

# **LOS VALORES PARA LA DEMOCRACIA EN EL SEXTO DE PRIMARIA, UN ESTUDIO EN OCHO ESCUELAS DEL DISTRITO FEDERAL**

AMELIA MOLINA GARCÍA, CHRISTIAN PONCE CRESPO

## **Intencionalidades y metodología de investigación**

La intención de la investigación que nos ocupa fue realizar una caracterización de situaciones que permitieran conocer cómo se presenta la formación en valores para la democracia en el sexto grado de la educación primaria. Para dar cabida al cumplimiento de este propósito, realizamos una serie de actividades que dieron cuerpo al proceso de investigación en varias etapas. En primera instancia, hicimos una revisión sobre la normatividad y política educativa tanto nacional como internacional, con la finalidad de identificar aquellos planteamientos que orientan el quehacer educativo valoral en el nivel de primaria del país. Posteriormente, nos allegamos de referentes conceptuales que permitieran construir las bases analíticas que guiarían el ordenamiento y análisis de la información empírica. Con base en estos aspectos se organizaron los resultados de la investigación.

La metodología etnográfica (Bertely, 2000) constituyó un medio para explorar cómo se dan las situaciones, momentos o aspectos que se conjugan en la formación de valores para la democracia. El estudio se llevó a cabo en ocho escuelas ubicadas en el Distrito Federal y su área metropolitana. Para la recopilación de información se realizaron observaciones y entrevistas (individuales y colectivas dirigidas a docentes y alumnos) las cuales fueron reconstruidas y documentadas en registros. Las escuelas que componen los ocho casos estudiados pertenecen a diversos niveles socioeconómicos, cuya distribución es: una escuela para el nivel medio alto en turno matutino, dos escuelas

de nivel bajo (urbano-popular) y dos del medio/bajo, considerando los turnos matutino y vespertino. Para el nivel bajo (suburbano) se incluyeron tres escuelas: dos en el turno matutino y una en el vespertino.

Se plantearon preguntas iniciales, como “ejes de indagación”, tales como: ¿qué es lo que caracteriza los procesos de formación para la democracia en el sexto primaria?, ¿de qué manera influye el accionar docente y el manejo de contenidos relacionados con la democracia en dicha formación? y ¿qué mecanismos o disposiciones ponen en juego los estudiantes que les posibiliten una formación democrática, cuanto a toma de decisiones, y procesos de participación, entre otros? Por ello los espacios de observación consideraron no sólo en el aula sino los recreos, la entrada y los diversos espacios de convivencia escolar, teniendo turnos completos, quince minutos antes de la entrada y quince posteriores a la salida.

Con la información recuperada se realizó una ficha de caracterización del contexto de ubicación de cada escuela, mediante las que se pudo observar que el contexto ejerce una influencia importante en las formas de relación entre Padres de familia, alumnos y escuela, pues éstas se estrechan o se hacen más distantes dependiendo del grado de pertenencia que tengan los actores educativos en dicho espacio, es decir, entre mayor relación con la comunidad, los padres tienen mayor acceso a los espacios escolares, hay un contacto y participación permanente en las actividades de la escuela, aun cuando ésta no sea la que convoque, de la misma manera, los padres tienen la libertad de consultar sobre los avances de sus hijos, situación que se da en las escuelas de mayor tradición y que se encuentran en barrios semiurbanos o populares a diferencia de las

escuelas que se encuentran en las zonas media baja y alta, donde únicamente hay acceso si los profesores o el director han convocado a junta<sup>1</sup>

De la misma manera, se encontró que la figura directiva es esencial en el desarrollo de las actividades educativas, pues si se cuenta con la dirección de “liderado compartido”, el colectivo docente se compromete con el desarrollo de las acciones, participa de la planeación y la toma de decisiones escolares, siempre en búsqueda de mejorar las condiciones existentes y procurando que los alumnos inscritos logren la permanencia en el centro escolar. Estas situaciones se pudieron observar principalmente en las escuelas ubicadas en zonas suburbanas o populares en contraste con las de zona media baja, en donde al haber un “autoritarismo velado” en el que aparentemente, se pide opinión a los docentes para realizar algunas actividades, éstas se desarrollan según el parecer de la dirección y no se comunican cuestiones que son importantes para mejorar la labor educativa. En estos casos se cuida mucho la imagen de la dirección y, en especial, el prestigio de la escuela, la participación de padres de familia es sumamente regulada y controlada y el profesorado desarrolla únicamente las actividades del turno que le corresponde sin ocuparse de los problemas que aquejan a sus alumnos.

### **Los docentes y su práctica**

En cuanto a las prácticas docentes en el fomento y desarrollo de valores para la democracia, pudimos observar que estos se pueden agrupar en cuatro categorías, reconstruidas tomando con base en García Salord, y Vanella (1992):

- 1) Dirección-docente autoritaria o coercitiva, es el profesor quien va determinando lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Los alumnos/as tienen pocas posibilidades

de elegir y participar, además de que la figura de autoridad no ofrece posibilidad de resolver situaciones problemáticas para el alumnado que lo necesita. Este tipo de prácticas nos hacen reflexionar sobre el papel reproductor de la escuela en el sentido de Bourdieu, en donde en apariencia se cuenta con una figura reguladora de las acciones, pero únicamente se le lleva al plano de la simulación.

