



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**UN ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS DE LA OFERTA
VALORAL A TRAVÉS DEL COMPORTAMIENTO
NORMATIVO: EL CASO DE LOS DOCENTES DE LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN HIDALGO**

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE PARA
OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

Presenta:

Gilberto Rojas Vite

Director del Proyecto Terminal:

Christian Israel Ponce Crespo

Enero, 2012

Índice

	<i>Pág.</i>
Presentación.....	4
Introducción.....	5
I. Estado de la cuestión.....	7
1.1. La formación cívica en México: 1990-2001.....	7
1.2. Estudios desarrollados en el nivel medio superior.....	10
1.3. Estudios desarrollados en la educación básica.....	12
2.3. Educación y ciudadanía.....	18
II. Planteamiento del problema.....	20
2.1. Justificación.....	23
III. Marco teórico-conceptual.....	26
3.1. Un punto de partida: la teoría de posguerra.....	26
3.2. Vertientes del debate en torno a la ciudadanía.....	27
3.3. Virtudes cívicas.....	30
3.3.1. La definición de Heller.....	30
3.3.2. Competencia cívica.....	32
3.3.3. La justicia.....	33
3.4. La oferta valoral.....	35
3.5. El programa Ética y Valores I.....	39
IV. Metodología.....	42
Referencias.....	48
Figuras y Tablas	
Figura 1. Estudio de casos individual – incrustado.....	21

Figura 2. Tensión entre las normas y su aplicación.....	38
Figura 3. Estudios de caso individuales: holístico e incrustado.....	43
Tabla 1. Unidades de análisis.....	44
Tabla 2. Preguntas y objetivos del estudio de caso.....	44
Tabla 3. Fuentes de recolección.....	46

Presentación

Este es un proyecto de investigación el cual plantea un estudio de caso cuyo contexto lo encontramos en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca; las unidades de análisis del mismo están representadas por las tres docentes del bachillerato que imparten la asignatura de *Ética y Valores I*. El objetivo del estudio es caracterizar la *oferta valoral* desde la dimensión del *comportamiento normativo*, brindada por las profesoras en torno al desarrollo del tema de la *justicia*. En cuanto a las estrategias de recolección de datos se han seleccionado a las entrevistas y a la observación directa como las más convenientes.

Abstract

This is a research project that presents a case study in which the context is found at the “COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca”. The analysis units are represented by three high school teachers who impart the subject of *Ethics and Values I*. The aim of the entire study is to characterize the value-related offer, from the perspective of normative behavior, given by teachers on the development of the theme of justice. Interviews, and direct observation have been selected as the most convenient way to collect data

Introducción

En las siguientes páginas el lector encontrará cuatro apartados: *Estado de la cuestión* (1), el cual fue desarrollado con base en las siguientes palabras clave: educación, ciudadanía, ética y valores; con estas palabras se prosiguió a la búsqueda, como resultado las referencias analizadas permitieron perfilar el presente proyecto.

Algunas de las principales contribuciones las encontramos en Tapia, Barba, Elizondo y Corina (2003) quienes brindan un panorama general respecto a la formación cívica en México y quienes reafirmaron el interés de estudiar la educación media superior, ya que, como indican, es la menos estudiada en relación al tema mencionado. También la investigación de Yurén (2004) fue de gran importancia en las primeras delimitaciones; sin embargo, el avance de la investigación obligó a enfocarnos a otros aspectos diferentes que nos hicieron observar las cosas desde diferente ángulo, pero, aun cuando no tan explícitamente, fue un trabajo que generó una gran influencia. Por último (invitamos al lector a que revise las que aquí no se incluyen), una mención necesaria es la de Molina (2011), cuyos aportes fueron fundamentales para las primeras partes del desarrollo del marco teórico-conceptual.

En el *Planteamiento del problema* (2) se podrán encontrar las preguntas y objetivos que dirigen la presente investigación, el tipo de estudio que se pretende realizar, y la justificación del mismo, basada en su relevancia social y científica.

El *Marco teórico-conceptual* (3) es el verdadero sostén del presente proyecto. En éste, en primer lugar, nos adentramos al debate en torno a la ciudadanía, el cual nos da la oportunidad, en segunda instancia, de tocar el concepto de *virtudes cívicas*; la discusión respecto de este tópico nos hace enfocarnos en la virtud de la justicia y la relacionamos con el terreno educativo mediante el marco de la *competencia cívica* de Bárcena (1999), esto nos da la oportunidad de situarnos en el aula. En este momento recurrimos al constructo teórico de la *oferta valoral* desarrollado por Fierro y Carbajal (2005).

Por último, en la *Metodología* (4), se refiere el modelo utilizado en la presente investigación: el estudio de casos. Orientados por Yin (2003) nos es posible perfilar el caso como uno individual (y no múltiple) e incrustado (y no holístico). Además se definen importantes elementos del caso como el lugar: el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca, y las unidades de análisis, que están representadas por las tres profesoras del bachillerato. En cuanto a las estrategias para la recolección de datos se escogen a las entrevistas y a la observación directa.

A nivel general nos preguntamos por la práctica docente en relación al proceso de socialización, en tanto este involucra la transmisión de normas y valores (Fierro y Carbajal, 2005); y de manera específica sobre: *¿cuáles son las características de la oferta valoral docente que se brinda en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca desde la perspectiva del comportamiento normativo del docente durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la justicia?*

I. Estado de la cuestión

El presente apartado surge a partir de la necesidad de conocer qué tipo de investigaciones se han desarrollado en relación a los tópicos de educación, ciudadanía, ética y valores. Los cuales ayudan a perfilar el presente proyecto, desde las vetas de investigación que se abren, hasta el marco teórico y abordaje metodológico.

Así, nuestra primera referencia es el estado del conocimiento *La formación cívica en México: 1990-2001* (1.1), publicado por el COMIE. En los siguientes apartados (1.2 y 1.3) se recogen otros estudios relacionados con las asignaturas de formación cívica (básica) y ética (media superior). La cuarta parte surge como un complemento en el que se incluye otro estado del conocimiento del COMIE, con el nombre *Educación, ciudadanía, organización y comunidad* (1.4). La razón de incluir este apartado se debe a la búsqueda de investigaciones en que se relacionarán los tópicos de educación y ciudadanía sin que precisamente nos remitieran a la educación formal obligatoria.

1.1. La formación cívica en México: 1990-2001.

En México las investigaciones que giran alrededor de los tópicos de educación, valores y derechos humanos; se han incrementado significativamente a partir de la última década del siglo pasado –en especial desde 1997- (Maggi, Hirsch, Tapia, y Yurén, 2003). Los rubros anteriormente mencionados son el título de la parte II (Tomo III) de la colección: *La investigación educativa en México 1992-2002*, publicada por el COMIE, el cual recupera las investigaciones generadas durante el periodo de análisis 1991-2001. El presente proyecto enfoca a la materia de Ética y Valores I, y por tanto resulta indispensable, en una primera instancia, un breve análisis del estado de conocimiento referido, enfocándonos al eje de formación cívica.

En el capítulo *La formación cívica en México: 1990-2001* (Tapia, Barba, Elizondo y Corina, 2003) se brinda el informe de 93 referencias. Dentro de las cuales los temas más

investigados han sido el sistema educativo o el sistema político y la comunidad. Siendo el aula y la escuela los temas menos investigados.

Otro hecho importante, para el presente apartado, es que la educación básica es reportada como la más trabajada y la educación media superior como la menos examinada en relación a estudios en el campo de la educación vinculados con la formación cívica. Aunado a ello, los profesores y estudiantes han sido los actores mayormente consultados.

Respecto a la perspectiva pedagógica, las investigaciones han versado sobre temas relacionados al análisis curricular, diseño de programas de estudio para la formación ciudadana, formación en valores, el código valoral de los alumnos y maestros, así como el desarrollo de competencias para la vida democrática.

En relación con el enfoque disciplinario y metodológico, la mayoría de los trabajos fueron de corte multidisciplinar¹. Además, como fuentes de información, predominaron las documentales bibliohemerográficas (68%), la encuesta (14%) y la etnografía (8%).

En cuanto a las contribuciones al campo de la formación cívica, primeramente se pueden citar algunos datos del total de investigaciones analizadas:

- 71 por ciento está representado por propuestas para mejorar los procesos de formación cívica,
- 52 por ciento ofrece aportaciones conceptuales y
- 27 por ciento fueron estudios referentes a las innovaciones en los métodos y técnicas de investigación.

Referente al papel de la escuela, una primera precisión es que pese a los problemas asociados a la educación cívica escolarizada², ésta sigue siendo vista como una institución con la misión de la formación de ciudadanos. Otra puntualización, es la imperante de

¹ El 31% de ellos "(...) seguidos por trabajos con enfoque pedagógico (25.4%), sociológico (21%) y antropológico (5.6%)." (Tapia et al., p. 1000)

² Principalmente cuando se ha entendido como la "fuente de transmisión de la política autoritaria y los objetivos ideológicos de los gobiernos posrevolucionarios" (Durand y Smith, citados en: Tapia, et al., 2003, p. 1002). Lo anterior puede contextualizarse dentro de las teorías de la reproducción, según las cuales "(...) el aula es un microcosmos de interacción injusta en el cual se reproduce en miniatura el sistema social general..." (Esté citado en Velasco y de González, 2008, p. 463)

conocer “cómo se apropian los sujetos escolares de las disposiciones oficiales de la política educativa...” (Conde, citado en Tapia, et al. 2003, p. 1002).

La siguiente frase será la que nos remita a las últimas contribuciones aquí enunciadas: “La ciudadanía se aprende viviéndola” (Tapia, et al., 2003, p. 1003), para lo cual es necesario centrar la atención en la vivencia y por tanto en el sujeto. Lo cual se complementa con el cambio de orientación de las investigaciones donde, ahora, el sujeto es el objeto de estudio y no el sistema político. Además el anterior elemento, de las investigaciones analizadas, adquiere mayor sentido al relacionarlo con el tema de la democracia y en particular con la formación para la democracia, donde resulta necesario, se afirma, involucrar al sujeto en lo que sería la democracia directa, sin dejar de lado los procesos electorales.

El anterior estado de las investigaciones referentes al periodo 1991-2001, aporta datos relevantes para el presente proyecto de investigación, las cuales se han intentado definir en los anteriores párrafos; no obstante, es posible realizar un filtro más a través de las siguientes puntualizaciones:

a) La educación media superior es la menos examinada, lo cual justifica la atención a este nivel, en relación al presente proyecto, y hace que su elección no sea un evento injustificado.

b) La información recabada a través de la labor etnográfica es la de menor porcentaje, lo que, más allá de afirmar una tendencia, da la oportunidad de desarrollar estudios desde una perspectiva no tan trabajada, de acuerdo a los datos.

c) Se sigue asignando la misión de la formación de ciudadanos a la educación cívica escolarizada, acentuando así el compromiso de la escuela para con la sociedad; una forma de responder a esto es mediante la investigación del campo en cuestión.

d) Ha existido un giro donde, ahora, el sujeto es el objeto de estudio y no el sistema político.

e) *La imperante de conocer “cómo se apropian los sujetos escolares de las disposiciones oficiales de la política educativa...”* (Conde, citado en Tapia, et al. 2003, p. 1002) establece un apartado de la agenda educativa nacional.

Estas puntualizaciones ayudaron a perfilar grosso modo el proyecto de investigación. El inciso *a* legitimó el interés en el nivel medio superior, el *b* si bien no determinó la elección del diseño de la investigación ayudó a orientar la metodología hacia lo cualitativo, de algún modo la elección de la observación directa como estrategia de recogida de datos nace de un primer interés en la observación participante³ (y el *c* a la justificación de nuestro tema en general y ánimo a la revisión conceptual en torno a la ciudadanía⁴; por último, el *d* y el *e* se concretaron en la atención al nivel de aula y a los docentes en particular.

