

**LA INVESTIGACIÓN EN
MÉXICO EN EL CAMPO
EDUCACIÓN Y VALORES
2002-2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas
y Redes Temáticas*

LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO EN EL CAMPO EDUCACIÓN Y VALORES 2002-2011

Teresa Yurén y Ana Hirsch
Coordinación general



370.114
I56

LC313.M6
I56

La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011
/ Teresa Yurén y Ana Hirsch, coordinación general -- México, D. F.:
ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: COMIE, 2013.
472 páginas. -- (Colección Estados del conocimiento)

ISBN 978-607-451-074-4 (ANUIES)
ISBN 978-607-7923-06-0 (COMIE)

1. Educación moral (Superior)-México. 2. Valores (Filosofía). 3. Ética profesional.
4. Valores sociales-México. 5. Educación-Investigación-México. I. Hirsh, Ana.
II. Yurén, Teresa. III. Serie

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virgina Ramírez Moreno

Revisión de estilo
Concepción Madrigal Mexía

Formación
Guadalupe Espinoza M.

Cuidado de edición
Ma. Antonia Rodríguez Rodríguez

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac
C. P. 03310, México, D. F.
ISBN 978-607-451-074-4 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C. P. 01480, México, D. F.
ISBN 978-607-7923-06-0 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Agradecimientos	11
Presentación	13
<i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	
Prólogo	15
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, María Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	
Preámbulo	19
<i>Juan Escámez Sánchez y Roberto Sanz Ponce</i>	
Introducción	31
<i>Teresa Yurén y Ana Hirsch</i>	
Razón de ser	31
Grupo de trabajo y procedimiento	32
Estructura y contenidos	33
Capítulo 1. Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas	37
<i>Teresa Yurén; Ana Hirsch y Bonifacio Barba</i>	
Presentación	37
La conformación del campo de la investigación en <i>Educación y valores</i>	39
Delimitación del área, estatuto epistemológico y procedimiento	46
a) El área: un campo temático de la investigación educativa	47
b) El estado del conocimiento como forma de investigación	48
c) El procedimiento y la contribución del estado del conocimiento	50

Una visión de conjunto del estado del conocimiento en <i>Educación y valores</i>	53
Tipos y distribución geográfica de la producción y los autores	53
Avances y tendencias	62
Un breve balance	68
Los años por venir	68
La investigación en <i>Educación y valores</i> : problemas y retos	68
Escenarios y perspectivas	72
Referencias bibliográficas	75
 Capítulo 2. Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional	 79
<i>Ana Hirsch Adler y Judith Pérez-Castro (coordinadoras)</i>	
¿De qué trata este capítulo?	79
El campo temático	80
Número de autores y género	82
Tipos de producción	83
Libros de autor (13)	83
Capítulos en libros colectivos (137)	83
Artículos en revistas especializadas (58)	85
Tesis de posgrado (19)	87
Ponencias (51)	87
Principales temáticas de las investigaciones	89
La producción de capítulos de libros en este campo temático	91
Capítulos de 2002 a 2005	91
Capítulos de 2006 a 2010	94
Capítulos en 2011	99
La producción en revistas especializadas y con arbitraje	104
Principales aportaciones por temáticas	104
Rasgos generales de la producción de artículos	108
Referentes teóricos y metodología	109
Principales temáticas en los artículos	110
Ética periodística	111
Libros de autor	111
Capítulos en libros	112
Artículos electrónicos	112
Tesis	113
Tendencias generales en el estado del conocimiento	113

Algunas limitaciones de lo encontrado que abren nuevas líneas de investigación	114
Algunos hallazgos del estado del conocimiento	116
A modo de conclusión	118
Referencias bibliográficas	118
Capítulo 3. Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad	151
<i>Teresa Yurén y Sara Andrade (coordinadoras)</i>	
Conformación del campo y proceso de construcción del estado del conocimiento	152
Proceso y criterios para delimitar el campo	152
Los trabajos revisados	154
El procedimiento	154
Clasificación del tipo de aportación al conocimiento	154
Estado del conocimiento sobre formación en valores morales (FVM)	155
El tipo de publicación y su evolución en la década	156
Localización geográfica e institucional de la producción	157
Los investigadores y sus referentes teóricos	158
Las temáticas abordadas	159
Los niveles, modalidades y tipos educativos estudiados	161
Los métodos de investigación	162
Tipos de aportación	163
Hallazgos, contribuciones teóricas y propuestas	164
Balance	171
Estado del conocimiento sobre formación en valores en el ámbito de la esteticidad (FVE)	174
El tipo de publicación y la evolución en la década	174
Los investigadores y sus referentes	175
Localización geográfica e institucional de la producción	176
Niveles, modalidades y tipos educativos abordados	177
Tipos de aportación	178
Los métodos de investigación	179
Temáticas abordadas, hallazgos y contribuciones al campo	180
Balance y perspectivas	196
Colofón	197
Referencias bibliográficas	197

Capítulo 4. Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos	211
<i>Amelia Molina y Eloísa Heredia (coordinadoras)</i>	
El contexto	211
Proceso para desarrollar el estado del conocimiento de la subárea	217
Estado del conocimiento	219
Tipo de publicaciones y su comportamiento en la década	219
Entidades e instituciones donde se ha generado la producción del conocimiento analizado	224
Constancia y consistencia en el campo temático	227
Construcción del conocimiento en el campo de la formación ciudadana: delimitaciones temáticas y perspectivas de análisis	230
Niveles educativos y espacios de investigación	235
Aproximaciones metodológicas al campo de la formación ciudadana	238
Tipo de aportes que reflejan las producciones revisadas	242
Hallazgos, contribuciones y propuestas	245
Balance y perspectivas	254
Referencias bibliográficas	258
Capítulo 5. Valores de los profesores y estudiantes en México. 2002-2011	273
<i>Rodrigo López Zavala (coordinador)</i>	
Presentación	273
Producción académica sobre valores de los profesores y los estudiantes	275
Valores de profesores y estudiantes: tipos y publicaciones	276
Métodos de investigación utilizados	280
Valores de los profesores. Descripción analítica de la producción académica	282
Valores personales	283
Valores intelectuales y profesionales	286
Valores sociales	288
Métodos utilizados en el conocimiento de valores de los profesores	291
Valores de los estudiantes. Descripción analítica de la producción académica	292
Valores personales	293
Valores intelectuales y profesionales	296
Valores sociales	301
Métodos utilizados en el conocimiento de valores de los estudiantes	304
Conclusión	306
Referencias bibliográficas	307

Capítulo 6. Las aportaciones filosóficas y conceptuales y el análisis de las políticas educativas relativas a los valores en la educación	317
<i>Juan Martín López Calva (coordinador)</i>	
Presentación	317
Proceso de construcción	322
Descripción de la producción	323
Hallazgos	337
Principales ausencias detectadas	341
Referencias bibliográficas	344
 Capítulo 7. La investigación educativa en valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física	 351
<i>María de la Luz Torres y Arturo Guerrero (coordinadores)</i>	
Presentación	351
Tipo de producción y variaciones observadas	352
Ubicación geográfica e institucional de los trabajos	355
Orientación de los propósitos de la investigación	356
Educación formal	357
Educación no formal	359
Tendencias teórico categoriales que destacan	359
Enfoque metodológico, tipo de investigación y principales actividades realizadas para la construcción del <i>corpus</i> de datos	367
Problemáticas, objetos de estudio y principales debates	373
Estado del arte de la educación somática y su relación con los valores inherentes al actuar movimiento	383
La educación somática (es) en la educación básica en México	384
El campo de la educación o cultura somática	384
Aportes y hallazgos principales de las investigaciones en valores en el ámbito de la corporeidad, el movimiento y la educación física	385
A manera de conclusión	392
Referencias bibliográficas	394
 Capítulo 8. Equidad de género en educación	 413
<i>Luz Marina Ibarra Uribe y Ana Esther Escalante Ferrer (coordinadoras)</i>	
Presentación	413
Política pública de equidad de género en educación	420
Equidad de género	424

Inclusión de la perspectiva de género	424
Transversalidad de género	440
Estudios sobre roles de género y académicas	444
Incorporación de la mujer al trabajo remunerado	453
Conclusiones	455
Referencias bibliográficas	457
Siglas y acrónimos	467

AGRADECIMIENTOS

Los elaboradores y las elaboradoras del estado del conocimiento contenido en esta obra agradecemos el apoyo que brindaron nuestras respectivas instituciones en las actividades requeridas para cumplir con la tarea propuesta. Agradecemos también la cuidadosa revisión realizada por nuestro colega Bonifacio Barba y la valiosa colaboración de José Antonio Arnaz en diversos aspectos de la edición. Confiamos en que la obra cumpla su cometido y contribuya al fomento de la investigación en el área.

PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los *Estados del Conocimiento*; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y propositivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que

de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo
ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones, estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educativas que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis a que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores; los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares —quien visionariamente suscribió, con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el nuevo Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht— así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Emilio Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES, hasta septiembre de 2013.

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos —así como de las metodologías utilizadas— y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión utilizaron procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente, el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovechados por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experi-

mento o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional —escuelas, países, provincias, etcétera— en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o bien si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación en favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa.

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad —o conjunto de las mismas—, en un subsistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros —por referirse a alguna realidad previamente analizada— es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado

Presidenta del COMIE

(junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González

Presidenta del COMIE

(enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo

Coordinador general de los Estados del Conocimiento

México, D.F., septiembre de 2013

PREÁMBULO

La evolución de la historia ha abocado en el tiempo presente a tres ejes que parecen caracterizar la sociedad contemporánea: es una sociedad del conocimiento; preñada de incertidumbres; con un predominio de la economía sobre la política en los modos de convivencia de los ciudadanos en el Estado, de los estados en las regiones en las que se agrupan y de las regiones en la organización mundial de las naciones.

En ese contexto de la actual estructura de las sociedades, las doctoras Teresa Yurén y Ana Hirsch han coordinado una investigación, científicamente rigurosa, sobre el estado del conocimiento en el campo de *Educación y valores* en México en la década 2002-2011. Y han tenido la generosidad de invitarnos a dos investigadores universitarios españoles a prologar o hacer una breve narración para dar noticia al lector de la finalidad de publicar su investigación. Agradecemos tal deferencia a la vez que manifestamos el temor de no estar a la altura del cometido que nos han encargado, debido a que es un trabajo realizado por investigadores mexicanos sobre el desarrollo de un campo de conocimiento en instituciones de educación superior de México.

En cuanto a la finalidad de la publicación, lo primero que hay que decir al lector es que se encuentra ante una obra imprescindible de consulta, escrita por expertos investigadores y dirigida a actuales y futuros expertos en investigación educativa, a prácticos de la educación en todos los niveles del sistema educativo y a profesionales en el gobierno de los centros escolares, así como a responsables de la toma de decisiones en las políticas educativas, que estén interesados en cómo ha surgido y está surgiendo en México el campo de conocimiento *Educación y valores*, cuáles son sus líneas de investigación principales,

qué metodologías científicas se han aplicado, el nombre de las instituciones superiores y de los investigadores que se han implicado en el desarrollo del conocimiento de cada una de esas líneas, especialmente el de aquellos que son referenciados por su cualificación científica, el tipo y el valor de los productos que la investigación ha generado en los últimos diez años en comparación con la década anterior.

La presente publicación también es imprescindible para dos asuntos de vital importancia en México y en cualquier sociedad que pretenda el desarrollo del conocimiento como llave del progreso humano de sus ciudadanos y comunidades. El primer asunto se refiere a los nuevos problemas relevantes que requieren ser investigados; la importancia de la investigación de un país viene dada por la selección de los problemas que se pretenden resolver para la vida de sus ciudadanos. Asimismo, el desarrollo del conocimiento se produce si se elaboran perspectivas teóricas más potentes y amplias que las anteriores y renovadas metodologías científicas. En el informe de la investigación que se publica en el presente libro se produce el apunte de nuevos problemas a solucionar en los años venideros, la demanda de teorías generales y particulares con más poder de comprensión, explicación y solución de los problemas y la exigencia de diseños y metodologías de investigación más rigurosos como apelaciones y orientaciones para la investigación futura.

El segundo asunto consiste en la presentación de los productos científicos de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval), iniciada, como propuesta, en Cuernavaca a principios de 2003, impulsada como RED en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) de Guadalajara y aprobados sus estatutos, por la asamblea de los investigadores, en el CNIE celebrado en la ciudad de Hermosillo, estado de Sonora, en el año 2005 y, finalmente, registrada como asociación civil en el año 2007.

La Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores fue conformada para aunar esfuerzos teóricos y metodológicos, intercambiar experiencias y colaborar en la investigación de problemas similares desde las diversas instituciones de educación superior de México, la Red está abierta a investigadores de diferentes disciplinas y sensibilidades para colaborar en proyectos compartidos para la solución de los problemas que afectan a los ciudadanos. Tal actitud se manifiesta explícitamente por las coordinadoras en el primer capítulo del libro cuando afirman: “Consideramos, pues, que es necesario generar estrategias, en las redes académicas existentes y en proyectos colectivos, con el fin de lograr

una mejor comunicación con investigadores de esas entidades federativas. El papel del COMIE puede ser, en ello, un mecanismo significativo”.

Sobre algunos de los aspectos expuestos en los anteriores párrafos, ofrecemos al lector unas pocas reflexiones que, a nuestro juicio, aportan valor añadido a esta excelente obra, con el propósito de invitarle a su atenta lectura, puesto que la consideramos un medio eficaz para impulsar un mayor desarrollo del conocimiento en *Educación y valores* en la próxima década, para generar procesos educativos desde la racionalidad práctica o buenas prácticas pedagógicas en el sistema educativo, y para tomar decisiones racionales en el gobierno de los centros y en las políticas educativas.

Nuestras reflexiones se centran en tres puntos: 1) el desarrollo del conocimiento se produce actualmente desde la colaboración y el diálogo en Red entre investigadores de múltiples instituciones y plurales disciplinas, así como desde la colaboración entre investigadores y prácticos de la educación; 2) el desarrollo del campo de conocimiento *Educación y valores* es de máxima importancia para las propias instituciones de educación superior y para la responsabilidad social de las mismas; 3) las categorías en las que se agrupan las investigaciones de Reduval son adecuadas, aunque no inamovibles: valores y ética profesional, la formación moral, la formación para la ciudadanía y derechos humanos, los valores de profesores y estudiantes, las aportaciones que se han hecho para la filosofía de la educación y para las políticas públicas, los valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física, y la equidad de género.

1) *El desarrollo del conocimiento se produce actualmente desde la colaboración y el diálogo.* El investigador excelente es consciente de que el desarrollo del conocimiento es una aventura colectiva a la que cada uno de los investigadores va añadiendo las gotas de sus descubrimientos que conforman el río, cada vez más caudaloso, del saber. Sin embargo en nuestro tiempo, las ciencias se han especializado y dividido en razón de la metodología y el objeto estudiado. Se progresa aceleradamente en cuestiones particulares, acumulamos datos e información, conquistamos avances en campos concretos de la intervención y dominio de la realidad. De esta manera, se deja de innovar en algunos ámbitos del saber humano, no mejoramos la dimensión ética, social y política de la acción humana sobre los problemas que nos afectan. Si la misión de las instituciones de educación superior es aportar racionalidad práctica a la sociedad, los investigadores han de compartir criterios de justificación racional que guíen las prácticas de investigación. Con ese horizonte racional, todos los investigadores

pueden valorar innovaciones, hallazgos y descubrimientos. Para cumplir con este cometido, se debe: conceder valor a todos los saberes; conjugar la especialización con el cultivo de perspectivas globales; impulsar la colaboración interuniversitaria e interdisciplinar. Hoy se plantea la necesidad de la relación mutua de ciencias y de comunidades científicas distintas.

