
- Habilidades Sociales: Responsabilidad social, respeto (creencias, estilos de vida), empatía, solidaridad y tolerancia.
- Habilidades metodológicas: Empatía y diálogo

En otra vertiente sobre los valores a incluir como temas o contenido de estudio, se encuentra la Constitución Europea.

El 12 de mayo de 2005 por vía parlamentaria en Alemania, se ratificó el tratado por el que se establece una Constitución para Europa, es más conocido como Constitución Europea o Tratado Constitucional, cuyo proyecto había sido aprobado el 18 de junio de 2003 por los países que forman la Unión Europea.

En este documento, en el Título II, se hace referencia a derechos fundamentales; "la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y el Estado de Derecho" (Unión Europea 2010, p. 38)

Estos derechos emanan en particular de las tradiciones constitucionales y las obligaciones internacionales comunes a los Estados miembros, y de una serie de tratados previos que fueron signados y ratificados por proceso diferentes en cada país. En concreto, en el apartado II la Unión Europea destaca y reconoce estos derechos y principios: Dignidad, libertad, igualdad, solidaridad, democracia y justicia.

Estos derechos anclados en valores universales son ahora los que se acentúan para ser abordados en las escuelas de sector primario y nivel secundario 1 y 2 en Alemania, si bien no están aprobados los programas desde el KMK, están en proceso de discusión.

Se reconoce que en México los valores esenciales en que el sistema educativo ha cifrado su interés, siempre se han hecho explícitos en los planes y programas de estudio,

no así en el caso de Alemania, las razones las podríamos encontrar en las orientaciones metodológicas que se plantean para el abordaje de estas asignaturas.

Cuando se plantea la interrogante a los docentes en México sobre cuáles son los valores más importantes en la educación secundaria encontramos respuestas como las siguientes:

“respeto, tolerancia, libertad, responsabilidad.” (Cuestionario 1, p.1)

“respeto, responsabilidad... (Ultimo) democracia.{sic}” (cuestionario 2, p.1)

“responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad, tolerancia.” (Cuestionario 4, p.1)

Como ya hemos señalado las respuestas de algunos profesores alemanes, encontramos que las diferencias con las respuestas de los profesores en México es que los valores como entidades unitarias es clara, se infiere una jerarquía al encontrar respuestas como: *“todos los valores son importantes, sin embargo se debe dar prioridad a los que nos ayuden a resolver problemáticas latentes del entorno” (Cuestionario 4, p.2) sin que se aclare qué problemática o qué valores.*

En el apartado siguiente al acercarnos a los temas transversales y que utilizan los docentes podremos ampliar esta idea para su debate.

C) Los temas transversales y otras estrategias para la formación valoral.

No es el propósito de esta investigación hacer un estudio curricular para clarificar si al interior de los distintos programas se halla correspondencia con la pretensión de *“la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas” (SEP, 2007, p. 20)* o si las estrategias que se plantean son congruentes con la formación valoral.

En un ejercicio más modesto en su alcance, se trata de identificar en los casos que se estudian, qué aspectos de los temas transversales están presentes y cómo son utilizados para el fortalecimiento valoral en los estudiantes.

A manera de resumen y recordatorio podemos simplificar lo que Celorio (1992) señala como características de los temas transversales: ponen acento en cuestiones problemáticas de las sociedades, tienen un enfoque crítico y dinámico, intentan promover visiones interdisciplinarias, globales y complejas, etc.⁴³ Jiménez Armesto destaca que con ellos “no se trata de introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas” (1992. P.3)

Empezaremos por destacar que en el caso de México, sobre la pregunta: ¿Cómo se fortalece en esta institución la formación de valores en sus estudiantes desde otras asignaturas?, las respuestas que proporcionan los docentes las podemos agrupar en las que no hacen referencia a la transversalidad, que se sobreentiende opera en la educación secundaria en México desde el año 2006, por ejemplo:

“motivando a respetar y ser respetados” (Cuestionario 1, p.2)

“con el establecimiento de reglamentos elaborados en forma colectiva a los actores del centro de trabajo teniendo como base la Misión y la Visión del plantel” (Cuestionario 7, p.2)

En estas dos primeras respuestas encontramos referencia a un solo valor, sin que se cuestione necesariamente el contexto en el que se inserta el suceso; la segunda respuesta acude a una postura heterónoma de la aceptación de las normas que la mayoría ha establecido como las correctas, es evidente una postura de inculcación.

Otros profesores dan respuestas señalando la concurrencia de varias asignaturas en tal labor sin aclarar cómo ocurre tal formación de valores.

⁴³ Puede remitirse al capítulo III en el apartado: La transversalidad y los temas transversales.

“A través de Educación Física, Geografía, Cultura de la Legalidad, Matemáticas, Español e Inglés”. (Cuestionario 6, p.2)

Si bien el programa 2006 hacía un llamado a la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas, esta respuesta es similar a lo que señala el programa, no explica la parte operativa de tal consigna.

Hay un profesor de Español II que al responder esboza una estrategia intencionada al respecto, podemos inferir que se refiere al diálogo como estrategia para un cambio de perspectiva.

“En algunas asignaturas hablan (sic), se reconoce el bien hacer, se dan ideas de cómo mejorar acciones o actitudes.” (Cuestionario 5, p.2)

Quienes hacen referencia a la transversalidad son los profesores que imparten la asignatura de FCyE; la primera respuesta es de una profesora que atiende el segundo grado y la segunda respuesta es de un profesor responsable del tercer grado.

“La FCyE es una asignatura transversal, atraviesa el mapa curricular, tienen que fomentarse hábitos, ejecutarse comportamientos, mejorar actitudes que exista congruencia con todos los elementos de la escuela (sic).” (Cuestionario 3, p.2)

“Se trabaja de manera transversal recuperando en cada proyecto valores como el respeto por lo que opinión de los demás (sic), colaboración, entre otros y los días lunes en honores se invita a los adolescentes a que practiquen un valor durante la semana.” (Cuestionario 2, p.2)

En estas dos respuestas encontramos datos importantes, primeramente destacar que la asignatura de FCyE no es propiamente una asignatura transversal, es en todo

caso una de las implicadas mayormente en el estudio de los temas⁴⁴ transversales. Aunque el discurso ha variado del programa 2006 al 2011 respecto a los temas transversales, pues ahora la transversalidad no se considera un tema o contenido sino un ámbito de la Formación cívica y ética.

En el caso de la segunda respuesta si bien se remite a la recuperación de valores en los distintos proyectos que se gestionan en las asignaturas, en la respuesta no se advierte el elemento central de los temas transversales que responde a situaciones controvertidas que orientan la utilidad de la formación valoral. Que se refiera a la práctica de “un valor” en el transcurso de una semana permite inferir que no es claro el hecho de trabajar con temas transversales en su sentido amplio, sino con valores aislados desde un enfoque quizás más declarativo que reflexivo.

Por otra parte, en el caso del profesor de Educación Física, él refiere la transversalidad a un asunto que depende del profesor titular de las diferentes asignaturas. Responde a la pregunta con las siguientes palabras:

“Parte de los valores propios de cada docente y el ejemplo que se dé a los alumnos.” (Cuestionario 4, p.1)

Los valores en esencia deben vivirse, compartirse, ser identificados en el otro para poder distinguirlos como una necesidad para la convivencia, sin embargo el profesor remite a la idea de una formación valoral bajo un enfoque de inculcación valoral o en el mejor de los casos a una perspectiva vivencial.

En estas respuestas se advierte la construcción que cada docente ha hecho de lo que implica la transversalidad en la formación de valores, se puede inferir que en las escuelas que se visitaron no se ha definido qué temas transversales son los que la institución promoverá para atender las problemáticas sociales desde un enfoque multidisciplinar y no es clara la estrategia para hacerlo.

⁴⁴ En el Programa de la asignatura del 2006 se señala que los temas transversales conforman contenidos transversales (SEP, 2007, P. 20)

En el programa para la asignatura de FCyE 2006, se dedican sólo dos párrafos al tema de los temas transversales, no se clarifica mucho de sus características y se sobreentiende que los profesores deben decidir cuáles, cuándo y cómo se hará su abordaje en la institución.

En el programa 2011 para la asignatura de FCyE, los temas transversales que se sugieren son doce⁴⁵, y se aclara que “el docente tiene autonomía para incorporar en el aula planteamientos transversales afines a la formación cívica y ética...”

No se detallan las características de los temas transversales que propone o asume el programa, pero en el texto se puede inferir un enfoque de apéndice al programa de las asignaturas, que van a ser generados por los docentes para responder a una situación socialmente problemática que deba ser atendida desde la escuela.

Se explica en el programa que “la asignatura Formación Cívica y Ética contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de dichas situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, con el fin de que la reflexión ética enriquezca el trabajo de los bloques mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo.” (SEP, 2011, p. 12)

Esto genera un conflicto en la interpretación que se hace en y desde el programa de estudios de la asignatura de FCyE. González Lucini (1994) señala dos errores frecuentes en relación al tema de los temas transversales. El primero es considerar que los temas transversales son paralelos al currículum o a las asignaturas, el segundo que se asuman como temas inconexos y diferenciados entre sí.

Si consideramos que los temas transversales están contenidos en otras diferentes asignaturas de un modo científico-técnico, lo que se pretende al abordarlos como temas

⁴⁵ Educación ambiental para la sustentabilidad, educación para la paz y los derechos humanos, educación intercultural, perspectiva de género, educación para la salud, educación sexual, consumo ético, educación económica y financiera, educación vial, transparencia y rendición de cuentas, cultura de la prevención, uso racional y ético de la tecnología. (SEP, 2011, p. 27)

transversales es conferirles un aspecto ético. No se trata de inculcar solamente un valor de manera declarativa o heterónoma para evidenciar una conducta ética; la labor consistiría en promover una reflexión personal que considere el aspecto afectivo del enfoque valorar.

Si se considera a la transversalidad como un listado de temas, siguiendo las ideas de Lucini, la dimensión de integralidad se pierde. La idea de los temas transversales es su abordaje, no sólo en una ocasión a través de un proyecto único y breve, sino un reiterado trabajo con ese tema en distintos momentos, pero que conserve una orientación para poder aprovechar su capacidad de vincularse con diferentes áreas del conocimiento.

La idea de explorar este eje en la formación valoral después de indagar sobre qué valores se determinan como importantes para formar a los estudiantes de educación secundaria, tuvo la intención de clarificar la escala de valores que desde el currículum se dispone y cómo ésta se recupera en las escuelas, para dar respuesta a las circunstancias conflictivas moralmente que se identifican en la sociedad.

En el caso del nivel secundario 1 en Alemania, no existe en los programas rectores que promueve la Conferencia de Ministros de Educación un ordenamiento metodológico similar a los temas transversales, sin embargo se promueve el trabajo por proyectos multidisciplinares que gestionan los docentes y bajo esa directriz se pueden incorporar proyectos por grupo, cada escuela decide qué temáticas son las que se abordarán y se debe informar al Ministerio de Educación acerca de su programación y finalidades.

Aunque el programa base de Filosofía aplicada, no ha sufrido alguna modificación o revisión al menos hasta el año 2005 en que la Conferencia de Ministros de Educación, reporta en su documento "Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland" (Situación de enseñanza de la ética en la República Federal de Alemania), las decisiones sobre los ajustes se deciden en cada institución.

En los centros escolares la Junta de Profesores decide para cada periodo la ejecución de proyectos multidisciplinarios que se desarrollarán a lo largo del ciclo escolar, en el caso de Hiltrup, en el Gymnasium Immanuel Kant los docentes de Religión y Filosofía aplicada, diseñaron y gestionaron un proyecto que denominaron “Full-es-out”⁴⁶. El tema central es la prevención contra las adicciones. Cada docente respondiendo a las inquietudes de los estudiantes promueve acciones que se incluyan en el proyecto general.