1.2. Estudios desarrollados en el nivel medio superior.

En este apartado se analizan investigaciones llevadas a cabo en el nivel medio superior relacionadas con la materia de Ética⁵. Con el objetivo de conocer qué tipo de estudios son los que se están realizando en relación al nivel y el programa al que se enfoca el presente proyecto. La búsqueda en ningún momento se considera exhaustiva, sino que intenta ofrecer un panorama general.

La primera de ellas es una tesis de maestría, elaborada por Ibarra (2004): *Análisis de la Formación Cívica y Ética en secundaria para fundamentar una propuesta de la asignatura de Ética en bachillerato*. En la que, a partir de un análisis de la asignatura de formación cívica y ética en el nivel secundaria y un diagnóstico, referente a la formación recibida en la secundaria, a estudiantes del primer semestre bachillerato; se plantea una propuesta para el programa de ética en el nivel medio superior. Ibarra acierta al puntualizar que el diseño de la materia en cuestión no puede ser una decisión vertical, por parte de las autoridades educativas, sin mayor referente. Para lograr lo anterior primeramente hace un estudio descriptivo, el cual le da sustento a un estudio diagnóstico (a través de un cuestionario y una entrevista grupal), para concluir con la propuesta del diseño del programa.

³ *ver*, en este documento, IV. Metodología.

⁴ *ver*, en este documento, III. Marco teórico-conceptual.

⁵ Será de igual provecho reducir el nombre a Ética, en lugar de Ética y Valores I. Con la intención de ampliar el campo y facilitar la búsqueda de información.

La segunda investigación a citar fue realizada por Medina (2007). El documento es una tesis de maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM), con el título de *Propuesta de diseño didáctico para la educación moral en la materia de ética de la ENP*.

La propuesta se encuentra fundamentada desde los paradigmas del constructivismo y cognitivismo, lo cual en primera instancia es plausible, en especial porque son dos constructos que otorgan al trabajo una base y actualidad adecuadas. Sin embargo, la falta de referentes empíricos para el diseño didáctico hace dudar de su utilidad en un nivel práctico y, sobre todo, a una situación específica. Se debe recordar que incluso la teoría, en educación, es una teoría práctica (Bárcena, 1991).

En esta misma línea, otra tesis de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (UNAM) es la escrita por Díaz (2006), con el título *La Enseñanza de la Ética una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente*. La investigación responde al interés de la autora por diseñar una propuesta para la enseñanza de la ética. En particular la propuesta está dirigida al Bachillerato Universitario (BU) de la UNAM. Para lograrlo se utiliza como base el paradigma “cognitivo-social”, teniendo como referente clave a Vigotsky.

Sin embargo, existe una falta de referencia al contexto, ya que en el primer apartado del Capítulo III la autora anuncia en la introducción que analizará “algunos factores que influyen en el aprendizaje del adolescente, tales como: familia, amigos, escuela” (Díaz, 2006, p.5). Al revisar el apartado correspondiente se encuentra que se realiza todo el análisis sin recurrir a la investigación empírica. El problema radica, entonces, en la adecuación al contexto. Es decir, con todo, la propuesta no deja de ser útil, ya que al no ser específica puede servir para que otros docentes (dentro de ellos podría incluirme) puedan retomar algunas de las actividades planteadas.

Por último es indispensable agregar una investigación que tiene por nombre *Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes*, desarrollada por Romo (2005). El estudio fue realizado con el objetivo de elaborar un diagnóstico sobre el desarrollo del juicio moral en estudiantes de bachillerato y analizar la posibilidad de una relación de este tipo de juicios con variables personales e institucionales, a saber: edad, género, semestre,

modalidad de las instituciones, su tipo de control y orientación. En el trabajo se atendieron ocho bachilleratos del municipio de Aguascalientes con una muestra de 617 estudiantes. Romo se enfoca a realizar la categorización de los juicios morales en base a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.

De cualquier modo la teoría de Kohlberg⁶ nos puede ofrecer una contextualización del adolescente y el adulto en cuanto a su desarrollo moral. En especial porque la moral y la ciudadanía son conceptos muy relacionados; el referente del ideal del ciudadano siempre estará dado por los principios morales que se consideren correctos en relación con lo público⁷. De cualquier modo, su utilidad, más que ser discutida en este escrito, debe ser como una herramienta que, si bien no se tiene a la mano en el desarrollo de la investigación, si se tiene la idea de su existencia y, dependiendo de los obstáculos presentados en el campo, recurrir a ella.

1.3. Estudios desarrollados en la educación básica.

En un segundo momento de esta subsección encontramos investigaciones relacionadas con la ética, pero particularmente temas relativos a la ciudadanía⁸. Todas ellas referidas a la educación básica. Lo cual es entendible, en especial cuando en el nivel existe una materia llamada “Formación Cívica y Ética”.

En primer lugar es necesario citar un trabajo que dio, en su momento una gran orientación al presente proyecto⁹. La investigación referida es la realizada por la Dra. Ma. Teresa Yurén Camarena¹⁰ con el título: *La asignatura “Formación Cívica y Ética” en la*

⁶ De hecho, el constructo de la oferta valoral, desarrollado en el apartado correspondiente (*ver subtema 3.4 La oferta valoral*), tendrá su fundamento último en los conceptos de Kohlberg y Heller.

⁷ Como indica Bárcena (1991) hablar de un buen ciudadano es algo no muy diferente de hablar de una buena persona en el sentido moral del término.

⁸ La palabra ética viene del griego ἦθος, que puede traducirse como *carácter*, y como indica Cortina (2003) “lo más importante para una sociedad es la forja del carácter de las personas”, inculcarle determinados valores (cívicos) que contribuyan a la forja de un ciudadano con determinadas virtudes. De ahí, que desde esta postura no pueda entenderse la ciudadanía sin la ética.

⁹ No obstante conforme fue avanzando el desarrollo del mismo se terminó por no recuperar algunos aportes de la investigación en cuestión que en un primer momento se habían contemplado. De cualquier modo, con base en su estado de la cuestión, pudimos referirnos al estado del conocimiento del COMIE, abordado en el apartado 2.1 del presente proyecto.

¹⁰ Para el presente apartado el principal referente es el informe rendido por la investigadora ante la SEP, que puede ser encontrado en las referencias como (Yurén, 2004). Además, se consultaron los artículos “Respeto

secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos.

El trabajo estuvo orientado a “Analizar los significados y sentidos que los profesores y estudiantes de las secundarias del Estado de Morales han conferido a la asignatura (...) [y a] reconstruir la trama de los principales factores (...) que condicionan el logro de la intención (...) de la asignatura Formación Cívica y Ética...” (Yurén, 2002, p. 16). El estudio finaliza con la puntualización una serie de recomendaciones para contribuir al logro de los objetivos formativos de la asignatura.

Para el logro de los objetivos la autora recurre a un enfoque analítico, donde combina elementos de tipo cualitativo y cuantitativo. Así, pues, el estudio fue, en su mayoría, de carácter inductivo, utilizando la teoría como un mero andamiaje, que por tanto tendió hacia la reconstrucción. Intentando lograr objetividad y científicidad.

Las técnicas utilizadas fueron: entrevista abierta, entrevista grupal, observación participante y encuesta. En el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva, el análisis estructural y algunas herramientas de los análisis arqueogenealógico y político del discurso. La muestra estuvo representada por estudiantes (647), maestros (57) y directores (20). El universo lo encontramos en la escuela secundaria del Estado de Morelos.

Ahora bien, en el análisis del sentido que los estudiantes dan a la materia de Formación Cívica y Ética, se establecieron tres categorías: ámbito de la convivencia, de la ciudadanía y del cuidado de sí; las cuales pueden ser un punto de partida para futuras investigaciones en el nivel secundaria y, aunque la parte contextual no nos permite trasladarlas a otros niveles, la forma de dar cuenta del sentido que se atribuye a un programa puede ser de gran utilidad. Para obtener las categorías se consideró que el estudiante es quien tiene que reconocer y hacer explícitas ciertas situaciones que aparecen en su horizonte de interés, para lo cual se les preguntó ¿de qué trata la asignatura? Posteriormente sus respuestas se agruparon en los ámbitos anteriores. La pregunta que realiza Yurén acerca del sentido de la asignatura le permite proseguir con su análisis orientado al programa en su totalidad.

democracia y política, negación del consenso” de Araújo, Yurén, Estrada y Cruz (2005) y el de “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular” de Yurén y Araújo (2003).

En otro momento la autora da cuenta del significado que tienen los contenidos para los alumnos, siguiendo los núcleos figurativos obtenidos con anterioridad. Lo cual logra mediante la aplicación de un cuestionario, donde la primera columna incluye los siguientes rubros:

- Útil para mi vida.
- Interesante.
- Fácil de aprender.

En cuanto al modo epistémico de investigación podemos decir que el trabajo realizado reúne los elementos que le permiten ser una investigación descriptiva, explicativa y crítica a la vez.

En segundo lugar, se ha de mencionar la investigación realizada por Elizondo, Stig y Ruiz (2007) con el título: *Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de Caso*.

El estudio estuvo dirigido a identificar “el conjunto de tensiones... entre las nociones de ley, autoridad, justicia, amor y democracia, que configura un marco moral con base en el cual los jóvenes toman decisiones de carácter ético-moral” (Elizondo et al., 2007, p. 243).

La investigación es exploratoria y de corte cualitativo, realizada desde una perspectiva hermenéutica. Congruente a lo anterior se realizaron un total de doce entrevistas grupales, integradas con seis estudiantes (tres de alto rendimiento y tres de bajo rendimiento). La mitad de las entrevistas fueron realizadas en una escuela secundaria localizada en una colonia de clase media (delegación Benito Juárez) y la otra parte en una zona popular (delegación Iztapalapa) de la ciudad de México. El marco de análisis, para la revisión de datos, se centra en las posturas de los autores Ricoeur y Held.

Ahora bien, para el presente estudio, resulta importante la referencia que hacen los autores a la relación entre amor y justicia mediante la cual el primero es “el factor que puede evitar que la regla distributiva de la justicia adquiera un sentido utilitario” (Elizondo et al., 2007, p. 246). Lo cual de algún modo se recupera en otro terreno en el marco teórico conceptual del presente proyecto¹¹.

¹¹ ver, en este documento, 3.3.3. La justicia.

Otro referente lo encontramos en Huerta (2009): *Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México*. El autor reporta información referente a un estudio dirigido a conocer la formación de futuros ciudadanos, mediante de la investigación de sus actitudes respecto de la conciencia cívica y la participación política y el papel que tienen agentes como los medios de comunicación y las discusiones políticas en sus entornos familiares. Se plantea un trabajo con métodos mixtos, mediante el uso de la entrevista como principal herramienta para recoger datos. En cuanto a las muestras estuvieron representadas por niños de sexto grado de educación primaria de tres ciudades de noreste, la primer muestra se tomó en el marco de la elección federal de 2006 y la otra poco más de un año después.

Huerta menciona que la ciudadanía comienza por la conciencia de los sujetos de que tienen determinados derechos, condición para que después, el ciudadano, llegué al “ejercicio... de sus derechos civiles, empezando por su libertad de expresión, de propiedad y de trato equitativo ante la justicia” (Marshall citado en Huerta, 2009, p. 125). La alusión a Marshall nos motivará a discurrir más a profundidad sobre él en el marco conceptual¹².

Dentro de los resultados, que ofrece el autor, encontramos la afirmación que los niños de sexto año de primaria ya han configurado sus bases cognoscitivas y de valores de tal modo que, de acuerdo con los datos, “no existen argumentos para suponer que las actitudes, consensos y diferencias que los niños tienen en sexto año de primaria no prevalezcan en el largo plazo” (Huerta, 2009, p.5). No obstante, también hace referencia a lo controversial de esta posición.