Esa colaboración y diálogo, interinstitucional e interdisciplinar, es lo que manifiestan los diversos capítulos del libro y los denodados esfuerzos que se han realizado para la constitución de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Además, como las coordinadoras lúcidamente advierten, es el procedimiento adecuado para que *Educación y valores* sea reconocido como campo sustantivo de la investigación educativa en México. La lucha por el reconocimiento de la necesidad de un campo específico de conocimiento y la formación del sentimiento de identidad de un colectivo profesional de investigadores son procesos dinámicos y largos que, en este caso, se han recorrido en muy pocos años.

Cuando desde México doctorandos, prácticos de la educación o profesores universitarios se han dirigido a nosotros para solicitar información o entrevistas sobre el campo de conocimiento *Educación y valores*, nuestra respuesta, desde hace años, viene siendo la misma: “Tiene usted en México una de las redes de investigadores más cualificadas del mundo en ese campo”; afirmación que hemos repetido en reuniones científicas de diverso signo. Asimismo, en los últimos años, venimos mandando a ciertas universidades mexicanas a nuestros investigadores en formación para que sean asesorados por algunos de los coordinadores de los capítulos del libro.

No se entienda el anterior alegato como fórmula de cortesía universitaria ni como defensa, en el campo *Educación y valores*, de una visión localista de los problemas, aunque sean de un país tan extenso y prometedor como México, sino que, como se refleja en esta publicación, sus universidades e instituciones de educación superior tienen investigadores con un nivel de excelencia.

2) *El desarrollo del campo de conocimiento Educación y valores es de máxima importancia para las propias instituciones de educación superior y para la responsabilidad social de las mismas.* Visto desde España, miembro de la Unión Europea, el encabezamiento de este apartado parece un sarcasmo o, por lo menos, una afirmación superficial. Si contemplamos la sociedad de los llamados países desarrollados y de los grandes países emergentes como México, que probablemente liderarán el próximo futuro del mundo, sus necesidades están

definidas de manera predominante en términos económicos. La economía de mercado ha abierto el camino a la sociedad de mercado, y las universidades e instituciones de educación superior no están siendo ajenas a esta lectura.

En ese sentido, como ejemplo, la Comisión Europea defiende que “la Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social” (Comisión Europea, 2003). De este modo, al privilegiar las consideraciones económicas en la política de la educación superior, afloran cuestiones fundamentales sobre los propósitos y sentido de las universidades e instituciones de educación superior para el siglo XXI.

¿Queremos unas instituciones de educación superior como las defendidas por la Comisión Europea? Cuando escribimos este prólogo, Europa es un problema para el desarrollo de la economía del mundo; España es centro de debate de los foros internacionales sobre economía, puesto que tiene una tasa de paro superior a 25% y entre los jóvenes, los mejor preparados de su historia, el desempleo supera 50%; se han incrementado las desigualdades entre los ciudadanos más ricos y el resto de la población y peligra la cohesión social. Quizás convenga que pensemos en otras universidades e instituciones de educación superior en las que la investigación, las decisiones de políticas educativas y el gobierno de los centros, de acuerdo con los valores, sea un aspecto central de las mismas. Como sugerencias, utilizaremos ideas de algunos trabajos recientes publicados en el número monográfico, “La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI”, en la revista *Bordón* (2012).

La primera de ellas es la consideración de las universidades e instituciones de educación superior como comunidades en las que se incluyen las diferencias (Nixon en Ruiz-Corbella y Harris, 2012). El predominio de la concepción de ellas como castillos de élites para la investigación no debe hacernos olvidar su importancia como espacios para la docencia y el aprendizaje. La consideración como comunidades comprometidas con la exploración dialógica de la diferencia es la que les da su autoridad ética. En un mundo de diferencia cosmopolita que desafía cualquier código rígido de moral, la capacidad para la deliberación ética es especialmente interesante. Por ello, nuestra primera responsabilidad

como profesores e investigadores es proporcionarnos unos a otros y a nuestros estudiantes los recursos para interpretar y tratar de comprender las incertidumbres actuales del mundo y los nuevos rumbos del porvenir.

Una segunda idea, en relación con la anterior, es la consideración de tales instituciones como un espacio público en el que se entrecruzan aprendizajes y educación, modelos epistemológicos y axiológicos (Jover, G. y Gozálvez, V. en Ruiz-Corbella y Harris, 2012). Si bien tienen que procurar la solución de los problemas sociales, entre los que se encuentran no sólo los problemas técnicos específicos de cada campo profesional, para los cuales los titulados superiores han de ser obviamente competentes, sino cuestiones éticas referidas a la propia profesión y, de modo más general, problemas políticos como la apatía cívica, que reclaman la construcción de la cultura participativa en las sociedades democráticas, a la cual no pueden ser ajenas.

Como tercera idea, consideramos que los dos objetivos atribuidos a las mencionadas instituciones, la preparación para el trabajo profesional y la formación para una ciudadanía activa, no hay razones para que estén enfrentados (Naval, C. y Ruiz, M. en Ruiz-Corbella y Harris, 2012). Estas dos facetas no son excluyentes, sino que ambas muestran que las universidades y las instituciones de educación superior tienen relevancia social. Podríamos decir que, en cierto modo, se oponen, pero que a la vez se reclaman mutuamente, porque, hasta cierto punto, la una depende de la otra.

Como cuarta idea, consideramos a tales instituciones como espacios de aprendizaje de ciudadanía nacional y cosmopolita. Vivimos un cambio de época y su manifestación más evidente es la actual situación de grave crisis económica, financiera, productiva y social. El nuevo terreno de juego que se delimita a partir de la crisis económica hace más pertinente que nunca preguntarse qué papel podrá o deberá jugar la ciudadanía o sociedad civil organizada en su voluntad de corresponsabilizarse en los asuntos públicos, cuando existe una clara conciencia de las limitaciones de las políticas de bienestar tradicionales para enfrentarse a los nuevos retos de exclusión, vulnerabilidad, pobreza y migración. Es necesario generar un proceso que nos lleve a una nueva concepción de “lo público”, acercándolo a la idea de “lo común” a los seres humanos, y, por tanto, yendo más allá de la visión de monopolio del poder institucional sobre los asuntos públicos, superando la visión por la cual los intereses generales, el bien común, sería algo que sólo podrían defender legítimamente los poderes públicos, sean estatales, regionales o mundiales. La nueva concepción de lo público como lo común, es

decir, como lo que es asunto de todos, está vinculada a una idea dinámica de ciudadanía. Una concepción de la ciudadanía articulada desde los valores de la igualdad de oportunidades, la solidaridad entre individuos y pueblos, la democracia y la autonomía personal. Una ciudadanía que solamente puede crecer y consolidarse mediante un ejercicio permanente de corresponsabilidad y solidaridad social sobre los problemas comunes a un planeta llamado Tierra. Las universidades y las instituciones de educación superior del siglo XXI no pueden ser ajenas a estos planteamientos.

3) *Las categorías o grandes líneas de conocimiento en los que se agrupan las investigaciones de Reduval son adecuadas, aunque no inamovibles: valores y ética profesional, la formación moral, la formación para la ciudadanía y derechos humanos, los valores de profesores y estudiantes, las aportaciones que se han hecho para la filosofía de la educación y para las políticas públicas, los valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física, y la equidad de género.* Ciertamente, la mayoría de ellas tienen una gran tradición en la investigación mexicana, con figuras intelectuales de prestigio internacional. Sin embargo, nos detendremos brevemente en el comentario de dos de esas categorías: los derechos humanos y la equidad de género. En los derechos humanos porque se ha puesto en entredicho su mera existencia; en la equidad de género, que ha generado una inmensa alegría cuando la hemos encontrado ubicada en el campo de conocimiento *Educación y valores*, puesto que a esa línea nuestro grupo de investigación está dedicando los proyectos de investigación de I+D+i de los últimos seis años, financiados por las instituciones públicas españolas.

La idea de los derechos humanos ha tenido mucha aceptación en los últimos años y ha adquirido un cierto estatus oficial en el discurso internacional. Y, sin embargo, esta aparente victoria de la idea coexiste con la presencia de un cierto escepticismo sobre la eficacia del discurso sobre derechos humanos. Cuando se pretende explicar o hacer un programa de educación en derechos humanos, con alguna frecuencia se perciben resistencias entre los estudiantes y profesores.

Amartya Sen (2000) ha expuesto con lucidez tres críticas que se hacen en relación con el edificio intelectual de los derechos humanos: ¿cómo pueden tener los derechos humanos un estatus real si no es por medio de derechos sancionados por el Estado como autoridad jurídica última que es? Los seres humanos no nacen con derechos, sino que éstos se adquieren mediante legislación; a este tipo de argumentación la denomina *crítica de legitimidad*. La segunda

cuestión la formula así: puede estar muy bien decir que todos los seres humanos tienen derecho a recibir alimentos o medicinas, pero si no se ha atribuido la obligación a una agencia específica de dar esos alimentos o medicinas, estos derechos apenas significan nada; desde ese punto de vista, los derechos humanos son reconfortantes sentimientos, pero incoherentes, puesto que se determinan unos derechos sin precisar quien tiene la obligación de satisfacerlos; a esta argumentación la denomina *crítica de la coherencia*. La tercera cuestión: los derechos humanos, para que esté justificado ese término, tienen que ser universales, pero, según esos críticos, no existen valores universales y, en el caso de los derechos humanos, se han formulado desde valores occidentales; a este tipo de argumentación la llama *crítica cultural*.

La crítica de la legitimidad tiene una larga historia y todos sus defensores insisten en que los derechos deben concebirse en términos postinstitucionales como instrumentos legales y no como obligaciones éticas previas. Efectivamente, los derechos morales prelegales no son derechos justiciables en los tribunales, pero rechazar los derechos humanos por ese motivo implica no entender nada. La demanda de legalidad no es más que eso, una demanda, justificada por la importancia ética del reconocimiento de que ciertos derechos son lo que deben tener todos los seres humanos, aunque todavía no se les hayan reconocido. No se pueden confundir los planos moral y legal, ni las obligaciones morales con las legales. En sentido estricto, los derechos humanos tendrían que ser concebidos como una serie de demandas éticas, que sirven de base para plantear demandas políticas de ordenamientos jurídicos que garanticen su cumplimiento.

Los críticos de la coherencia mantienen que un derecho no tiene sentido si no va acompañado de la “obligación perfecta” u obligación específica de un determinado agente de satisfacer ese derecho. Ante esta crítica, es necesario recordar que los derechos humanos son compartidos por todas las personas y a todas deben beneficiar. Las demandas de satisfacción se formulan a quien pueda ayudar, aunque ninguna persona o agencia en concreto esté encargada de reconocer los derechos en cuestión. Estas demandas generales de “obligaciones imperfectas” son de gran importancia para la vida social, puesto que toda la riqueza, ebullición y diversidad del mundo de la vida humana no están ni pueden estar encorsetados en un sistema jurídico regulador de “obligaciones perfectas”.

La crítica cultural, o que los derechos humanos están basados en valores occidentales y no universales, ha sido analizada especialmente por Amartya Sen refiriéndose a la libertad, la igualdad y la tolerancia en varios autores de las

culturas asiáticas y africanas. El producto de su análisis lo lleva a la afirmación de que los defensores modernos de la visión autoritaria de los valores asiáticos y de los valores de la cultura islámica basan sus ideas en interpretaciones muy arbitrarias y en selecciones extraordinariamente limitadas de autores y tradiciones; en definitiva, nos viene a decir que las tradiciones occidentales no son las únicas que nos preparan para adoptar un enfoque de los problemas sociales basado en la libertad. Es conveniente que se reconozca diversidad dentro de las diferentes culturas. El constante bombardeo con generalizaciones excesivamente simples sobre la civilización occidental, los valores africanos o asiáticos tiende a socavar la comprensión de esa diversidad. Muchas de esas interpretaciones son intelectualmente superficiales y contribuyen a ahondar las divisiones que existen en el mundo que vivimos. Lo cierto es que, en toda cultura, parece que a la gente le gusta discutir y, a menudo, lo hacen si se les da oportunidad. De hecho, en todas las sociedades tiende a haber disidentes, que están dispuestos a poner en riesgo su propia seguridad para defender sus ideas y libertades, y contra quienes los regímenes autoritarios dictan medidas represivas.

En cuanto a la equidad de género, en nuestras sociedades occidentales, lo reconozcamos explícitamente o no, partimos de la siguiente premisa: hemos de manifestar la propia superioridad para que los demás no dañen nuestra vulnerabilidad. Por eso, intentamos, en vano, reducir al mínimo la dependencia de los demás en todos los aspectos de la vida.

Desde la perspectiva dominante se intenta no visibilizar la vulnerabilidad humana y se construye, en el currículo escolar de todos los niveles del sistema educativo, todo un entramado de creencias y prácticas sobre el pilar de la autonomía, entendida como autosuficiencia. El énfasis puesto en la autonomía se ensalza de una manera absoluta para tratar de obviar las condiciones ontológicas relacionadas con la vulnerabilidad del ser humano y del planeta. El valor supremo es la independencia y se considera superior a los valores relacionados con los vínculos interpersonales y la interdependencia en el logro de un desarrollo sostenible en el ámbito interpersonal, local y global.

El paradigma androcéntrico considera que los seres humanos somos individuos autónomos que soportamos la convivencia como mal menor. Por ejemplo, el estado de naturaleza sobre el que teorizó el influyente Rousseau presenta al ser humano como un ser solitario, autosuficiente y libre, que posteriormente y a causa de factores externos y fortuitos, se vio obligado a entrar en relación con otros y vivir en sociedad. Este tipo de preconcepciones se ha ido perpetuando

hasta nuestros días, de manera que, en las aulas, no se educa para convivir solidariamente, sino que se educa para competir y luchar de un modo civilizado en una guerra sin cuartel, aunque no se explicita por no ser considerado políticamente correcto. En las prácticas cotidianas, la lucha por la independencia y la libertad individual termina dejando en segundo plano los vínculos que nos unen a los demás y al mundo.

Simone de Beauvoir teorizó a mediados del siglo pasado que ya en la horda primitiva se valoró, por encima de engendrar la vida, actividad propia de las mujeres, el arriesgar la vida en la guerra y en la caza, actividades que realizaban los varones. En aquel momento histórico, los varones en sus expediciones guerreras y de cacería hacían alarde de su supremacía matando y poniendo en juego su propia vida, demostrando así que la violencia era un valor. Masculinidad y violencia se unieron así a la lista de rasgos propios de los varones, y por tanto se consideraron dignos de estima.

El contenido cultural que forma parte del currículo escolar tiene su origen en el conjunto de saberes que se consideró necesarios para los varones, y al que posteriormente se incorporaron las mujeres. Se trata en todo caso de un currículo orientado al desempeño en el ámbito laboral y público, y que deja de lado todo aquello referido a lo femenino y lo doméstico. El currículo masculino está diseñado desde preconcepciones dicotómicas y androcéntricas que consideran necesario preparar al alumnado para su futuro desempeño como ciudadanos y ciudadanas que deben participar de forma autónoma en el ámbito público, contribuir económicamente mediante el trabajo productivo remunerado, consumir los bienes y servicios que el mercado le ofrece y utilizar la violencia si su “yo” o su “patria” ven amenazada su superioridad.

La cultura dominante, que tiende a enseñarse en todos los niveles del sistema educativo, exalta el valor de la independencia entendida como autosuficiencia, al tiempo que se minusvaloran las convicciones relacionadas con el sentido de comunidad y la búsqueda del bien colectivo. Incluso, legaliza la violencia en determinadas circunstancias, como ocurre en el caso de las guerras. Las lecciones de la asignatura de Historia están plagadas de sucesos bélicos que se enseñan como hechos inevitables, sin hacer ningún tipo de análisis ni reflexión crítica sobre los mismos.