Los estudiantes del curso 7 y 8 en las asignaturas de Filosofía aplicada, promovieron la visita de Alcohólicos Anónimos en clases individuales, se diseñaron cuestionarios y se estableció una charla informal con los invitados. Los profesores de 8 grado recuperaron información en el departamento de investigación criminal de Münster acerca de jóvenes que bajo influjo de alguna droga se implicaron en delitos; los estudiantes diseñaron gráficas y carteles que se exhibieron en algunos pasillos de la escuela.

Otras acciones que llamaron la atención fueron las “Informationen Nächte” (noches de información) en las que los profesores de religión, artes y filosofía aplicada diseñaron con sus alumnos trípticos, pequeñas obras de teatro, y mini conferencias con el tema eje de las adicciones.

En palabras del profesor Muller, titular de la asignatura de Religión Católica en el curso 7, en la escuela Dietrich-Bonhoeffer-Schule de Recke, los proyectos multidisciplinarios son decisión de cada institución, de cada profesor y de cada estudiante. En el caso de su escuela se aprovecha el tiempo extraclasses de 2 a 3:30 pm para trabajar en ello y no siempre tiene que ver con eventos públicos, se involucran talleres para pequeños grupos, muestras de cine, etc.

⁴⁶ Alguna información sobre el proyecto se encuentra en la dirección web: <http://www.kantgym.de/schulleben> (20/01/2012)

Tanto en la Hauptschule en Recke como en el Gymnasium en Hiltrup, el acceso a información específica de los proyectos es compleja, pues se tienen que seguir procesos de solicitud de información oficial que no siempre es concedida a los particulares, pues se asume como parte de los programas diseñados por la junta de docentes que debe ser resguardada; razón por la cual no se pueden dar más detalles en este documento.

En las charlas informales con el Profesor Müller, él destaca que la finalidad de estos proyectos multidisciplinares es promover un encuentro de la vida cotidiana con lo que en la escuela se aborda. (Diario de campo, p. 2, 19/01/2012)

Cuando se revisaron los cuestionarios aplicados, en la pregunta: ¿Cuál considera es el mayor obstáculo que enfrenta en la formación de valores en sus estudiantes?, encontramos coincidencia entre los docentes mexicanos y los alemanes. Mayormente coinciden en el impacto de los medios masivos de comunicación.

Los profesores mexicanos responden:

“vivir un mundo muy polarizado entre redes sociales, medios de comunicación, entre otras.” (Cuestionario 7, p.2)

“Los medios de comunicación se han ganado el lugar de educar a los alumnos cuando deberían ser los padres y docentes quienes los guíen para seleccionar información de utilidad y que ellos lleguen a reflexionar.” (Cuestionario 5, p.2)

Por su parte los profesores alemanes señalan:

“Los alumnos son una generación más abierta, más dinámica saben usar las herramientas digitales y participar en las redes sociales, mientras que los docentes se rezagan en el uso de nuevas tecnologías, no han sabido interactuar desde estos medios con los alumnos existen problemas de comunicación entre generaciones.” (Cuestionario 10, p.2)

“Por un lado la presión de los grupos sociales y por el otro lado la inundación con conceptos de valor deliberadamente encubiertos o manipulados en la publicidad y en general en los medios de comunicación” (Cuestionario 9, p. 2)

Los temas transversales pretenden confrontar este tipo de circunstancias y alejarse de la vertiente tradicional de acumulación de datos, para situar, en un lugar preponderante, la dimensión afectiva y actitudinal. “se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación” (Jiménez y Laliena, 1992, p.3)

En el programa de estudios de la asignatura de FCyE, se proponen distintos procesos formativos fundamentales “el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación. Éstos podrán integrarse con otras estrategias y recursos didácticos que los docentes adopten.” (SEP, 2011, p. 33)

Estos *procesos formativos* responden a una perspectiva de educación moral entendida como una construcción. Para que sea esto posible se debe hacer más notorio el hecho de que estos llamados *procesos formativos* encuentran sustento en lo que Puig (1996) reconoce como elementos de la personalidad moral y que no pueden abordarse como aspectos aislados ni en condiciones artificiales de realidad, que es la principal crítica hecha a teóricos como Kohlberg, Piaget y Turiel.

Bajo esa lógica de la formación moral como construcción, se pretende trabajar con los pequeños y grandes problemas morales que se encuentran día a día. Para lograrlo se requiere hacer su análisis con herramientas que potencialicen el análisis, la reflexión y deliberación ética; esto orientaría el desarrollo moral que cada estudiante logra.

En esta perspectiva de la formación moral como una construcción, no se trata de encontrar soluciones acabadas a los problemas que se estudian, lo importante consiste

en buscar rutas diferentes que pongan en juegos las competencias que se van adquiriendo. "Analizar personal y colectivamente los problemas morales nos ayuda a entenderlos mejor y, a veces, a controlarlos o resolverlos. Pero además, es ese mismo trabajo el que forma los procedimientos de deliberación y dirección moral, y el que reconstruye para cada individuo y cada comunidad el sentido de los valores." (Puig, 1995, p.14)

Es en la parte operativa del programa de estudios donde se encuentra la riqueza del proceso de la formación valoral, es ahí donde el papel del profesor cobra particular relevancia.

En el caso de los profesores que imparten la asignatura de Filosofía aplicada en Alemania, para lograr la licencia de enseñanza, deben comprobar estudios universitarios referidos a filosofía, pedagogía o ambos, en el caso de los profesores y profesoras que en las escuelas secundarias de México se visitaron, sólo una profesora de cuatro tiene la especialidad en la enseñanza de la FCyE, graduada en el año 2009. Los otros profesores, tienen especialidad en historia, licenciatura en derecho y estudios técnicos de contabilidad.

De las respuestas obtenidas sobre los retos que se enfrentan en la formación de valores en la educación secundaria, un profesor de educación física señala "La falta de mejoramiento en la práctica docente al no utilizar diversas estrategias de aprendizaje y usar el dialogo y el debate para reflexionar las vivencias de los alumnos o cuestionar realidades que se viven en los diferentes ámbitos sociales..." (Cuestionario 3, p.2)

Esta respuesta ilustra la necesidad de fortalecer la capacidad docente para vincular lo que se aprende de manera académica con lo que ocurre de manera cotidiana en la vida escolar y extraescolar de los alumnos; pero se requiere también la capacidad de poder utilizar diferentes estrategias para poder lograrlo, el abordaje de estas cuestiones controvertidas por medio de temas transversales es sólo una muestra de ellos.

En el caso de México se está lejos de tener un trabajo con estos temas y contenidos transversales, las razones pueden ser variadas y todas con razones que han sido explicadas desde otros contextos como el Español, que es de cuyo programa de estudios se recuperó la propuesta para luego plasmarlo en el programa 2006 y que ahora en el 2011 para la FCyE se sigue considerando.

Bolívar (1992) hacía ya una crítica a los temas transversales pues consideraba tempranamente que sólo eran enunciativos, que no se había disminuido la sobrecarga de contenidos temáticos y que éstos temas, si bien quizás más interesantes para los estudiantes, sólo incrementarían la carga de contenidos.

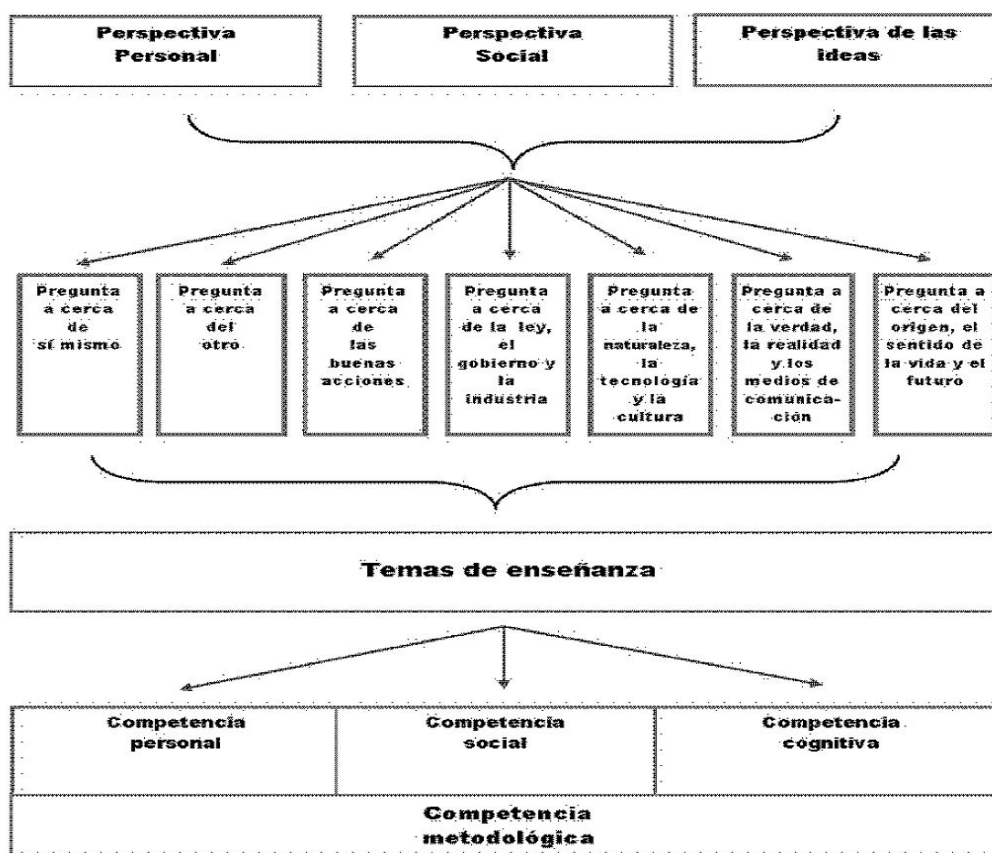
Pujol y Sanmartí (1995) hacían un llamado de atención respecto a los peligros respecto a los temas transversales como el hecho de que no haya una integración de ellos en un proyecto escolar identitario en la institución; que se traten de manera anexa, sin un objetivo común; y por último que no haya coordinación alguna en su abordaje.

Es de llamar la atención que en este nuevo programa 2011 en México para la asignatura de FCyE no se hayan considerado las experiencias que en otros sistemas educativos se tienen ya respecto a este tema.

En Nordeim –Westfalia, el programa de la asignatura de Filosofía aplicada en Westfalia, tiene menos de doce años de haberse diseñado y presentado como documento rector para todas las escuelas en el estado, los profesores a través de la Junta de Maestros diseñan el programa de la institución, se envía al Ministerio de Educación y ello permite recibir retroalimentación sobre lo que se debe reorientar o modificar; al menos en teoría debiera ocurrir, pues la información recuperada no permite afirmarlo como un hecho.

Nos centraremos en discutir sobre este programa pues exhibe una propuesta metodológica para el abordaje de la asignatura que se resume en el siguiente gráfico:

Fig. 3 Resumen curricular Filosofía aplicada.



“La Filosofía aplicada busca centrarse en preguntas básicas de la vida humana y sugerir la manera de sentar base para la comprensión individual del mundo interior, la comprensión del mundo y nuestra sociedad.” (MSWW, 2008, p. 11)

Existen tres perspectivas claves:

El punto de vista personal se basa en las experiencias cotidianas y situaciones de vida de los estudiantes.

El punto de vista social hace posible reconocer los valores sociales y hacer visibles los conflictos de valor.

La perspectiva de las ideas, permite recuperar la historia de las preguntas y respuestas desde el mundo de las ideas, la filosofía y por encima de todas las grandes religiones; facilita entender los enfoques actuales para responder a las preguntas de los estudiantes de manera sistemática.

La parte clave de es que estas tres perspectivas deberán relacionarse a través de un “círculo de preguntas” (Die Fragenkreise) durante la enseñanza. “Estos se basan en un concepto amplio que incluye la acción, lo racional y las fuentes emocionales, sus objetivos, consecuencias y efectos secundarios.” (NSWW KOIH, p.12) Las preguntas se refieren a:

- La cuestión de sí-mismo
- La cuestión del Otro
- La cuestión de la buena acción
- La cuestión de la ley, el gobierno y la industria
- La cuestión de la naturaleza, la cultura y la tecnología
- La cuestión de la verdad, la realidad y los medios de comunicación
- La cuestión del origen, sentido de vida y futuro.