Por último, otro resultado importante, es el hecho que los niños se ven mayormente influenciados por el entorno escolar que por otros factores (e.g. medios de comunicación). Lo cual, es interpretado como algo positivo, en el sentido que la formación de futuros ciudadanos adquiere un gran sentido.

En cuarta instancia, tenemos una tesis de la maestría en pedagogía de la UNAM, desarrollada por Ivonne Filigrana Barrios (2011), con el título: *Adolescencia y educación: el caso de la asignatura Formación Cívica y Ética en estudiantes de secundaria*. Utilizando

¹² ver, en este documento, 3.1. Un punto de partida: la teoría de posguerra.

a la entrevista como método fundamental, por medio de un estudio cualitativo, intenta acercarnos a la perspectiva del adolescente. Dilucidando, entre otras cosas, qué es lo que este último apropia del discurso educativo y la congruencia de ese discurso con el contexto al que se refiere. Al final se establece una propuesta de alternativas para consolidar la posibilidad de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el lugar de la investigación.

La investigación resulta importante por su enfoque hermenéutico, en especial cuando (como se apunta en la primera parte del estado del conocimiento de este documento) existe una gran cantidad de trabajos, en el área en que se desenvuelve el tema de la investigación, ligados a los llamados *cold data* –conocidos también como datos *fríos* o datos *duros*).

Para concluir este subapartado se ha de mencionar una investigación realizada por Molina¹³ (2011): *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. El estudio realizado es de corte etnográfico y, como su nombre lo indica, centra su interés en la educación secundaria y en el programa de Formación Cívica y Ética.

Ahora bien, en cuanto al objetivo, en palabras de la autora: “[...] es realizar una caracterización sobre las concepciones, valores y prácticas para la ciudadanía de [... los] alumnos de manera que adopten procesos de apropiación y desarrollo de competencias ciudadanas.” (Molina, 2011, p. 18).

La obra se encuentra compuesta por cinco capítulos, los cuales son: antecedentes, nociones conceptuales en torno a la ciudadanía, educación ciudadana como proceso de formación, indicadores en la formación cívico ciudadana de los estudiantes de segundo de secundaria y procesos y prácticas para la formación ciudadana en los espacios escolares.

Para el logro de sus objetivos la autora recurrió a un estudio de tipo mixto en el estudio se recogen los datos de cuatro escuelas de la ciudad de Pachuca de Soto y una del Distrito Federal. La intención es lograr la representatividad de las diversas zonas socioeconómicas que integran al primer lugar y buscar el contraste con el segundo al ser

¹³ Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

una escuela culturalmente distinta y de una ciudad más grande, y que además era considerada de gran prestigio. Sirva decir que los grupos correspondieron al segundo grado de la educación secundaria.

De este modo la autora desarrolla un marco de análisis en relación a tres dimensiones: la primera recoge la perspectiva de la SEP sobre la formación ciudadana (marco conceptual sobre el programa en cuestión); en la segunda se identifican las diferentes prácticas ciudadanas, concepciones y valores que poseen el alumno (marco procedimental); y la última parte del contraste entre los componentes planteados en los planes y programas de la asignatura y lo que se promueve a través de las distintas prácticas pedagógicas en el aula (marco analítico).

En cuanto al proceso de investigación es posible referir las cuatro fases marcadas por la autora: conformación de un marco conceptual en relación a la ciudadanía y descripción del programa de Formación Cívica y Ética (1); recopilación y sistematización de información, así como revisión, de materiales de apoyo (2); descripción y análisis de los resultados del sondeo realizado a través de un cuestionario (3); y por último encontramos el levantamiento, sistematización y análisis de los registros de observación (4).

Dentro de los principales resultados (no es la intención puntualizar todos estos, para ello el lector puede remitirse al libro, que de mucho interés encontrará) es recurrente la alusión a distintas tensiones: entre lo prescrito y lo aplicado en el aula en relación a la ciudadanía (y en este sentido entre una ciudadanía activa contra una pasiva), entre la buena intención del docente y su práctica, entre alumno y docente (se infiere), dentro del contexto social y político.

Lo anterior es importante porque el alumno que se “forma” así en la educación secundaria será el que llegará al bachillerato a *continuar* dicha formación. La autora, en el apartado de conclusiones menciona la necesidad de realizar estudios que “[...] se dirijan a la formación, autoformación y transformación de las prácticas educativas” (Molina, 2011, p. 156). Pero esto lo puede hacer una vez que ha dado cuenta del estado de la situación respecto al nivel estudiado (secundaria); no obstante, en el bachillerato esto aún no parece tan definido en relación a los rubros de educación y ciudadanía.

El libro de Molina fue de gran utilidad en términos generales, pero particularizamos hemos de referir su marco conceptual, el cual fue fundamental para el diseño del presente proyecto, ya que nos remitió a autores como Marshall, Serrano, Kymlicka, entre otros; pero principalmente a Ágnes Heller y a su concepto de virtudes cívicas; además la estructura en que organizó los distintos conceptos ayudó a guiar los primeros apartados del marco teórico-conceptual¹⁴ que aquí se presenta.

2.3. Educación y ciudadanía.

El estado del conocimiento que referiremos está desarrollado bajo el rubro: *Educación, ciudadanía, organización y comunidad* (al igual que el primer rubro del presente estado de la cuestión, también del COMIE), abordado por Salinas (2003), en cual se realiza el análisis de investigaciones que tienen en común el estudio de fenómenos que contribuyen al fortalecimiento de las comunidades y la ciudadanía. La población a la cual se dirigen los trabajos está representada por jóvenes y adultos pobres. Resulta necesario apuntar que la elaboradora del estado del conocimiento apunta que en su búsqueda –realizada en bases de datos y sitios como: IRESIE, Laneta, CEAAL, REDUC-CIDE, Algorja, IMDEC, CEMEFI, REPEN, Al Ojo, ICAE; entre otras fuentes- se encontraron muy pocas investigaciones al respecto. Después de una necesaria depuración los trabajos referidos fueron un total de treinta y nueve. De los cuales sólo cinco estuvieron relacionados explícitamente con el tema de la ciudadanía (mezclado con el tópico de sociedad civil).

En cuanto a las instituciones y espacios donde se produce la investigación se menciona que la mayoría de los estudios fueron hechos desde universidades y centros de investigación desde diversas disciplinas. Además, se precisa que son muy pocos realizados por especialistas en educación o desde el área educativa.

Otro punto en el que se hace énfasis es que “(...) para los investigadores educativos, la educación para la ciudadanía y la organización comunitaria no constituye un tema de interés y no perciben su potencialidad educativa.” (Salinas, 2003, p.687).

¹⁴ Específicamente los rubros: 3.1. *Un punto de partida: la teoría de posguerra*, 3.2. *Vertientes del debate en torno a la ciudadanía* y 3.3.1. *La definición de Heller*; ver índice.

En relación con la metodología utilizada se revela el uso de “enfoques reconstruccionistas y diseños inductivos para indagar la realidad y los procesos vivos de los programas educativos” (Salinas, 2003, p. 705) además del uso de métodos de carácter cualitativo. Es necesario hacer el contraste con lo marcado en el análisis realizado en la primera parte de este bloque, donde, por el contrario, eran estudios de corte cuantitativo los que predominaban. Además la visión de los programas educativos como algo “vivo” es algo que orienta las miras de la investigación a reconsiderar la forma en que se ha dirigido a tal fenómeno y en general al fenómeno educativo; ya que de lo vivo se da cuenta por medio de la comprensión más que de la explicación. No obstante, lo anterior, necesariamente, no excluye la importancia de la explicación. De cualquier modo la orientación de estos estudios representa un punto clave para el desarrollo del presente proyecto, especialmente en relación a la posibilidad de un estudio cualitativo, dirigido a la comprensión del hecho más que a su explicación.

Después de esta breve revisión, se presentan dos últimos aspectos a remarcar. Los cuales son la confirmación de:

- “La precariedad, verticalidad y marginalidad con que se operan programas educativos desde el Estado y a la vez la forma en que técnicos, educadores y educandos le dan sentido y soporte a estas experiencias [...]” (Salinas, 2003, p. 246)
- y
- “El poco conocimiento sobre “los procesos educativos, cognitivos, afectivos y de la forma en que se construyen aprendizajes sociales en el tema de la formación de ciudadanía, educación para la organización y la democracia” (Salinas, 2003, p. 246).

Lo anterior queda precisado, por los autores, dentro de las líneas de investigación futura, en este rubro en específico.

II. Planteamiento del problema

La misión de formar ciudadanos se sigue asignando a la escuela (Tapia et al., 2003). De ahí la importancia de estudios que versen sobre el amplio campo en el que convergen ciudadanía y educación; intersección en la cual la educación media superior ha sido la menos estudiada (Tapia, Barba, Elizondo & Corina, 2003), pero que tiene un importante papel respecto a la formación ciudadana de los alumnos, ya que será durante esta etapa en la que los alumnos adquieren o están próximos a adquirir la mayoría de edad y obtienen la llamada ciudadanía legal (artículo 34 constitucional). De hecho, el campo disciplinar del área de ciencias sociales y humanidades de este nivel, tiene como principal objetivo “[...] contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos...” (SEP, 2010a, p. 5).

Dentro del área particular mencionada podemos focalizar nuestra atención en la asignatura de Ética y valores I (más adelante justificamos esto). En el programa de la asignatura, en lo que es definido como *rol del docente*, es posible identificar su papel como *promotor de valores cívicos* (SEP, 2010a, p. 5), pero esto, al menos en dicho programa y en el *Documento base del bachillerato general* (SEP, 2011b) no se define a profundidad, ni se hace mención explícita de los valores que dicho docente debería promover.

Sin embargo, es inevitable que toda práctica docente transmita valores (Fierro y Carbajal, 2005), y en este sentido que todo profesor sea, de manera ineluctable, un promotor de valores en las interacciones cotidianas y, específicamente, en el proceso de socialización llevado a cabo en el aula, pero ¿qué tipo de valores son promovidos?, o de manera más específica y enunciando la pregunta general sobre el *caso* que nos ocupa: ¿cuáles son las características de la *oferta valoral* que se brinda en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca desde la perspectiva del *comportamiento normativo* del profesor durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la *justicia*¹⁵?, definamos cada uno de estos elementos.

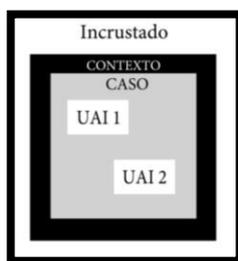
¹⁵ Elegirla como tema no quiere decir que no es vista como virtud (como la referimos en nuestro marco teórico-conceptual), por el contrario, esto sólo nos permite delimitar nuestro estudio; de otra forma no habría justificación para indagar respecto a un tema y no al programa entero, además de que no estaría

La *oferta valoral* es un constructo conceptual que se retoma de Fierro y Carbajal (2005), entendida como esa parte del proceso de socialización a través del cual el docente hace posible que sus alumnos desarrollen su moralidad. Dentro de las dimensiones posibles de su estudio, que plantean las autoras en cuestión, se opta por la perspectiva socioantropológica, y por tanto por la dimensión designada como *comportamiento normativo*.

Ahora bien, el docente en su práctica determina una serie de parámetros que le ayudarán a regular la conducta de sus alumnos en el aula, por medio de la referencia a normas concretas y abstractas¹⁶, y a la consistencia que tenga en su materialización en el salón de clases. Todo ello constituye el comportamiento normativo, y forma parte de la oferta valoral del docente en tanto toda norma alude a valores (Fierro y Carbajal, 2005).

