

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR DE FORMACIÓN EN VALORES

MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ GUERRERO

1. Objeto de estudio

Esta investigación estudia la forma en que contribuye la educación primaria al proceso de formación en valores. El objeto de estudio (OE) es el entramado que conforma el diseño y la implementación del PE y la FV, el interés central es la **articulación y congruencia** que se teje desde la planeación colegiada para definir un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula. La trama que conforma el OE constituye una zona de tensiones institucionales, en la que interpreto las posibilidades de apropiación del PE como innovación, los factores de la cultura escolar y de micropolítica que entran en juego y condicionan dicha articulación y congruencia entre PE y FV. Esta situación involucra tres dimensiones presentes en la vida escolar: el trabajo colegiado en las reuniones de consejo técnico (CT), el proyecto escolar (PE) y las actividades cotidianas en el aula (OC), relativas a la intervención en FV.

2. Preguntas de investigación

¿Es viable definir el proyecto escolar en función a la temática de los valores? ¿Qué problemas surgen y cómo se logra diseñar el PE? ¿Cómo se plasma el tema de los valores en el PE? ¿De qué forma se trabajan los valores en el aula? Estas son algunas de las interrogantes que guiaron este estudio.

3. Propósitos de investigación:

- Analizar la congruencia entre el proyecto escolar en valores y su implementación en el aula para identificar las problemáticas que enfrentan los maestros entre el proceso de diseño y de intervención.
- Analizar los procesos y las relaciones detonantes del diseño del proyecto escolar y la educación en valores en la escuela primaria, para identificar nudos problemáticos que den cuenta de la complejidad de estas relaciones.
- Aportar elementos para comprender las posibilidades de apropiación de esta tarea por parte de los maestros.

4. Metodología

Esta investigación se ubica en el marco de la investigación cualitativa, cuya premisa fundamental es que la realidad se construye por individuos en interacción con su entorno, por ello, se trata de indagar, a través del contacto directo, los significados construidos por sujetos históricos en espacios microsociales, con instrumentos y herramientas que permitan la recolección de datos. La etnografía se inscribe en esta perspectiva y aunque tiene diversos sentidos, en esta investigación se asume el que se refiere a investigar realidades delimitadas en el tiempo y espacio con el propósito de describir la particularidad.

Es pertinente para indagar una gama amplia de objetos de estudio en la escuela y su contexto, porque integra la descripción y el análisis; es una vía para “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987:7). El trabajo etnográfico no prescinde de la teoría ni de la posibilidad de teorización, no se limita a la descripción de lo observado para ajustarlo a conceptos o teorías preestablecidas, se trata de generar un cuerpo de

conceptos que permita interpretar y explicar, además de describir las estructuras de interacción cotidiana y sus diversas manifestaciones, en este sentido, se establece un ir y venir de la teoría a los datos y de los datos a la teoría. Además de las posibilidades que brinda para el trabajo empírico, supera la aplicación deductiva de la teoría y favorece la reconstrucción de la realidad en la interpretación analítica de los datos, valiéndose de abstracciones, conceptos y categorías fundamentadas.

Algunas consideraciones de la etnografía para esta investigación son:

- La etnografía insiste en la observación de la cultura y la identidad de los sujetos.
- Implica describir desde una perspectiva teórica, captar el sentido del otro y no evaluar.
- Privilegia las expresiones de las personas en sus espacios cotidianos.
- El investigador no acude al campo con certezas de lo que va a observar, sino abierto al descubrimiento.
- Cuidar el desafío de la representación e interpretación de lo observado y la validez de las investigaciones por su carácter particular en contraste a un criterio de generalización.
- Reconocer los esquemas, prejuicios y subjetividad del investigador.

En la recopilación de los datos utilicé la observación, el registro y la entrevista; las *unidades de análisis* fueron tres escuelas de educación primaria que pertenecen a una misma zona escolar, ubicadas en el Pueblo San Juan de Aragón, en la delegación Gustavo A. Madero, al norte de la ciudad de México. Estas escuelas se habían propuesto los valores como problemática a atender en sus proyectos escolares. Se documentó la forma en que los maestros de las escuelas diseñaron su PE, cómo trataron la FV, qué obstáculos enfrentaron, cómo los solucionaron, y, cómo lo implementaron en las aulas,

para lo cual se observaron reuniones de CT y clases de maestros de tercer y sexto grados.

El análisis lo desarrollé en tres momentos: en el primero, revisé mis registros a partir de las preguntas de investigación e identifiqué los aspectos relacionados con el OE; en el segundo momento, clasifiqué las constantes y contrastes identificados en el primer momento; en el tercer momento, interpreté los hallazgos en los momentos anteriores.

Datos

- Registros de observación de CT dedicado a la elaboración del PE.
- Los PE escritos.
- Observaciones de clase.
- Entrevista a los directores de las escuelas.
- Entrevistas a los maestros de los grupos observados.

Primer análisis

¿Cómo se elaboró el PE?