Los temas que se aborden deben responder a los intereses y necesidades de los alumnos y deben destacar la vinculación con otros temas de estudio, ubicarlos en un contexto social y destacar a través de su estudio las consecuencias y efectos secundarios vinculados a la acción individual que se decida emprender.

En el caso de México en el actual programa encontramos similitud respecto a dos de las tres perspectivas que en Westfalia existen. Se definen como ejes articuladores, su utilidad en el programa es señalar escenarios propicios para la formación en general y en lo particular referido a lo ético. Solo son descriptivos y orientadores.

Los ejes articuladores son: el eje de la *conciencia de sí* (de ser persona) y el eje de la *convivencia*.

En el caso de las asignaturas que los alumnos alemanes toman en los cursos 7mo, 8vo y 9no, los materiales de estudio deben incluir casos socialmente relevantes, temporalmente vigentes y que permitan a través de ellos, el abordaje de los contenidos temáticos.

Para ilustrarlo se pueden mencionar que el día 16 de Enero de 2012, en la Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule, en Recke, Westfalia; en el caso de la clase de historia que se desarrolló en el curso 8, el tema a estudiar era la Inflación; en el caso de la clase de inglés para el curso 7, se discutían los modismos en el inglés en los grupos sociales minoritarios durante los años 1950's. (ver anexo III-a) En el caso de la asignatura de español se trabajaba sobre "Narco-corridos" y en el caso de religión se habló de la religión Yezhidí.

Esta característica de los materiales es una disposición orientadora en la educación en el Estado. Según datos de la Conferencia de Ministros de Educación en la República Federal de Alemania, las Universidades de Bielefeld, Bochum, Dortmund, Düsseldorf, Köln, Bonn, Münster y Siegen, en conjunto con varios profesores de distintas escuelas del estado de Westfalia, se involucran en la revisión de los programas escolares y materiales apoyo. (KMK, 2008 p. 53)

Durante las sesiones en que se pudo realizar observación participante, la constante en el trabajo de las asignaturas es el trabajo a partir de temas con un fuerte vínculo social, los materiales de apoyo remiten a información reciente, en el caso de la asignatura de historia se recuperan fuentes hemerográfica como textos eje para luego derivar a otras fuentes que permitan confrontar la información.

El profesor de esta asignatura refiere que la manera en que su asignatura fortalece la formación valoral en estos términos:

"la enseñanza de la historia pueden hacer una contribución significativa al desarrollo de la conciencia moral. Puede ayudar a surgir una primera conciencia histórica entre los estudiantes; es decir, un conocimiento del pasado y los valores

imperantes en diferentes sociedades históricas o los -falsos valores-⁴⁷ y las consecuencias derivadas de ello. Así, los estudiantes conocen otras posibles opciones, que son quizás menos presentes ahora y se ponen en posición de relativizar el propio punto de vista. Los estudiantes pueden desarrollar al mismo tiempo el saber de la intolerancia, la violencia y la opresión en sociedades históricas y valorar que hoy es importante y necesario proteger esos valores (derechos humanos).” (Diario de campo, p.1, 10/01/2012)

La estrategia que mayormente utiliza el profesor es el diálogo para el cambio de perspectiva, señala además los dilemas morales y los juegos de roles. “el dilema moral involucrado en una situación histórica específica ayuda porque pueden ser transferidos a situaciones similares en el presente”. (Diario de campo, p.1, 10/01/2012)

En el caso de los profesores mexicanos que imparten otras asignaturas encontramos que utilizan estrategias como:

“El diálogo, la ejemplificación, la transmisión de videos, la lectura de reflexiones, la lectura de libros y la plática de valores en mesa redonda (sic)” (Cuestionario 6, p.2)

“Establecimiento de reglas que permitan la participación conjunta Alumno-Maestro” (Cuestionario 7, p.2)

“Normas de urbanidad y trato social, secuencia para argumentación (libertad expresión, respeto de turnos), juego de roles, análisis de casos.” (Cuestionario 4, p.2)

Durante las sesiones en que se pudieron realizar las observaciones participantes se evidencio la aplicación de distintas estrategias, se ilustran en la siguiente tabla.

⁴⁷ El profesor usa la palabra *unwerten*, aunque no hay una traducción literal al español, lo entrecomillado es la que mas pudiera referir al contexto semántico. Traducción personal.

Figura 4. Resumen de estrategias utilizadas durante las sesiones observadas.

México	Alemania
FCyE	Filosofía aplicada / Religión
Dilemas morales Diálogo “Lecturas reflexivas” Escalas estimativas para valorar las actitudes/acciones éticas.	Análisis de información estadística. Toma de perspectiva Dilemas morales Diálogo Clarificación de valores Cronología
Otras asignaturas	Otras asignaturas
Diálogo (Mayormente con enfoque de inculcación)	Toma de perspectiva Juego de roles Diálogo

El uso de una estrategia o técnica no concede mayor o menor eficacia en la formación de valores, es posible que su finalidad sea obviada por la manera en que se gestiona su utilización, o bien que se potencien sus logros gracias a que se incorpora una vertiente o tarea.

No era la intención de esta investigación hacer un balance cuantitativo del número de técnicas usadas, sino de mirar las coincidencias que se pueden dar entre uno y otra realidad educativa.

Encontramos en este aspecto igualmente una variedad de posibilidades que se justifican desde diferentes posturas teóricas, de manera consciente o no. Formar desde la heteronomía moral es una opción que no se termina de extinguir en México, son

visibles los grupos escolares con normas disciplinarias que no se pueden discutir porque emanan de la autoridad del docente, profesores que se niegan a abandonar su papel protagónico aún en un aspecto tan individual de la formación de sus alumnos, como lo es su ética y la elección de los valores a los cuales adherirse por convicción; pensar que la inculcación es más importante que las vivencias y la reflexión ética, en muchos casos es el denominador común; aún cuando estemos a más de una década de un cambio en los programas de estudio.

En el caso de Alemania, el reto que se identifica más claramente en la gestión de las asignaturas implicadas en la investigación, es el trabajo colegiado entre los docentes, esta apreciación personal, sin mayores elementos para sostenerlo con información de fuentes confiables fue un tema reiterado en las charlas informales que se sostuvieron con distintos docentes. La estructura organizativa propone otros medios de comunicación entre docentes que no son siempre personales y que erosionan la posibilidad de articular el trabajo que se realiza respecto a la formación de valores en las instituciones.

En el caso de los entornos escolarizados, poder fortalecer la formación de valores en cualquier estudiante implica muchas variables; las sugerencias metodológicas que desde los distintos programas se hacen requieren de condiciones que faciliten su aplicación. El haber realizado este estudio comparado coloca en la mesa de discusión cómo dos sistemas educativos que coinciden en los aspectos fundamentales de las finalidades en la formación de valores, poseen diferencias respecto a la libertad para elegir las rutas que permitan arribar a la formación de estudiantes íntegros éticamente, con plena conciencia de su identidad y del rol que pueden jugar socialmente. La discusión no está acabada y sin duda esta investigación puede aportar ideas sobre otros derroteros para ser explorados en futuras investigaciones.

VI. CONCLUSIONES

La *aconfesionalidad* como concepto más amplio que el de *laicidad*, comprende además de la separación Estado - Religiones, la laicidad y neutralidad religiosa. En este documento y a lo largo de la investigación que le da sustento se hace reiterada referencia a que la laicidad se puede entender como autonomía del Estado en sus facultades de gobierno emanadas de la soberanía popular; que ha sido entendida igualmente como neutralidad para que todos los ciudadanos puedan profesar la religión que elija en el entendido de que el Estado debe garantizar que así sea.

La laicidad beligerante u hostil donde se prohíbe cualquier manifestación de apego a alguna religión, donde se niega la existencia de las religiones se manifestó en alguna etapa de la historia de México al igual que en Alemania. Esta postura es radical e imposible de lograr en términos de la vida cotidiana. Se inició este documento destacando lo que Roberto Blancarte señala sobre la laicidad, pero se concluye ahora diciendo que la laicidad no debe implicar la simple negación de la vida religiosa de las personas, o bien su no religiosidad. Así como no hay un país con una democracia perfecta, es imposible pensar en un gobierno aséptico a las influencias de las religiones en las decisiones que se toman. La laicidad hostil no solo no aporta al entendimiento en la sociedad, sino que limita los posibles canales de entendimiento y superación de los malentendidos y prejuicios que tienen su base en el desconocimiento.

En México desde 1993 se abrió legalmente el reconocimiento a que las instituciones educativas privadas puedan tener una orientación confesional, si bien el texto constitucional no es explícito, ese recoveco que la Carta Magna presenta nos impone la necesidad de entablar diálogos serios y amplios sobre lo que implica, sobre cómo debemos orientar tales posibilidades de confesionalidad en la educación secundaria privada en lo particular y hacer frente al nulo diálogo sobre tal circunstancia en el sistema educativo en lo general.

Alemania con una tradición de Estado aconfesional, con educación laica y confesional, no está exenta de discusiones sobre la viabilidad de tal modelo educativo, se advierten críticas sobre la imposibilidad de atender a la diversidad de cultos o religiones que existen en el país, que la sectarización por credo que se practica en las escuelas atenta a la integración de los estudiantes; sin embargo, es claro que respecto al último punto en Westfalia, en las escuelas secundarias que no ofrecen la asignatura de Ética, los alumnos pueden integrarse o no a la clase de religión y que ésta carece del sentido litúrgico que quizás se pensaría impera en esas clases, al menos en las escuelas que se incluyeron en este estudio de caso.

En la educación se debe de admitir la existencia de la religión y verla desde un punto de vista más abierto, no es necesario negar la existencia de las distintas religiones sean minoritarias o mayoritarias, sino aprender a estudiarlas y analizarlas desde una perspectiva ética más amplia y con el mínimo necesario de respeto.

Desde el año 1960 en México, se tiene claridad en qué valores se deben formar los estudiantes de educación secundaria, las razones que podemos de manera personal tener sobre su validez o no, no impiden que podamos discutir que algo está fallando en la consecución de tales objetivos de formación valoral. Se puede advertir por los pocos casos que se investigaron que aún persiste un paradigma de inculcación moral, que se deja poco margen a los estudiantes para confrontar sus constructos éticos con los sucesos cotidianos que experimentan socialmente.

La escuela necesita abrirse a la realidad que empapa a los estudiantes de manera incesante, los temas transversales que se proponen en el programa de estudio en México para la asignatura de Formación cívica y ética son una estrategia con posibilidades de lograrlo, sin embargo las condiciones organizativas de las escuelas que se visitaron y el desconocimiento de cómo reconocer los objetivos, determinar los contenidos, la metodología y la evaluación que implica el trabajo por temas transversales es el principal obstáculo para poder concretar este trabajo colectivo al interior de las escuelas secundarias.

En Westfalia, Alemania, la asignatura de Filosofía aplicada está por cumplir casi una década y media de existencia formal. No se localizó en algún documento oficial información sobre algún proceso evaluativo hasta el año 2005. Esto limitó que se pudieran identificar con mayor precisión aspectos importantes respecto a la asignatura. Sin embargo, el poder contrastar las propuestas curriculares abre posibilidades para posteriormente hacer este ejercicio con mayor rigor científico que este estudio de casos en su nivel descriptivo no logra concretar.

Otra limitante en el proceso de la investigación lo constituyó el acercamiento a las escuelas secundarias en Alemania, no fue posible realizar más visitas para concretar entrevistas en profundidad y más observaciones, siendo estas condiciones básicas de una investigación etnográfica.

La diversidad de programas y proyectos escolares dificulta el rastreo de fuentes primarias considerando que esa información no es permitida para ser extraída de las escuelas si no se es padre de familia, alumno o profesor miembro de esa institución.

Respecto a los retos que se enfrentaron en la construcción de este documento puedo referir primeramente el manejo de las fuentes de información que requirió especial atención no solo en la organización y lectura, sino en el hecho de que los conceptos que se manejan ahí no tienen un equivalente en el sistema educativo alemán, como es el caso de los temas transversales.