La elección del tema de la justicia no es arbitraria, sino que parte de un marco conceptual en el que se menciona la importancia de ésta y su relación con el campo educativo, con el sustento proporcionado por Heller (1989) y Bárcena (1999), principalmente¹⁷; además de ser una forma de delimitar la presente investigación.

Por otra parte se ha mencionado la palabra caso en tanto que lo que aquí se plantea es un *estudio de caso* que toma como contexto general al COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca, al ser ésta una escuela que cumple con las condiciones de ser pública y de atender al programa de Ética y Valores I (pues es el único programa a nivel medio superior que fija explícitamente el tema de la justicia). En cuanto al diseño se ha creído conveniente un diseño individual (a diferencia de uno múltiple) y, entre el tipo *holístico* y el *incrustado*, se ha seleccionado el segundo¹⁸.



claro en qué programa hacerlo. Lo anterior se ve corroborado cuando en las preguntas del presente proyecto la mencionamos en tanto virtud cívica.

¹⁶ ver, en este documento, 3.4. La oferta valoral.

¹⁷ ver, en este documento, 3.3.1 y 3.3.2.

¹⁸ ver, en este documento, IV. Metodología.

Figura 1. Estudio de caso individual – incrustado¹⁹

Las unidades de análisis incrustadas (UAI) están representadas por el total de profesores (tres, y por tanto unidades A, B y C) que imparten la asignatura de Ética y Valores I (y que, por tanto desarrollan el tema de la justicia) en el bachillerato mencionado²⁰.

Para ser precisos se ha de mencionar que la pregunta enunciada con anterioridad (p. 21, párr. 3) corresponde al nivel tres de nuestro estudio de caso, de acuerdo a los distintos niveles a los que puede atender este diseño (Yin, 2003). Por tanto, la siguiente tabla nos servirá para referir los mencionados niveles de cuestionamiento a los que obedece un estudio de caso, con sus respectivas preguntas; y aprovechando para definir los objetivos concernientes a cada uno.

Tabla 2. Preguntas y objetivos del estudio de caso.

Nivel	Tipo de cuestionamiento ²¹	Caso COBAEH	Objetivo
1	Preguntas específicas definidas, por ejemplo, en entrevistas.	---	---
2	Preguntas sobre las unidades de análisis	¿A qué normas (concretas y abstractas) aluden las profesoras y qué consistencia muestran en su cumplimiento?	Definir las normas (concretas y abstractas) a las que aluden las profesoras y la consistencia que muestran en su cumplimiento.
		¿Qué vehículos utilizan las docentes para la aplicación de normas (concretas y abstractas)?	Identificar los distintos vehículos que utilizan las docentes para la aplicación de normas (concretas y abstractas).
		¿Qué relación existe entre los valores que refleja el comportamiento normativo del docente y la justicia en tanto virtud cívica? ²²	Describir la relación entre los valores que refleja el comportamiento normativo del docente y la justicia en tanto virtud cívica.
3	Preguntas sobre relaciones entre los casos (e.g. patrones)	---	---
4	Pregunta sobre el caso en general	¿Cuáles son las características de la oferta valoral docente que se brinda en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca desde la perspectiva del comportamiento normativo del profesor durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la justicia?	Caracterizar la oferta valoral docente que se brinda en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca desde la perspectiva del comportamiento normativo del profesor durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la justicia.
5	Preguntas sobre las conclusiones a las que se han llegado que van más allá del caso en cuestión	¿Qué posibles implicaciones tienen los resultados obtenidos en relación al marco explicativo que brinda la oferta valoral?	---

¹⁹ Fuente: Yin (2003).

²⁰ Para mayor información ver, en este documento: V. Metodología.

²¹ Fuente: Yin (2003).

²² Relación que podemos determinar gracias al marco brindado por Heller (1989); quien fundamenta la virtud de la justicia en cuatro valores (ver, en este documento, 3.3.1. *La definición de Heller*). Por tanto, siendo explícitos estos valores, podemos apreciar los puntos de convergencia/divergencia de ellos con los valores que se derivan del comportamiento normativo del docente.

Los niveles 1 y 3 no tienen anotación en tanto el primero queda aún por definirse y el tercero no puede ser determinado hasta que los resultados de las distintas UAI sean examinados (Yin, 2003). En relación a las preguntas del nivel 2, el primer par, requiere de información empírica la cual se obtendrá por medio de entrevistas y de observación directa (ver apartado para mayores detalles). La pregunta del nivel 4 es la que se realiza en relación al caso en general y que, como hemos dicho, ha sido referida con anterioridad. En cuanto al nivel 5 será aquél que nos permita atender al modelo de generalización llamado *generalización analítica*; es decir, a diferencia de otras investigaciones que recurren a generalizaciones estadísticas basadas en unidades muestras, los estudios de caso recurren a un modelo en el que la teoría en la cual tienen su sustento (en este caso la oferta valoral docente) sirve a manera de una especie de plantilla con la cual contrastar los resultados obtenidos en campo, y en base a ello hacer los apuntes necesarios a la teoría en cuestión (Yin, 2003).

2.1. Justificación.

El presente proyecto tiene su raíz en la preocupación por la educación de los futuros ciudadanos, entonces, el lector se preguntará: ¿cuál es la relación entre esto y la oferta valoral docente? ¿Y por qué no han sido tomados en cuenta los alumnos, si ellos son los futuros ciudadanos?

Ya hemos mencionado el objetivo del campo disciplinar del área de ciencias sociales y humanidades del nivel que nos concierne, el cual busca contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos. Sin embargo, lógicamente se busca formar un buen ciudadano y no un mal ciudadano, pero ¿qué es un buen ciudadano?, como referimos en nuestro marco teórico-conceptual, no es sino una idea, que el ciudadano auténtico realiza en tanto tiene ciertas características deseables (Cortina, 2003). Heller (1989) nos ha ayudado a definir dichas características como virtudes cívicas, pero dichas virtudes, también se ha mencionado, parten de cuatro valores, fundamentales en este sentido; además aquéllas no son otra cosa que un valor interiorizado. De ahí la importancia de los valores en relación a la ciudadanía.

Es claro que el alumno se hace virtuoso (es decir interioriza valores), o bien lo contrario, no sólo en la escuela, sino en las diferentes esferas en las que se mueve, pero para este caso la preocupación que tenemos al respecto es en relación a la educación formal; y no porque los demás ámbitos no sean importantes, sino porque es la que aquí nos concierne.

En la escuela, y particularmente en el aula, el profesor inevitablemente transmite una serie de valores a los alumnos, es decir, como hemos referido, presenta una oferta valoral hacia ellos a través de distintos mecanismos.

El alumno puede atender o desatender dicha oferta, pero eso no niega el hecho que esta oferta sea fundamental en relación a los valores que se promueven a nivel de aula; es decir, si aceptamos la validez del enunciado “si el docente *promueve* valores cívicos, entonces el alumno tiene la posibilidad de aprehenderlos en el proceso de socialización llevado a cabo en el aula”, que parte de las tesis desarrolladas por Fierro y Carbajal (2005); podemos notar la implicación que existe entre: “el docente *promueve* valores cívicos” (razón suficiente) y “el alumno tiene la posibilidad de aprehenderlos en el proceso de socialización llevado a cabo en el aula” (razón necesaria), por tanto si no se da lo primero no podemos afirmar lo segundo. No es que no nos interesen los alumnos, sino que lo que aquí se especifica es que es justificable atender a los docentes en particular²³, y esto se realiza, en última instancia, por el interés en la formación de los primeros²⁴.

En cuanto a la importancia de la formación ciudadana en sí es posible remarcarla, en primer lugar, con el hecho de que distintas organizaciones internacionales han puesto un especial acento en este aspecto, como ejemplo de ello está lo enunciado por la OEI (2010) dentro de las Metas educativas 2021: “Una de las finalidades de la OEI es impulsar la educación para la ciudadanía que contribuya a reforzar los valores democráticos y solidarios en toda la sociedad iberoamericana.” (p. 251).

Pero el verdadero respaldo acaso lo tengamos en la importancia otorgada por los científicos e intelectuales interesados en el tema; entre ellos tenemos a Torres (2012), quien

²³ Atención, y no en singular, en tanto lo particular, nos dice la lógica simbólica, es una parte de un todo, y lo singular es, para abreviar, algo que puede ser único.

²⁴ Lo cual compele también a otras investigaciones en las cuales se investigan infinidad de tópicos alrededor del docente para que este, por ejemplo, desempeñe mejor algún aspecto de su práctica en beneficio del alumno.

menciona que la formación ciudadana se convierte en un objetivo inaplazable, en tanto se encuentra en una relación muy estrecha con la garantía de una futura democracia. Lo cual, de algún modo, se relaciona a lo indicado Kymlicka y Norman (1994) y Cortina (2003) para quienes una democracia es insostenible sin ciudadanos con determinadas virtudes cívicas y, como indica Heller (1989), estas virtudes pueden ser aprendidas; y, por tanto, enseñadas, de ahí su importancia en relación a la formación de los estudiantes.

Lo anterior justifica la relevancia social del presente proyecto; sin embargo resulta necesario referir la relevancia científica; la cual coincide con el tipo de generalización a la que aspira nuestro estudio de caso, es decir, la mencionada generalización analítica, por medio de la cual los resultados de la posible investigación ayudarían a seguir construyendo la propuesta desarrollada por Fierro y Carbajal (2005) en torno a la *oferta valoral docente*.

III. Marco teórico-conceptual

3.1. Un punto de partida: la teoría de posguerra.

El fenómeno de la emigración de la posguerra condujo al planteamiento de interrogantes en torno a la ciudadanía (Fernández, 2010). Las respuestas que se dieron al respecto se desarrollaron principalmente en relación a la posesión de derechos; desde esta perspectiva dentro de los teóricos más influyentes encontramos a T.H. Marshall, quien define a la ciudadanía como una condición que consiste en la posesión de determinados derechos (Kymlicka y Norman, 1994).

La posición de Marshall respecto a la ciudadanía “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales” (Kymlicka y Norman, 1994).

El inglés realiza un análisis sobre el concepto de ciudadanía, mediante el cual mantiene una perspectiva evolucionista al respecto. En efecto, Marshall (1997) plantea la existencia de tres tipos de ciudadanía: civil, política y social; a lo largo de la historia.

Las tres vertientes estarán asociadas a los derechos otorgados a los individuos en distintas épocas, con referencia a la historia de Inglaterra. De este modo, el elemento civil, consistirá en los derechos relativos a las libertades básicas, a la propiedad y a la justicia (siglo XVIII). Por su parte, el elemento político, estará relacionado con los derechos de participación en el ejercicio del poder (siglo XIX). Por último, el elemento social, se definía por los derechos vinculados con el bienestar económico y seguridad que pudiese brindar una sociedad, dentro de los que podemos encontrar, principalmente, los derechos a la educación y a los servicios sociales (siglo XX).

Marshall consideraba que para que los derechos enunciados fueran concretados se necesitaba de un Estado de bienestar liberal-democrático que los garantizara. Así, el tipo de ciudadanía propuesta, puede inscribirse como ciudadanía pasiva, pues los derechos les son otorgados los sujetos sin que tengan alguna obligación de participar en la *res* pública.

El éxito de Marshall radica en concebir dentro de su marco a los derechos sociales y no restringir el concepto de la ciudadanía a los derechos civiles y políticos (Serrano, 1998). Sin embargo, el modelo de este autor se vio enfrentado a diversas críticas. Dentro de ellas, y la más importante para el presente escrito, encontramos la imperante de complementar o reemplazar la aceptación pasiva de los derechos al involucrar el ejercicio de responsabilidades y virtudes (Kymlicka & Norman, 1994). Además, el análisis lineal y evolutivo, la referencia particular a la situación de Inglaterra y la idea de igualdad de derechos en todos los casos; fueron otros puntos de conflicto (Serrano, 1998).