Valoraciones finales. El lector se encuentra ante una obra excelente que le informa sobre: el nacimiento del campo *Educación y valores* en México durante los últimos diez años; el desarrollo del conocimiento alcanzado en el mencio-

nado campo en comparación con la década anterior, tanto en la cantidad de productos de investigación como en la calidad científica de los mismos; la exposición de la metodología que se ha usado en todas y cada una de las categorías o grandes líneas de investigación; la descripción analítica pormenorizada de cada uno de los productos de investigación, siguiendo el mismo protocolo metodológico en todos los capítulos; la valoración de los puntos fuertes y débiles de las investigaciones; las lagunas que se han detectado y que requieren nuevos planteamientos teóricos o metodológicos, y las propuestas de investigaciones futuras. Todo ello referido siempre a un compromiso con la racionalidad en los procesos de solución de los problemas que afectan a los mexicanos, ya sea desde la perspectiva social o política o de gestión o de convivencia entre individuos, comunidades, profesores y alumnos o profesionales y usuarios; en definitiva, un compromiso con la racionalidad de las acciones humanas (racionalidad práctica) para buscar soluciones a los problemas humanos.

Dr. Juan Escámez Sánchez y Dr. Roberto Sanz Ponce¹

Valencia, 7 de noviembre de 2012

Referencias

- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 final.
- Ruiz-Corbella, M. y Harris, S. (coords) (2012). “La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 3.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.

¹ Juan Escámez Sánchez, doctor en Filosofía, catedrático en las universidades de Sevilla, Murcia y Valencia (España). Actualmente, director del Instituto Universitario de Investigación en Teoría de la Educación de la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia.

Roberto Sanz Ponce, doctor en Ciencias de la Educación, director de la Revista *Edetania. Propuestas socioeducativas*, secretario del Instituto Universitario de Investigación en Teoría de la Educación de la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia (España).

INTRODUCCIÓN

Razón de ser

La obra que aquí presentamos es el resultado de un esfuerzo colectivo orientado a hacer un trabajo de análisis, síntesis y valoración del conocimiento y la producción generados en México, durante la década 2002-2011, en el campo temático: *Educación y valores*.

Igual que los estados del conocimiento que se hicieron para dar cuenta de la producción en las décadas de 1980 y 1990, el presente estado de conocimiento brinda un servicio a los investigadores, educadores y decisores del país, aunque también lo proporciona a los estudiantes de las diversas carreras en el campo educativo y a otros investigadores extranjeros. Es una herramienta de utilidad para los investigadores ya formados o en proceso de formación, porque pone de manifiesto los objetos de estudio, los métodos empleados, los referentes teóricos, las temáticas abordadas, los problemas trabajados y, sobre todo, los hallazgos y ausencias e insuficiencias en el campo *Educación y valores*; ello facilita encontrar nuevas vetas de investigación y avances teóricos que constituyen el punto de partida para plantearse nuevos problemas. Para los educadores, constituye una fuente de consulta que les da pistas sobre los trabajos que, con calidad probada, abordan los temas que les interesan para mejorar su práctica y, finalmente, quienes toman decisiones en el ámbito educativo en el nivel de las políticas, los programas o el *currículum* encuentran en esta obra la orientación necesaria para la consulta de aquellos trabajos en los que pueden sustentar sus decisiones.

Si la pertinencia social del estado del conocimiento que estamos presentando radica en el servicio que brinda a quienes realizan alguna tarea en el campo

educativo, su relevancia epistémica radica en reunir un conjunto de hallazgos y aportes, además de realizar una síntesis y una valoración crítica de la producción.

A lo anterior, cabe añadir que con la obra que aquí se presenta se está contribuyendo al cumplimiento del compromiso que han establecido dos asociaciones mexicanas con la comunidad educativa del país. Por una parte, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que ha hecho suya la tarea de hacer cada diez años el estado de la investigación educativa en México para contribuir al incremento de la calidad de la investigación en México. Por otra parte la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval) que se ha propuesto fomentar la investigación y la intervención en el campo que se configura con las múltiples relaciones entre la educación, la ética y los valores.

Tenemos la seguridad de que la obra que aquí se presenta permite constatar que, a lo largo de tres décadas, la investigación en el campo *Educación y valores* ha tenido avances cuantitativos considerables (número de trabajos producidos, cantidad de investigadores, variedad de temas trabajados y de métodos empleados, entre otros), pero sobre todo se ha transformado cualitativamente. Resultará claro al lector de este documento que en los últimos años ha habido una mayor preocupación por parte de los investigadores de poner sus trabajos a consideración de la comunidad epistémica pertinente, procurando una dictaminación estricta de los mismos y una difusión más amplia y formal. También podrá apreciar que el trabajo en red rinde frutos importantes en la investigación y constituye una vía de formación de las nuevas generaciones de investigadores. Por supuesto, gracias a la mirada crítica de los elaboradores de esta obra, podrán verse también las insuficiencias y vacíos que corresponde superar a la generación de investigadores que ahora están en formación.

Grupo de trabajo y procedimiento

Para efectos de organización, el COMIE consideró que los campos temáticos claramente delimitados constituían áreas de trabajo, tanto para las actividades de los congresos como para las actividades destinadas a la elaboración de los estados del conocimiento. Por esa razón, el campo temático *Educación y valores* constituye una de las áreas de trabajo de esa asociación. Dicha área abarca las investigaciones y estudios que se ocupan de la dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en

sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional.

Para abarcar todos los elementos y dimensiones que entran en la delimitación del campo, se conformó un pequeño grupo inicial con investigadores experimentados y con conocimiento del campo. Considerando las temáticas y la cantidad de producción, este grupo determinó siete subáreas de trabajo, que no son sino campos de estudio más específicos: a) valores profesionales y ética profesional; b) educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad; c) formación ciudadana y derechos humanos; d) valores de los profesores y estudiantes; e) aportaciones filosóficas y políticas educativas en relación con los valores en educación; f) valores de la corporeidad, el movimiento y la educación física, y g) equidad de género.

El trabajo requirió de un esfuerzo de organización colectiva que culminó con el presente documento en el que se exponen los resultados de un proceso de reconstrucción analítico-sintético y la evaluación de la producción. El procedimiento se resume en las siguientes fases: formación de los grupos de trabajo para cada subárea; identificación y selección de los trabajos por revisar; elaboración de resúmenes analíticos; sistematización y contrastación de la información, y reconstrucción de aportes, avances, tendencias e insuficiencias y emisión de juicios evaluativos.

Cada subárea quedó a cargo de la coordinación de uno o dos académicos con alta producción en el campo específico correspondiente. A su vez, los coordinadores de cada subárea se dieron a la tarea de conformar su grupo de trabajo. En total se contó con la participación de 59 personas con responsabilidades distintas: 23 investigadores —de los cuales, 12 fungieron como coordinadores de subárea—, 16 profesores y 20 estudiantes de posgrado y licenciatura. La elaboración de esta obra constituyó un proceso formativo de gran riqueza para todas y todos los participantes y, como valor agregado, contribuyó a reforzar vínculos académicos y a darle fortaleza a las asociaciones que brindaron sostén y cohesión a los esfuerzos.

Estructura y contenidos

La obra está organizada en ocho capítulos. En el primero se reconstruye el proceso de conformación del campo *Educación y valores* desde principios de la

década de 1990 hasta nuestros días; se detalla la metodología que se siguió en el proceso de construcción del estado del conocimiento, explicitando el criterio de delimitación de su objeto de estudio, el estatuto epistemológico del trabajo realizado y el procedimiento seguido. Asimismo, se presenta una visión de conjunto de la investigación en este campo, en los años comprendidos entre 2002 y 2011, haciendo una comparación con los estados del conocimiento de décadas anteriores; finalmente, se ofrece una visión prospectiva de la investigación en el campo.

Después del capítulo dedicado al panorama general se presentan siete capítulos en los que se exponen sendos estados del conocimiento, referidos a campos de conocimiento específicos. Se ofrece, en primer término, el capítulo referido a los valores y la ética profesionales, cuya subárea tuvo gran desarrollo durante la década que se examina, como resultado de un proyecto colectivo e interinstitucional en el nivel nacional. En él se expone cómo se produjo el trabajo, se detalla el número y género de los autores y se aborda el tipo de producción en la década así como las principales temáticas. Se comenta la abundante elaboración de capítulos, artículos y libros en el periodo y se da un lugar especial a la construcción de la ética periodística. Finalmente, se exponen las tendencias generales, las limitaciones en la investigación, los hallazgos y las nuevas líneas de investigación que se abren, además de una reflexión general y la relación de todas las obras consideradas en el estado del conocimiento.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto abordan, respectivamente, temáticas que se han trabajado desde los primeros estados del conocimiento: la formación moral, la formación para la ciudadanía y los derechos humanos, y los valores de profesores y estudiantes. Tales temáticas son examinadas desde una óptica que les da actualidad teórica y realza su pertinencia social.

En el tercer capítulo se expone el estado del conocimiento sobre la relación entre educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad. Se explicita cómo se conformó la subárea y el procedimiento para la construcción del estado del conocimiento en dos subcampos temáticos que están incluidos en ella. Después se expone el estado del conocimiento sobre formación en valores morales, seguido del estado del conocimiento sobre formación en valores estéticos. En ambos casos, se aborda el tipo de publicaciones que han prevalecido y su evolución en la década, la localización geográfica e institucional de la producción, los referentes teóricos, las temáticas abordadas, los tipos, niveles y modalidades estudiadas, los métodos de investigación empleados, los

tipos de aportación y los hallazgos, cerrando con un balance de la producción. Finalmente, se incluye la relación de los títulos de los trabajos considerados en la subárea.

En el cuarto capítulo, que se dedica a la formación ciudadana y los derechos humanos, se plantea el contexto y el proceso para desarrollar el estado del conocimiento de la subárea, para proseguir con la descripción del tipo de publicaciones y su comportamiento en la década, así como la ubicación geográfica e institucional de la producción. Se hace un examen de la constancia y consistencia de los investigadores en el campo temático y se sacan a la luz las temáticas y perspectivas de análisis. También se determinan los tipos y las modalidades estudiadas, las aproximaciones metodológicas y el tipo de aportes. El capítulo se cierra exponiendo los principales hallazgos, contribuciones y propuestas y haciendo un balance de la década, seguido de una previsión hacia el futuro próximo. Finalmente se ofrece al lector interesado el listado bibliográfico correspondiente a las obras que se analizaron.

El tema de los valores de los profesores y estudiantes es analizado en el quinto capítulo, en el que después de presentar los criterios de delimitación de la subárea, se presentan las características de la producción académica que se revisó para construir este estado del conocimiento. La parte medular del tema se dedica a la descripción analítica de las investigaciones sobre los valores de los profesores y de los estudiantes y los métodos empleados por los investigadores. El capítulo se cierra con una conclusión y con las referencias bibliográficas de los trabajos analizados.

En el sexto capítulo se expone el estado del conocimiento en la subárea que corresponde a las aportaciones filosóficas y el análisis de las políticas relativas al campo de *Educación y valores*. Después de hacer una presentación que incluye el proceso de delimitación de esta subárea y de su evolución en el tiempo, se describe el procedimiento de construcción del trabajo, así como los principales hallazgos y ausencias. Se concluye con el listado de la bibliografía que se consultó y analizó.

Los dos últimos capítulos se ocupan de dos subáreas emergentes. Se trata de campos específicos que en décadas anteriores aparecían de manera difusa y fuera del área de *Educación y valores*. La relevancia social de sus temáticas y el volumen de producción eran ya razones de peso para hacer estados del conocimiento; la cercanía de esas temáticas con el ámbito de los valores en educación mostraron la pertinencia de incorporarlas al área.

El séptimo capítulo se dedica a la investigación sobre los valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física. Después de exponer los criterios de delimitación de la subárea, se describe el tipo de producción y su evolución en el tiempo. Se ubican geográfica e institucionalmente los trabajos y se comenta la orientación de los mismos, así como las tendencias teórico categoriales que se observan, las problemáticas y la metodología. Se exponen los aportes y hallazgos principales y, para cerrar, se exponen las conclusiones y la bibliografía que se analizó.

El último capítulo está dedicado al estado del conocimiento sobre equidad de género. En seguida de la exposición acerca de la delimitación de la subárea, se presentan los resultados del análisis de investigaciones sobre política pública de equidad de género en educación; después, se revisan investigaciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en las instituciones y sobre la transversalidad curricular del tema. También se examinan los estudios acerca de roles de género y sobre académicas, así como las investigaciones que revisan el tema de la incorporación de la mujer al trabajo remunerado en el ámbito educativo. El capítulo se cierra con un apartado de conclusiones y con el listado de los trabajos que fueron considerados para el estado del conocimiento.

Teresa Yurén y Ana Hirsch

Septiembre de 2012

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y VALORES. FORMACIÓN DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN; AVANCES Y PERSPECTIVAS

Teresa Yurén; Ana Hirsch y Bonifacio Barba¹

Presentación

Los temas, las cuestiones que se estudian y la delimitación de los enfoques que forman hoy el área de investigación en *Educación y valores* son resultado de muchos años de trabajo por parte de investigadoras e investigadores ubicados en diversas instituciones de educación superior mexicanas. Para los trabajos de elaboración del estado del conocimiento, el área está integrada por las siguientes subáreas: Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad, Valores profesionales y ética profesional, Valores de los profesores y estudiantes, Valores estéticos y de la corporeidad, Valores en la filosofía y en la política educativas, Equidad de género y, finalmente, Formación ciudadana y derechos humanos.

Al igual que otras áreas de la investigación educativa (IE) en nuestro país, que se han conformado y están en proceso de consolidación, la de *Educación y valores* se ha caracterizado por su activa presencia en el contexto de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) que organiza el Consejo

¹ Instituciones de adscripción de los profesores investigadores: Teresa Yurén, Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Ana Hirsch, Universidad Nacional Autónoma de México; Bonifacio Barba, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), así como por la construcción de redes de investigadores y la realización de actividades académicas específicas en el campo de la educación. En otras áreas de investigación, también se realizan trabajos sobre valores, ya sea porque están implícitos en sus temas de estudio o en algunos de sus contenidos —por ejemplo, en las áreas de Aprendizaje y desarrollo humano, *Curriculum*, Educación ambiental y sustentabilidad, Multiculturalismo y educación, Política y gestión, Convivencia escolar—, o bien porque contienen alguna subárea que de manera expresa los atiende, como es el caso de la dedicada a la Formación ética y valores, en el área de Procesos de formación.

Esta forma de presentarse la amplia cuestión de los valores en la IE puede comprenderse por dos razones principales. Una se refiere al hecho de que la conformación del campo de la investigación en *Educación y valores* es un proceso, una realidad dinámica que ha dependido de la formación e incorporación de investigadores al estudio de los fenómenos y problemas educativos que se agrupan bajo los términos de esta área, por una parte, y de la formación y evolución de otras áreas de la IE, por la otra, en las cuales no pocos de los asuntos estudiados están relacionados con la cuestión humana de los valores. La segunda razón, no desligada de la primera, se refiere a la ubicua presencia de las cuestiones axiológicas en la investigación social, campo mayor en el que se ubica la IE. De la primera razón se ocupará el primer apartado de este capítulo en relación con el último decenio. En referencia a la segunda se harán algunas consideraciones en el apartado final.

Este capítulo está integrado por cuatro apartados: en el primero se hace una reconstrucción del proceso de formación del campo de la IE en *Educación y valores* relacionándolo de manera fundamental, por ser un punto de referencia de gran trascendencia, con la historia de los congresos del COMIE.