Finalmente, la pretensión de esta investigación y de este documento es lograr un acercamiento desde la mirada de la formación de valores a dos contextos, al tener un alcance descriptivo queda abierto a que nuevas aproximaciones a estos entornos y validen las impresiones iniciales de esta investigación. Un cometido último es que el detectar ideas o ángulos interesantes en este trabajo se generen motivos para nuevas investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá del Olmo, M. J. (2005) *Hacia una definición de la educación en valores: los temas transversales del Curriculum*. En: *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. Año 30, Nº. 15. España.
- Blancarte, R. Coord (2008) *Los Retos de la Laicidad y la Secularización en el Mundo Contemporáneo*. El Colegio de México. México.
- Baptista L., Hernández S., Fernández C. (2008) *Metodología de la investigación* (4a Ed.) McGraw-Hill Interamericana. México.
- Bartolomé, M. (1992) *Investigación cualitativa ¿Comprender o transformar?* en *Revista de investigación educativa*. Vol. 20, Núm. 2. Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía. Murcia
- Bereday, G. F. (1968) *El método comparativo en pedagogía*. Herder, Barcelona.
- Bisquerra, R. Coord. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. 2a. Ed. La muralla. Madrid
- Bray M., Bob A. y Mason M. (2010) *Educación Comparada enfoques métodos*. Ed. Granica. Buenos Aires.
- Bokser Liwerant, J., et al. (2008) *Identities in an Era of Globalization and Multiculturalism: Latin America in the Jewish World*. Brill Academic Publishers. Leiden/Boston,
- Bolívar, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Escuela Española. Madrid.
- Casanova. M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla. México.
- Celorio, G. (1992) "Reflexión sobre los valores" En: *Hacia una escuela coeducadora*. I Posgrado de Coeducación. Emaxunde. E.U. Formación del Profesorado. Álava.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum* (Col. Papeles de pedagogía). Barcelona. Paidós.

- Corral Salvador, C. M.(2006) *La libertad religiosa en la comunidad europea*. Instituto de Estudios Políticos, Seminario de la Sección de Instituciones Europeas. Madrid.
- Corral, C. (2003) *La relación entre la Iglesia y la Comunidad política*. B.A.C. Madrid.
- Del Rincón D. (1997) *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC. Barcelona.
- Díaz-Barriga A. (2006) *La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, año/vol. 8, número 001. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.
- Frondisi, R. 1958 *¿Qué son los valores?*. Fondo de Cultura Económica. México.
- García Salord, S., Vanella, L. (1997) *Normas y valores en el salón de clases*. México. Siglo XXI.
- Gavidia, V. (1996) *La construcción del concepto de transversalidad en "Aula de innovación educativa" N° 55, Octubre 1996, pp 71-77.*
- González Lucini, F. (1994) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid. Alauda.
- Gonzalez Muñoz, M C., Iniesta Oneca A, Niedo Moreno J.G., De Prada Vicente, Ma. D., Urbón Monten, Felix. (1995) *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un Plan de Evaluación*. CIDE. Madrid.
- González Schmal, R. (1997) *Estado laico y libertad religiosa*, en *Revista del Senado*, Vol 3, Núm 8, Julio – Septiembre. México.
- Goñi G. A. (1998) *Psicología de la educación sociopersonal*. 2a. Ed., Ed. Fundamentos, Madrid.
- Hans-Georg, Kotthoff. Pereyra, M. A. (2009) *la experiencia del pisa en alemania: recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio*. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 2, agosto, 2009, pp. 1-24 Universidad de Granada, España.

- Jiménez Armesto, M.J. y Laliena Andreu, L. (1992) *Transversales: Educación ambiental*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Klöcker, M., Tworuschka, U. (2006) *Handbuch der Religionen: Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland*. Olzog Verlag. Deutschland.
- Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008) *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. KMK. Berlín
- KMK. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (2011) *The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011*. EURYDICE - Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural. Bonn, Alemania.
- L.J. Rogier., Aubert, R., Knowles, M.D.(1984) *Nueva historia de la Iglesia. La iglesia en el mundo moderno*. 2a Ed. Cristiandad. Madrid.
- Latapí Sarre, P. (1999) *La laicidad escolar y la formación moral en México*. México. Plaza y Valdez
- _____ (2002) *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana* 3a. Ed. Plaza y Valdés. México.
- Lyanga Pendi A. (2006) *Política educativa, naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Nau Llibres. Valencia, España.
- Martínez Medrano, R. M. (2009) *La formación cívica y ética en educación secundaria y las comunidades colaborativas como mediación*. Memoria electrónica del X congreso de Investigación Educativa. México. COMIE.
- Meneses Morales, E. (1983) *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Porrúa. México.
- Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011) *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre*. MSW/W. Düsseldorf.
- _____ (2011) *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Evangelische Religionslehre*. MSW/W. Düsseldorf.

- ___ (2010) Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen **Alevi Religionslehre**. MSWW. Düsseldorf.
- ___ (2008) Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen **Praktische Philosophie**. MSWW. Düsseldorf.
- ___ (2008) Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen **Orthodoxe Religionslehre**. MSWW. Düsseldorf.
- ___ (2008) Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen **Syrisch-orthodoxe Religionslehre**. MSWW. Düsseldorf.

Olivera Lahora, C. E. (2002) *Introducción a la educación comparada*. Ed. UNED. Costa Rica.

Parcerisa Aran, A. Comp. (2000) *Valores y temas transversales en el currículum*. Graó. Barcelona

Paya Sánchez, M. (1996) *Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral*. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 18. Universidad Católica e Chile. pp. 107- 138.

Pérez Gómez, A., Almaraz J. (1981) *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. FCE, Madrid.

Piaget J. (1984) *El criterio moral del niño*, 5ª. Ed. Martinez Roca. Barcelona.

Prats Cuevas J., Raventós F. (Dir.) Gasóliba Edgar (Coord.) (2005) *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*. Fundación La Caixa. Barcelona. España.

Puig Rovira J. M. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Paidós. Barcelona.

___ (1995) *Aprender a Pensar*. Madrid, Ediciones de la Torre. Madrid.

Pujol, R.M., Sanmartí, N. (1995) *Integración de los temas transversales en el currículum*. Giux. Barcelona.

Ravitch, D. (1995) *National Standards in American Education*. Brookings Institution Press. Washington D.C.

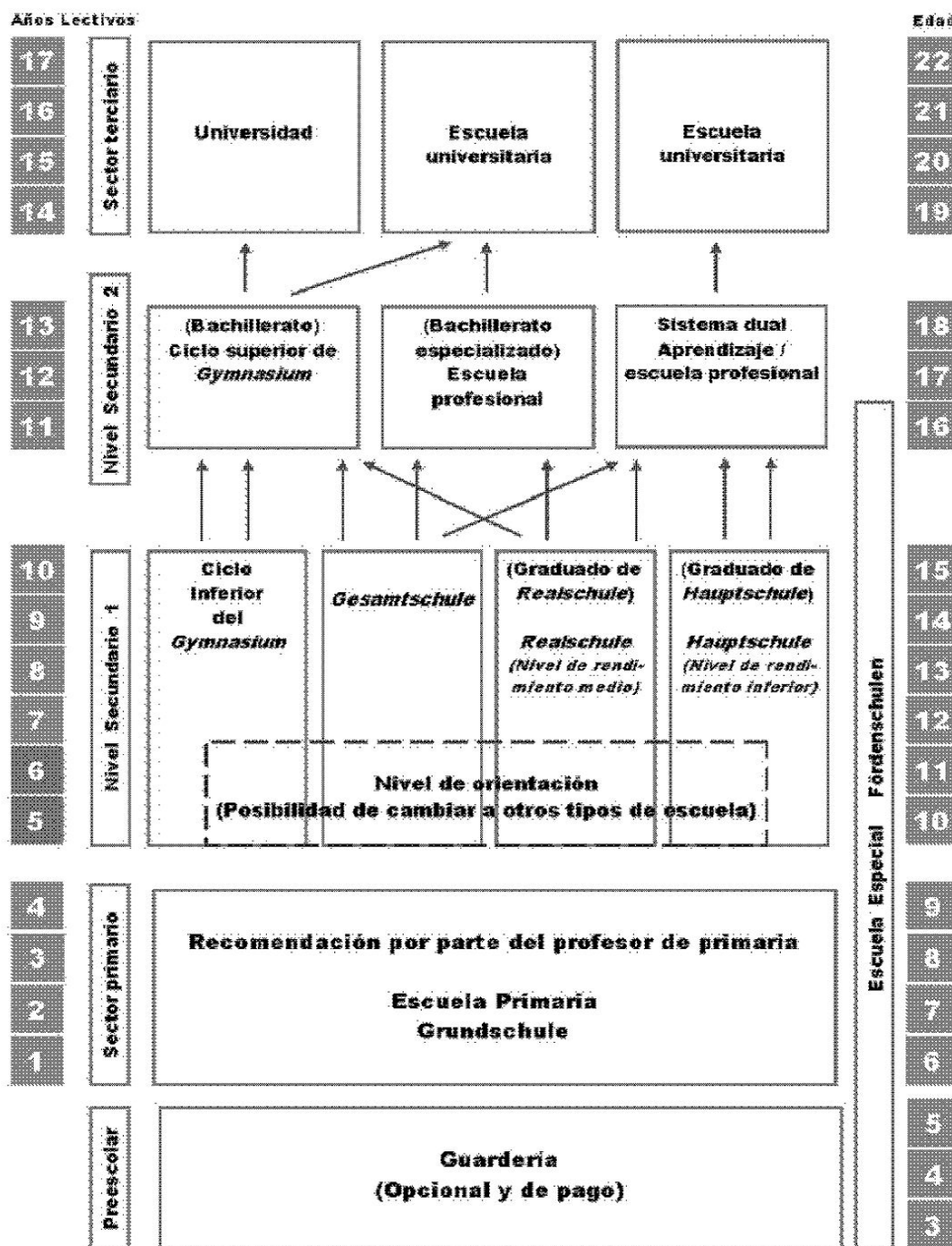
Sacristán J. G., Pérez Gómez A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.

- Salazar, L., Woldenberg, J. (1997) Principios y valores de la democracia. IFE, México.
- Sartori, G., Morlino, L. (1999) La comparación en las ciencias sociales, Alianza editorial, Madrid.
- Savater, F. (2004) Laicismo: Cinco tesis. En El país. Sábado 3 de abril de 2004. Tomado de: <http://digital.el-esceptico.org/leer.php?id=1788&autor=96&tema=131>. Consultado el 11 Julio 2011.
- Schües, C. (2006) Bildungsphilosophie: Grundlagen - Methoden - Perspektiven. Freiburg, Deutschland.
- SEP (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. SEP. México.
- ___ (2009) Formación cívica y ética. Programa de estudio 2006.
- ___ (2007) Guía de trabajo. Formación cívica y ética.
- ___ (2007) Libro para el maestro. Formación cívica y ética 1
- ___ (2006) Formación cívica y ética. Programa de estudio 2006. México.
- ___ (1999) Programas de estudio. Formación Cívica y Ética. Educación secundaria. SEP. México.
- ___ (1993) Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria. 2ª. Ed. México.
- ___ (1974) Resoluciones de Chetumal en Educación media básica. SEP, México.
- ___ (1964) Plan y programas de las escuelas secundarias. SEP, México.
- Tenorth, H. (1995) La Gesamtschule y la pedagogía de la integración en la RFA, en Revista española de educación comparada. Año 1, pp. 29-56, Barcelona.
- Torquemada González, A., Quintero López, I., De Jesús Velázquez, A. (2009) Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Formación cívica y ética en segundo grado de secundaria. Memoria electrónica del X congreso de Investigación Educativa. México. COMIE.
- Turiel E (1984) El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Ed. Debates. Madrid.