3.2. Vertientes en torno a la ciudadanía.

A partir de la perspectiva de la teoría política de la posguerra, como indica Molina (2011), se ha desarrollado un gran debate en torno a la propuesta de ciudadanía pasiva materializada en Marshall. Dichas perspectivas pueden ser agrupadas en tres categorías: liberal, republicana y comunista. Es claro que los límites entre una y otra, en ocasiones se pueden mostrar difusos. No obstante, es posible atenernos a los rasgos más generales y diferenciadores de cada una de ellas.

Liberales: Rawls.

En Rawls, de acuerdo a Serrano (1998), podemos encontrar la síntesis del pensamiento liberal contemporáneo. Ahora bien, en una primera instancia la posición liberal definirá las pautas y los modos institucionales para el desarrollo de la participación ciudadana con base en un conjunto de derechos individuales, todo ello bajo un principio de justicia, sentado en la imparcialidad y el pluralismo.

El problema es que lo anterior, nos menciona el autor citado, no da una salida adecuada a la posibilidad de conflicto en una sociedad con intereses diversos. Es por ello la necesidad de unas cualidades particulares por parte de los individuos: lo racional y la razonabilidad.

Lo racional se refiere al hecho de que las personas no actúan dirigidas por una idea del bien en sí, sino que cada quien se moviliza por su concepción particular de ésta. Es por ello que en el trato con los demás, lo importante será la cooperación en común acuerdo y la reciprocidad. Por otra parte lo racional tiene que ver con la capacidad de deliberación y

discernimiento, vinculadas con el proceso de búsqueda, motivado por intereses, a través de ciertos medios y hacia determinados fines; que realiza todo individuo. (Serrano, 1998).

Además, Rawls sostiene que los ciudadanos no sólo se constituyen como miembros cooperadores, libres e iguales, sino que, aunado a ello, desean serlo y que se les reconozca como tales (Serrano, 1998).

Comunitaristas.

Los comunitaristas mantienen la necesidad de una base axiológica común. Es por ello que harán una crítica a la posición liberal por la distinción entre bien y justicia como entidades con una posible distancia. Además, se subraya el hecho de que los individuos sólo se entienden con referencia a una comunidad; de hecho el individuo, mantendrán, no elige con una libertad absoluta sino que sus acciones son referidas a un contexto, e incluso es desde aquí donde debe verse la interacción entre los distintos derechos. Respecto a estos últimos se hará un nuevo balance donde la primicia ciudadanía-derechos es superada mediante la concepción de las responsabilidades a las que se tiene que ver sujeto todo ciudadano. (Serrano, 1998).

Bajo este marco, la ciudadanía, remarcará Molina (2011) no puede ser entendida como una cuestión individual, sino que habrá que hacer referencia a las relaciones sociales mantenidas por las personas como entes políticos, pero, en algunos casos, no desde la homogénea igualdad de los liberales, sino mediante (y aquí particularizamos la posición) el concepto de diferencia:

In a society where some groups are privileged while others are oppressed insisting that as citizens persons should leave behind their particular affiliations and experiences to adopt a general point of view serves only to reinforce the privilege; for the perspective and interests of the privileged will tend to dominate this unified public, marginalizing or silencing those of other groups (Young citada en Kymlicka y Norman, 1994. p. 370-371)

La cita es muy ilustrativa, ya que nos permite acercarnos a la otra cara de la universalización en el concepto de ciudadanía mantenido por los liberales (que tan caro pagaron, en el contexto mexicano, las comunidades indígenas con las *Leyes de Reforma*). La solución, desde la posición de Young, recaería en hacer caso de las

diferencias para una genuina igualdad, se requeriría, entonces, de una ciudadanía diferenciada. El problema de tal posición es que si se extrema el planteamiento la idea de ciudadanía, como pertenencia a algo común, a una comunidad, puede disolverse.

Neorepublicanos.

Por un lado los liberales ponen mayor atención al individuo, por el otro los comunitaristas a la comunidad. El neorepublicanismo, en concreto Habermas y Arendt, se deciden por el espacio en la cual los individuos se relacionan entre sí y dan forma a una cultura política (Serrano, 1998).

De este modo el espacio no es un mero requisito o medio para que las personas se apropien del ideal de ciudadano, sino que es el lugar donde la ciudadanía es producida y adquiere sentido. Esto viene a dar en la idea de un ciudadano activo, con una primicia del compromiso cívico y de la deliberación en colectivo.

Arendt, de acuerdo a Serrano (1998), dirige su atención a la esfera pública, como el espacio de interacción de los ciudadanos. Ahora bien, en dicho intercambio, estos harán uso del discurso y la persuasión para decidir, al mismo tiempo de descubrir su identidad.

En este sentido Habermas, de acuerdo al autor, partirá de que las identidades de los sujetos se forman intersubjetivamente: el individuo se recrea en los procesos de socialización.

Ahora bien, desde esta postura, cada sociedad tiene la necesidad de elegir *su* camino. Es decir no hay un ordenamiento justo, preciso, sino que por el contrario incluso el sistema de normas existente debe ser legitimado por la actividad política de sus miembros, la cual es esencial para la constitución misma de la sociedad. Por tanto se requiere de un ciudadano activo, con la responsabilidad cívica necesaria, para su adhesión reflexiva.

Si los liberales proponían la “libertad de los modernos” (el derecho privado subjetivo), los republicanos se inclinarán por la “libertad de los antiguos”, consistente en los derechos de comunicación y participación. (Serrano, 1998).

3.3. Virtudes cívicas.

El anterior escenario nos muestra las distintas concepciones en el panorama contemporáneo en torno a la ciudadanía. Teniendo en cuenta la diferencia entre la ciudadanía como condición legal de la ciudadanía como actividad deseable, podemos apreciar que cada una de las vertientes plantea un ideal de ciudadano, es decir definen lo que caracteriza a un buen ciudadano; y para definirlo muchos recurrirán a la necesidad de determinadas virtudes.

En efecto, la mera idea de un ciudadano activo no nos diría mucho si no hubiera una base que orientara sus actos; es decir, si no tuvieran determinadas facultadas que les permitieran no incurrir en ciertas prácticas (como el autoritarismo, la discriminación, etc.), difícilmente éstas dejarían de permear la acción política²⁵. De hecho, como indican Kymlicka & y Norman (1994), ante la ausencia de ciudadanos con determinadas virtudes cívicas las democracias pueden tornarse inestables. Pero ¿Qué/Cuáles son las virtudes cívicas?

3.3.1. La definición de Heller.

Para responder al cuestionamiento planteado con anterioridad habremos de referirnos a Ágnes Heller (1989) quien entiende por virtudes los “rasgos del carácter que son considerados ejemplares por una comunidad de personas” (p. 219), las cuales pueden ser adquiridos mediante la práctica (y de ahí una primera justificación de su aprendizaje en la enseñanza formal). Ahora bien, la consideración de los rasgos de carácter como virtud, dependerá de los valores²⁶ tenidos como ciertos. Para esclarecer lo anterior referiremos el ejemplo de la autora en relación a la autoridad; la cual, en el momento en que es considerada como valor, la obediencia es una virtud.

Lo anterior lleva a Heller a pensar primero en los valores antes que en las virtudes cívicas. Después de ciertos razonamientos, la autora menciona dos valores que en época

²⁵ Heller (1989) entiende a las acciones políticas como aquellas donde “las personas actúan en su calidad de ciudadanos, y cuando se dirigen, o incidentalmente movilizan, a otras personas en su calidad de ciudadanos” (p.219).

²⁶ Heller (1989) define a los valores como “[...] metabienes en tanto que su presencia o ausencia define el valor o la carencia de valor de una determinada cosa” (p. 219).

moderna han sido universalizados: el de la libertad y el de la vida. Además, con base en una profundización en los valores mencionados, trae a colación otro par: el valor condicional de la igualdad y el valor procesal de la racionalidad comunicativa. Bajo estos supuestos Heller define las principales virtudes cívicas relacionadas con los anteriores valores: tolerancia radical, valentía cívica, solidaridad, justicia, disponibilidad a la comunicación racional y *fronesis*.

Tolerancia radical: a diferencia de la tolerancia tradicional del liberalismo, de carácter negativo, que significa que cada uno de nosotros deje al otro buscar su felicidad como mejor le parezca; la tolerancia propuesta por Heller es positiva (sin dejar de lado la libertad negativa de los otros), en el sentido que, partiendo del reconocimiento de las otras formas de vida, se interesa por ellas, lo que representa una implicación activa. Por ello no tolera la fuerza, la violencia o la dominación de las personas.

Valentía cívica: consiste en alzar la voz por una causa considerada justa, en especial en situaciones de abrumadora desventaja, sin la búsqueda de la confrontación por la confrontación, actuando con la esperanza de que pueda existir justicia y, si no es el caso que ésta pueda darse, mantendrá su postura, a menos de que sea convencida de lo contrario.

Solidaridad: virtud (tradicionalmente de izquierda) que se traduce en un sentimiento de hermandad para con grupos que pueden estar siendo utilizadas como meros medios (sufriendo de opresión, violencia, etc.). El apoyo a ellos siempre deberá estar dado por el análisis sobre en qué medida la ayuda otorgada representa una ayuda para la liberación de la humanidad en su conjunto. Además, debe practicarse en las relaciones mantenidas en la vida cotidiana y otras esferas, ofreciendo nuestro apoyo a todo aquel que cae víctima de una situación injusta.

Justicia: es una virtud necesaria y previa a las demás virtudes. Antes de la acción se necesita del juicio justo, que se haga en base a valores (los definidos con anterioridad) y de manera informada, dejando a un lado sentimientos e intereses personales, así como evitar juicios preliminares que tiendan a transformarse en prejuicios: para rechazar una idea o luchar por ella, primero es necesaria la escucha.

Fronesis (Φρόνησις): una virtud que consiste en la adecuada aplicación de una norma que ya ha sido aceptada como buena o correcta. Resulta de gran importancia cuando se dispone de muy poco tiempo para la deliberación.

Disponibilidad a la comunicación racional: consiste en la disponibilidad para participar en un discurso racional. Puesto que nadie puede, a menos que sea por la fuerza, determinar por sí mismo que reglas, normas, costumbres, etc., son justas, entonces existe la necesidad del diálogo con los otros, para definir qué de justo o injusto pueden tener los anteriores elementos.

3.3.2. Competencia cívica.

La educación de los estudiantes del nivel medio superior debe “contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse como miembros de la sociedad” (SEP, 2010b, p. 6). Dentro de los modos más claros en que es dirigido este empeño es a través del campo disciplinar del área de ciencias sociales y humanidades. El cual, en su totalidad, “[...] tiene el propósito de contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos reflexivos y participativos...” (SEP, 2010a, p. 5).

Ahora bien, como indica Bárcena (1999), una educación de tal índole tiene como objetivo fundamental el “incremento de la competencia del hombre en tanto que ciudadano” (p. 167), o la formación de la competencia cívica.

Dicha competencia, nos dirán los autores, es relativa; en oposición a la competencia absoluta mantenida por la tradición liberal, según la cual los asuntos políticos quedan limitados a los expertos. Sin embargo, al contemplar el aspecto moral, y no únicamente el técnico, podemos salvarnos de los riesgos que representaría (o representa, si somos más sinceros) dejar todo a esa clase de expertos. Esta perspectiva conlleva a contemplar las virtualidades de la reflexión y juicio humano, así como las de la deliberación pública.

La idea de competencia cívica relativa, a diferencia de una absoluta, técnicamente especializada, nos permite relacionarla fácilmente con el nivel educativo en cuestión (el bachillerato, claro está). No obstante, resulta necesaria una delimitación más sobre el

concepto. La cual encontramos en las dos dimensiones de la competencia cívica tomadas en cuenta por Bárcena; a saber, la dimensión moral y la cognitiva.

