

---

# DEL CURSO A LA PRÁCTICA: UNA APROXIMACIÓN A LA COMPRESIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN

---

PATRICIA CARBAJAL PADILLA

## RESUMEN:

La educación en valores ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas en nuestro país así como en diversos países del orbe. En México se han realizado diversos esfuerzos para promover la formación de docentes en este ámbito con el objeto de facilitar su desarrollo profesional como agentes morales. El presente estudio se inserta en este proceso y tiene como propósito contribuir a una mejor comprensión de la conciencia moral de docentes de educación básica a través de un proyecto de intervención en una escuela primaria pública. El enfoque metodológico es de tipo etnográfico interpretativo y la muestra estuvo compuesta por trece maestros y maestras frente a grupo, así como la directora del plantel. Los resultados indican que los docentes muestran distintos grados de conciencia moral en la manera en que interpretan e integran conceptos morales a su práctica cotidiana, por lo cual se agruparon en tres niveles llamados: “conciencia moral comprensiva,” “conciencia moral en transición” y “conciencia moral refractaria.” De igual manera, se observó que la motivación y el éxito experimentado por estos docentes en implementar cambios en su práctica, desde una perspectiva moral, están estrechamente relacionados con su nivel de conciencia y agencia moral. Este estudio destaca algunos elementos a tomar en consideración para diseñar o implementar propuestas de formación más eficaces que contribuyan a ampliar la perspectiva socio-moral de los docentes y a convertir la práctica cotidiana en un ámbito rico en oportunidades para la formación moral de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** educación en valores, desarrollo moral, conciencia moral, formación de docentes, educación básica.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años, el tema de la educación en valores ha tomado relevancia tanto en México como en diversos países del mundo. Aunque el

---

proceso educativo en sí mismo es ampliamente reconocido como un asunto esencialmente moral, existe la percepción, tanto en los docentes como en los sectores administrativos, de que la educación en valores se logra a través de la implementación de propuestas didácticas o curriculares diseñadas específicamente con ese propósito. Esta percepción ha dejado de lado la relevancia que tiene la práctica docente como una de las fuentes más importantes para propiciar en los alumnos, la formación en valores. En este contexto, el promover la sensibilización de los maestros/as acerca de las dimensiones morales de su práctica cotidiana como oportunidades de formación valoral de los alumnos/as, se presenta como un tema fundamental dentro de los procesos de formación docente.

### **ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO**

A partir de los resultados obtenidos en una investigación previa realizada por un equipo de académicas de la Universidad Iberoamericana León, enfocada hacia el análisis valoral de la práctica docente (Fierro y Carbajal, 2003)<sup>(1)</sup>, se desarrolló una propuesta de formación para profesores en servicio a través del curso llamado “Análisis de la práctica docente desde los valores”. Este curso ha sido impartido durante varios años, en diferentes contextos, con el propósito de promover la reflexión crítica de maestros y maestras acerca de su práctica cotidiana en relación con su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico. Es decir, se invita a los docentes a analizar las normas que rigen la convivencia cotidiana en la escuela, el modo a través del cual el maestro/a demanda su cumplimiento, el trato que los docentes otorgan a los alumnos/as, así como la manera de presentar y abordar los contenidos académicos. Estos aspectos de la práctica docente son considerados como elementos fundamentales en el proceso educativo de los alumnos/as, ya que transmiten y privilegian cierto tipo de valores a la vez que generan o limitan las oportunidades para el desarrollo moral de los estudiantes (Fierro y Carbajal, 2003).

---

El diálogo establecido con los docentes a partir de estos cursos fue poniendo de manifiesto las diferentes percepciones que éstos tienen sobre sus acciones cotidianas en el contexto del aula y de la escuela, evidenciando tal como menciona Campbell (2003), que algunos maestros están más conscientes que otros sobre su responsabilidad moral frente a los alumnos. Por lo tanto, el interés por conocer y comprender las posibles interpretaciones que los docentes otorgan a estos contenidos del curso, motivó la realización de una investigación con maestros/as de una escuela primaria pública, con base en las siguientes preguntas: ¿cómo interpretan los docentes los contenidos presentados en dicha propuesta de formación?, ¿qué elementos deciden incorporar a su práctica docente y de qué manera?, ¿cómo se perciben a sí mismos como profesionales después de haber participado en el curso?

Así, el propósito del presente estudio es contribuir a una mejor comprensión de la conciencia moral de los maestros con respecto a su práctica cotidiana, a través del análisis de su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico, resaltando las diferentes interpretaciones que los maestros/as otorgan a estas prácticas, así como los cambios que deciden incorporar o evadir, tal como Hargreaves plantea:

Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de ese modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas (1996: 39).