- Unión Europea (2010) Diario oficial de la Unión Europea. Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea. UE. Bruselas.
- Villalobos Pérez-Cortes, E. (2002) Educación comparada. Publicaciones Cruz.
- Villaseñor García, M. L. (2006) "La trascendencia de los temas transversales en la educación". *Educar: revista de educación*. México. N° 36, mes: ene-mar, pp. 17-26.
- Vollstädt, W. et al. (1999): *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske y Budrich. Berlin.
- Wassertein, B. (2010) *Barbarie y civilización. Una historia de la Europa de nuestro tiempo*. Ariel. Barcelona.
- Yus Ramos, R. (2000) ¿Por qué no encaja la transversalidad en nuestro sistema educativo? En: *Aula de Innovación Educativa*. España
- _____ (1993) Las transversales: conocimiento y actitudes. En: *Cuadernos de pedagogía*. N° 27. Pp. 76-79.
- Zorrilla, M. (2004) La educación secundaria en México: al filo de su reforma. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 2004, Vol. 2, No.1.

Anexo I

Esquema del sistema educativo alemán



Fuente: Gráfico 6.1 Prats Cuevas Joaquín, Raventós Francesc. (Dir.) (2005) Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?. Fundación La Caixa. Barcelona. España.

Anexo II-a

Questionario a docentes en nivel secundario 1. Alemania

Fragebogen für LehrerInnen

Im Folgenden sind eine Reihe von Fragen aufgeführt, die das Ziel haben Ansichten zur Frage der Vermittlung von Werten im Fach Religion zu sammeln. Dafür werden Ihre Antworten anonym behandelt und ausschließlich zum Zweck der Erweiterung des Wissens über das deutsche Bildungssystem und der Ausarbeitung eines akademischen Textes verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

1.- Welche Bedeutung hat für sie die Vermittlung von Werten in dieser Schulstufe (Klasse 7-9)?

Ihr Leben steht für sie als wichtig im Stundenplan, in welchem diese jedoch für „uninteressant“ gelten können, falls ich für - faszinierend

2.- Wie würden Sie einen Wert bzw. Werte definieren?

Ein Grund der menschlichen Werte-Erfahrung

3.- Wenn Sie die Bedeutung der Werte berücksichtigen, in denen die SchülerInnen dieser Schulstufe und in der Klasse im speziellen gefördert werden; was wäre ihre Rangfolge?

Vermitteln der Werte ist die Rangfolge unklar. Die Werte? - Achtung / Respekt für andere

4.- Was ist Ihrer Meinung nach bei der Vermittlung von Werten wichtiger: die Förderung der Autonomie der Schüler oder die Förderung des sozialen Zusammenhalts? Was wären die Gründe?

Das eine ist ohne das andere nicht möglich

5.- Was halten Sie für das größte Hindernis bei der Vermittlung von Werten an Ihre SchülerInnen?

Der Gesellschaftspolitische Klima stellt: Politiker, Bankiers, Geschäftler setzen kein Vorbild

6.- Wie wird in Ihrer Schule die Vermittlung von Werten an Ihre SchülerInnen in anderen Fächern gestärkt?

Jugendclubarbeit, Projekte zur Sozialpartnerschaft, Sexualerziehung, Gedenktag, Jugendtag, SV-Aktivität wird unterstützt

7.- Wie gehen Sie in einer multikulturellen SchülerInnengruppe mit der Tatsache um, dass unterschiedliche Wertehierarchien vorhanden sind?

Die verschiedenen Wertehierarchien zu thematisieren und durch Problemlösungsaufgaben kooperieren.

8.- Welche spezifischen didaktischen Strategien und Methoden verwenden Sie normalerweise in Ihrer Klasse beim Thema Werte?

Debatte - Diskussionen; Rollenspiele; Einfühlungsarbeit

9.- Welchen Kriterien berücksichtigen Sie, um zu bewerten wie ein/e Schüler/in seine/ihre moralische Persönlichkeit festigt oder sich in moralisch/ethischen Aspekten weiterentwickelt?

Gruppenverhalten (Kritik an Mitschülern), Akzeptanz der Normen, Fähigkeit, die eigene Position zu begründen, Respektvollkommunikation, Umgang mit Konflikten

10.- Wenn die Schülerinnen nicht am Religionsunterricht teilnehmen, können Sie sich für eine andere Möglichkeit entscheiden? *ja*

a.- Welche Vorteile oder Nachteile erkennen Sie darin?

Ⓐ Gewissenhaftigkeit wird betont
Religionsunterricht wird freiwillig

Ⓑ Vielfalt der Themen

11.- Ist es Ihrer Meinung nach möglich Werte zu erwerben, ohne dass man sich mit ihnen im Religionsunterricht beschäftigt?

Auf jeden Fall

Anexo II-b

Cuestionario a docentes de educaciones ecundaria en México

Cuestionario para Docentes

A continuación se presentan una serie de preguntas que tienen como propósito recopilar opiniones sobre el tema de formación de valores en la educación secundaria en México y particularmente en la institución en la que labora. Por ello sus respuestas serán tratadas de manera anónima y sólo con fines académicos.

Agradézo su colaboración.

1. ¿En su opinión, cuál es la importancia de formar en valores a los estudiantes de secundaria? Es importante porque de ello depende la calidad de los ciudadanos del mañana, ya que por la ausencia de valores en la actualidad estamos viviendo múltiples problemas sociales.
2. De los valores que se deben promover en educación secundaria, considerando su importancia, ¿cuál diría usted que es su jerarquía? Responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad, tolerancia
3. En su opinión, ¿es más importante que la educación en valores fortalezca la autonomía de cada estudiante o que promueva la cohesión social? ¿Cuáles serían las razones? Debe promover las 2 opciones pues individualmente habrán de compartir con otros y socialmente se debe pertenecer a organizaciones lícitas que promuevan el bienestar social.

4. ¿Cuál considera es el mayor obstáculo que enfrenta en la formación de valores en sus estudiantes. Que no se cuenta con el respaldo de los padres, pero sobre todo la influencia de los medios de comunicación masiva.
5. ¿Cómo se fortalece en esta institución la formación de valores en sus estudiantes desde otras asignaturas? Parte de los valores propios de cada docente y el ejemplo que se da a los alumnos
6. En un grupo escolar multicultural, ¿cómo enfrenta el hecho de que existan diferentes escalas de valores? Todos los valores son importantes, sin embargo se debe dar prioridad a los que nos ayuden a resolver problemáticas latentes del entorno.
7. ¿Qué estrategias didácticas específicas utiliza normalmente en su clase respecto al tema de los valores? Normas de urbanidad y trato social, secuencia para argumentación (libertad de expresión, respeto de turnos), juego de roles, análisis de casos.
8. ¿Qué criterios considera para valorar que un alumno esté consolidando su personalidad moral o fortaleciéndose en el aspecto moral/ético? Básicamente su comportamiento pues es la manifestación palpable de los principios y valores que ha aprendido.

Gracias por su colaboración.

Anexo III-a
Observación 03

Escuela: Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule
 Dirección: Brookweg #5, Recke, Westfalia.
 Curso: 7°
 Grupo: 1
 Turno: Matutino (único)
 Asignatura: Inglés
 Hora de inicio: 07:55 hrs.
 Hora de terminación: 8:40 hrs.
 Fecha: 16/01/2012
 Observador: Rubén Ramírez Ramos

REGISTRO DE OBSERVACIONES	DESCRIPTORES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
<p>(08:05 hrs) La clase inicia con mi presentación, la Profesora me pide decir algunas palabras a los estudiantes sobre la finalidad de mi presencia.</p> <p>Explico brevemente que soy profesor y me interesa conocer cómo es el sistema educativo en Alemania y particularmente en Westfalia. Los alumnos responden a mi saludo y acto seguido la Profesora pide iniciar el trabajo.</p> <p>Solicita saquen su libro para trabajar con él; se trata de una lectura, el texto es el guión de una obra de teatro, el título es „A Raisin in the Sun“ de Lorraine Hasberry, Ed. Klett.</p> <p>La profesora les pide concentrarse en una escena particular, justo donde el nudo de la historia es más denso. Mientras da unos minutos a los estudiantes para releer, ella prepara el proyector de acetatos.</p> <p>Proyecta un cuadro de doble entrada, la letra es muy pequeña y varios alumnos preguntan para clarificar lo que señalan los títulos en las columnas y filas.</p> <p>Cuando pregunté a un alumno (cercano al sitio donde estaba sentado) sobre el libro que leyeron, me dijo que tienen una semana abordándolo, en cada capítulo analizan cosas distintas del lenguaje.</p> <p>La profesora intenta que el cuadro sea visible para todos ajustando el proyector. Varios alumnos, los más cercanos empiezan a copiarlo y a completar la información que se</p>	<p>El libro provee una historia con muchos conflictos morales, ubica las situaciones familiares en un contexto y tiempo determinado. Esto concede mayor posibilidad de discutir las posturas de cada personaje.</p> <p>Se busca ubicar frases específicas del texto y analizar por qué son utilizadas por los personajes para atribuirles una justificación.</p>	<p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>

<p>requiere.</p> <p>NOTA: El libro es una obra de teatro que habla sobre una familia de color que vive en EUA, en una época histórica de la postguerra (1950's), en el texto se destaca básicamente la cultura negra, las influencias que se ejercen sobre los deseos de superación de la familia y cómo gastarán el dinero que la aseguradora les dará luego de la muerte de uno de los integrantes de la familia.</p> <p>El propósito de la sesión era trabajar con los modismos del „black-english“ de la época.</p> <p>La consigna de la profesora era que trabajen de manera individual, los alumnos lo hacen pero comentan entre ellos en voz baja.</p> <p>(El grupo se compone de 10 alumnos varones y 14 mujeres)</p> <p>Mientras los alumnos trabajan de manera individual la profesora se acerca a tres estudiantes y habla con ellos sobre su desempeño, señala las notas que ha hecho y que están registradas en su libreta; en particular una alumna parece que se dirige a ella planteándole preguntas sobre sus notas; la profesora y la alumna hablan de manera cordial. Con el tercer alumno parece que toman acuerdos, la profesora anota en su libreta y el alumno pone una rúbrica. (No puedo aclarar que hayan hecho un acuerdo sobre su desempeño, sin embargo por las circunstancias parece que así fue)</p> <p>Estos comentarios duraron al rededor de cinco minutos, en todo este tiempo el resto del grupo continúa trabajando.</p> <p>(08:23) La profesora alza un poco la voz y pide que se concentren son las tres primeras columnas, da un margen de dos minutos más para comenzar hacer la plenaria.</p> <p>Los alumnos hablan entre ellos de manera libre en voz baja y refiriéndose al texto y a la tarea que deben completar.</p> <p>Desde donde estoy sentado no se aprecia el texto o los encabezados de la columna sin embargo, por lo que responden los alumnos, se puede inferir que se refieren a preguntas literales del texto que son elementos básicos</p>	<p>Se trabajaron los modismos de manera que se contextualizaba, la profesora hace preguntas como: ¿cuál es el estado de ánimo del personaje?, ¿por qué está molesto, contento, indiferente o agresivo? Promueve la reflexión de los alumnos sobre el uso del lenguaje.</p> <p>La distancia impedía escuchar la conversación con claridad, sin embargo por las conductas observadas se advierte que la profesora acepta las preguntas de los alumnos y responde haciendo uso de sus notas, compara con los alumnos y al final parece que toman acuerdos.</p> <p>Los alumnos que terminan el ejercicio platican en voz baja y algunos pocos comparan sus trabajos.</p> <p>El vocabulario que utilizan es para el contexto mexicano, políticamente incorrecto, por ejemplo: Personas negras, inglés</p>	<p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Habilidades dialógicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>
---	--	--