¿Qué pasó en el CT?

¿Cómo enfrentaron la tarea?

¿Cómo incluyeron el tema de valores en el PE?

¿Con qué argumentos relacionaron la FV y el PE?

Segundo análisis (clasificación/contrastación)

- Se clasificaron los argumentos expresados en el CT para definir el diagnóstico, el problema, y la forma como se incluyeron los valores en el proyecto escolar.
- Se analizaron las formas contenidas y momentos de intervención en valores.

- Se clasificaron las nociones de los maestros sobre proyecto escolar y valores.
- Se contrastó el proyecto escolar formal con el consejo técnico y la intervención en el aula sobre el tema de valores.
- Se contrastaron algunos rasgos de las escuelas.

Tercer análisis (Referentes teóricos)

Categorías metodológicas: vida cotidiana, procesos de apropiación, micropolítica, discurso, cultura escolar.

Categorías conceptuales: valores, gestión, proyecto escolar, consejo técnico, institución, sistema educativo.

5. Resultados en el primer nivel de análisis.

a) Diseño del PE desde las reuniones de CT.

Lo que se expresó en el CT fue el sentido otorgado por los maestros a la tarea asignada en las comisiones organizadas para elaborar el diagnóstico de la escuela, los resultados obtenidos, y el lugar que ocuparía la información obtenida en el PE. En las escuelas observadas, los tiempos y las indicaciones formales para realizar las reuniones del CT dedicadas al diseño del PE, fueron las mismas y correspondían con el contenido de los materiales entregados a los directores, y con los formatos para concentrar la información del PE.

En las discusiones del CT el tema de valores estuvo presente y poco a poco se fue diluyendo hasta quedar como complemento; la coordinación del CT a cargo de los directores fue decisiva para ello. La distinción entre proyecto real y proyecto institucional, se perfila desde aquí como la tensión entre las convicciones que

expresaron los maestros en el CT y las características formales del PE de acuerdo a los indicadores establecidos (el diagnóstico, el problema, los objetivos, la misión y visión de la escuela y el plan de trabajo, en el cual debía considerar el ámbito, metas, actividades, tiempos, responsables y recursos)

b) Del proyecto real al proyecto institucional en la formación en valores.

Al intentar hacer un PE en valores los maestros se enfrentaron a la complejidad de construir algo propio o responder a la demanda institucional. Resolvieron cumpliendo los lineamientos para el diseño del PE y dejaron los valores como tema complementario. La limitante para usar el diagnóstico en la selección del problema del PE fue la demanda de rendir cuentas. Los maestros no sabían cómo hacerlo y cómo evaluarlo. Así lo dijo la misma maestra, “¿por qué no se tomó en cuenta?, porque decían que cómo iban a plantearse los valores, cómo iban a evaluar algo que significa muchas cosas” (C1E1).

El control de la administración escolar es muy fuerte para los colectivos docentes, la presión de cumplir con la entrega del documento que testifique su elaboración limita la posibilidad de avanzar en la comprensión amplia del PE.

Es tal la disociación entre la demanda institucional y el trabajo cotidiano de los maestros que textualmente lo indican en el PE elaborado, “organizar un horario para que *la primera hora de la jornada laboral* se dedique a las tareas generales de proyecto, en torno a la comprensión lectora, facilitando el seguimiento y la evaluación oportunos” (PEC2); esto quiere decir que el resto del tiempo lo dedicaron a sus actividades cotidianas. En entrevista, un maestro de sexto grado dio su opinión al respecto:

Tengo que ver otras cosas, otras cosas que van de acuerdo al proyecto; no sé qué sea lo más importante, si terminar el programa o darle más importancia al proyecto, tengo que mediarlo. Me cuesta mucho trabajo hacer mi avance, porque antes era una hoja por semana, ahora una hoja normal, más otra hoja del proyecto, es que es doble trabajo, y realmente es mucho (C2E1).

6. Resultados en el segundo nivel de análisis.

a) Formas de intervención en la formación en valores

El análisis de las formas de intervención evidencia que no hay un trabajo sistemático. Los maestros hacen un esfuerzo que, sin una orientación e intención clara, fácilmente caen en contradicción, tensión, e incluso imposición de criterios en conflictos morales. En la variedad de respuestas existen debilidades sobre enfoques, estrategias didácticas, implicaciones pedagógicas indispensables para una intervención intencionada, por ejemplo:

- Ningún maestro entrevistado habló del conocimiento del alumno en cuanto a su desarrollo moral.
- Ausencia del conocimiento de las implicaciones sociales del desarrollo moral.
- Débil conocimiento pedagógico para una intervención explícita, intencionada y responsable que favorezca el desarrollo moral autónomo, a través del diálogo y la reflexión sobre valores compartidos y controvertidos.
- Ausencia de nociones sobre el respeto a la diversidad.