En el segundo apartado se comenta la metodología que se siguió en el proceso de construcción del estado del conocimiento, el criterio de delimitación de su objeto de estudio y el estatuto epistemológico de este trabajo.

En el tercer apartado se presenta una visión de conjunto de la investigación en *Educación y valores* en el periodo comprendido entre 2002 y 2011. Este apartado está apoyado en la información y en el análisis de cada una de las subáreas, las cuales presentan su temática particular en sendos capítulos de este libro.

El cuarto apartado del capítulo ofrece una visión prospectiva de la IE en *Educación y valores*, tomando en cuenta tanto el estado del conocimiento que se encuentra en este libro como algunos elementos de los estados del conocimiento

previos, así como las necesidades que plantea el desarrollo de la educación y sus políticas públicas, en específico, su componente valoral. Las políticas educativas son una de las principales motivaciones para la realización de la investigación sobre los valores en la educación, junto con el interés de los investigadores por ampliar el conocimiento en este campo. Otras temáticas que impulsan la IE en el campo de los valores, cuya relevancia ha aumentado por la gravedad de los problemas que vive actualmente la humanidad, y específicamente México, son las que se refieren a la manera en la que las instituciones, los procesos educativos y los educadores están contribuyendo a la formación en el ámbito de la moralidad, la ciudadanía y la ética profesional.

La conformación del campo de la investigación en *Educación y valores*

Entre las formas de comprender y representar el proceso de formación social y académica de una temática particular de investigación y sus enfoques de trabajo, está la noción de campo, la cual se ha aplicado al desarrollo de la IE en México.² Aquí se usa para describir el proceso de desarrollo de la investigación en *Educación y valores* sobre todo en uno de sus aspectos, el organizativo, como actividad de la comunidad de investigadores que cultivan estos temas dentro del campo general de la IE.³ Si la IE es el campo general, nos referiremos a *Educación y valores* como un campo particular o área del conocimiento, cuya particularidad obedece a la delimitación de su temática.

Es conocido que la educación es una acción social de naturaleza ética y que envuelve varias prácticas morales. Esto origina debates y problemas diversos en la formulación y realización de las políticas públicas y en el estudio de sus múltiples variables y componentes teóricos y prácticos. Del mismo modo, se sabe que la filosofía y la teoría de la educación tienen entre sus tareas esenciales la de dilucidar cuestiones éticas y morales relativas a la comprensión y la práctica de la acción educativa. En la vida posrevolucionaria de México fue

² Sobre el desarrollo de la investigación educativa en México puede verse: Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) y Martínez (1996); además, tanto en los estados del conocimiento coordinados por Weiss (1995-1997), como en los coordinados por Rueda (2003-2005) existe un volumen que se ocupa específicamente de la investigación sobre la IE. Asimismo, se pueden consultar las memorias de los CNIE publicadas en versiones electrónicas por el COMIE con el apoyo de otras instituciones, usualmente las instituciones sede de los CNIE y otros patrocinadores.

³ Desde el trabajo coordinado por Teresa Wuest (1993) —una versión preliminar del estado de conocimiento publicado en 1995— se usa el concepto de campo para referirse al estudio de la educación y los valores.

dominante durante varias décadas una concepción política y escolar derivada de la llamada *ideología educativa de la Revolución Mexicana* que, como otros elementos del sistema político, servía a los fines de legitimación y dominio y era, si acaso, objeto de ciertas variaciones en las sucesivas administraciones federales. Los cuestionamientos al carácter autoritario y excluyente del sistema político incluyeron siempre el tema de la educación, particularmente en dos ámbitos de la vida nacional. En primer lugar, en el de la libertad de educación, que ha constituido un tema de debate porque en él se ponen en juego, por un lado, los derechos de la persona y de los padres de familia y, por otro, la laicidad de la educación. En la reforma constitucional de 1992 se observa la manera en la que se resolvió la tensión al respecto en los últimos años del siglo xx,⁴ aunque el debate al respecto sigue abierto.

En segundo lugar, está el cuestionamiento social al presidencialismo autoritario, que se expresó de modo fundamental en el movimiento estudiantil de 1968. Este movimiento representa, con los antecedentes sociales de esa década y la anterior, un punto de partida indiscutible para la democratización del país, de la vida política y de la educación. La educación para los derechos humanos y la educación para la democracia se fueron conformando en la teoría pedagógica y en la práctica escolar y han sido un factor muy importante en la transición a la democracia.

No obstante los sucesos anteriores, la cuestión de los valores como asunto relevante de la educación y de las políticas públicas empezó a recibir atención especializada en los ámbitos de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación hasta la década de 1980. Sin duda, esos trabajos se iniciaron como una expresión de la preocupación social y académica acerca de la función formativa de la escuela y su necesaria contribución a la educación política, moral y ciudadana, necesidad claramente manifiesta en los conflictos de los decenios anteriores.⁵

La primera expresión de amplia difusión pública, al menos en el ámbito del sector público responsable de la educación, el ámbito académico y alguna

⁴ Un elemento de esa reforma al artículo 3º constitucional, que fue impulsada por uno de los partidos que en ese momento estaba en la oposición (el PAN), consistió en eliminar la obligación de que la educación impartida por los particulares fuese laica. El texto vigente del artículo 3º puede verse en www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf. La evolución histórica del mismo artículo es presentada en Cámara de Diputados (2009) y Covarrubias (2010). Esa reforma analizada en Barba (1994).

⁵ Acerca de la formación en valores, además de los contenidos de carácter histórico y programático que pueden observarse en algunos de los documentos registrados en la nota número dos, véase Bonifacio Barba (1998).

parte del magisterio de educación básica, acerca de la necesidad de mejorar la función formativa de la escuela y de hacer investigación sobre los valores en la política y la práctica educativas fue el Plan Maestro de Investigación Educativa (Latapí, 1981), documento difundido con ocasión del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981. Este Plan, con todo y ser patrocinado por un organismo público, no tenía carácter de política pública; era un documento indicativo, acorde al Programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que lo había elaborado.

En lo que concierne a la cuestión de la IE en las materias del desarrollo moral y la formación valoral de los alumnos —dos conceptos o descriptores que bien pueden aglutinar la diversidad de enfoques y temas propios del vínculo entre educación y valores— se observa que la constitución del campo ha sido comparativamente más tardía que otros, como el de educación y sociedad, una de las áreas importantes desde el primer CNIE y en la cual se hacían referencias al problema de los valores, como el de la justicia social. En el amplio proceso de conformación del campo de la IE, la definición del área⁶ de *Educación y valores* ha recorrido comparativamente menos camino, tiene quizá un menor reconocimiento temático y académico y su estructuración fue tardía entre los investigadores de la educación y entre los educadores. Hoy, sin embargo, esa situación ha cambiado, y de ese proceso se ocupa este apartado.⁷

El desarrollo moral y la adquisición o internalización de valores es uno de los objetivos fundamentales de la educación. Por una parte, sus fundamentos jurídicos están históricamente establecidos en México; tienen un origen y una construcción de profundo sentido social y político, y un conjunto de significados antropológicos en los que se expresa el derecho a la educación y sus garantías, en oposición a una consideración de los mismos que sólo quisiera verlos como asuntos conceptuales o ideales sin historia política y social. Además de lo anterior, y aunque no con la generalidad e intensidad necesaria a la vida social y escolar, se han logrado avances en su atención en los planes y programas si se considera el lapso de 1992 a 2012.

Por otra parte, ante el hecho de que la escuela no ha atendido eficazmente esta parte de su función formativa, un amplio y diverso conjunto de sujetos sociales (investigadores, organizaciones no gubernamentales, autoridades elec-

⁶ A los campos particulares de IE se les ha organizado en el seno del COMIE como “áreas temáticas”.

⁷ En la revisión del tema que se expone se utilizan varios elementos de Barba (2000, 2004).

torales, gobernantes, dirigentes de padres de familia, etcétera) han señalado lo injustificable de tal carencia y expresado la necesidad urgente de mejorar la formación ética en la socialización escolar. ¿Cómo se ha incorporado el tema en la IE y cómo se ha manifestado en los congresos del COMIE? ¿Qué ha aportado la IE al conocimiento y comprensión de esta cuestión? ¿Qué temas se han estudiado y con qué enfoques? No pueden responderse aquí todos los cuestionamientos, desde luego; sólo se mencionan algunos elementos sobre la incorporación del área temática al campo general de la IE.

Hasta el año de 1999, los congresos nacionales de IE no dedicaron un área temática a los valores y al desarrollo moral y, en contraste, desde el segundo congreso (1993) el área temática dedicada a los *sujetos* quedó establecida como una de las áreas básicas de los CNIE con el nombre de *Sujetos de la educación y formación docente*, aunque el nombre tuvo después varios cambios. A esa área, sin ser la única, estuvo asociado casi de manera natural el tema de los valores en la escuela y en la formación de los individuos. Aun estando definida como área, la revisión de la investigación del periodo 1981-1992 mostró que el conocimiento sobre los alumnos estaba fragmentado y disperso, con pocos trabajos que consideraran al alumno como centro de su indagatoria (Ducoing y Landesman, 1996: 14; Carvajal y Spitzer, 1996: 27) y los estudios existentes se concentraban en la educación media y la superior (Barba, 2000: 138). En varios congresos esta área fue una de las que recibieron trabajos relacionados con los valores.

El Congreso de 1981 no tuvo subtemas o referencias menores dentro de las áreas teóricamente más vinculadas con los valores o el desarrollo de la moralidad, como es el caso de las áreas de educación y sociedad, procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo curricular o evaluación de la calidad. Por ejemplo, Cámara (1981) no identifica algún trabajo de evaluación de la calidad relativo a valores o desarrollo moral: “el criterio más usado para evaluar la calidad es el rendimiento académico”. Se sabe, dice, que “la educación es de bajísima calidad” (Cámara, 1981: 341) y que es necesario evaluar otros aspectos, pero no se menciona la formación valoral o el desarrollo moral.

Un repaso de los documentos respectivos permite darse cuenta que tanto el desarrollo moral como la formación de valores no se habían constituido en preocupaciones específicas de la IE. El tema de los alumnos tampoco tuvo un lugar propio en la organización del Congreso y los trabajos de esa materia se presentaron en varias áreas, por ejemplo, educación y sociedad.

Un documento del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Conacyt presentado en el Congreso, el *Plan Maestro de Investigación Educativa* (Latapí, 1981), ofreció una síntesis de la investigación sobre las funciones de la educación y afirmaba que respecto a la función de asegurar el aprendizaje y el desarrollo intelectual existía una concepción “extremadamente escolarizada de la práctica cotidiana” (Latapí, 1981, I: 20) caracterizada por enfatizar la transmisión de conocimientos, unas relaciones autoritarias y verticales y el fomento de la pasividad y docilidad del alumno que impiden el “desarrollo del espíritu crítico y creativo” y hacen del alumno “un ser dependiente” (Latapí, 1981, I: 20-21). Ya en estos juicios está implicado, como puede apreciarse, el tema de la formación moral y valoral.

En cuanto a la función de socialización, se afirma en el citado texto que “hay pocos estudios que permitan esclarecer en qué medida el sistema educativo mexicano ha logrado transmitir a sus educandos los valores y actitudes que pretende inculcar” (Latapí, 1981, I: 21). Para favorecer tal adquisición de valores se requiere cumplir dos condiciones: la primera, modificar planes y programas y “ofrecer oportunidades en la vida misma de la escuela y de la comunidad para poner en práctica los valores que se pretenden transmitir” (Latapí, 1981, I: 21) y, segunda, “modificar las condiciones sociales contrarias a los valores deseables, principalmente las relacionadas con la democracia y la solidaridad social” (Latapí, 1981, I: 22). Pasados varios años, la primera de las condiciones empezó a realizarse, pues en los planes y programas de educación básica de 1992 y 1993 se afirmó, de una forma muy clara, que la formación de los valores cívicos requiere una vida escolar que los haga reales en la experiencia cotidiana.

En síntesis, el documento del Programa Indicativo del Conacyt dejaba asentado que el estado de la función escolar de la socialización “deja mucho que desear” (Latapí, 1981). El Plan Maestro proponía orientar la IE a la “identificación de los problemas de la educación nacional, su análisis y solución, y a anticipar y hacer posibles los cambios educativos necesarios para los cambios estructurales deseables” (Latapí, 1981, cap. III: 3)

Pasado el Congreso, la primera actividad académica relativa a los valores fue el Coloquio de la Red de Información Educativa celebrado en 1982. El documento respectivo reúne la investigación sobre el tema y expresa que es escasa (1982: 58), al tiempo que permite percatarse de la diversidad conceptual que encierra la referencia a los valores. Es importante hacer mención de una conclusión del documento en la que se afirma el interés de la Secretaría de

Educación Pública (SEP) en la promoción de los valores en la educación formal (1982: 60). Fue hasta 1993, durante el gobierno de Carlos Salinas, cuando la SEP llevó a cabo una reforma curricular en la que se dio un mayor impulso al tema de los valores.

En la planeación de los trabajos del segundo CNIE, que se realizó en el año de 1993, el tema de los valores, junto con otros, fue incorporado como un tema nuevo en la organización (Wuest, 1995c).⁸ El área temática en la que se incluyeron las investigaciones sobre valores fue llamada *Educación, sociedad, cultura y políticas educativas*, que reunió una variedad de temas. Dentro de esta área se ubicó el tema de educación y valores, desvinculándolo del área de sujetos, donde no se hizo ninguna referencia a los valores.

Un importante producto del Congreso fue la obra titulada *Educación, cultura y procesos sociales* (Wuest, 1995a). En este libro, uno de sus capítulos sintetiza el estado del conocimiento sobre el tema amplio que integraba diversas concepciones y expresiones prácticas de “educación y valores, ambiental y para los derechos humanos” (Wuest, 1995b: 311-395). El primer tema concentró 55% de 89 trabajos y 45% de ellos a los temas restantes (Wuest, 1995b: 316). Un hecho significativo del desarrollo de la reflexión y la investigación sobre los valores es que la mayoría de los trabajos que se reunieron en esa obra es de 1986 y años siguientes (Wuest, 1995b: 370). Además, se hace notar también la variación en los enfoques conceptuales sobre los valores. Incluso se afirma que estos temas emergentes, relacionados con “el problema cultural” son objeto de desvalorización social (Wuest, 1995c: 13-14). La diversidad temática del área en cuestión en el segundo CNIE y el juicio expresado por Wuest indican una de las dificultades de la constitución del campo de la investigación en valores.

El análisis de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje también identificó temas en los que hay implicaciones valorales, pero los valores como tales no están identificados como objeto de enseñanza-aprendizaje. Se mencionan la educación ambiental, el análisis del canon de valores de los libros de texto y la educación para la paz y los derechos humanos (Taboada y Valenti, 1995).

Puede concluirse que hasta 1992 no había un programa de investigación definido sobre los valores en educación y mucho menos sobre el desarrollo moral; este último tema ni siquiera es mencionado como una de las teorías de

⁸ En ese momento, la novedad de estos campos —calificados como emergentes— es también reconocida en los estudios relativos al currículo. Ver Díaz (1997, 1995a).

referencia para la formación de valores.⁹ A inicios de ese año se publicó un trabajo teórico (Barba, 1992) en el que se presenta la teoría cognitivo-evolutiva de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral como una alternativa para la formación valoral.

En los siguientes congresos del COMIE, el tema de los valores se presentó de la siguiente manera: en el tercer CNIE (1995) los trabajos de investigación sobre la educación y los valores fueron incluidos dentro del área temática *Educación, sociedad y cultura*. Se recibieron pocos trabajos y éstos no ofrecían un análisis heurístico detallado del concepto de valor subyacente o definiciones teóricas que expusieran con relativa amplitud los fundamentos de las investigaciones.