<p>para poderlo interpretar, se refiere al uso de lenguaje y frases que cada personaje utiliza.</p> <p>La profesora inicia la plenaria y da libertad a que los alumnos respondan qué escribieron en cada cuadro; cuando un alumno no identificó el elemento narrativo la profesora no dice que está incorrecto, pero pide algún otro alumno que manifieste si tiene una respuesta diferente y porqué. Los alumnos parecen estar acostumbrados a esta dinámica de trabajo hablan entre ellos cuando una respuesta no les parece del todo clara pero sus actitudes son de respeto hacia quien lo ha manifestado.</p> <p>En dos ocasiones la profesora preguntó a una alumna y a un alumno por qué habían decidido que esa era la respuesta a la columna, esto permitía que el resto del grupo discutiera si las razones son válidas o no.</p> <p>En pocas ocasiones pide directamente den respuesta algunos alumnos, los llama por su nombre para señalar quien debe responder, normalmente los alumnos levantan la mano y es más del 90% del grupo quien tiene interés por participar.</p> <p>La profesora justo en la columna dos hace un alto y entrega a los alumnos una fotocopia. Pasa a cada lugar y la entrega personalmente dice que al final les dirá cuál es la consigna.</p> <p>Los alumnos han tenido problema en una columna con una pregunta sobre una frase literal el texto, la profesora aborda a varios alumnos, ellos plantean sus hipótesis sobre el sentido de la frase, la profesora no les responde si esto es cierto o no, pero promueve que discutan sobre las circunstancias históricas en las que ese modismo o frase se puede justificar. Justo cuando han tomado un acuerdo sobre cuál es la respuesta más idones suena el timbre que anuncia que la clase ha terminado.</p> <p>Entre una clase y otra hay cinco minutos que son utilizados por los alumnos para cambiar de aula si es que tomarán clase de taller, o bien, lo usan para comer algo mientras llega el siguiente profesor.</p> <p>La profesora utiliza dos minutos para decirles que tienen que buscar en el texto las frases que aparecen en la hoja que entregó algunos minutos antes. La fotocopia</p>	<p>negro, vocabulario o modismos de los ghettos, etc. Cuando pregunté por qué lo usaban así, la respuesta es que en la época que se escribió el texto era común el uso de los términos y que se trata de contextualizar respetando la época, pero haciendo énfasis en las razones de su uso. Si es correcto o incorrecto los alumnos debe dilucidar.</p> <p>La profesora no valida las respuestas, pide que el grupo tome postura sobre si es posible tener dos o más respuestas correctas.</p> <p>Aunque se sigue trabajando de manera individual, no se limita el intercambio de opiniones y dudas.</p> <p>Se tributa con el trabajo a la eficiencia en tiempos, no se abre un margen y flexibiliza para poder lograr los propósitos.</p> <p>La fotocopia contiene las frases que se abordaron en la clase, los alumnos que la leyeron cuando la entregó</p>	<p>Autoevaluación para la formación de valores</p> <p>Habilidades dialógicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>
--	--	--

<p>contiene un listado de adjetivos o expresiones muy positivas, positivas, indiferentes, negativas, o muy negativas. Los alumnos deben identificar el contexto en que las frases muy negativas son hechas y a quien se dirigen.</p> <p>Cuando pregunté a la profesora cómo trabajarían el listado de frases, me explicó que pretendía que los alumnos identifiquen quién utiliza esas frases, hacia qué personas las dirige y cuáles son las posibles razones para usarlas.</p> <p>La profesora sale del aula, los alumnos permanecen dentro consumiendo sus alimentos, en tanto llega el siguiente profesor para trabajar una asignatura diferente.</p>	<p>la profesora empezaron a usarla para verificar sus respuestas. ¿La entrega hecha cuando se abordaba la columna dos y el omitir comentarios sobre ella fueron deliberadamente planeados?</p>	
---	--	--

INTERPRETACION DE LOS DATOS

El propósito de la sesión es claro, la profesora hace énfasis en que los estudiantes ubiquen los sucesos en tiempo y espacio. Promueve intensamente el intercambio de ideas entre los alumnos, aún cuando el trabajo inicial era individual, no sancionaba que los estudiantes comentaran entre ellos las respuestas que iban encontrando para completar el cuadro de doble entrada.

Cuando las respuestas son poco claras pone a discusión las razones que tuvieron los alumnos para elegir esa respuesta, son los mismos compañeros quienes validan o no las respuestas, la profesora se limita a orientar la discusión y a plantear más preguntas que permitan clarificar las respuestas.

En toda la sesión la profesora no hace que los alumnos trasladen las circunstancias de los personajes al momento actual, insiste en que ubiquen el contexto al que se refiere el guión de la obra de teatro y resalta las características de cada personaje.

Anexo III-b

Escuela: Immanuel-Kant-Gymnasium
 Dirección: Westfalenstr. 203. Hiltrup. Westfalia
 Curso: 7°
 Grupo: 1
 Turno: Matutino (único)
 Asignatura: Religión
 Hora de inicio: 11:45 hrs.
 Hora de terminación: 12:30 hrs.
 Fecha: 09/10/2012
 Observador: Rubén Ramírez Ramos

REGISTRO DE OBSERVACIONES	DESCRIPTORES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
<p>(11:40) Me encuentro con el profesor en la sala de maestros, es una persona de edad aproximada entre los 45 y 50 años, es de trato cordial, me da la bienvenida y me pide lo acompañe hasta el aula. En el trayecto me dice que la clase de religión normalmente procura hacerla como un espacio de discusión libre con los alumnos, que hay un temario pero que él aborda la primera mitad o menos de la clase hablando con los chicos sobre temas que les interesen procurando darles elementos para que ellos tomen decisiones al respecto.</p> <p>El horario marcaba el aula 111 sin embargo cuando llegamos a esa salón que está en el segundo nivel, estaba ocupado ya por una profesora que trabajaba con un grupo la asignatura de historia; el profesor pregunta la a la profesora si se había cambiado el horario y el número de aula, ella responde que las pantallas a la entrada del edificio había parecido el cambio.</p> <p>Bajamos de nuevo a la sala de maestros para checar que aula estaba asignada, miramos que es el aula 117 caminamos hacia el primer nivel para ubicar el aula y somos auxiliados por una persona que nos orienta dónde está el grupo. Tenemos algunos minutos de retraso.</p> <p>(11:55) Cuando entramos al aula noto que el grupo se compone mayormente de chicos que de chicas. Todos me mira con interés y preguntan al profesor cuál es el motivo de mi visita algunos extienden la mano para saludarme mientras me dirijo al fondo del salón para tomar un asiento.</p> <p>El profesor les pregunta que si tienen alguna idea sobre</p>	<p>Si el profesor abre la clase a temas interesantes para los alumnos sería importante considerar si asume una postura beligerante ante los temas controvertido moralmente, o si se mantiene al margen de las opiniones o ideas de los alumnos.</p> <p>Normalmente los cambios en el uso de las aulas son poco frecuentes, sin embargo se anuncian en las pantallas electrónicas que se encuentran por todo el edificio.</p> <p>Los estudiantes permanecían dentro del aula, aunque no hay un profesor dentro del aula, ellos permanecen revisando sus apuntes o bien platicando con sus compañeros.</p> <p>El profesor promueve la</p>	<p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de</p>

<p>mi nacionalidad, los alumnos sin ninguna inhibición voltean para mirarme y hacen conclusiones a partir de mi vestimenta y mi físico. Los alumnos levantan la mano, el profesor pide más participación para decir cuál es su hipótesis respecto a mi nacionalidad. Cuando los alumnos señalan un país el profesor les pregunta cuál es la razón por la que lo han dicho. En el primer caso una alumna dice que soy de la india quiere preguntarme a mi si está en lo correcto, el profesor me dice que no puede preguntarme directamente, pero que puede decirle a él cuáles son las razones por las que ella piensa que soy de ese país; ella responde el color de mi piel y quizás un poco la forma de mi cara. El profesor responde que no es correcto, otro alumno que ha levantado la mano dice que puedo ser español pero que no esta seguro.</p> <p>Otra adolescente que no espera le den la palabra, levantando la voz dice que soy de Puerto Rico; el profesor voltea hacia ella, pregunta cuáles son las razones ella le dice que soy como las personas de Puerto Rico.</p> <p>El profesor les dice que si pudiera preguntarme algo que les ayudara a saber cuál es mi nacionalidad, qué me preguntarían; los chicos inmediatamente empiezan a formular preguntas sin ningún orden en la participación, el profesor escucha en un primer momento, pero decide después decirles que hagan una selección de las preguntas, algunos señalan que preguntarían mi idioma mi religión, cómo como se divierte la gente donde vivo, cómo es la casa donde vivo, etc.</p> <p>El profesor abre un debate diciéndoles que si la religión o el idioma dan indicación del lugar donde una persona vive y da el ejemplo de uno de sus compañeros que no vive en Siria aunque hable el idioma de su país.</p> <p>La discusión se centra entonces en que en muchos lugares vivimos personas que tenemos una religión o un idioma que hemos heredado y que llevamos con nosotros al lugar adonde vivimos. Finalmente el profesor les dice que pueden ya preguntarme y yo respondo en alemán a sus preguntas al final algunos de ellos señalan países de América Latina de los que han escuchado hablar pero cuando digo que soy de México ellos se muestran</p>	<p>reflexión sobre qué nos concede identidad, lleva a los alumnos a reflexionar sobre el hecho de no estar en nuestro país y seguir teniendo esos rasgos o características culturales que nos permiten reconocernos como miembros de un grupo.</p> <p>Aunque no se nombró como tal, puedo inferir que el profesor permite que los alumnos exploren en sus prejuicios y luego los discute de manera que se clarifique que esos prejuicios no siempre son útiles.</p> <p>Los alumnos plantean preguntas directas, dos alumnos anteponen a su pregunta frases como "espero que no te moleste" o "he escuchado sobre tal tema, pero no sé si es cierto..." Esto puede</p>	<p>aprendizaje</p> <p>Habilidades dialógicas</p> <p>Habilidades dialógicas</p>
--	---	--

<p>interesados y me preguntan algunas cosas sobre cómo son las playas, cómo se divierten los adolescentes y normalmente que se comen las escuelas; el profesor entonces me da la bienvenida y pregunta a los chicos si alguien sabe hablar o decir algo en español para que me dé la bienvenida, sólo un chico atina decir „hola amigo“.</p> <p>El profesor les pide que rescaten el texto que había leído de tarea, los alumnos buscan en su carpeta. El texto refiere al éxodo de los judíos desde Egipto, el tiempo que pasaron en el desierto y las razones para emprender dicha travesía.</p> <p>El profesor entonces hace preguntas que tiene anotadas en una tarjeta, son preguntas literales sobre el texto, pregunta quién era el padre de Isaac, quien era Abraham. Los alumnos responden estas preguntas, pero se genera controversia en una de ellas sobre el tiempo que había tomado el éxodo desde Egipto.</p> <p>El profesor entonces se dirige al pizarrón y dibuja una línea marca en el centro el cero y escribe debajo nacimiento de Cristo, hace entonces arbitrariamente otras marcas que no son equivalentes en distancia pero en ellas va ubicando los eventos de los que el texto habla.</p> <p>Señala el año 1800 ac. Como el nacimiento de Abraham. El año 1400 ac. y señala „Egipto“, luego marca el año 1180 ac. como éxodo; 1146 con „Tierra santa“. Pregunta sobre los eventos y los alumnos van verificando si las fechas son correctas o no. Les pide a los alumnos que hagan la línea del tiempo en su cuaderno de notas.</p> <p>Durante ese tiempo el profesor camina entre las mesas, establece pláticas informales con los alumnos, habla sobre la comida, sobre cómo están sus familias sobre el hermanito que ha nacido, pero siempre hace observaciones sobre el trabajo que realizaron.</p> <p>Mientras los alumnos trabajan en su línea del tiempo, el profesor les pregunta, cuántas generaciones vivieron en este periodo. Se refiere a la al tiempo que los judíos estuvieron en éxodo.</p> <p>Suena el timbre que señala el final de la clase. Los alumnos guardan sus útiles y salen del aula luego de despedirse del profesor y de mí.</p>	<p>interpretarse como una muestra de autorregulación en el intercambio oral.</p> <p>El texto se encuentra en el libro de religión que es aprobado por su uso escolar. Aunque se trata de un pasaje bíblico, no se acude a la biblia.</p> <p>Los alumnos que no tienen el libro reciben fotocopias por parte del profesor para hacer los ejercicios y tareas extraescolares.</p> <p>La cronología es arbitraria en la división gráfica de los siglos, sin embargo el profesor procura hacer que la representación gráfica sea lo más ilustrativa posible. No utiliza ningún instrumento para realizar los trazos.</p> <p>Cuando da la consigna para la tarea extraclase, les pide que se informen de cuántos años vivía una persona en promedio en aquella época, si bien no da referencias a las cuales acudir, deja que los alumnos pueden indagar</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Habilidades dialógicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>
---	---	---