La primera alude, necesariamente, a la sensibilidad moral que debe tener todo ciudadano, lo cual salva de una posición meramente técnica de lo que sería un ciudadano competente y “permite sostener la vida democrática e impedir que se pervierta (Bárcena, 1999, p. 176). Esta dimensión, se concreta –y aquí la relación con lo planteado–, en las virtudes cívicas, con base en las cuales el ciudadano se dirige a la acción pública.

La dimensión cognitiva consiste en el “[...] conjunto variado de conocimientos, habilidades y destrezas cívicas...” (Bárcena, 1999, p. 176), que se relacionan con el desarrollo de la capacidad de juicio cívico político de los sujetos, el cual tiene que servir de fundamento a nuestras deliberaciones sobre asuntos públicos. En este sentido nuestra acción pública es necesariamente expresiva y comunicativa; y, en la cual, la eficacia del diálogo y la habilidad para adoptar perspectivas opuestas a la sostenida es fundamental.

Resultaría inadecuado querer definir cuál de las dos dimensiones tiene mayor importancia, puesto que son complementarias, si consideramos la necesidad de la aprehensión de ambas.

3.3.3. La justicia.

Hasta aquí tenemos un panorama general sobre las posiciones liberal, republicana y comunitarista sobre el debate en torno a la ciudadanía. A partir de lo cual se ha traído a colación el concepto de ciudadano activo y sobre todo el de un buen ciudadano, cuya definición ha hecho necesaria la enunciación de determinadas virtudes cívicas, detengámonos un poco en este punto para hacer una pequeña precisión.

El tema de virtudes cívicas no es algo exclusivo de Heller, o Kymlicka, sino que, por citar a alguien más, también la española Adela Cortina (2003) hace uso de este concepto; partiendo de la necesidad de una ética cívica, la autora considera que la única forma de que una sociedad no entre en crisis y pueda lograrse una verdadera democracia es a través de las virtudes de sus ciudadanos. Pero, como apunta, no son las virtudes de un buen ciudadano sino del ciudadano auténtico; esta distinción, bien hecha a mi punto de ver, la hace

aludiendo a lo que en filosofía se conoce como verdad lógica, que se da cuando existe una cosa que se adecua a nuestro concepto (a diferencia de la verdad ontológica, que es lo contrario). De este modo, el ciudadano auténtico, es aquel que realiza nuestra idea de buen ciudadano, y lo hace al tener ciertas características deseables, que no son otra cosa que las virtudes cívicas.

Volviendo a nuestra recapitulación después de tratar el tema mencionado hemos recurrido a Bárcena quien nos ha brindado un marco que ha hecho referencia a las virtudes cívicas en el terreno de lo educativo, mediante el concepto de competencia cívica.

Aún cuando hemos ido excavando hasta llegar a este punto, falta avanzar un poco más, puesto que la apertura del diafragma aún es muy amplia. Para ello se ha considerado necesario centrarnos en alguna de las virtudes cívicas. Sin embargo, no será mediante la simple enunciación de la elegida como lograremos justificar la elección.

Refiriéndonos nuevamente a Heller (1989) no será difícil determinar que la virtud a la que sería adecuado enfocarse es la justicia, ya que como indica es una virtud necesaria y previa a las demás, de tal modo que parecería poco adecuado fijar nuestra atención en otras si está no está lo suficientemente trabajada. Esto también lo podemos fundamentar con Cortina (2003), de acuerdo a quien, sin la existencia de cierta idea de justicia, no puede haber ciudadanía.

Es claro que el concepto de justicia, entre los autores mencionados, es diferente, pero no son posiciones incompatibles. Así, si comenzamos con el concepto de Heller (1989), recordaremos que ella considera que esta virtud se relaciona con el desarrollo del juicio justo, es decir, no parte desde un concepto dogmático de justicia sino que se hace referencia a un proceso reflexivo, claro que mencionará la necesidad de hacer con base en determinados valores (libertad, vida, igualdad y racionalidad comunicativa), pero esto sólo en tanto que es necesario partir de algo, puesto que si nos ponemos muy escépticos lo único que nos quedaría sería el silencio y ningún proyecto podría ponerse en pie.

La necesidad del desarrollo de la capacidad para juzgar, también es referida por Bárcena (1999), dentro de la dimensión cognitiva de lo que es la competencia cívica, lo cual pudiera resultar extraño, ya que si recordamos las virtudes cívicas son relacionadas con lo que es la

dimensión moral. No obstante, lo anterior es explicable si tomamos en cuenta que el concepto de justicia de Heller hace alusión a ciertos valores, que son su base; es decir, ella también menciona algunos aspectos que no son, por sí, morales como la necesidad de informarse, lo que sucede es que en la autora las dimensiones cognitiva y moral están mezcladas, a Bárcena le es posible hacer ciertas especificaciones gracias a la división que hace de la competencia cívica. Con todo, lo importante es que los dos segmentos del conjunto del español son compatibles con el concepto de la virtud de la justicia como la define Heller.

Por último, en relación a este aspecto, será necesario citar las primeras líneas con que las que la filósofa húngara comienza definir la virtud en la que nos hemos interesado: “La justicia es la más antigua de todas las virtudes cívicas y no necesita ninguna redefinición” (Heller, 1989, p. 229), sin meternos en las complicaciones que podría implicar la afirmación acerca de la redefinición, lo anterior nos permite traer a este campo al gran filósofo Aristóteles (acaso el mayor genio de todas las eras). En la *Ética nicomáquea* el estagirita, al hacer referencia a las virtudes éticas (ἠθικαὶ ἀρεταί)²⁷: la fortaleza, la templanza, la liberalidad, la magnanimidad, la humildad y la franqueza; agrega, además, a la justicia, definiéndola como la virtud perfecta y la mayor de todas (Aristóteles, 1989).

Con todo lo dicho queda, de sobremanera, justificado nuestro interés en esta particular virtud.

3.4. La oferta valoral.

En el apartado anterior hemos precisado nuestro interés en la justicia, derivada del concepto de virtudes cívicas de Ágnes Heller, principalmente. Ahora bien, específicamente, lo que nos interesa, es su relación con el campo educativo, la cual puede ser vista desde diferentes perspectivas, pero en particular en este proyecto nos interesa en tanto tema a desarrollar, y como nuestra atención se enfoca a la educación media superior, el único programa que cumple con lo mencionado es el de *Ética y valores I*.

²⁷ La justificación de relacionar virtudes cívicas con virtudes éticas es que en la antigua Grecia la política estaba ligada con la ética. De hecho en el libro II de la *Ética nicomáquea* Aristóteles menciona que el estudio con el que proseguirá se encuentra, de algún modo, dentro de las disciplinas políticas. Otra referencia la encontramos en el diálogo de Platón llamado Protágoras, donde la discusión sobre si la virtud es enseñable o no, es sobre una virtud en la que la distinción de si es política o ética sale sobrando porque no hay tal.

En específico se ha elegido estudiar la práctica docente en torno al desarrollo del tema de la justicia (en tanto virtud) desde la perspectiva teórica de la *oferta valoral* desarrollada por Fierro y Carbajal (2005). En lo siguiente justificaremos la elección, para lo cual será preciso comenzar definiendo que entender por *oferta valoral*.

De acuerdo a Fierro y Carbajal (2005) “toda práctica docente transmite valores” (p. 26); por tanto podemos hablar de una especie de oferta, de la *oferta valoral* del docente, la cual es, siguiendo a las autoras mencionadas, esa parte del proceso de socialización a través del cual el docente hace posible que sus alumnos desarrollen su moralidad. Con base en esta definición son dos los conceptos que resulta necesario precisar: *socialización y moralidad*. Por el primero se entiende:

[...] el proceso de transmisión de conocimientos, normas y valores que ocurre en la vida cotidiana de una sociedad determinada, a través de distintos mecanismos que prescriben y regulan el comportamiento esperado y aceptado, con vistas a lograr la adaptación de los sujetos a dicha sociedad. Entendemos la vida cotidiana como el ámbito inmediato de interacción del sujeto en el cual aprende ciertos modos de comportamiento. (Fierro y Carbajal, 2005, p. 40).

Cuando se menciona vida cotidiana es necesario entender, para nuestro caso, la vida cotidiana escolar. En cuanto a la moralidad, de acuerdo a las autoras mencionadas, la definiremos como la relación de un individuo con lo normativo que hay en una sociedad.

Además, antes de continuar es necesario, también, precisar, que los valores serán entendidos como “[...] las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo... a partir de la interacción social, y que se expresan... en sus decisiones y acciones.” (Fierro y Carbajal, 2005, p. 39).

Ahora bien, la *oferta valoral* se divide en tres elementos: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza. Si bien los tres aspectos son importantes, como forma de delimitar el presente proyecto nos es forzoso elegir uno, el cual será el comportamiento normativo.

El docente en su práctica determina una serie de parámetros que le ayudarán a regular la conducta de sus alumnos en el aula, por medio de la referencia a normas concretas y abstractas, y a la consistencia que tenga en su materialización en el salón de clases.

Lo anteriormente enunciado es cómo entenderemos el *comportamiento normativo* del docente, de acuerdo a lo establecido por las autoras que hemos estado siguiendo. Pero ¿qué entender por *normas concretas* y *normas abstractas*?

Las *normas concretas* son “un conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha” (Fierro y Carbajal, 2005, p. 28), y se relacionan a los usos y costumbres de un grupo en particular. En el aula es posible identificarlas por las alusiones que los docentes hacen a ellas (e.g. mantener limpio el salón).

Por otra parte, las *normas abstractas* “representan las grandes orientaciones o modelos de actuación a los que se aspira tales como la justicia, el respeto, la igualdad” (Fierro, 2003, p. 5), se refiere por tanto a valores que sobrepasan el ámbito de un grupo social en particular. La forma de percatarnos de ellas es por medio de los juicios de valor que realizan los docentes, apareciendo “entretejidas en la información y las valoraciones que hacen los docentes sobre distintos temas” (Fierro y Carbajal, 2005, p. 28).

Un elemento más, de nuestra definición del *comportamiento normativo*, es la consistencia en la aplicación de las normas, es decir, un docente pudo haber definido previamente una norma y luego pasar por alto su aplicación o no, en lo primero habría inconsistencia y en lo segundo consistencia, claro está. Es posible agregar a esto el medio a través del cual el docente aplica dicha norma, para esto las autoras mencionan el concepto de *vehículo*²⁸ que va “desde la exhortación a la recriminación; la aplicación de consecuencias al castigo corporal; la felicitación al insulto” (Fierro y Carbajal, 2005, p. 30). La importancia de este aspecto es que la consistencia en su aplicación repercute en la interiorización de las normas por parte de los alumnos, es decir, un docente que es

²⁸ La justificación de traerlo a colación es que este nos puede ayudar a encontrar los puntos de tensión de la aplicación de la norma, por ejemplo un docente que intenta hacer cumplir una norma que hace alusión a la justicia por medio del insulto.

inconsistente en dicha aplicación puede generar una idea de relatividad de las normas (Heller citada en Fierro y Carbajal, 2005).

Así, el constructo teórico desarrollado por las autoras nos permite dar cuenta de la tensión entre el conjunto de normas (concretas y abstractas) del docente y su aplicación a través de determinados vehículos:

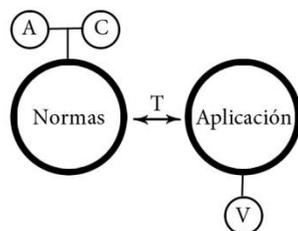


Figura 2. Tensión entre las normas y su aplicación²⁹.