Puesto que las investigaciones en esta línea son escasas en nuestro país (Piña, Furlán y Sañudo, 2003), este trabajo pretende contribuir a una mejor comprensión de las diferencias que presentan los docentes en cuanto a la interpretación e integración de conceptos morales a su práctica. Asimismo pretende favorecer la discusión sobre el tema con el objeto de lograr una mayor

---

eficacia en el diseño de propuestas de formación docente que busquen la transformación de las prácticas cotidianas desde una perspectiva valoral (2).

### **METODOLOGÍA Y REFERENTES TEÓRICOS**

Este proyecto de investigación es un estudio cualitativo basado en un enfoque etnográfico interpretativo, en el cual la inquietud esencial reside en recuperar las experiencias subjetivas y las múltiples perspectivas de los docentes (Woods, 1991) para que “en el sentido amplio del término, podamos conversar con ellos” (Geertz, 1973: 24).

La investigación se realizó en una escuela primaria pública de organización completa ubicada en una colonia marginal de una ciudad media de la República Mexicana. La muestra estuvo constituida por trece docentes del primero al sexto grados, así como la directora del plantel.

El curso de formación se llevó a cabo en un Taller General de Actualización, así como en las sesiones mensuales del órgano colegiado durante el año académico de agosto 2004 a junio 2005, haciendo un total de 30 horas. El registro de datos se basó en tres estrategias principales: registro de las sesiones del curso, observaciones de los maestros/as en sus aulas y entrevistas semi-estructuradas con cada participante.

El enfoque teórico se basó principalmente en la vinculación de los siguientes cuatro temas: (a) la formación en valores y las dimensiones morales de la práctica docente (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993; Latapí 1999; Schmelkes, 1997), (b) el análisis valoral de la práctica docente a través del comportamiento normativo, afectivo y pedagógico del docente (Fierro y Carbajal, 2003), (c) el concepto de conciencia moral de los docentes (Buzzelli y Johnston, 2002; Campbell, 2003); (d) El desarrollo profesional de los docentes y el cambio en la escuela (Fullan y Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1996).

---

## **ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En primer término cabe destacar que los docentes que conformaron la muestra reconocieron que el curso “Análisis de la práctica docente desde los valores” fue la primera experiencia de formación valoral que habían recibido en el transcurso de su formación y ejercicio como docentes. Esta situación muestra que a pesar de que en las últimas décadas el tema ha cobrado relevancia, lejos está todavía de ser una prioridad en los procesos de formación docente.

En relación a los contenidos, el aspecto que resultó más relevante fue el comportamiento afectivo de los docentes, especialmente a la forma en que los maestros/as respondían a las transgresiones de los alumnos/as a las normatividad escolar. Esta situación tiene su origen, en gran medida, en la profunda preocupación que los docentes expresaron con respecto a la dinámica que tendían a establecer con sus alumnos/as, basada en un trato rudo o desconsiderado.

En este sentido, resultó evidente que la motivación y facilidad con que los docentes establecían modificaciones en su práctica variaban en función de su nivel de conciencia moral. Por conciencia moral se entiende la capacidad que los maestros/as tienen para reconocer los distintos aspectos de su práctica cotidiana como acciones cargadas de significado moral. Según Campbell (2003), tales acciones implican, a su vez, la responsabilidad que los docentes tienen como profesionales, de salvaguardar el bienestar de los alumnos/as. La conciencia moral de los docentes está estrechamente vinculada a su agencia moral; en otras palabras, la agencia moral es la manifestación de los principios éticos de los maestros/as (Buzzelli y Johnston, 2002; Campbell, 2003), los cuales se expresan a través de la forma en que se relacionan con los alumnos/as y las lecciones morales que les brindan en eventos académicos y cotidianos de la vida escolar.

De acuerdo al análisis de los datos, se conformaron tres niveles distintos de conciencia moral de los docentes a los que se denominó “Conciencia moral comprehensiva”, “Conciencia moral en transición” y “Conciencia moral

---

refractaria.” La categorización de los diferentes grados de conciencia moral se desarrolló tomando como referencia los siguientes criterios: a) la manera en que los maestros/as se relacionaban con sus alumnos/as, b) la disposición que mostraron para realizar cambios en su práctica y el éxito que experimentaron al implementarlos y c) el significado y el sentido que le dieron a sus decisiones y acciones.