- 2) Conducción “asistemática”, incorporan a su práctica docente una serie de actividades, situaciones o formas de trabajo de manera improvisada que en apariencia posibilitan una formación valoral para la democracia, pues promueven la participación. En estos casos se puede recuperar el hecho de que se permite la libre participación de los alumnos, en la que se les invita a tomar parte en las decisiones grupales, sin embargo, quizá por la inexperiencia docente y/o la inconsistencia en el hacer cotidiano, las profesoras son quienes toman la decisión final respecto a lo que se realiza en el aula, situación que obstaculiza el desarrollo de la capacidad de elección, condición que, como hemos visto, favorece el desarrollo del juicio moral.
- 3) Accionar rutinario; encontramos a aquellas maestras que aunque hacen un tratamiento diferenciado de los contenidos, su método es tan rutinario que no existe “posibilidad creadora” en los niños. Todo tiene un procedimiento mecánico, en el que se debe encontrar la información o respuesta correcta siempre con base en los textos, lo cual dificulta el desarrollo de la capacidad de reflexión y por ende, la posibilidad de construcción de su propio conocimiento.
- 4) Acciones comprometidas, encontramos dos prácticas docentes semejantes, en contextos diferentes zona urbano-popular y media alta, en donde las prácticas se

caracterizan por promover la participación, la reflexión, la responsabilidad, el respeto, la cooperación, la honestidad. Situaciones que es posible identificar porque las docentes parecen tener cierta intencionalidad para que se dé la comprensión de contenidos y la práctica de esos valores, dándoles mayor énfasis con su ejemplo. Muestran coherencia entre lo que dicen y hacen y tratan de hacer partícipes a sus alumnos o bien escuchan o retoman sus opiniones, prácticas, acciones que de acuerdo a nuestro concepto de democracia favorecen tal formación.

No obstante la clasificación anterior, encontramos que la mayoría de los profesores no muestran intención de trabajar de manera explícita, en el desarrollo de contenidos que tengan que tienen relación con la formación valoral democrática, ya que le dan mayor importancia a los tiempos y formas para cubrir contenidos que al manejo reflexivo de los mismos, además de que no relacionan las situaciones de la vida cotidiana escolar y contextual con los contenidos revisados. Tampoco es su costumbre compartir con los alumnos la expresión de los propósitos del tema.

Por otro lado, se pudo apreciar que en las sesiones pasa desapercibido el hecho de que al realizar determinados comentarios o mostrar ciertas actitudes (en apariencia sin intencionalidad predeterminada) se está formando de manera implícita y determinante en cierto tipo de valores a los alumnos. Bajo esta lógica, al centrar nuestra atención en aquellos docentes que presentan una práctica con características de poca relación o de carácter ambivalente con sus alumnos, no hay posibilidad de identificar consistencia entre el decir y el hacer. Situación que es muy clara cuando se revisa un contenido o se hace algún comentario que refiere a algún valor, pues mientras se revisa el contenido “sin

sentido”, en la relación cotidiana se transgreden las formas de relación revisadas en ese contenido.

#### Interacciones del alumnado como generación de espacios democráticos

Con relación a las posibilidades que los alumnos generan en sus interacciones cotidianas, ya sea entre pares o con los docentes y padres de familia, identificamos eventos y situaciones que favorecen la formación y el ejercicio valoral democrático, ya que el conflicto representa para ellos la posibilidad de plantearse dilemas que los conducen a solucionar la situación, al tiempo que propician el desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1997). En tal sentido, pudimos observar que mientras los docentes no tienen claro como dar respuesta a ciertas situaciones problemáticas de los estudiantes, ellos en su relación como pares, buscan acuerdos y dan respuesta tanto a las problemáticas escolares como personales que se les presentan en la vida cotidiana, Por ello, cada momento que transcurre en el aula y en la escuela en su conjunto es una posibilidad de formar en valores para la democracia, ya que un ejercicio democrático implica diversidad, discusión reflexiva, crítica y constructiva, en la que se haga consciente y consistente la intencionalidad de las situaciones que le están dando cabida y el alcance de consensos.

El alumnado ofrece un cúmulo de posibilidades para la autoformación, ya que genera mecanismos de comunicación y participación entre iguales, potenciando la reflexión y práctica sobre ciertos valores en el uso de determinadas reglas. Los niveles de organización y participación del alumnado, en gran parte de las veces, rebasan la expectativa de acción que pudiera tener una figura de autoridad autoritaria o coercitiva, incluso compensan la ausencia del docente. En algunos casos estas potencialidades son

recuperadas por el trabajo guiado del docente, en el que propicia la libre participación en la toma de decisiones grupales y se fomenta el desarrollo de la capacidad de elección.