En el cuarto CNIE, realizado en el año de 1997, el tema de los valores se dispersó entre varias de las áreas temáticas. En el área de *Sistema educativo: filosofía, historia y cultura* —que fue el área en la que formalmente se ubicó—, el tema de los valores en educación recibió tres trabajos; en el área de *Instituciones educativas: procesos curriculares y de gestión* se presentaron trabajos sobre educación en derechos humanos y educación ambiental, y, finalmente, el área de *Alumnos y procesos de aprendizaje*, dentro del tema de *actitudes y valores*, recibió sólo un trabajo sobre los valores.

El quinto CNIE celebrado en el año 1999, no tuvo variaciones significativas en la organización temática y los trabajos pertenecientes a los temas valorales o de desarrollo moral pudieron ser presentados en varias áreas.

En la organización del sexto CNIE, celebrado en el año 2001, una de las áreas volvió a ser llamada *Educación, cultura y sociedad* y en ella se ubicaron las investigaciones dedicadas a los valores; el desarrollo moral no aparecía aún como denominador para algún conjunto de trabajos.

En los trabajos preparatorios del séptimo CNIE que se celebró a finales del año 2003 en la Universidad de Guadalajara, el tema de los valores estaba mejor estructurado debido a dos factores nuevos. Uno consistió en el trabajo previo al Congreso para la elaboración de los estados del conocimiento de la IE mexicana relativa al periodo 1992-2002 (Weiss, 2003). Esta actividad permitió dar una configuración de conjunto al campo de la investigación en educación y valores con la denominación de *Educación, valores y derechos humanos*. Tanto en la estructura del Congreso como en la publicación del estado del conoci-

⁹ En la revisión de la investigación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 1995) se identifica el tema de las “competencias sociales” pero no se le relaciona con alumnos, con valores o con desarrollo moral o con el tema más amplio del “desarrollo del conocimiento social”. Ver López (1995: 41s).

miento, los trabajos sobre valores fueron ubicados en el área temática titulada *Educación, derechos sociales y equidad*. Una versión provisional del estado del conocimiento había sido presentada en el sexto Congreso y en el séptimo se difundió el texto definitivo (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003).

El segundo factor que contribuyó a la definición teórica y temática del campo de la investigación en *Educación y valores*, consistió en el trabajo de naturaleza comunicativa y académica que los investigadores del campo realizaron con el fin de promover y sistematizar la actividad de investigación, su difusión y crítica y la organización de los investigadores en una asociación específica. Para ello, se realizó una jornada académica en la ciudad de Cuernavaca a principios del año 2003 y ahí se planteó el propósito de constituir una asociación o red de investigadores. En una reunión especial con ocasión del CNIE de Guadalajara, el grupo de investigadores acordó constituir la *Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores* y definió su estructura directiva que tuvo entre sus primeras tareas la de formular unos estatutos, los cuales fueron presentados, analizados y aprobados en la asamblea que la Red celebró en la ciudad de Hermosillo, Sonora, durante la celebración del octavo CNIE en el año 2005. La red adoptó estatutariamente el nombre aprobado en la ciudad de Guadalajara y su acrónimo Reduval. Posteriormente la Red fue registrada como Asociación Civil, lo cual fue comunicado a sus miembros en la asamblea realizada en la ciudad de Mérida, Yucatán, durante la celebración del noveno CNIE en el año 2007.

En lo que respecta a las investigaciones sobre educación y valores, en el octavo CNIE fueron presentadas en el área de *Educación, cultura y sociedad*.

Como resultado de la constitución de Reduval, y de los trabajos preparatorios del noveno congreso (2007), los investigadores del campo de educación y valores estuvieron en posibilidad de participar al interior del COMIE con el propósito de estructurar un área temática particular que fue aprobada y denominada *Educación y valores* en una asamblea de socios del COMIE, llevada a cabo en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, en el año 2006. Esta área, formada con seis subáreas inicialmente, ha sido la estructura académica para los congresos de 2007, 2009 —en esa ocasión integrada con 10 subáreas— y 2011.

Delimitación del área, estatuto epistemológico y procedimiento

El estado del conocimiento del área *Educación y valores* se desarrolló siguiendo un procedimiento general acordado en la reunión de socios del COMIE

realizada en la ciudad de Puebla en 2010 y en una reunión posterior efectuada para ese propósito. A partir de los acuerdos a los que se llegó en esas reuniones —referentes al tipo de material que se revisaría y los rubros que orientarían el análisis—, el grupo de trabajo de esta área procedió a organizar el proceso en función de: a) la delimitación del área y b) el estatuto epistemológico del producto que se desarrollaría.

a) El área: un campo temático de la investigación educativa

El área se ha ido conformando a lo largo del tiempo como un campo temático en virtud de algunos problemas y objetos de estudio teóricos y pedagógicos que, de manera recurrente y concurrente, han trabajado diversos investigadores. Si, usando un lenguaje habermasiano, decimos que un tema es un fragmento del mundo, de la vida que se ha convertido en problemático (Habermas, 1989), hemos de admitir que la injusticia, la inequidad, la corrupción y la violencia que corroen a las sociedades contemporáneas ponen en un primer plano tres temas: la ética, la moral y los valores. En una perspectiva integradora de estos tres temas en relación con la acción social y la responsabilidad del Estado, han adquirido gran importancia tres cuestiones que tienen una relación íntima: el fortalecimiento de la democracia; el reconocimiento, vigencia y protección de los derechos fundamentales de los seres humanos, y el cambio en la educación.

No es extraño que diversos investigadores hayan coincidido en relacionar estos temas con la educación, dando lugar al campo temático que nos ocupa y que —conforme a los acuerdos de la reunión de socios del COMIE en Puebla, en 2010— queda delimitado de la siguiente manera: “El área *Educación y valores* se ocupa de la dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional”. El área quedó delimitada por su temática, en cambio no se fijaron límites a los abordajes disciplinares y a las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas; lejos de ello se ha procurado favorecer la interdisciplinariedad y las múltiples miradas sobre un mismo problema o fenómeno en el campo educativo.

b) El estado del conocimiento como forma de investigación

Además de la delimitación del área, el grupo de investigadores que emprendió la tarea de elaborar el estado del conocimiento correspondiente determinó un procedimiento acorde al estatuto epistemológico de ese producto. Tal estatuto se resume en el siguiente aserto: un estado del conocimiento es una investigación de segundo nivel que consiste en una reconstrucción analítico-sintética, con un componente valorativo del proceso de desarrollo y de los avances en el conocimiento, los métodos y los enfoques epistemológicos alcanzados en un campo o tema de indagación, durante un intervalo de tiempo intencionalmente delimitado. Dicho aserto requiere de algunas precisiones que apuntamos a continuación.¹⁰

Consideramos como productos de primer nivel aquellos que tienen como referente un fragmento de la realidad educativa (prácticas, discursos, instituciones, etcétera). En este nivel, hay investigaciones con base empírica y/o teórica que hacen un aporte al conocimiento y la comprensión de los fenómenos educativos, y estudios que consisten en la sistematización de experiencias educativas y de intervención, o en diagnósticos y evaluaciones cuya finalidad es diseñar e implementar soluciones a problemas identificados o transformar e innovar.¹¹

En un segundo nivel se encuentran trabajos cuyo referente son las investigaciones y estudios de primer nivel. Los trabajos de segundo nivel pueden ser: a) informativos, si describen o dan noticia de uno o varios productos de investigación preexistentes, como los inventarios bibliográficos o las reseñas informativas; b) de complementación, si contribuyen a ampliar o profundizar un tema, tomando posición al respecto (como los ensayos teóricos o los debates en torno a temas trabajados en investigaciones previas); c) críticos, si juzgan la validez de una investigación con base en un análisis (como las recensiones o comentarios críticos), y d) estados del conocimiento cuyo referente son las investigaciones y estudios desarrollados en un campo determinado con límites espacio-temporales fijados claramente.

¹⁰ Una primera versión de estas precisiones se presentaron en Yurén (2004).

¹¹ Esta distinción entre investigaciones y estudios corresponde a lo que se suele considerar investigación básica e investigación aplicada. Véase por ejemplo el estudio sobre la investigación educativa en México efectuado por el *Center for Educational Research and Innovation* (OCDE-CERI, 2004). Sin embargo, la coincidencia no es total en relación con lo que se plantea en ese estudio, pues mientras sus autores consideran que la investigación básica es fundamentalmente de carácter disciplinar y la aplicada es multi o interdisciplinar, la distinción que nosotros hacemos entre investigaciones y estudios es independiente de su carácter uni, multi o interdisciplinar.

Una vez aclarado que se trata de un trabajo de segundo nivel, procederemos a exponer por qué decimos que un estado del conocimiento es un trabajo analítico-sintético.

La etimología del término *síntesis* conduce por lo menos a dos posibles significados que, si bien están emparentados, tienen diferente sentido. Inicialmente, el término significó literalmente “con-posición” (σύν-θesis). Con este sentido, la síntesis alude a una posición que se asume después de haber superado posiciones antitéticas. La expresión “con-posición”, en latín devino en *composición*, del verbo *componere*, que significa “disposición”, “arreglo”, “organización”, “estructuración”. Con este sentido, la palabra *síntesis* alude a la combinación de elementos que estaban separados y se contrapone al análisis (ἀνάλυσις), que significa la disolución de un conjunto en sus partes o elementos. La oposición entre análisis y síntesis parece profundizarse cuando se examina el uso que se ha dado a estos términos en la historia de la Filosofía. Los diccionarios especializados en esta disciplina, identifican la síntesis con la deducción y el análisis con la inducción. Siguiendo con las dicotomías, se señala que la síntesis es un proceso que va de lo simple a lo complejo, de la causa al efecto, de lo necesario a lo contingente, de la condición a lo condicionado, mientras que el análisis procede en sentido inverso. También se dice que el análisis es un método de invención o descubrimiento, mientras que la síntesis es un método de doctrina. Si hacemos una condensación de las dicotomías mencionadas, la causa resultaría ser lo simple y, al mismo tiempo, lo general y lo necesario. Esto resulta lógico en una determinada concepción de corte metafísico, pero resulta inadecuado en el campo de lo social en el que la condición de existencia¹² de los fenómenos es contingente y particular.

Dada la insuficiencia de una visión puramente etimológica que no aclara plenamente las dicotomías anteriores, para los propósitos del trabajo en el campo de lo social retomamos la manera en la que se entienden el análisis y la síntesis en la modernidad. Galileo sostuvo que el rigor científico requiere de un doble movimiento: analítico y compositivo; por su parte, Descartes planteó que para construir el conocimiento se requería de un análisis riguroso seguido de un trabajo de recomposición. La tradición dialéctica hegeliano-marxista que tuvo gran influjo en las Ciencias Sociales del siglo xx, también mostró la necesaria relación entre estos dos momentos —análisis y síntesis— al postular

¹² Para evitar usar el término *causa* que implica relaciones invariantes, en las Ciencias Sociales se emplean términos como *antecedente*, *condición* o *factor asociado*.

como procedimiento metódico el paso de lo abstracto (o momento analítico) a lo concreto (o momento de síntesis). Desde esta perspectiva, el momento de concreción es una síntesis en el doble sentido de *composición* y *con posición*. Se trata de una composición de lo desintegrado analíticamente, con base en la cual se toma una posición. Es necesario aclarar que la composición no se obtiene por una operación de adición de partes o de ensamblaje de piezas que en algún momento se separaron, sino que es el resultado de interrelacionar en un todo coherente los elementos que resultan de una operación analítica, la cual se lleva a cabo mediante abstracciones.

Con base en estas distinciones, el estado del conocimiento no es una posición que se sostiene argumentalmente frente a otras posiciones total o parcialmente antitéticas. Es una posición que se funda en una composición —es decir en una operación sintética de combinación y articulación— mediada por operaciones de carácter analítico. El término “reconstrucción analítico-sintética” resume el triple movimiento: análisis, trabajo de composición y toma de posición. Visto de esta manera, el análisis no se opone a la síntesis, sino que la hace posible. La síntesis no cancela el análisis sino lo requiere y lo potencia. La posición que se adopta depende de la valoración que se hace de la producción y dicha valoración se funda en pautas de juicio explicitadas.

c) El procedimiento y la contribución del estado del conocimiento

El camino que se siguió para realizar esta tarea se enuncia de manera sencilla, pero requirió de un complejo trabajo colaborativo que movilizó múltiples recursos humanos, materiales y económicos. De manera resumida, el procedimiento consistió en: a) formar el equipo de trabajo; b) identificar los trabajos por revisar; c) elaborar resúmenes analíticos; d) sistematizar y contrastar la información, y e) reconstruir aportes, avances, tendencias e insuficiencias. A continuación detallamos cada una de estas actividades.

Conformación de grupo de trabajo

En noviembre de 2010, se discutió la delimitación del área y se determinaron siete subáreas temáticas que se fueron ajustando a lo largo del trabajo, hasta quedar como se presentan en esta obra. Se acordó ahí mismo quiénes coordinarían los trabajos por cada una de las subáreas temáticas y se propuso una

forma de coordinación general de todas las subáreas. También se definieron los criterios para la búsqueda y organización de materiales (artículos arbitrados, libros, capítulos de libros, ponencias y tesis de posgrado). A partir de ese momento, los coordinadores de las subáreas procedieron a conformar su grupo de trabajo, incorporando en él a investigadores que se ocupaban de la temática de la subárea y a estudiantes de posgrado.

Identificación de los trabajos

Identificar los trabajos correspondientes al área y, dentro de estos, los que correspondían a cada una de las subáreas, significó varias operaciones. La primera consistió en la *determinación de los centros físicos de información y los espacios electrónicos* en los que se haría la consulta (páginas electrónicas de revistas especializadas, índices o redes de revistas, y centros de información y documentación situados principalmente en universidades, así como la página del COMIE). Se distribuyó entre los integrantes de los equipos el trabajo de consulta en los centros físicos y páginas electrónicas para proceder a la *localización y registro de los trabajos del área*. Posteriormente se hizo una *clasificación de esos trabajos por subáreas y por tipos de productos*: libros de autor, capítulos de libros, artículos en revistas arbitradas, ponencias y tesis. Los listados se distribuyeron entre todos los coordinadores de subárea, quienes procedieron a identificar los trabajos susceptibles de análisis.

Elaboración de resúmenes analíticos

Cada coordinador realizó una relación de los trabajos correspondientes a la subárea y distribuyó los materiales entre los integrantes del equipo para elaborar los resúmenes analíticos, utilizando para el efecto las fichas cuya estructura había sido acordada en las reuniones generales. Se procedió entonces a la lectura completa de cada material y a la elaboración de la ficha correspondiente. Posteriormente, los coordinadores de cada subárea procedieron a revisar las fichas y hacer las correcciones pertinentes. Finalmente, se procedió a una depuración que consistió en determinar cuáles de las fichas encajaban efectivamente en la subárea. En ese proceso, hubo intercambios entre las subáreas y muchos de los documentos que se ficharon no fueron considerados para el estado del conocimiento por no corresponder a alguno de los tipos de trabajos previstos,

porque su contenido no era pertinente a los objetivos del estudio, o porque los resultados de la investigación habían sido expuestos en otros trabajos que sí fueron considerados.

Sistematización de la información

La información contenida en las fichas analíticas se sistematizó en cuadros de contraste que permitieron identificar regularidades, tendencias, discontinuidades o cambios a lo largo del tiempo. A partir de esos cuadros de contraste fue posible elaborar tablas, gráficas y descripciones detalladas del conjunto de materiales reunidos, clasificados y organizados. Esta parte del trabajo y la que se describe en el párrafo siguiente constituyen apartados relevantes que son mostrados de manera específica en cada uno de los capítulos de las subáreas que contiene este libro.