Por otra parte también existen aspectos favorables en los que los maestros guían su intervención. Algunos ejemplos son:

- La preocupación legítima por incluir a todos sus alumnos en el trabajo diario:

Este año tengo una niña con deficiencia mental [...] otra alumna indígena, de la sierra de Puebla, y mi planeación no nada más se basó en todo el grupo, sino también a los que requieren atención específica (C1E1).

- Promover que los niños se cuiden entre ellos:

Ellos se han involucrado en el cuidado de sus compañeros a lo mejor porque son pequeñitos (C1E1).

- Favorecer la confianza:

Que sepan que el maestro se puede equivocar que nos vean como seres humanos, amigo de ellos [...] cuando te empiezan a confiar, entonces empiezan a identificar que pueden platicar contigo, que pueden preguntarte sin temor, les digo <<sí no lo sé, qué les parece si lo investigamos>>, siempre hay cosas que ignoramos (C1E2)

- Lograr un ambiente armónico en el trabajo diario.

Para ganarme a los niños yo recurro al juego, lo más que sea posible [...] que no siempre estén sentados que se paren, o que trabajan por parejas, o de tres [...] les digo, no dejen a ningún niño solo, no, llámenlo, sea niña o niño, aunque, sean tres. Que no haya motivo de pleito, tiene que haber armonía, que estén trabajando con gente (C2E2).

b) Momentos de intervención

- En la clase de Educación Cívica los maestros intervienen en valores tomando en cuenta los contenidos del programa. En este caso hay un predominio del tratamiento informativo.

- En *clases de otras asignaturas* los maestros también intervienen en la FV, en estos casos predomina el tratamiento actitudinal.
- El *ambiente de grupo* es otro nivel de intervención de los maestros en la FV, aquí se organiza el clima de clase con reglas de relación, convivencia, ritmos de trabajo, acuerdos, etc
- En el plano de lo *implícito, silenciado y oculto*, está latente el sentido y orientación de la FV, que indudablemente forma parte de la intervención del maestro, aunque no sea intencionada conscientemente.

c) Sobre la noción de proyecto escolar

La noción de los maestros entrevistados sobre PE va desde una perspectiva de acción para cambiar el futuro, proyecto de investigación, hasta proyecto como metodología didáctica. En general, en estas ideas no se aprecia una comprensión apegada a las orientaciones y fundamentos de gestión que supone el PE. Los maestros coinciden en que el PE es una carga adicional a su trabajo cotidiano.

7. Resultados del tercer nivel de análisis

En este capítulo interpreto los hallazgos de este estudio a partir de las categorías analíticas de cultura escolar, vida cotidiana y micropolítica de la escuela. Es una aproximación a las continuidades, rupturas, apropiación, relaciones entre lo instituido y lo instituyente, repartos de poder y mecanismos de control pedagógico y administrativo que se viven al interior de las escuelas y que se expresan en las soluciones prácticas de los maestros.

En las escuelas observé regularidades que se movieron favorablemente, regularidades sedimentadas y regularidades potenciales a moverse. No se propiciaron

cambios totales, pero se provocaron reacciones en ciertas regularidades. Cuando los maestros asumieron la elaboración del PE como colectivo, sus representaciones sobre el trabajo limitado al aula y a la responsabilidad sobre los resultados de grupo, se confrontaron con el planteamiento de trabajo colectivo y la responsabilidad de los resultados como escuela.

Una conclusión es que los maestros enfrentan un choque por los cambios de fondo que conlleva esta forma de organización de la escuela, y el fuerte control en la implementación, pasan de operadores a insertarse en un proceso en el que se reconoce su autonomía para identificar y resolver problemas, asumir responsabilidades directas sobre los resultados de su trabajo y reconocer su participación en la tarea social de la educación como un compromiso que rebasa las paredes del aula y el plantel.

Finalmente, los procesos de apropiación son paulatinos, diferenciados y multidireccionales. Cada escuela se apropia, como colectivo, de la innovación de gestión y de la elaboración del PE, y, al mismo tiempo, lo hace cada maestro como individuo particular.

Bibliografía

Bertussi, Teresina G. (1997), “Comentarios a los contenidos sobre valores en el Plan y programa de estudio 1993. Educación Básica primaria”, en *Revista Intriungulis*, núms. 21-22, UPN- Mexicali, BC.

Durkheim, Emile (1976), *Educación como socialización*, España, Sígueme.

— (s.f.), *La educación moral*, México, Colofón.

- Ezpeleta, Justa (1991), *Sobre las funciones del consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*, Documentos DIE núm. 20, México, CINVESTAV-IPN.
- Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (comps.) (2004), *La gestión pedagógica de la escuela*, México, OREALC-UNESCO.
- (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Luna, María Eugenia (1997), “Valores y educación pública en México, Pistas para una reconstrucción etnográfica”, en *Revista Básica*, núm. 19, sep-octubre, México, SEP.
- Schmelkes, Sylvia (1997), *La escuela y la formación valoral autónoma*, México, Carlos Castellanos Rivera.