#### Consideraciones para regular la formación valoral democrática

Aunque pudiera resultar obvio, es necesario que para el diseño de estrategias de intervención pedagógica de este tipo, se considere la diversidad en el trabajo docente y se haga énfasis en el reconocimiento y apropiación del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa. Así se podrán tener diferentes puntos de inicio en la formación valoral, por ejemplo: es claro que para el caso de los maestros que tienen el “control de la situación en el aula”, los materiales y estrategias que se diseñen centrarán su atención en los alumnos, ya que éstos podrán ser el motor para la interacción que propicie la formación valoral. Para los maestros que tienen “prácticas no sistemáticas” en la promoción y fomento de valores democráticos, será necesario no sólo el trabajo con el alumnado sino también con ellos y los materiales como recurso invaluable de apoyo. Fomentar un ejercicio de reflexión, que permita reconocer las prácticas esporádicas, propiciar la sensibilización y el cambio de actitudes en los diversos actores. Y por último, para los docentes que muestran una “práctica propicia”, será suficiente con generar ejercicios que promuevan la reflexión y autoconciencia de su propio quehacer cotidiano, apuntando a que en esa práctica se reconozca la intencionalidad y consistencia en la formación de/en/sobre/para/por valores (Yurén, 1995) para la democracia.

Con base en estos planteamientos y reflexiones, podríamos pensar en proyectos de trabajo que contemplen la participación del colectivo escolar (ubicados en el marco de las escuelas de calidad, por ejemplo), en el que las cadenas o redes de relación docente posibiliten la apropiación, fluidez y desarrollo de lo que implica la formación valoral: una

formación de acuerdo a valores, en la que no sólo se vea a éstos como contenido, sino como acciones permanentes que forman parte de las interacciones que se dan en el espacio escolar.

Por otro lado y dado que han proliferado una gran cantidad de propuestas para la formación de valores, se requiere que los docentes cuenten con bases que les permitan realizar una revisión de los diversos enfoques que las orientan (véase Schmelkes 1997), para con ello identificar las pretensiones de tales propuestas, ya que se pueden encontrar desde las inductivas hasta las que propician del desarrollo o conformación del juicio moral autónomo.

La formación conforme a valores (Yurén, 1995) implica repensar la concepción como se trabajan las propuestas, no sólo en el nivel prescriptivo sino en la práctica educativa, ya que lo escolar en su conjunto (en lo normativo y estructural), el tipo de espacios de relación e interacción que se dan entre la diversidad de sujetos que la componen y la presencia de la familia como instancia de formación, no siempre favorecen la formación de valores para la democracia. Sobre todo cuando esa práctica no se encuentra orientada por el respeto y la tolerancia, como se pudo apreciar en la caracterización de formas de trabajo y las interacciones en el aula.

De esta manera, una propuesta para la formación valoral podría partir de un ejercicio de reflexión sobre el tipo de práctica que se está ejerciendo (revisión de la propia práctica docente), en cuanto al reconocimiento y/o cuestionamiento del hacer cotidiano. Por tanto, no se puede hablar de la construcción de un modelo cerrado, en el que todo docente deba sumarse a un modelo inamovible y cerrado, sino una propuesta en la que sea el propio docente quien retome y ponga énfasis en aquellos elementos que



considere le permitirán enriquecer su quehacer educativo desde una orientación democrática.

Para finalizar, aunque no se integró, como parte de esta ponencia, la revisión del marco normativo-contextual de la formación valoral democrática, es conveniente mencionar que éste ofrece los elementos discursivos necesarios para que se instrumente en la primaria, sin embargo, el cuestionamiento está puesto en las práctica, que como ya vimos, cada docente le imprime una forma particular a su quehacer educativo: desde su formación personal y profesional, en las interacciones y vinculaciones que establece, en el contexto donde se desarrolla y por las características de su alumnado.

## **Bibliografía**

- Bertely, María (2000) Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, Paidós, México.
- Cook TD y Ch. Reichardt (1996), *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- García Salord, Susana y Liliana Vanella (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo XXI/UNAM, México.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- Kohlberg, Lawrence (1997), *La Educación Moral*, Gedisa, Barcelona.
- Schmelkes, Sylvia (1997), *La escuela y la formación valoral autónoma*, Castellanos Editores, México.
- \_\_\_\_\_ (1998), “Las posturas teóricas sobre formación de valores”  
*Documento de trabajo del Seminario de Análisis de la Educación en valores en México*, AMNU, México.
- Woods, Peter (1986), *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona.

Yurén, Teresa (1995), *Ética, valores sociales y educación*, Colección de Textos No1,  
UPN, México.

---

NOTA

<sup>1</sup> Para un mayor detalle sobre experiencias de participación social en las escuelas públicas, véase Gaceta de Política Educativa año 1, número 2, Abril-Mayo de 2006, SEP y SEB.