Reconstrucción analítico-sintética

A partir del trabajo realizado con las fichas analíticas y los cuadros de contraste, se procedió a hacer un trabajo analítico con base en las categorías que dieron estructura al trabajo (tipo de producción, temas trabajados, metodologías, hallazgos, entre otros) y las categorías teóricas que dieron significado y sentido a la parcela de conocimiento que quedó delimitada en cada subárea (por ejemplo: eticidad, corporeidad, ética profesional, etcétera). El trabajo de síntesis permitió destacar los aportes, los avances, las tendencias y las ausencias o insuficiencias, primero por subáreas y luego por el área en general.

Contribución del estado del conocimiento de la década 2002-2011

Haciendo una revisión y comparación de los estados del conocimiento publicados en 1993 y 2003, Weiss (2003) señala que esos trabajos revelan que en la IE en México se pasó de un enfoque centrado en la pedagogía a un enfoque multidisciplinario y multirreferencial de ciencias sociales y humanidades. Por su parte, Rueda (2003) —quien fuera coordinador del comité científico de los estados del conocimiento de la década de 1990— consideró que la realización del trabajo no sólo significó una aportación al desarrollo de la investigación en la medida en la que se produjo un conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo

sobre la IE, sino que también contribuyó de manera indirecta a su fomento por varias razones: a) ser la condición de posibilidad de la conformación de redes de académicos de distintas instituciones, y ampliar y fortalecer relaciones de colaboración; b) facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad de investigar en el campo de la educación; c) contribuir a la formación de los estudiantes que se integraron a los equipos; d) ampliar la difusión del conocimiento derivado de la IE a distintos públicos, y e) contribuir a la consolidación del COMIE. También puso énfasis en que el estado del conocimiento¹³ era una obra producida por investigadores pero orientada a la consulta de un amplio público (decisores, educadores e investigadores).

Recuperando esta última idea, podemos decir que a diferencia de trabajos hechos por investigadores para otros investigadores, los estados del conocimiento sobre la IE producidos en México se han elaborado con la intención de que su uso sea amplio y motive al usuario a consultar trabajos diversos, favoreciendo así que el impacto social de la IE sea cada vez mayor.

Lo que se persigue con el estado del conocimiento en el área de *Educación y valores* que se presenta en esta obra, fue continuar con la tradición del COMIE de diseminar el conocimiento brindando un análisis y valoración de la investigación realizada en la década 2002-2011, con la finalidad de prestar un servicio al amplio público de decisores, educadores, investigadores y estudiantes que se forman para realizar IE en México.

Una visión de conjunto del estado del conocimiento en *Educación y valores*

Tipos y distribución geográfica de la producción y los autores

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en el área de *Educación y valores* en su conjunto, considerando las cantidades y tipos de los productos examinados en las siete subáreas, sus autores, su género y las entidades federativas en que se localizó la información.

La tabla 1.1 muestra la composición y distribución de los 892 trabajos que en total fueron revisados.

¹³ Aunque Rueda aludía al estado del conocimiento de 2003, cabe señalar que esas características también las cumplió el estado del conocimiento de la década anterior.

TABLA 1.1. Tipos de producción en las siete subáreas (en números absolutos)

Subáreas/ Tipos de producción	Eticidad, moralidad y esteticidad	Valores profesionales y ética profesional	Filosofía y política	Equidad de género	Valores de profesores y estudiantes	Corporeidad, movimiento y educación física	Formación ciudadana y derechos humanos	Total
Libros de autor	13	13	5	3	10	23	4	71
Capítulos de libros	33	137	14	19	26	11	62	302
Artículos	54	67	7	20	13	46	28	235
Ponencias	16	51	11	16	33	31	11	169
Tesis de posgrado	7	19	5	8	0	62	14	115
Total	123	287	42	66	82	173	119	892

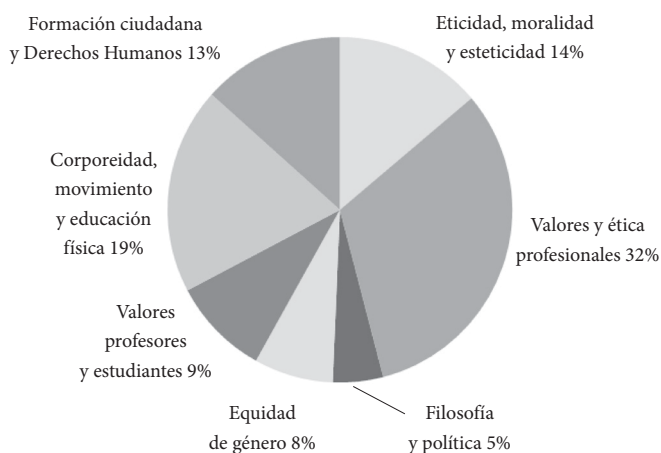
Fuente: Elaboración de A. Hirsch, con base en la información de las siete subáreas.

La evidente diversidad entre las subáreas es producto de múltiples factores. Los que cabe destacar son los siguientes: a) la constitución de las subáreas ha sido y es un proceso heterogéneo en lo que se refiere a la construcción de sus temas y su socialización entre las y los investigadores; b) las condiciones institucionales que dan soporte a las actividades de investigación en las subáreas son muy variadas; c) la formación formal y continua de las y los investigadores que se dedican a los temas de las distintas subáreas también repercute en las diferencias, y d) en las subáreas se siguió un proceso de selección diferente de los trabajos por revisar. La gráfica 1.1 muestra los totales en los productos analizados por subárea, cuyas variaciones expresan el impacto de factores como los señalados. Independientemente de estos factores, es destacable la abundante aportación de la subárea *Valores profesionales y ética profesional*, con 287 obras, que es más de dos veces mayor que la del promedio aritmético de las subáreas, de 127 obras. Es clara la contribución al respecto del proyecto interinstitucional que desde la UNAM impulsó la doctora Ana Hirsch.

La gráfica 1.2 destaca a nivel del área la distribución porcentual de los 892 productos en los cinco tipos de productos considerados en el estado del conocimiento. Aunque muestra fuertes variaciones entre ellos, permite reconocer que los libros de autor, los capítulos de libros y los artículos de revistas arbitradas, es decir, los productos de mayor difusión y más expuestos a la crítica de las y los

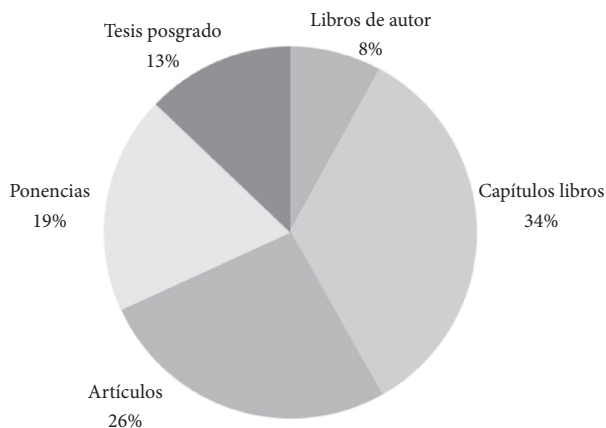
investigadores constituyen poco más de dos tercios (68%) del total de las obras examinadas, lo cual es signo del avance en la profesionalización de la investigación educativa mexicana. No sorprende que el número más bajo se ubique en los libros de autor, que requieren de un trabajo con un mayor grado de especialización y/o más tiempo de trabajo, en comparación con un capítulo o un artículo.

GRÁFICA 1.1. Participación porcentual de las subáreas en la producción total del área 6



Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

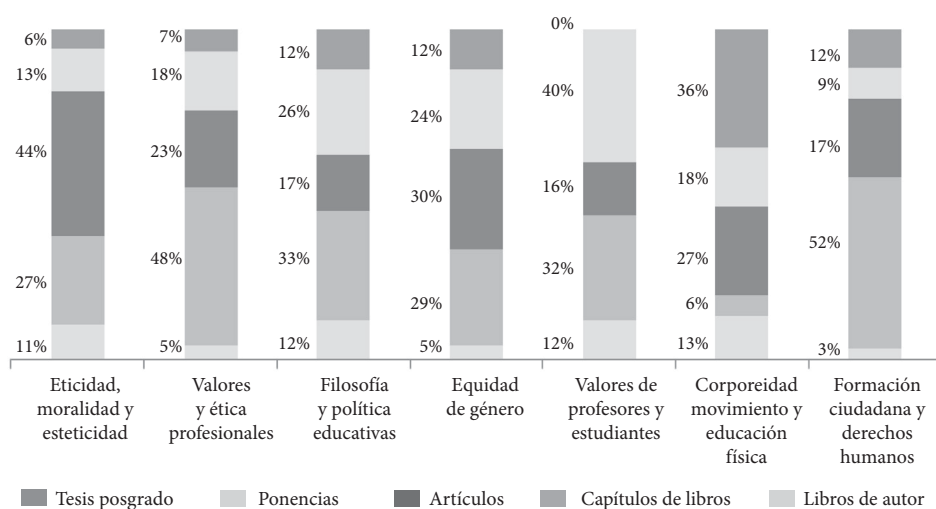
GRÁFICA 1.2. Distribución porcentual de la producción total según tipos de productos



Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

La gráfica 1.3 compara la distribución porcentual de las obras analizadas en las siete subáreas, considerando cinco tipos de productos: libros de autor, capítulos de libros, artículos en revistas arbitradas, ponencias y tesis de posgrado. Algunas de las diferencias que resultan de la comparación son destacables porque generan preguntas en relación con la investigación, su validación y su difusión. Tal es el caso de las tesis de posgrado en el que la diferencia entre subáreas llega a ser de 36%: en contraste con la subárea *Valores de los profesores y estudiantes*, en la que no se incluyó ninguna tesis de posgrado (0%), en la subárea sobre la *Corporeidad, el movimiento y la educación física* se revisaron 62 tesis de posgrado lo que constituyó 36% de las obras examinadas en esa subárea. Por lo que se refiere a las tesis, cabe señalar la enorme dificultad que resulta localizar las tesis generadas en las diversas entidades federativas del país, pues se difunde limitadamente lo realizado al respecto. Indagar más en las bases de datos de las universidades públicas y privadas representa un trabajo muy laborioso por la dificultad de acceder a los materiales cuando estos no están publicados electrónicamente —como lo hace de manera exitosa la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)— y cuando la publicación, aunque sea electrónica, no está disponible para todo público.

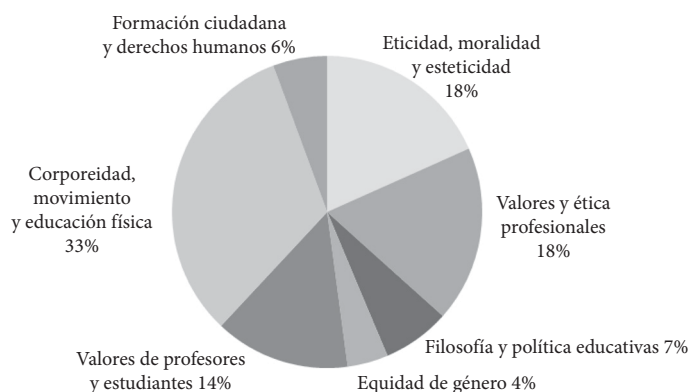
GRÁFICA 1.3. Distribución porcentual de la producción de cada subárea según tipos de productos



Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

La gráfica 1.4 presenta la participación porcentual de las siete subáreas en la revisión de las 71 obras del tipo *libros de autor* revisadas en este estado del conocimiento.

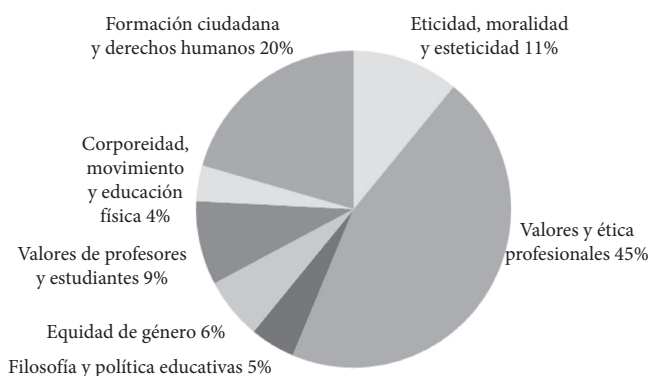
GRÁFICA 1.4. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de libros de autor



Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

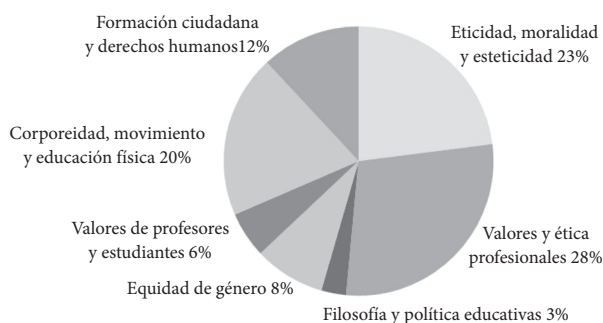
De la misma manera, las gráficas 1.5, 1.6, 1.7 y 1.8 exponen la participación porcentual de las siete subáreas en la revisión de: los 302 capítulos de libros, los 235 artículos en revistas arbitradas, las 169 ponencias y las 115 tesis de posgrado.

GRÁFICA 1.5. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de capítulos de libros



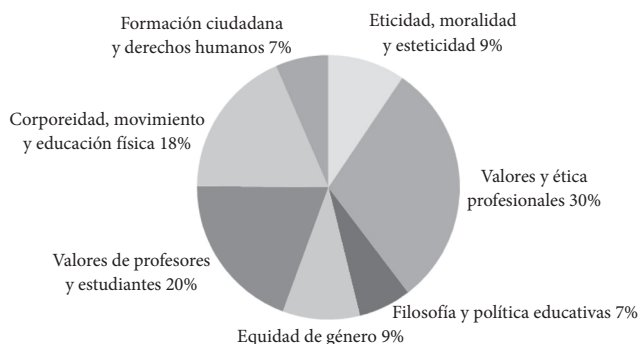
Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

GRÁFICA 1.6. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de artículos



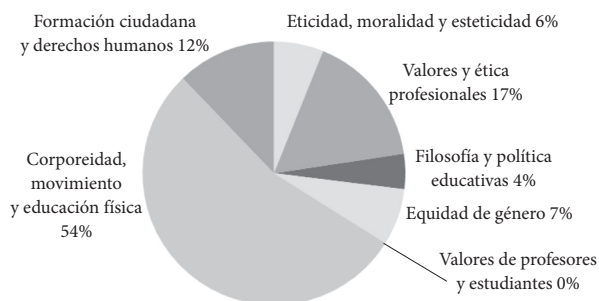
Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

GRÁFICA 1.7. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de ponencias



Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

GRÁFICA 1.8. Participación porcentual de las subáreas en la elaboración de tesis



Fuente: Elaboración de A. Hirsch con base en la información de las siete subáreas.

Al reunir los datos de las siete subáreas se muestra de forma clara que los años de mayor producción son de 2009 a 2011. En estos años se concentra 52.15% de toda la producción, lo que da cuenta, una vez más, del enorme crecimiento que ha tenido, y es esperable que así prosiga en los años siguientes, el área de *Educación y valores*.

- *Libros de autor*. En este tipo de producción, los tres años de mayor producción son 2006, 2010 y 2011. Le siguen 2007 y 2008 y con las cifras más bajas del 2002 al 2005.
- *Capítulos*. Los dos años de mayor producción son 2011 y 2009 y después 2006, 2008, 2007, 2010 y con las cifras más bajas, de nuevo, los años de 2002 a 2005.
- *Artículos*. Los años recientes son otra vez, los que tienen mayor producción. En orden descendente están: 2010, 2011 y 2009 y luego 2005 a 2007, 2003, 2008, 2004 y 2002.
- *Ponencias*. 2009 es el que tiene en este tipo de producción la cifra más elevada, seguido de: 2011, 2007 y 2010. Después está 2005, y con cifras muy bajas los demás años.
- *Tesis*. En el 2010 se sitúa la mayor producción y después 2007 y 2009 con el mismo número, 2008 y el resto con cifras más bajas.