El primer grupo, “Conciencia moral comprensiva”, está formado por dos de los trece maestros/as que formaron la muestra, Josefina y Marisol. Estas maestras muestran un alto nivel de conciencia moral en su práctica docente y tienen una comprensión integral de las dimensiones morales de su papel como educadoras. Valoran el tener un ambiente respetuoso, justo, afectuoso y disciplinado y actúan de manera congruente. Para ellas, el “*tratar a los alumnos con dignidad*” y tomar en consideración *¿qué me marcó a mí para que yo no marque a un niño?*” son elementos clave en su práctica.

El segundo grupo, “Conciencia moral en transición”, incorpora a diez de los trece maestros/as participantes. Este grupo comparte dos características esenciales. La primera es la aceptación de una sensación de insatisfacción con el tipo de relación que normalmente establecían con sus alumnos/as. La segunda es el reconocimiento de un incremento de su conciencia moral tras haber participado en el curso de formación.

Este grupo se subdividió en tres, según la manera en que los maestros se autopercebían en su intención y sus logros en la incorporación de modificaciones en su práctica docente.

En el primer subgrupo, “Conciencia moral en transición avanzada”, Susana y Ángela quienes son las dos maestras que lo integran, pudieron incorporar cambios que les permitieron establecer una relación mucho más justa y respetuosa con sus alumnos, logrando mantener un alto nivel de consistencia en la aplicación de estas innovaciones. La maestra Susana lo explica en estas palabras: *“no hallaba bien el cauce y ahora he descubierto que tengo que caminar por aquí y me ha servido mucho.”*

---

El segundo subgrupo, “Conciencia moral en transición intermedia”, está compuesto por seis maestros: Lupe, Cuca, Amalia, Toño, Irene y Pablo. Estos docentes también intentaron realizar cambios en sus prácticas afectivas, pero mostraron grandes inconsistencias, oscilando constantemente entre las prácticas nuevas y las tradicionales. Finalmente prevaleció el trato áspero hacia los alumnos, sin embargo, en estos profesores persiste el deseo de continuar en su intento por incorporar modificaciones a práctica docente. La frase *“sí he intentado hacer las cosas de manera diferente, pero me ha costado mucho trabajo”* refleja la idea central de este grupo.

El último subgrupo, “Conciencia moral en transición incipiente”, está conformado por dos maestras, Viviana y Lorena. Estas docentes reconocen la necesidad de relacionarse con sus alumnos de una manera más justa y respetuosa, pero no lograron incorporar ningún cambio. Su sentido de responsabilidad está centrado en el proceso de aprendizaje basado en la imposición. El “imponer” el control del grupo es para ellas la manera de poder alcanzar las metas académicas de los estudiantes. Estas maestras expresaron tener profundos sentimientos de frustración, ya que se sienten incapaces de lograr transformación alguna en sus prácticas. La siguiente frase expresada por una de ellas, resume esta situación: *“Me siento muy mal porque me gustaría ser diferente y digo ‘ya voy a ser de otra manera’, pero no puedo hacer nada de lo que me propuse”*.

El tercer y último grupo, nombrado “Conciencia moral refractaria” incluye a una sola maestra: Daniela. Este grupo se caracteriza por mostrar una actitud resistente e impermeable hacia los principios de respeto y justicia en la práctica docente. La maestra que representa a este grupo invariablemente impuso una concepción autoritaria de la enseñanza basada en un trato excesivamente rudo. Según ella, *“hay que imponerse porque si no los chiquillos van a ser lo que quieren.”*

El análisis de las declaraciones de los docentes, así de como los intentos de transformación a su práctica, deja en claro la tensión que existe entre el reconocimiento de la necesidad de establecer un trato respetuoso y justo hacia

---

los alumnos/as y asegurar al mismo tiempo un ambiente de orden en el grupo. Esta situación que se presenta como contradictoria y dilemática (Campbell, 2003). Los docentes mostraron su grado de conciencia moral y de agencia moral a través de la manera en que enfrentaron esta contradicción. Las maestras con una conciencia moral “comprehensiva”, así como las ubicadas en el grupo de “transición avanzada” lograron un interesante equilibrio al lograr establecer un ambiente de aprendizaje afectuoso y justo. Sin embargo, para la gran mayoría de los maestros/as este dilema fue difícil de resolver. Abandonados a enfrentar estos problemas con sus propios medios (Campbell, 2003), terminaron optando por “imponer” el control del grupo por encima de su deseo de generar una relación más considerada y justa hacia sus alumnos/as.