<p>El profesor y yo nos dirigimos caminando juntos hacia la sala de maestros. Le pregunto con qué frecuencia se reúnen los profesores de la asignatura de religión. Responde que es muy poco frecuente, que normalmente ellos imparten otras asignaturas y que es difícil establecer horarios comunes para trabajar asuntos académicos. Generalmente se hacen adecuaciones a partir de lo que el grupo va requiriendo aún cuando no sea un acuerdo de los profesores de la asignatura. Me señala que en la página web de la escuela se debe ir colocando los avances y adecuaciones que hacen de modo que los padres de familia también estén enterados y puedan apoyar la labor educativa.</p> <p>Nos despedimos en la sala de profesores, él tiene 2 minutos para llegar a su nueva clase, que ahora es de historia con un grupo de noveno grado.</p>	<p>en las fuentes que tengan a la mano.</p> <p>Este aspecto es reiterado desde que he establecido charlas informales con los profesores en otras escuelas. El tiempo en que pueden coincidir los profesores es durante los recesos y los acuerdos de colaboración son mayormente establecidos por el vínculo amistoso que se puede establecer entre ellos. Pero no hay un espacio formal que sea cotidiano para establecer acuerdos académicos.</p>	
---	---	--

Observaciones importantes a considerar

El propósito de la sesión es abordar las razones que motivaron el éxodo de los judíos desde Egipto. El profesor recurre a una cronología para poder establecer la relación temporal y la simultaneidad del evento con otros más.

La lectura previa del texto que no excede más de una cuartilla, permite que los alumnos tengan antecedentes claros del tema, pero el profesor se centra en el aspecto temporal para que los estudiantes puedan establecer una relación más clara entre los eventos.

En la clase hay estudiantes que no son católicos, pero que debido a que no hay opción de tomar la clase de ética pues no se imparte en el colegio, se incorporan a esta clase, aún cuando pueden no hacerlo. Lo mismo ocurre en el caso de la clase de religión protestante. No hay en esta escuela profesor de religión Siria, Musulmana o Aleví.

La clase no versa sobre aspectos litúrgicos, el profesor promueve más pláticas informales con los estudiantes que recuperan sus intereses sobre temas cotidianos. Por lo que me comentaron los alumnos pueden hablar de cualquier tema sin que exista problema por ello, normalmente el profesor les provee información extra de los temas.

Anexo III-c
Observación 01

Escuela: Escuela Secundaria General 3
 Clave: 13DES00300
 Dirección: Emiliano Zapata s/n, Col. Cuauhtémoc. Pachuca de soto, Hgo. CP. 42020
 Grado: 2°
 Grupo: "A".
 Turno: Matutino.
 Asignatura: formación cívica y ética.
 Hora de inicio: 12 hrs.
 Hora de terminación: 12: 50 hrs.
 Fecha: 11/04/2011
 Observador: Rubén Ramírez Ramos

REGISTRO DE OBSERVACIONES	DESCRIPTORES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
<p>(12 hrs) El profesor en el salón espera a que todos los alumnos terminen de entrar, ellos llegan en pequeños grupos, platican, se empujan, rien; eligen sus lugares de manera arbitraria, aunque la mayoría va al fondo del salón.</p> <p>Cuando la mayoría de los estudiantes está dentro del salón el profesor cierra el libro que leía (el que los estudiantes usan como apoyo) y desde su escritorio levantando la voz ligeramente les advierte que la clase iniciará cuando estén sentados.</p> <p>(12:05 hrs) Se pone de pie, inicia la clase señalando oralmente que el tema es: Convivencia y Conflictos.</p> <p>Les recuerda que debían traer algunos accesorios para caracterizarse y cuestiona si todos trajeron papel crepe para poder elaborar sus "disfraces".</p> <p>De manera arbitraria forma 3 equipos de 9 personas cada uno, señala: "vamos a trabajar con un juego de roles, ustedes representarán una boda, ustedes unos xv años, y el otro equipo un divorcio".</p> <p>"Recuerden que en la sesión anterior leímos algo sobre los conflictos, deberán escenificar un conflicto en esas situaciones".</p> <p>Los equipos se integran, para ello los alumnos se cambian de lugar, otros mueven sus butacas, algunos sólo piden que el resto de los integrantes del equipo acudan a donde ellos están sentados.</p> <p>El profesor ignora el ruido y vuelve al escritorio para seguir leyendo el libro; los alumnos empiezan a repartir el papel que a cada alumno uno le toca, toman acuerdos</p>	<p>No hay rituales para el acceso al aula, tampoco los alumnos saludan al docente.</p> <p>Los alumnos tienen claro que la sesión es parte de una secuencia didáctica de más de dos sesiones.</p> <p>Se usa indistintamente "juego de roles", "escenificación" y "diálogo". Si existe una técnica específica, la metodología no queda clara con la imprecisión de los términos.</p> <p>La indicación es "escenificar un conflicto".</p> <p>La asignación arbitraria de los equipos no afecta el que puedan trabajar con compañeros diferentes a sus amigos.</p> <p>Existen dificultades para elegir el conflicto, pues</p>	<p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>

<p>para la trama de su representación, y en la parte que más tardan es en determinar el tipo de conflicto que quieren representar.</p> <p>A1.- Dijo que escenificaríamos un conflicto, yo digo que sea que los que se casan fueron obligados. A2.- ¿Y cuál es el conflicto? ¿Qué se comieron la torta antes del recreo? O ¿Qué? A3.- No pues que los obligan, ese es el conflicto, que ellos no se quieren y que los tienen presionados. A4.- Pero por algo los obligan ¿no? A1.- Ese es el conflicto que no se supieron esperar. A5.- Pero el profesor dijo que escenifiquemos un conflicto, no cuando ya pasó el conflicto.</p> <p>En el resto de los equipos se trabaja en la misma dinámica, hay quienes se mantienen el margen de la toma de acuerdos. El profesor desde el escritorio de nuevo con voz fuerte les dice que todos deben participar en la escenificación y que evaluará que participen en el "diálogo".</p> <p>(12:10 hrs) Entra un profesor para cobrar el pago de una excursión al Tajín, en Veracruz. Varios alumnos se levantan y se acercan con él, el resto permanece en los lugares a petición del maestro titular de la asignatura.</p> <p>El profesor titular pasa con cada equipo para aclarar dudas, pregunta si ya definieron el conflicto a presentar y qué "papeles" va a desempeñar cada uno. En el equipo de los XV años advierte que un alumno no tiene materiales y pide a los integrantes del equipo que no le compartan pues es su responsabilidad presentarse con lo que se le solicita, concluye diciendo que no participará en la actividad.</p> <p>(12:15 hrs) El profesor que cobraba, da las gracias y sale del salón.</p> <p>Los adolescentes empiezan a elaborar su vestuario con papel crepé, periódico, telas, cintas. Al mismo tiempo discuten parte de los diálogos.</p> <p>(12:20 hrs.) El profesor da la indicación para que pase el primer equipo. "Las indicaciones son: guardar silencio, respeto para los participantes y poner atención; a quien no lo cumpla se le bajará un punto en la unidad".</p> <p>Equipo 1 XV años.</p> <p>La hija quiere una fiesta para festejar sus 15 años, la mamá le explica que no tienen dinero y que el papá está enfermo, la hija se enoja; empieza a dejar de comer x lo</p>	<p>debe involucrar a varios personajes.</p> <p>¿Un solo conflicto para todos?</p> <p>Cuáles son los criterios de evaluación para la actividad, ¿por qué no se clarifican?</p> <p>Interrupciones y capacidad de respuesta a situaciones imprevistas.</p> <p>La formación de valores a partir de situaciones conflictivas en el aula.</p> <p>Por la premura del tiempo se concentran en el vestuario y dejan los "diálogos" en segundo plano.</p> <p>La evaluación como mecanismo de control de conductas.</p> <p>Se presentan personajes con valores maniqueos.</p>	<p>Habilidades dialógicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Concepto de valor Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Problematización ética de la vida cotidiana</p>
---	--	--

<p>que parecen varios días; la mamá pide ayuda a las vecinas y todas se organizan para apoyar y hacer la fiesta. La hija exige de todo, quiere una fiesta espectacular, la mamá empeña algunos bienes y logra hacer la fiesta.</p> <p>Al final de la exposición el profesor señala: "hay una solución al momento pero surge un compromiso moral y económico con sus vecinos. Es el actuar de la comunidad y de la sociedad, destapan un hoyo para tapar otro hoyo".</p> <p>Equipo 2 divorcio La mamá regaña a su hija porque no hace tareas, reprueba los exámenes y llega tarde a su casa y quiere que sea como su hija mayor, la hija ya no quiere que la comparen con su hermana y se va de casa. Más tarde llega el esposo y le pide el divorcio a su esposa pues le confiesa que es gay y quiere hacer su vida. La esposa acepta y se divorcian.</p> <p>El profesor "en ese conflicto no hay solución porque se crea otro conflicto de preferencia sexual; es necesario el diálogo, mas respeto y tolerancia, eso nos llevará a la empatía y eso siempre es necesario para resolver los conflictos".</p> <p>Equipo 3 Boda. En la iglesia con la marcha nupcial los novios se casan y van a la fiesta hay mucho vino y entre tres invitados ebrios surgen agresiones verbales y escalan a físicas.</p> <p>La fiesta se suspende, los novios ya molestos preguntan el porqué del pleito, quienes peleaban piden disculpas pues "era por tonterías", los novios no aceptan las disculpas y molestos se retiran.</p> <p>El maestro dice: "no tenían que tocar el tema de religión tenían que hablar de derechos civiles, y tienen que conceptualizar los valores".</p> <p>Les recrimina a los alumnos que no se esforzaron en la resolución del conflicto, que sólo presentaron el problema pero que "se perdió la secuencia de la solución del conflicto".</p> <p>Les pide a todos volver a su lugar y les pide que de tarea "realicen en su cuaderno un conflicto (Sic) que hayan tenido y la forma en que la solucionaron". Pide que tiren la basura en su lugar y que salgan en orden del aula. Da por terminada la sesión.</p>	<p>No justifican porqué la adolescente quiere una fiesta de cierto tipo.</p> <p>Se explica a partir de términos coloquiales que se mezclan con términos de la asignatura, sin que estos sean precisos.</p> <p>Se mezclan varios conflictos, los personajes se muestran también en actitudes maniqueas.</p> <p>La explicación del docente y el vocabulario técnico.</p> <p>El conflicto sólo tomo como escenario la boda.</p> <p>¿Qué se entiende en un conflicto como "tonterías"?</p> <p>Lo laico en la escuela pública.</p> <p>Las indicaciones que provee el profesor.</p> <p>Claridad en el vocabulario.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Habilidades dialógicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Concepto de valor</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>
--	--	--

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Aunque se ajusta a lo que el programa de la asignatura señala, la técnica que se pretende emplear carece de una metodología específica que permita a los alumnos comprender no sólo el concepto de conflicto, si no de poner en juego estrategias para la resolución no-violenta de los conflictos, al menos desde un imaginario.

El restringir las situaciones “reales” a tres eventos sociales limita que los estudiantes trasladen sus vivencias al aula para poder no sólo describirlas por medios diversos, sino analizar las posibles soluciones para cada una de ellas.

El tiempo es un gran obstáculo con el que el docente se confronta, pues debe abordar en cuarenta y cinco minutos actividades que permitan el logro de los aprendizajes esperados; integrar equipos numerosos complica el que todos puedan participar activamente en la “escenificación”.