TABLA 1.2. Número de autores y género en las siete subáreas

Número autores y género	Eticidad, moralidad y estética	Valores profesionales y ética profesional	Filosofía y política	Equidad de género	Valores de profesores y estudiantes	Corporeidad, movimiento y educación física	Formación ciudadana y derechos humanos	Total por entidades federativas
Femenino	38	87	15	70	62	91	44	407
Masculino	18	60	12	12	32	84	33	251

Fuente: Elaboración de A. Hirsch, con base en la información de las siete subáreas.

Todos los trabajos analizados para este estado del conocimiento fueron publicados en el periodo de 2002 a 2011 bajo la autoría de 658 investigadores, de los cuales 407 son mujeres (61.86%) y 251 hombres (38.14%).

TABLA 1.3. Entidades federativas en donde se realiza la producción (por subáreas)

Entidades federativas / subáreas	Eticidad, moralidad y esteticidad	Valores profesionales y ética profesional	Filosofía y política	Equidad de género	Valores de profesores y estudiantes	Corporeidad, movimiento y educación física	Formación ciudadana y derechos humanos	Total por entidades federativas
Aguascalientes	1	0	1	0	1	0	1	4
Baja California	1	1	0	0	1	1	1	5
Coahuila de Zaragoza	0	0	0	1	0	0	1	2
Colima	0	0	0	1	0	1	0	2
Chiapas	1	1	0	1	0	1	1	5
Chihuahua	0	0	0	1	0	1	0	2
Distrito Federal	1	1	1	1	1	1	1	7
Guanajuato	1	1	0	1	1	0	1	5
Hidalgo	1	1	0	1	0	1	0	4
Jalisco	1	0	1	1	1	1	1	6
Estado de México	1	1	1	1	1	1	1	7
Michoacán de Ocampo	0	1	1	0	1	0	0	3
Morelos	1	1	1	1	1	0	1	6

Continúa

Entidades federativas / subáreas	Eticidad, moralidad y esteticidad	Valores profesionales y ética profesional	Filosofía y política	Equidad de género	Valores de profesores y estudiantes	Corporeidad, movimiento y educación física	Formación ciudadana y derechos humanos	Total por entidades federativas
Nuevo León	1	1	1	0	1	1	1	6
Puebla	1	1	1	1	1	1	1	7
Querétaro de Arteaga	1	1	0	0	0	0	0	2
San Luis Potosí	0	0	0	0	0	1	0	1
Sinaloa	1	1	0	0	1	0	0	3
Sonora	0	1	0	1	1	1	0	4
Tabasco	1	1	0	0	1	0	0	3
Tamaulipas	0	1	0	0	1	1	0	3
Veracruz de Ignacio de la Llave	1	1	1	0	0	1	0	4
Yucatán	1	1	0	0	1	1	0	4
Zacatecas	1	0	0	0	0	0	0	1
Total por subárea	17	17	9	12	15	15	11	96

Nota: Las entidades donde se localizaron trabajos están marcados con 1.
Fuente: Elaboración de A. Hirsch, con base en la información de las siete subáreas.

Las subáreas del estado del conocimiento en *Educación y valores* en cuya producción participó un mayor número de entidades federativas son: *Eticidad, moralidad y esteticidad*, y *Valores profesionales y ética profesional*. En ambos casos, son 17 las entidades que participan, lo cual representa apenas 53.12% del total de la República Mexicana.

Después se encuentran las subáreas de *Valores de profesores y estudiantes* y *Corporeidad, movimiento y educación física* con 15 entidades federativas cada una. Quince entidades representan 46.87% del total de 32. Con 12 entidades federativas (37.50%) está *Equidad y género*; con 11 (34.37%) *Formación ciudadana y derechos humanos* y con 9 *Filosofía y política* (28.12%).

Aunque hubiera sido deseable que la investigación en el área de *Educación y valores* se realizara en todo el país, los resultados nos muestran que no es así. A pesar de que se recopilaron y analizaron 862 trabajos, estos están concentrados en un máximo de 17 entidades, principalmente en el Distrito Federal, los estados de México y Puebla, que aparecen como productoras en las siete subáreas. Después están Jalisco, Morelos y Nuevo León, entidades en las que se produjeron trabajos de seis de las subáreas.

Ninguno de los trabajos analizados para este estado del conocimiento se produjo en alguna de las siguientes entidades federativas: Baja California Sur, Campeche, Durango, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo y Tlaxcala.

Consideramos que es necesario generar estrategias, en las redes académicas existentes y en proyectos colectivos, con el fin de lograr una mejor comunicación con investigadores de esas entidades federativas. El papel del COMIE puede ser, en ello, un mecanismo significativo.

Avances y tendencias

Las cifras de producción que señalamos arriba revelan que el área *Educación y valores* se ha ido consolidando a lo largo de la década. Por otra parte, puede apreciarse que aun cuando prevalece una fuerte centralización de la investigación en el área, hay grupos de trabajo que tienen una producción constante en diferentes estados de la República, especialmente en aquellos donde hay posgrados con líneas de investigación asociadas a esta área y donde hay grupos de trabajo cuya conformación ha llevado varios años. Lo que presentamos a continuación da cuenta de otros aspectos que revelan avances y tendencias en el área.

La investigación en el área Educación y valores: ayer y hoy

La cantidad de trabajos que se consideraron para construir el estado del conocimiento que aquí presentamos es uno de los indicadores que revelan avances en la construcción del conocimiento. Una revisión de lo hecho en el pasado nos permite apreciar esto. Para el estado del conocimiento de la década 1982-1991 se consideraron 90 trabajos;¹⁴ para el de la década 1992-2001, los trabajos considerados fueron 292 (Maggi *et al.*, 2003: 931-933); para la década 2002-2011 se consideraron 892 trabajos.

Asimismo, se elevó considerablemente el número de autores. En la década pasada se registraban 286 autores, mientras que en la que estamos reportando se registran 658 autores.

Además de crecer en cantidad, se ha incrementado la calidad de las investigaciones y se ha ampliado el espacio de difusión y diseminación del conocimiento en el área. En la tabla 1.4 se puede apreciar que en la década pasada 41.6% de la producción estaba compuesta por trabajos que tenían poca difusión y, consecuentemente, un impacto muy restringido (artículos de divulgación o de alcance local, informes de circulación interna y tesis). Si bien hubo un buen porcentaje de capítulos y libros, fue muy bajo el que correspondió a artículos en revistas arbitradas. La composición de la producción se modificó profundamente en la década que reportamos, pues aumentó considerablemente el porcentaje de artículos arbitrados. Como puede observarse en la tabla, en esta década no se consideraron trabajos de circulación restringida o de divulgación, mientras que en la década pasada éstos constituyeron la cuarta parte de la producción. Ciertamente, en la década que estamos reportando disminuyó el porcentaje de libros de autor, pero al aumentar el número de capítulos, también aumentó el número de libros colectivos que no se consideran en la tabla. En suma, los resultados muestran mayor preocupación de los investigadores por someter a dictaminación sus trabajos y difundirlos en publicaciones formales y de amplio impacto.

¹⁴ En Maggi *et al.* (2003) se mencionan 101, pero incluyen 11 referencias de 1992 que nosotros agregamos a las de la siguiente década.

TABLA 1.4. Comparativo de la producción a lo largo de dos décadas

	Número de trabajos	Libros	Capítulos	Artículos arbitrados	Ponencias	Tesis	Otros*
1992-2001	292	19.8%	26.7%	5.8%	6.1%	17.1%	24.5%
2002-2011	892	7.9%	33.8%	26.3%	18.9%	12.8%	0%

*Artículos de divulgación o de alcance local e informes de circulación restringida.

Fuente: Elaboración de T. Yurén con base en Maggi *et al.*, 2003 y capítulos 2-8 de este libro.

Aportaciones y métodos

El cambio en el tipo de publicación en esta década es también un indicador de que el tipo de aportación de los investigadores al campo de conocimiento se ha modificado. Aunque no se tienen cifras precisas con respecto al tipo de aporte de los trabajos de la década pasada, por la valoración que se hace en los distintos capítulos (Maggi *et al.*, 2003), podemos suponer que una buena parte de la producción se limitaba a reflexiones o ensayos de corte prescriptivo, o artículos que no cumplían con los cánones de las revistas indexadas y con arbitraje. En contraste, en los trabajos que se reportan en el estado del conocimiento de la década 2002-2011, cerca de 12% de los trabajos hacen alguna contribución teórica¹⁵ al campo (ya sea con base empírica o con base en teorías de corte filosófico, sociológico, antropológico o jurídico), interrelacionando proposiciones y conceptos que permiten explicar o hacer inteligible una clase abstracta de comportamientos o situaciones. Las tres quintas partes son trabajos que constatan lo que ocurre en la realidad educativa; en su mayoría (41.6%) se trata de trabajos descriptivos, pero también los hay de corte explicativo (9.4%) o

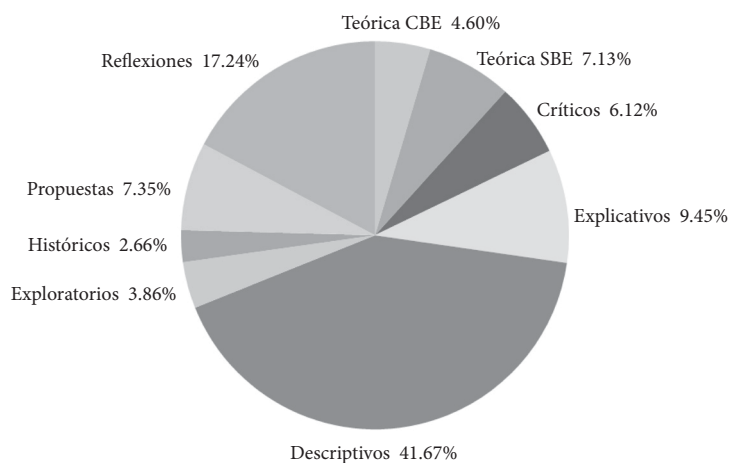
¹⁵ Se trata de producción de teoría general (Sautu y colaboradores, 2005) o de lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman “teorías de rango intermedio”, que son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar —o, en nuestros términos, hacer inteligible— una clase abstracta de comportamientos, de sujetos o de fenómenos. Esta clase de teorías no alcanzan el nivel de la gran teoría o de los modelos teóricos que configuran una visión del mundo, pero son de un nivel de abstracción mayor que las teorías sustantivas. Estas últimas son conjuntos de categorías interrelacionadas que se aplican a determinados aspectos de una población dada, en ciertos escenarios y tiempos. Una clasificación semejante hacen Sautu y colaboradores (2005: 34-35) cuando distinguen entre: proposiciones teóricas, teorías sustantivas, teorías generales y supuestos paradigmáticos. Lo que aquí clasificamos como trabajos teóricos con base empírica son aquellos que si bien parten del estudio de casos, logran un avance significativo en la construcción de teoría de carácter general.

crítico (6.1%). La mayor parte de los trabajos descriptivos, explicativos y críticos llegan a construir teoría sustantiva pero no teoría general, ni modelos teóricos. Mientras que los descriptivos ponen de manifiesto cómo es un fragmento de la realidad educativa, los explicativos se ocupan de mostrar por qué se produce un fenómeno de determinada manera y los críticos, además de explicar, señalan, a partir de determinadas pautas o criterios debidamente argumentados, qué es lo que habría que cambiar o evitar.

También hay una pequeña parte de trabajos de corte exploratorio (3.8%), un pequeño porcentaje (2.6%) de estudios históricos y otro reducido número de trabajos (7.3%) que hacen propuestas de programas, modelos, códigos e intervenciones educativas sobre la base de otras investigaciones. El resto (17.2%), son reflexiones sustentadas en investigaciones previas.

Puede asegurarse que el nivel epistémico de la producción se elevó considerablemente en la década que reportamos, aunque se reconoce que aún es poca la producción de teoría general y que sería deseable generar un porcentaje más amplio de trabajos de nivel explicativo y crítico.

GRÁFICA 1.9. Cantidad de investigaciones por tipo de aporte

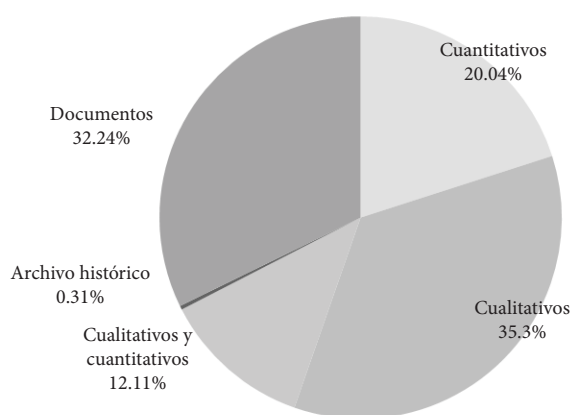


Fuente: Elaboración de T. Yurén con base en lo reportado en los capítulos 2 a 8.

En congruencia con la cantidad de investigaciones relacionadas con cada tipo de aporte, encontramos que, en un poco más de las dos terceras partes de los trabajos, los investigadores del área construyeron un *corpus* de datos obtenidos

en el campo, sin detrimento de la consulta de diversos documentos: una buena parte trabajó sólo con datos cualitativos, un porcentaje menor trabajó sólo con datos cuantitativos y hubo un conjunto de investigaciones en las que se combinó el manejo de datos cuantitativos y cualitativos. En poco menos de la tercera parte se construyó el conocimiento basándose únicamente en documentos (informes nacionales e internacionales, leyes, documentos institucionales y obras teóricas). Sólo en un porcentaje mínimo se utilizaron datos de archivo histórico.

GRÁFICA 1.10. Porcentaje de investigaciones por tipo de datos trabajados



Fuente: Elaboración de T. Yurén con base en lo reportado en los capítulos 2 a 8.

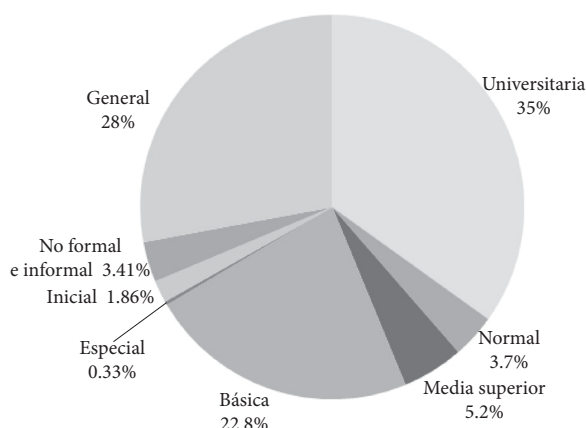
Los métodos para trabajar los datos fueron muy variados y abarcan una amplia gama. Haciendo una agrupación gruesa de ellos, podemos decir que para manejar los datos cuantitativos (ver gráfica 1.10) se utilizaron métodos estadísticos. En las tres cuartas partes de las investigaciones en las que se manejaron datos de campo cualitativos, los métodos empleados fueron de carácter interpretativo (etnografía, fenomenología, interaccionismo, teoría fundamentada, entre otros); en la otra cuarta parte de las investigaciones en las que se manejó ese tipo de datos, se aplicaron métodos analíticos (análisis del discurso, análisis de contenido, analítica de representaciones, entre otros). En los trabajos en los que el *corpus* de información estuvo constituido por documentos escritos de distinta índole, encontramos que sólo una pequeña parte (equivalente a 5% del total de los trabajos del área) revelan la aplicación de algún método filosófico (dialéctica, hermenéutica, crítica, entre otros). La mayor parte de ellos se ajustó a las reglas de construcción de una disertación o un ensayo académico para

obtener conclusiones o sostener una tesis. En una muy pequeña parte de los trabajos (menor a 2% del total del área) se hizo una reconstrucción diacrónica (histórica, de autobiografías o de experiencias).