Durante el análisis de los datos, resultó igualmente significativo que la palabra “imposición” apareciera varias veces en el discurso de los y las docentes. La necesidad de “imponerse” era un requisito importante para no perder el control del grupo. Este temor a la pérdida del control es un tema común entre los maestros/as (Buzzelli y Johnston, 2002) y se puede explicar de diferentes maneras. Para algunos autores, los maestros tienen que establecer control sobre el grupo para legitimarse tanto frente a sus colegas como frente a sus alumnos/as y así cumplir con la imagen cultural de “controladores” que han introyectado en su rol de maestros (Dudley-Marling, 1997). Para otros, (Meneses, 2004) se debe a las condiciones prevalecientes en las escuelas, tales como el número de estudiantes, el tiempo invertido en el aula, las metas curriculares y las actividades que los alumnos tienen que llevar a cabo; todas estas circunstancias hacen de las aulas contextos extraordinariamente complejos donde el potencial de desorden se encuentra siempre presente. Sin embargo, esta actitud de imposición es generalmente el preámbulo para las conductas autoritarias de los maestros, las cuales no sólo limitan el desarrollo moral de los alumnos (Kohlberg, 1992), sino que resultan también desfavorables para la construcción de la democracia (Bickmore, 2004). Esta situación aporta evidencia de que el propósito educativo de los maestros/as y sus “deberes” interiorizados

---

en el proceso de construcción de su identidad profesional se basan mucho más en la noción de control, obediencia y sumisión que en la construcción de individuos autónomos, críticos y democráticos (Meneses, 2004).

Por último es importante resaltar los diversos sentimientos que los docentes expresaron en el proceso de incorporar cambios. Los maestros/as que fueron capaces de lograr transformaciones en su práctica expresaron gran satisfacción por los resultados obtenidos. En cambio, sentimientos de culpa, frustración y desilusión fueron predominantes en la mayoría de los y las docentes, quienes se percibieron a sí mismos/as como profesionales incapaces de alcanzar sus metas. Esto pone de manifiesto la necesidad de apoyo y acompañamiento que los docentes requieren en el proceso de intentar hacer modificaciones en su práctica. Este es un tema a tomar seriamente en consideración cuando se implementan programas de desarrollo docente en el campo moral, ya que no se trata simplemente de desarrollar habilidades, sino de una situación en la que la persona, en toda su complejidad, se encuentra involucrada.

La comprensión de la conciencia moral de los maestros/as puede considerarse como una ruta inicial hacia el desarrollo profesional de los docentes, ya que revela las percepciones que los maestros/as tienen de las dimensiones morales de su rol como educadores. Reconocer las necesidades de cambio de los maestros, sus percepciones, dilemas, temores, fortalezas, carencias y emociones son elementos indispensables a tomar en consideración en el diseño e implementación de propuestas de formación docente desde una perspectiva valoral.

## **NOTAS**

- (1) Esta investigación se llevó a cabo en los años 1999-2001 financiada por la Universidad Iberoamericana, León y dio origen al libro “Mirar la práctica docente desde los valores.”
- (2) La presente investigación formó parte de un estudio financiado por el Programa Escuelas de Calidad de la SEP y por la Universidad Iberoamericana León llamado “Propuesta de Formación en Valores desde la Práctica Docente.” El estudio estuvo coordinado por Patricia Carbajal.

---

Regina Martínez-Parente y Victoria Vidargas colaboraron en la recolección de datos y Cecilia Fierro en la revisión final del informe. El análisis presentado en esta ponencia es responsabilidad de la autora.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bickmore, K. (2004). "Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion." *Theory and Research in Social Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 74-96.
- Buzzelli, C., y Johnston, B. (2002). *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Campbell, E., (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press McGraw-Hill.
- Dudley-Marling, C. (1997). *Living with Uncertainty: The Messy Reality of Classroom Practice*. Portsmouth: Heinemann.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la Práctica Docente desde los Valores*. México: Gedisa.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's Worth fighting For In your School?* Nueva York: Teachers College Press.
- Geertz, C., (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic books, Inc., Publishers.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Ediciones Morata, S. L.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Balbao: Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (1999). *La Moral Regresa a la Escuela*. Mexico: Plaza y Valdés-UNAM.
- Meneses, E. (2004). "El Saber Educativo", en P. Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México. Tomo I*. Mexico: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y FCE, pp. 9-45.
- Piña, J.; Furlan, A. y Sañudo, L. (Coord.) (2003). *Acciones, Autores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Dirección General de

---

Investigación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP  
/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la Formación Moral Autónoma*. México: Castellanos.

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. Londres: Routledge  
Education Books.