Y, en una segunda instancia, entre la tensión existente entre los valores que refleja el *comportamiento normativo* del docente y la virtud de la justicia; ya que, como recordaremos toda práctica docente transmite valores y, por otra parte, una virtud no es otra cosa que un valor interiorizado (Aristóteles, 1989), por lo que se pueden determinar los puntos de encuentro y desencuentro entre ambos aspectos; además, con esto, el discurso alrededor de la virtud de la justicia no queda como una esfuerzo vano en relación al presente proyecto.

A raíz de lo hasta aquí desarrollado es posible preguntarnos sobre ¿Cuáles son las características de la oferta valoral docente desde la perspectiva del comportamiento normativo del docente durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la justicia?, y de manera más específica: ¿a qué normas (concretas y abstractas) aluden los profesores y qué consistencia muestran en su cumplimiento? ¿Qué vehículos utilizan los docentes para la aplicación de normas (concretas y abstractas)? ¿Qué relación existe entre los valores que refleja el comportamiento normativo del docente y la justicia en tanto virtud cívica?

²⁹ La figura es una creación propia con base en los planteamientos de Fierro y Carbajal (2005).

3.5. El programa *Ética y Valores I*³⁰.

Nuestro interés se centra en la *oferta valoral* derivada de la práctica docente en relación a la virtud de la justicia en tanto tema a desarrollar (que deviene de un marco conceptual en torno a la ciudadanía), el cual en la educación media superior, se localiza en el programa *Ética y Valores I*.

Dicho programa está realizado conforme a los cánones que dicta la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)³¹. La cual propone un enfoque centrado en competencias³², basado en el marco explicativo que ofrece la concepción constructivista.

Ahora, bien, la Dirección General de Bachillerato (DGB), dependiente directamente de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), es la encargada del desarrollo de los planes y programas de estudio para el bachillerato general. Así, a partir del ciclo 2009-2010, incorporó los principios de la RIEMS en su plan de estudios.

El escrito clave para comprender la orientación de los programas de esta modalidad de la educación media es el “Documento base del bachillerato general” (SEP, 2011b)³³. Es claro que éste no abarca a todas las modalidades, pero sí a: los Bachilleratos de las Universidades Autónomas, los Colegios de Bachilleres, los Bachilleratos Estatales, las Preparatorias Federales por Cooperación, los Centros de Estudios de Bachillerato, los Bachilleratos de Arte, los Bachilleratos Militares del Ejército, el Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar, la Preparatoria Abierta, la Preparatoria del Distrito Federal, los

³⁰ El presente apartado justifica su inclusión en este marco debido a que se acopla perfectamente a la lógica del discurso que se ha venido desarrollando, y entonces se puede entender como una continuación necesaria de lo anteriormente enunciado; de hecho como notará el lector, lo primero que se enuncia es en relación a la *oferta valoral*.

³¹ La RIEMS es un proceso desarrollado a partir del 2007, por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2012). Su objetivo es la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y para su logro se han trazado cuatro ejes:

- La construcción de un marco curricular común con base en competencias.
- Definición y reconocimiento de las modalidades de oferta.
- Mecanismos de gestión.
- El modelo de certificado del SNB (Sistema Nacional de Bachillerato).

³² ¿Qué son las competencias?, de acuerdo a uno de los principales teóricos en los que se inspira la reforma, una competencia será aquella que permita “hacer frente regular y adecuadamente a un conjunto o familia de tareas y de situaciones” (Perrenoud, 2008, p. 3).

³³ En el documento se precisan aspectos concernientes a cuestiones que van desde el perfil de ingreso hasta la evaluación del plan mismo.

Bachilleratos Federalizados, los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares y el Telebachillerato.

De acuerdo a dicho documento el bachillerato general establece un modelo educativo fundamentado en los principios generales del constructivismo, con énfasis en la vertiente sociocultural.

Se habla, de este modo, de la necesidad de aprendizajes situados, con base a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, quienes construirán su conocimiento mediante el desarrollo de “actividades significativas”; destacándose el componente social del aprendizaje, para lo cual se le asignará una gran importancia al trabajo colaborativo, de búsqueda de soluciones conjuntas, en las que se deberá tener el apoyo del docente. Al respecto, éste irá brindando una serie de apoyos graduados que retirará paulatinamente, para el logro de la autonomía de los alumnos, es decir, la enseñanza “deberá basarse en la promoción de Zonas de Desarrollo Próximo” (SEP, 2011a, p. 27). Por tanto los docentes, tendrán un papel de mediación, guiando y acercando a los estudiantes a los distintos saberes, elementos y prácticas socioculturales.

Ahora bien, de manera específica, el rol del docente, en el plan de estudios del programa de nuestro interés, se encuentra definido de la siguiente manera:

Facilita el proceso educativo al diseñar actividades significativas integradoras que permitan vincular los saberes previos de los estudiantes con los objetos de aprendizaje; propicia el desarrollo de un clima escolar adecuado, afectivo, que favorezca la confianza, seguridad y autoestima del alumnado, motivándolo al proponer temas actuales y significativos que los lleven a usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un instrumento real de comunicación; despierta y mantiene el interés y deseo de aprender al establecer relaciones y aplicaciones de las competencias en su vida cotidiana, así como su aplicación y utilidad, ofrece alternativas de consulta, investigación y trabajo utilizando de manera eficiente las tecnologías de información y comunicación, incorpora diversos lenguajes y códigos (iconos, hipermedia y multimedia) para potenciar los aprendizajes del alumnado, coordina las actividades de las alumnas y los alumnos ofreciendo una diversidad importante de interacciones entre ellos, favorece el trabajo colaborativo de las y los estudiantes, utiliza diversas actividades y dinámicas de trabajo que estimulan la participación activa en la clase, conduce las situaciones de aprendizaje bajo un marco de respeto a la diferencia y de promoción de valores cívicos y éticos y diseña instrumentos de evaluación del aprendizaje considerando los niveles de desarrollo de

cada uno de los grupos que atiende, fomentando la autoevaluación y coevaluación por parte del alumnado y el trabajo colegiado interdisciplinario con sus colegas. (SEP, 2010a, p.8)

Es fácil notar, en lo anterior las alusiones al constructivismo (maestro como facilitador, saberes previos, actividades significativas, etc.), de algún modo el humanismo³⁴ (e.g. clima escolar afectivo, la autoevaluación...), al enfoque de género y al discurso vigente sobre las TIC's y su importancia. Pero, además y sobre todo, resulta de interés la mención explícita de la promoción de valores cívicos y éticos³⁵. La promoción informa, persuade y recuerda, de este modo el docente puede transmitir los valores que se consideran adecuados, convenientes si se quiere, a los alumnos, bajo un marco, claro debería estar, de *respeto a la diferencia*, extrañamente no es posible notar un planteamiento que garantice esto³⁶.

Además, dichos valores, no son referidos de manera explícita al menos en dicho programa ni en el *Documento base del bachillerato general* (SEP, 2011b), no existiendo alguna orientación certera al respecto³⁷. De cualquier modo, como hemos afirmado con anterioridad, con base en Fierro y Carbajal (2005) toda práctica docente transmite valores, y en este caso, al no estar definidos en la programación (lo cual era una precaución necesaria aunque no el centro de nuestro interés, pues este se encuentra en el aula), nos obliga a volcar nuestra atención al docente y con más razón a su actuar en la vida cotidiana escolar, con base en lo definido con anterioridad³⁸.

³⁴ O un constructivismo “enriquecido” por el humanismo si se quiere.

³⁵ Lo cual nos podría remitir a un posible énfasis de los valores en el nombre del programa.

³⁶ Como lo podría ser una postura teórica al respecto en base a Young o Kymlicka (los cuales son mencionados en el marco teórico-conceptual del presente proyecto); debido a su vigencia en el debate contemporáneo en relación al tema referido.

³⁷ Cuando en una materia como Ética y Valores I sería fundamental que así fuese, ya que el campo disciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades, en su totalidad “[...] tiene el propósito de contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos reflexivos y participativos...” (SEP, 2010, p. 5), lo cual es imposible sin una dirección clara.

³⁸ *ver*, en este documento, 3.4. La oferta valoral.

IV. Metodología

El presente proyecto se perfila como descriptivo y se opta por recurrir al diseño de estudios de caso para atender adecuadamente los objetivos propuestos. En concordancia a las características de dicho diseño, en primer lugar, nuestro trabajo se dirige al presente y no se tiene control sobre los eventos, por lo que se descartaron otros métodos (como el de análisis histórico o el experimental).

Además el estudio de casos es, como indica Yin (2003), una estrategia de investigación que se dirige a casos concretos, en los que existe un interés de parte del investigador de dar cuenta de las condiciones contextuales en relación a su objeto. En cuanto a los motivos, de acuerdo al autor, pueden partir, incluso, de la simple presentación de casos individuales, o bien de llegar a amplias generalizaciones basadas en la evidencia del caso de estudio.

Ahora bien, para cumplir con lo referido a las condiciones contextuales, se comenzará por hacer alusión al contexto de desarrollo del presente estudio, que no es otro que el Colegio de Bachilleres Plantel San Agustín Tlaxiaca.

Lo anterior debido a la búsqueda de una escuela pública de nivel medio superior que, por serlo, se viera sujeta, al menos de manera oficial, a seguir puntualmente el programa de *Ética y Valores I*; ya que una escuela privada tiene muchas flexibilidades en el momento de adaptar su plan de estudios. Sin embargo, en localidad de Pachuca no existe ningún bachillerato público que desarrolle el programa en cuestión, pues las escuelas públicas como los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis), o el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECYTEH) de este nivel persiguen una orientación tecnológica y sus planes de estudios y programas son sustancialmente diferentes³⁹.

Por tanto fue necesario dar un vistazo hacia las escuelas públicas cercanas a la ciudad que cumplieran con el ya mencionado programa, que no fueron otras que los Colegios de Bachilleres (COBAEH), dentro de ellos el elegido COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca.

³⁹ En estos bachilleratos las materias del área de Humanidades y Ciencias Sociales (Historia, Filosofía, Ética y Valores, etc.) se ven reducidas a una sola asignatura: *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores*.

Un aspecto sumamente importante y complejo, de acuerdo a Yin (2003), en relación a los estudios de caso es la dicotomía entre estudios individuales o múltiples. En el presente caso se ha considerado conveniente que sea individual. Pero como puede apreciarse en la siguiente figura (1.3) existen dos vertientes de este tipo de diseño.

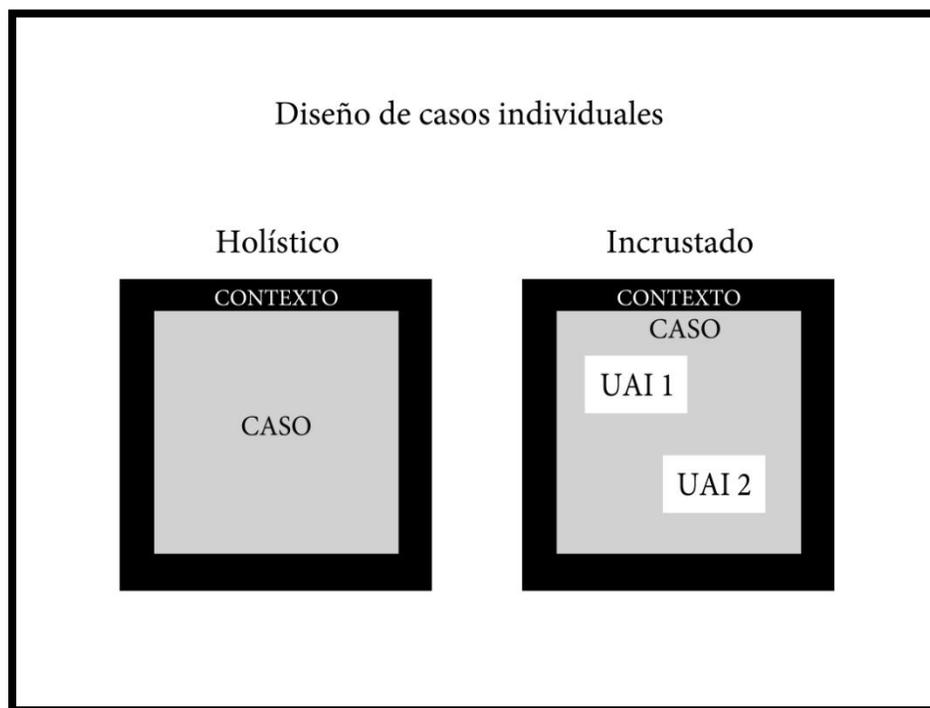


Figura 3. Estudios de caso individuales: holístico e incrustado (Yin, 2003).