Anexo III-d

Escuela: Escuela Secundaria General 3
 Clave: 13DES00300
 Dirección: Emiliano Zapata s/n, Col. Cuauhtémoc. Pachuca de soto, Hgo. CP. 42020
 Grado: 2°
 Grupo: "E".
 Turno: vespertino.
 Asignatura: formación cívica y ética.
 Hora de inicio: 13:10 hrs.
 Hora de terminación: 13:55 hrs.
 Fecha: 11/04/2011
 Observador: Rubén Ramírez Ramos

REGISTRO DE OBSERVACIONES	DESCRITORES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
<p>(13:10 Hrs) Los alumnos se forman junto a la puerta, una fila es de varones y otra de mujeres, la profesora espera a que estén en orden para poder darles autorización para entrar. No hay un asiento específico para cada alumno, ellos eligen dónde sentarse.</p> <p>La titular de la asignatura les pide silencio para realizar el pase de lista. (13:14 hrs). Faltan 2 alumnos, sus compañeros desconocen las razones.</p> <p>Escribe en el pizarrón la profesora el tema: "Importancia de la Solidaridad". Explica que realizarán tres actividades.</p> <p>"En la primera actividad cada alumno debe responder si es solidario tomando en cuenta el conocimiento de sí mismo en relación con la solidaridad..."</p> <p>Le pregunta el porqué a un alumna, quien le responde que para saber si sí es o no solidario; la profesora no responde nada, les da la espalda y escribe en el pizarrón:</p> <p>"Objetivo: Reflexión en la forma de conducirse en determinadas situaciones de la vida cotidiana".</p> <p>Continúa luego explicando a los alumnos tres actividades para desarrollar en la clase.</p> <p>La primera consistirá en pedir que los alumnos respondan un instrumento con 15 cuestiones, con la escala: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.</p> <p>Profesora: "Las interrogantes plantean hipótesis para determinar el grado de interés, participación y ayuda</p>	<p>La "disciplina" entendida como la aceptación de las normas externas, en este caso de la profesora.</p> <p>El seguimiento puntual del programa de estudio.</p> <p>La reflexión para fortalecer el juicio crítico.</p> <p>Aunque el objetivo lo señalaba, el instrumento seleccionado no les respondía a ello.</p> <p>El instrumento no respondía a un vocabulario común a los adolescentes.</p>	<p>Autoevaluación para la formación de valores</p> <p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>

<p>en los asuntos de otros" (lee el encabezado del instrumento).</p> <p>La segunda actividad planteada consistirá en revisar la puntuación obtenida: Dice la profesora: "reflexionarla y evaluarla".</p> <p>La tercera consistiría en que cada alumno elaborara un "compromiso respecto a la solidaridad." para aplicar cuando se le presente alguna situación de su vida cotidiana.</p> <p>En un tiempo de veinte minutos se deberán realizar las actividades, la profesora no pregunta si hay dudas, termina de explicar y da la indicación de iniciar el trabajo. (13:18 hrs)</p> <p>Otorga a cada alumno una fotocopia del instrumento, no logro hacerme de una para poder revisarlo.</p> <p>Los alumnos platican un poco en voz baja, comentan sobre algunas palabras que no les son familiares,</p> <p>A1: "Qué significa -diatriba-".</p> <p>A2- "Es como lo que te preguntan en los concursos". (quizás se refiere a las -trivias-)</p> <p>La profesora no escuchó la pregunta, el A1 no insiste, posiblemente le resultó clarificadora la respuesta que le dio su compañero.</p> <p>La profesora camina por los pasillos pero no interactúa con los alumnos, sólo mira el avance de cada uno. Los adolescentes parecen acostumbrados a esa conducta. Ella pregunta de manera general: "¿Ya terminan?", luego advierte, "les quedan 2 minutos".</p> <p>Los alumnos en su mayoría siguen respondiendo el instrumento. La profesora toma su celular, camina hacia la puerta del aula y realiza una llamada.</p> <p>Al terminar su llamada el A3 le llama en voz alta y al captar su atención le pregunta: "Profesora, ¿qué es la solidaridad?". Ella responde: "¿cómo no sabes que es solidaridad, si de eso hemos estado hablando toda la clase, entonces que has estado haciendo!?". En ese momento suena el celular de la maestra, camina hacia la puerta, sale del aula y tarda unos minutos atendiendo la</p>	<p>La elaboración de compromisos personales en un valor de impacto social limita la verificación sobre su adopción/ejecución. ¿Por qué no se trabaja en equipo? Se debe abordar el tema en la sesión de hoy. No se puede flexibilizar la programación.</p> <p>Se resuelven las dudas en un nivel de pares, la profesora se ausenta de la discusión para resolver dudas.</p> <p>Si el vocabulario no es claro, las respuestas no reflejarán lo que se persigue.</p> <p>Se supervisa la rapidez y se descuida el propósito del ejercicio.</p> <p>El concepto central que se abordaba resulta confuso aún para un alumno. ¿Cuántos más tendrían el mismo conflicto?</p> <p>El papel del docente como agente integrador del conocimiento a partir de los conocimientos previos</p>	<p>Autoevaluación para la formación de valores</p> <p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Habilidades dialógicas</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Habilidades dialógicas</p>
--	--	---

<p>llamada. Al regresar al aula no retoma el diálogo con el alumno que la interrogó; pide que la escuchen pues “calificarían el cuestionario”.</p> <p>(13:39 hrs) Pide que dejen de escribir y solicita directamente a tres alumnos que lean las frases y qué respuesta habían dado. Cada uno lee cinco. El resto del grupo escucha.</p> <p>Después de la lectura, les pregunta si ellos consideran que son solidarios, el A4 responde que sí casi siempre, los otros dos dicen tener dudas, pues en ocasiones sí y en otras no.</p> <p>Profesora: “es importante que seamos solidarios siempre, pues sólo así se puede vivir mejor, estas preguntas nos ayudan a saber en qué casos no lo somos, espero que les haya puesto a reflexionar, ahora pensaremos y luego escribiremos un compromiso que trataremos de cumplir siempre, para ser más solidarios”</p> <p>A2: ¿Es como un decálogo? O ¿cómo?</p> <p>Profesora: “Bueno si quieres poner 10 compromisos está bien, que cada quien decida cuántos compromisos, yo solo pedí uno, pero si quieren hacer más está bien”.</p> <p>A3: (En voz baja, dirigiéndose a una chica que está sentada a su lado) ¿Qué es eso de “decálogo”? –La chica sólo alza los hombros como señal de no saberlo.</p> <p>Profesora: “Tienen cinco minutos, al final al azar les pediré que nos digan cuáles son sus compromisos”.</p> <p>(13:45 hrs) Los alumnos empiezan a escribir, hay varios que hablan con los compañeros y compañeras de al lado, se escucha un murmullo generalizado que va subiendo de intensidad, la profesora les pide que trabajen de manera individual y en silencio pues tienen poco tiempo.</p> <p>Vuelve a desplazarse por las filas, no hay interacción, sólo pide a un par de alumnos que se sienten bien y que dejen de masticar chicle. La profesora mira el reloj insistentemente, les pide que se apresuren.</p> <p>Va al frente del aula y en voz alta les indica que el tiempo se agotó, y que sólo tres de ellos podrán leer lo que redactaron.</p>	<p>de los alumnos</p> <p>La profesora procura respetar los tiempos que determina.</p> <p>Se generaliza a partir de el instrumento, no se convocan situaciones particulares de cada alumno.</p> <p>¿Un solo valor practicado puede generar tal efecto social?</p> <p>No se clarifica el tipo de trabajo requerido, algunos alumnos no tienen claro el propósito y se descuida por atender a la forma del trabajo.</p> <p>Se sigue trabajando de manera individual y se limita el intercambio de opiniones y dudas.</p> <p>Se tributa con el trabajo a la eficiencia en tiempos, no se abre un margen y flexibiliza para poder lograr los propósitos.</p> <p>Se elige arbitrariamente</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Autoevaluación para la formación de valores</p> <p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Problematización ética de la vida cotidiana</p>
---	---	--

<p>Señala a tres alumnos al azar, casi como eligiendo a uno de cada área del aula:</p> <p>(13:51 hrs) El primer alumno pasa al frente y lee su compromiso: "Ayudar más a mi mamá con los deberes de la casa y a mi papá cuando me pida que limpie su taller" (aclara que su padre es mecánico y que él no es solidario con él porque "luego ni le ayudo en nada aunque me esté dice y dice."</p> <p>No hay comentarios sobre lo que redactó, la profesora pide que pase el segundo alumno.</p> <p>"Cuando vaya con mi abuelo mejor le ayudaré en lo que pida en lugar de salirme con los vecinos a jugar fútbol", la profesora le da las gracias y pide al tercer alumno que pase. Él se niega, dice que le da pena, la profesora no le insiste, tampoco comenta nada; en su lugar le pide a una alumna que lea lo que redactó, ella dice: "Prestar sin envidia mis cosas a mis hermanas cuando ellas lo necesiten y no lo tengan".</p> <p>La profesora le da las gracias y pregunta en general: "¿qué podemos tener en claro?, ¿Qué es ser solidario?"</p> <p>Dos alumnos participan manifestando que es ayudar o apoyar a otros; la maestra comenta que tienen razón, que eso era muestra de solidaridad, que se deben fortalecer diariamente.</p> <p>Hace algunos comentarios más respecto a la necesidad de ser más "tolerantes y ayudarnos más entre todos, sólo así la sociedad puede ser mejor".</p> <p>El A2 no escribió nada, le pregunto qué va a pasar si les pide el trabajo para evaluarlo, el me responde: "sólo revisa las tareas, lo del salón no lo sella, y hoy ya ni se acordó de la tarea".</p> <p>(13:55) La profesora les pide que anoten que deberán leer en su libro de texto dos páginas donde se hace un resumen de lo que ha sido la solidaridad a través del tiempo, que deberán realizar un mapa conceptual, en una hoja tamaño carta para que sea entregado el día miércoles al inicio de la sesión.</p> <p>No hizo comentario alguno respecto de la tarea que se debía entregar ese día sino hasta que una alumna se lo</p>	<p>quién presentará su trabajo, no se considera que alguien quiera compartir sus hallazgos o dudas.</p> <p>No se discuten las aportaciones de los alumnos, nadie confronta o pide explicación de lo que cada uno aporta.</p> <p>¿Se confunde la solidaridad con otros valores o sólo se hace evidente cómo los valores convergen?</p> <p>El discurso ofrece razones por las que se debe ser solidario desde generalizaciones que no respetan el propósito de la sesión de considerar la vida cotidiana de los alumnos.</p> <p>¿Por qué no elegir una cronología o línea del tiempo?</p> <p>La tarea no fue requerida ni para ser revisada de manera extra-clase.</p>	<p>Habilidades dialógicas</p> <p>Problematización ética de la vida cotidiana</p> <p>Concepto de valor</p> <p>Estrategias de aprendizaje</p>
--	--	---

<p>preguntó, respondió que ya era hora de salir y que ambas tareas las revisaría el miércoles.</p> <p>Les pide recoger sus útiles y que conserven la hoja que respondieron para que la peguen en sus libretas. Los alumnos van saliendo según estén ya listos. (13:57)</p>		
--	--	--

<p>INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</p>
<p>La práctica específica está clara, el aprendizaje esperado no responde a la actividad que se propone, y a lo largo de la sesión no se abren espacios para la discusión de las situaciones cotidianas donde los alumnos puedan reconocer oportunidades de ser solidarios.</p> <p>La dinámica de trabajo en el aula parece ser de resolución de ejercicios mayormente de manera individual lo cual desconoce la posibilidad de fortalecer las habilidades comunicativas para consolidar el juicio crítico.</p> <p>La autoevaluación que promueve la profesora resulta un mecanismo útil para promover la autorregulación, pero el instrumento no tributa a situaciones reales y del contexto inmediato de los alumnos, por lo tanto no promueve una reflexión basada en experiencias cotidianas, y el limitar el trabajo en pequeños grupos no abre posibilidades de confrontar opiniones o criterios.</p>