Para nuestro caso en particular elegiremos el modo *incrustado*⁴⁰, ya que este nos permite tener en cuenta múltiples unidades de análisis incrustadas (UAI) dentro de una unidad de análisis mayor dentro de mismo contexto (El COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca), lo que a su vez justifica el dejar de lado los diseños de casos múltiples donde cada unidad de análisis es referida a un contexto en particular (Yin, 2003).

Dichas UAI están representadas por el total de profesores que imparten la asignatura de Ética y Valores I (y que, por tanto, desarrollan el tema de la justicia) en el bachillerato mencionado:

⁴⁰ El término ha sido la traducción que más adecuada se ha considerado de *embedded*, que es el utilizado por Yin (2003), cuya obra es la base todo lo referente a estudios de caso en el presente apartado.

Tabla 1. Unidades de análisis.

UAI	Edad	Sexo	Formación	Años de experiencia docente
A	27	Femenino	Licenciatura en intervención educativa	5
B	37	Femenino	Licenciatura en psicología	15
C	42	Femenino	Ingeniería en Química	10

Dicho esto es posible replantear las preguntas desarrolladas en el marco conceptual. Para ello es hacerlo en relación a los distintos niveles de preguntas (Yin, 2003) que se pueden desarrollar en nuestro caso:

Tabla 2. Preguntas y objetivos del estudio de caso⁴¹.

Nivel	Tipo de cuestionamiento	Caso COBAEH	Objetivos
1	Preguntas específicas definidas, por ejemplo, en entrevistas.	---	---
2	Preguntas sobre las unidades de análisis	¿A qué normas (concretas y abstractas) aluden las profesoras y qué consistencia muestran en su cumplimiento?	Definir las normas (concretas y abstractas) a las que aluden las profesoras y la consistencia que muestran en su cumplimiento.
		¿Qué vehículos utilizan las docentes para la aplicación de normas (concretas y abstractas)?	Identificar los distintos vehículos que utilizan las docentes para la aplicación de normas (concretas y abstractas).
		¿Qué relación existe entre los valores que refleja el	Describir la relación entre los valores que refleja el

⁴¹ Esta tabla es la misma que se muestra en el planteamiento del problema. La razón de ello obedece a que es la forma en la que se ha elegido presentar las preguntas de este proyecto, y por ende los objetivos. Por otra parte la justificación, a su vez, de ello recae en el diseño de investigación que se ha elegido: el estudio de casos, de acuerdo a lo planteado por Yin (2003).

		comportamiento normativo del docente y la justicia en tanto virtud cívica? ⁴²	comportamiento normativo del docente y la justicia en tanto virtud cívica.
3	Preguntas sobre relaciones entre los casos (e.g. patrones)	---	---
4	Pregunta sobre el caso en general	¿Cuáles son las características de la oferta valoral docente que se brinda en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca desde la perspectiva del comportamiento normativo del docente durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la justicia?	Caracterizar la oferta valoral docente que se brinda en el COBAEH Plantel San Agustín Tlaxiaca desde la perspectiva del comportamiento normativo del docente durante el proceso de socialización que tiene lugar en el desarrollo del tema de la justicia.
5	Preguntas sobre las conclusiones a las que se han llegado que van más allá del caso en cuestión	¿Qué posibles implicaciones tienen los resultados obtenidos en relación al marco explicativo que ofrece la oferta valoral?	---

Los niveles 1 y 3 no tienen anotación en tanto el primero queda aún por definirse y el tercero no puede ser determinado hasta que los resultados de las distintas UAI sean examinados (Yin, 2003). En cuanto al nivel 5 será aquél que nos permita atender al modelo de generalización llamado *generalización analítica*; es decir, a diferencia de otras investigaciones que recurren a generalizaciones estadísticas basadas en unidades muestras, los estudios de caso recurren a un modelo en el que la teoría en la cual tienen su sustento (en este caso la oferta valoral docente) sirve a manera de una especie de plantilla con la cual contrastar los resultados obtenidos en campo, y con base en ello hacer los apuntes necesarios a la teoría en cuestión (Yin, 2003).

Como indica el autor que hemos seguido en la construcción de este apartado, dentro de las fuentes más comunes, para la recolección de datos en los estudios de caso, encontramos

⁴² Relación que podemos determinar gracias al marco brindado por Heller (1989); quien fundamenta la virtud de la justicia en cuatro valores (ver, en este documento, 3.3.1. *La definición de Heller*). Por tanto, siendo explícitos estos valores, podemos apreciar los puntos de convergencia/divergencia de ellos con los valores que se derivan del comportamiento normativo del docente.

a las entrevistas y a la observación directa, las cuales nos ayudarán a responder las siguientes preguntas:

Tabla 3. Fuentes de recolección.

Pregunta	Fuente
¿A qué normas (concretas y abstractas) aluden los profesores y qué consistencia muestran en su cumplimiento?	Entrevistas/observación directa
¿Qué vehículos utilizan los docentes para la aplicación de normas (concretas y abstractas)?	observación directa

Las entrevistas se aplicarán principalmente para que, previo al desarrollo de las sesiones, el mismo profesor nos brinde un primer acercamiento a su marco de referencia, en relación a las normas. En cuanto al tipo de entrevista seleccionada será la no estructurada (Goetz y LeCompte, 1988).

Ahora bien, será necesario, a la par, recurrir a la observación directa del desarrollo de su práctica para definir que otras alusiones (a normas, claro está) realiza el docente en el aula y, además, para dar cuenta de la consistencia en el cumplimiento de éstas⁴³. La misma que nos servirá para determinar los distintos vehículos utilizados (e.g. gritar) para hacer aplicar las normas. Así, se ha seleccionado esta estrategia por la necesidad de datos de campo, imposibles de obtener por una entrevista o un cuestionario y, si bien la otra opción era la observación participante, lo cierto es que no se pretende asumir rol alguno. En cuanto al modo de obtención de los datos, en relación a esta estrategia, se considera que la mejor opción es la presencia del investigador en el aula, ya que de este modo, a diferencia de una grabación, existe una gran flexibilidad para atender a los distintos momentos de los eventos.

De este modo se consideran que los pasos necesarios para desarrollar el estudio de caso consisten en, primeramente, una inmersión en el contexto con la intención de delinearlo de una manera más precisa, a la par de realizar un caso de estudio piloto que nos ayude a refinar los parámetros para recolección de datos e incluso proveernos de una mayor clarificación conceptual respecto al tema de interés (Yin, 2003). Lo siguiente consistiría en

⁴³ En relación a dicha consistencia, ver, en este documento, 3.4. La oferta valoral.

ir dando respuesta, en orden, a los distintos niveles de cuestionamientos precisados con anterioridad⁴⁴.

⁴⁴ Ver, Tabla 2. Preguntas y objetivos del estudio de caso.

Referencias

- Aristóteles (1989). *Ética Nicomaquea. Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- Abbagnano, N. (2010). *Diccionario de Filosofía*. D.F. Fondo de Cultura Económica. p. 618.
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista complutense de educación*. Consultado en 04, 08, 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150283>.
- Bárcena, F. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. En Bárcena, F., Gil, F., Jover, G. (ed.), *La educación de la ciudadanía* (pp. 141-180). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*. Consultado en 12, 10, 2012 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.pdf>.
- (2003). *Ética, Ciudadanía y Modernidad* [Conferencia]. Consultado en 10, 12, 2012 en <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-144980664/conferencia-etica-ciudadania-y.html>
- Díaz, J. (2006). *La enseñanza de la Ética: una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Elizondo, A., Stig, A. y Ruíz, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en 04, 29, 2012 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?>
- Fernández, A. (2010). *Formación ciudadana e identidad. Voces de la sociedad civil*. D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fierro, C. (2003) Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación. Consultado el 20/12/ 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110202.pdf>.

Fierro, C. & Carbajal, P. *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.

Filigrana, I. (2011). *Adolescencia y educación: El caso de la asignatura formación cívica y ética en estudiantes de secundaria* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México).

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Heller, Á. (1989). *Políticas de la postmodernidad*. En Heller, Á. & Fehér, F. (ed.), *Ética ciudadana y virtudes cívicas* (pp. 215-230). Barcelona: Ediciones Península.

Hernández, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

Huerta, E. (2009) Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en 04, 30, 2012 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART40007&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40007.pdf>.

Ibarra, M. (2004). *Análisis de la Formación Cívica y Ética en secundaria para fundamentar una propuesta de la asignatura de Ética en bachillerato* (Tesis de Maestría [versión digital], Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).

Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). *Return of the Citizen: A survey of Recent Work on Citizenship Theory*. Consultado en 10, 02, 2012, en <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2381582?uid=3738664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101603178867>.

Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. Consultado en 10, 10, 2012 en

Medina, E. (2007). *Propuesta de diseño didáctico para la educación moral en la materia de Ética de la ENP* (Tesis de Maestría [versión digital], Universidad Nacional Autónoma de México).

Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, T. (coords) (2003). *Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos*. En Bertely, M. (Coord.) Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Estado del Conocimiento). Vol. 3. Tomo III. Parte II. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Molina, A. (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. Pachuca de Soto: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

OEI (2010). *Metas educativas 2021*. Consultado en 12, 29, 2012 en <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Romo, M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en 04, 29, 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002404.pdf>.

Salinas, B. (1998). Función social y significado de la educación comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en 05, 12, 2012 en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00243&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n005/pdf/rmiev03n05scE00n02es.pdf>.

Salinas, B. (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. En Bertely, M. (Coord.) Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Estado del Conocimiento). Vol. 3. Tomo II. Parte II. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SEP (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Consultado en 04, 10, 2012 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>.

SEP (2008b). *Acuerdo número 442*. Diario Oficial. Consultado en 08, 03, 2012 en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>

SEP (2010a). *Ética y Valores I*. Consultado en 03, 05, 2012 en http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/ETICA_Y_VALORES_I.pdf.

SEP (2010b). *Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general*. Consultado en 05, 27, 2012 en http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf.

SEP. (2011a). *Documento base del bachillerato general*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2012, de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/Doc_Base_Mar_2012_Rev01.pdf.

SEP. (2011b). *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. Consultado en 09, 29, 2012 en www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos-eval-aprendizaje.pdf.

SEP. (2012). *Antecedentes*. Consultado en 09, 25, 2012 en <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/antecedentes.html>.

Serrano, C. (1998). *Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo*. Consultado en 10, 05, 2012 en www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/528639170.pdf

Tapia, M. (coord.), Barba, L., Elizondo, A. y Colina, A. (2003) *Formación cívica en México: 1990-2001*. En Bertely, M. (Coord.) Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Estado del Conocimiento). Vol. 3. Tomo III. Parte II. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Velasco, A. y de González, L. (2008). *Sobre la teoría de la educación dialógica. EDUCERE*. Consultado en 05, 08, 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35614569006>.

Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Yurén, T. y Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista mexicana de investigación educativa*. Consultado en 03, 18, 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001904.pdf>.

Yurén, T. (2004). *La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. SEP, Subsecretaría de educación Básica y Normal. D.F.: Dirección General de Investigación Educativa.