Los niveles y tipos educativos estudiados

Como puede observarse en la gráfica 1.11, el tipo educativo más trabajado en la década fue la educación superior (casi 39%), incluyendo a la educación normal. Esto se debió especialmente al prolífico trabajo que se realizó en el marco del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional coordinado por Ana Hirsch. También hay un amplio porcentaje que aborda la educación en general o el sistema educativo en su conjunto (28%). La educación básica fue objeto de estudio en una buena cantidad de los trabajos del área (23%). En este caso hay que aclarar que hubo diferencia en cuanto a los niveles. Mientras que en el tema de corporeidad hubo más investigaciones en el nivel de primaria, en el tema de formación cívica y ética hubo un número mayor de investigaciones en el nivel de secundaria; el nivel de preescolar fue muy poco investigado en todas las subáreas. La educación media superior que había sido prácticamente olvidada en la década anterior, es el objeto de estudio de 5.26% de los trabajos del área. Hay, en cambio, pocos trabajos que se ocupan de la educación no formal e informal, y es mínimo el porcentaje de trabajos que abordan la educación especial y la educación inicial.

GRÁFICA 1.11. Cantidad de trabajos por tipo, nivel y modalidad



Fuente: Elaboración de T. Yurén con base en lo reportado en los distintos capítulos.

Un breve balance

Ciertamente, podemos congratularnos de los avances cuantitativos y cualitativos que se han tenido en la década que estamos reportando, pero sin duda hay todavía mucho por hacer para consolidar la investigación en el área *Educación y valores*. Algunos aspectos resultan prioritarios: en primer término, se requiere avanzar en la descentralización de la investigación; en segundo término, es conveniente que a la par de la consolidación del área como un campo de investigación, se fortalezcan los grupos de trabajo y mantengan su interés en las temáticas propias de dicho campo; en tercer término, conviene avanzar en la formación de los investigadores para que sean capaces de desarrollar teoría general sin abandonar perspectivas multi e interdisciplinarias y brindar explicaciones sin perder la capacidad de comprensión de los fenómenos; por último, resulta necesario abordar las temáticas del área en los niveles y modalidades en los que aún es muy incipiente la investigación, como la educación normal, el nivel medio superior y la educación extraescolar.

Los años por venir

La visión prospectiva que se presenta en este apartado se funda en tres elementos: primero, el estado del conocimiento sobre la educación y los valores que se expone en los estudios particulares llevados a cabo por los grupos de trabajo de cada una de las subáreas; segundo, una visión de conjunto apoyada en los tres estados del conocimiento realizados hasta el presente (Wuest (coord.), 1995a; Maggi *et al.*, 2003 y el de 2002-2011 que se expone en este documento); tercero, a la luz de lo anterior, una valoración de las necesidades de investigación que pueden identificarse en la situación actual del sistema educativo y su relación con la vida social.

La investigación en Educación y valores: problemas y retos

En el primer estado del conocimiento publicado en dos versiones (Wuest, 1993 y 1995a), se advertía sobre la complejidad del campo, la necesidad de la interdisciplinariedad y la escasez de trabajos, además de la insuficiente producción de teorías y metodologías para estudiar los valores. Existía una fuerte centralización de la investigación en el campo y el hecho de que la temática se solía pasar

a un segundo plano, por su amplitud, complejidad y falta de elementos teóricos para abordarla. Al ocuparse de los obstáculos para la investigación, este trabajo postulaba, incluso, que las investigaciones sobre los valores no eran una prioridad en las instituciones “para el logro de las metas educativas” (Wuest, 1993: 44; cf. 1995a: 373-375). Esta cuestión no ha cambiado mucho, pues no obstante que ha mejorado de manera significativa la evaluación de la educación, la que se lleva a cabo en relación con la formación en valores es comparativamente poca. La de mayor alcance es la que se realiza por medio de la prueba ENLACE respecto de la Formación Cívica y Ética, pero puede afirmarse que su calidad debe ser mejorada.

En el estado del conocimiento de la década 1992-2001, se reconocía una cierta expansión de la producción y la vigencia de las temáticas del campo. Se planteaba la necesidad de considerar como transversal el tema de los valores y promover una nueva cultura política, evitar adoctrinamientos y favorecer el juicio crítico y las competencias para construir una eticidad que dignificara la vida. Se insistía, también, en la necesidad de plantear la formación valoral más allá del ámbito de la educación básica.

Lo que apuntamos en los apartados anteriores da cuenta de que en la década 2002-2011 la investigación en el área *Educación y valores* continuó su paulatina configuración y crecimiento para mostrarse en el conjunto de la investigación educativa como un campo especializado, por la precisión de sus temas centrales y enfoques de estudio.

Otra característica del campo que se pone de manifiesto en el presente estado del conocimiento es que sus temas de estudio han recogido cuestiones de relevancia para la vida social, la vida en las escuelas y el desarrollo de las políticas educativas. En esa tónica, hay que tener en cuenta que la vida social se va modificando por efecto de múltiples factores y que ello cambia también los requerimientos educativos. El cambio, en la sociedad y en sus necesidades de educación da origen a nuevas situaciones y cuestiones que pueden ser puestos de manifiesto por medio de la investigación.

Hace diez años, cuando redactamos la presentación del estado del conocimiento 1992-2001 describíamos un panorama caracterizado por una eticidad planetaria deficitaria. Lejos de mejorar, nuestro entorno sociocultural se ha ido degradando en diversos aspectos. Hablábamos de brecha entre países pobres y ricos. Ahora esa brecha se está modificando porque el crecimiento económico está beneficiando ya no a países enteros sino a unas pocas corporaciones en el

mundo y esa concentración está impactando negativamente a una gran capa de la población mundial empujando a muchos a la migración, la delincuencia o la muerte por inanición.

El movimiento de los indignados en muchos países y los numerosos movimientos que luchan por la democratización de la vida pública, así como por la paz, la justicia y la dignidad en múltiples puntos del planeta, nos hablan de los problemas que hoy vive la humanidad. A este respecto, la situación de México continúa en estado de crisis tanto por las condiciones internas de su economía —bajo crecimiento y alto nivel de desigualdad— y las limitaciones que ha enfrentado el fortalecimiento de la vida democrática, como por las consecuencias que se derivan de su inserción creciente en la economía global.

Cuando iniciaba la década 1992-2001, también hablábamos de conflictos bélicos que parecían no tener término y de sus efectos devastadores. Ahora los recursos y el patrimonio de las próximas generaciones se ven afectados no sólo por conflictos locales o internacionales, sino también por el cambio climático y las crisis alimentarias que parecen recurrentes. En ese entonces, nos referimos también al narcopoder. Hoy éste sigue siendo fuente de corrupción de personas, instituciones y organizaciones y, para colmo, la estrategia para combatirlo ha generado tantos daños colaterales que se ha vuelto un elemento más de la terrible inseguridad que padecemos. A todo ello se suma la insuficiente y deficiente cobertura en salud y educación y el elevado índice de desempleo que va en aumento en la medida en que las grandes corporaciones van engullendo o anulando al pequeño comercio y la pequeña industria. En nuestro país, estas condiciones son fuente de desesperanza e incertidumbre para las generaciones jóvenes, son caldo de cultivo de fundamentalismos de todo tipo, y constituyen la razón de ser del miedo y la desconfianza que se apoderan de una gran parte de la población.

Ante esta persistente situación crítica de la vida social, así como de los elementos de la actividad económica y política que son contrarios u obstaculizan la plena vigencia de los derechos humanos —el de educación entre ellos, que es a la vez supuesto y condición de otros—, es importante resaltar una contribución singular que hace la investigación del área de *Educación y valores*, aportación que consiste en un esfuerzo por recuperar el sentido pleno de la actividad educadora en todo tipo de institución escolar. Así, al ocuparse de las condiciones del desarrollo moral, de la eficacia de la formación para la democracia, o al destacar el profundo valor formativo de la educación física, entre otras

cuestiones, este campo de investigación hace una contribución fundamental al conocimiento social y a la teoría pedagógica. Varios hallazgos que las subáreas muestran en sus respectivos capítulos abonan a esta interpretación.

Esta contribución que rescata y restituye a la escuela su sentido antropológico no es, desde luego, privativa de este campo de la investigación, pero sí le es esencial a su configuración teórica y epistemológica.

Preguntarnos qué es lo que están haciendo las instituciones educativas y los educadores y educadoras en relación con estas graves condiciones, es la preocupación (en el sentido de cuidado anticipado) de quienes nos dedicamos a la investigación en el campo *Educación y valores*. El estado del conocimiento que aquí presentamos nos alerta en relación con diversas insuficiencias o vacíos en la investigación educativa. Apuntamos aquí los más relevantes:

- a) El clima y la cultura escolares así como los discursos oficial y docente están contrarrestando los efectos de las acciones y los programas orientados a la formación de hábitos democráticos y al logro de la equidad de género.
- b) Los procesos y dispositivos educativos no están contribuyendo suficientemente a la formación de mecanismos para el juicio moral, el manejo de la afectividad, el tratamiento de la diferencia y la toma de decisiones que contribuyan a mejorar la convivencia y a ejercer una ciudadanía responsable e informada que se oriente hacia el logro de la justicia y la equidad. Esta cuestión y la indicada en el inciso precedente muestran la necesidad de impulsar de manera más intensa los estudios organizacionales y los relativos a la práctica escolar, a fin de lograr una comprensión de los diversos factores que obstaculizan el logro de los fines formativos que la escuela persigue o, en forma positiva, los factores que hacen eficaz a la escuela en su cometido de lograr la formación de valores y el desarrollo moral.
- c) No se explotan de manera suficiente en la escuela los beneficios del deporte y el arte en la formación integral de los sujetos y, específicamente, su efecto en la formación sociomoral.
- d) No parece que se esté considerando la influencia que pueden tener los campos de conocimiento en la socialización de los valores profesionales y en la adquisición y desarrollo de competencias éticas del profesional que se está formando en las instituciones de educación superior, las cuales están obligadas por las normas jurídicas del país a ofrecer una educación en valores.

- e) Se requiere continuar profundizando en el análisis y la crítica de las políticas y la legislación en el campo educativo, en dos vertientes: una, señalando las insuficiencias de las políticas para atender con calidad el derecho a la educación y la formación en valores de los mexicanos y las mexicanas que asisten a las escuelas y, dos, realizando investigaciones que evalúen la eficacia formativa de los programas y acciones que se implementan con propósitos de lograr la formación en valores.
- f) Las propuestas en el ámbito de la ética profesional, la formación moral y la formación en valores deben tener un fuerte sustento teórico y empírico. En esta cuestión, las instituciones de educación superior públicas y privadas tienen una enorme responsabilidad social y política, pues uno de sus fines legales primordiales, el de educar, no es atendido en todas sus implicaciones filosóficas debido al predominio de enfoques profesionalizantes centrados en la instrucción y en las competencias más estrictamente ligadas con la actividad económica. Todo ello ocurre con detrimento de la formación personal y social.
- g) No se está atendiendo suficientemente la formación de los docentes de los diferentes tipos y modalidades educativos para que puedan contribuir a la formación moral y valoral que resulta crucial en esta época.
- h) Dado que la formación de una ciudadanía crítica es una tarea permanente y que la transición a la democracia en México es un proceso aún inicial y con varias debilidades sociales, políticas y gubernamentales, es pertinente poner un mayor énfasis en el conocimiento de lo que se hace y debiera hacer para promover y fortalecer la vida democrática.

Escenarios y perspectivas

Todo lo anterior nos conduce a plantearnos cómo podría ser la investigación en el área *Educación y valores* para los próximos años. Podemos imaginar dos escenarios cualitativamente opuestos:

- En un primer escenario, podemos suponer que los problemas sociales y sus repercusiones en el ámbito educativo son de tal gravedad y complejidad que hacen indispensables los estudios e investigaciones que sirvan de base para las políticas, los programas y las acciones en el ámbito de la relación entre la educación y los valores. Tanto en el nivel de las políticas

públicas, como de las instituciones y responsables de su gobierno o dirección y de los educadores hay conciencia de la necesidad de atender las problemáticas que atañen al área. El apoyo que se brinda a las y los investigadores desde las instituciones del sistema educativo favorece la realización de trabajos multi e interdisciplinarios. En todo el país, las líneas de investigación asociadas al área alimentan la formación de nivel posgrado y la conformación de grupos de investigación que se ocupan de las temáticas del área y atienden los vacíos e insuficiencias que se detectan gracias al estado del conocimiento.

- En un segundo escenario, los problemas sociales continúan siendo graves y complejos pero la racionalidad instrumental acaba por dominar el sistema educativo y las temáticas del área pasan a un segundo o tercer plano. El trabajo va perdiendo continuidad porque, frente a la falta de apoyo a las investigaciones, las nuevas generaciones de investigadores optan por temáticas que atraen más fácilmente financiamientos. La investigación en el área detiene su proceso de descentralización y va perdiendo impulso a medida que los grupos de investigación se desintegran por jubilación de sus líderes y pérdida de interés de las y los jóvenes investigadores. Los vacíos e insuficiencias aumentan en lugar de decrecer.

Algunas de las acciones orientadas hacia la realización del primer escenario, al menos en algunos aspectos, son las siguientes: consolidar los grupos de investigación en el área gracias a la conciencia de los problemas y al compromiso moral de la nueva generación de investigadores que tendría que tomar el relevo; continuar realizando proyectos interinstitucionales y hacer esfuerzos por abrir líneas de investigación asociadas al campo en todo el país, así como por consolidar las líneas de investigación ya abiertas; asociar esas líneas de investigación a los posgrados, y formar investigadores capaces de producir las teorías y las metodologías apropiadas al área, de construir conocimiento con una perspectiva multi e interdisciplinaria, y de incursionar en ámbitos insuficientemente trabajados. Los escenarios que aquí hemos esbozado nos muestran que más allá de las políticas que se generen en el ámbito de la investigación educativa y de la importancia que socialmente se le den a las temáticas del campo, resulta clave el papel que jueguen las nuevas generaciones de investigadores en la consolidación del área. De ahí la necesidad de fortalecer su formación y compromiso.

En cada uno de los escenarios, si bien con variantes en las formas de la acción que ocurren en ellos o que pueden emprenderse debido a los rasgos y dinámica que los caracterizan, adquiere mucha importancia la investigación sobre los valores en la educación mexicana de acuerdo con las perspectivas que atienden cada una de las subáreas. De manera particular, es necesario relacionar en la medida de lo posible —sin desconocer las diferencias y especificidades entre los estudios teóricos y los estudios aplicados, por ejemplo—, todo el esfuerzo de investigación con las políticas públicas, tomando en consideración las diversas vertientes de trabajo que representan sus procesos de diseño, implementación y evaluación. Con ese fin, un criterio que puede impulsarse o establecerse para la elaboración de programas o proyectos de investigación, es el de incorporar el propósito de ofrecer información científica que sea de provecho para el mejoramiento de las políticas. Contribuir a fortalecer las políticas y el conocimiento que la sociedad tenga de ellas es una forma de trabajo que ayudará a eliminar o disminuir las contradicciones que las subáreas han identificado entre la teoría pedagógica y la planeación, por un lado, y la experiencia real de los estudiantes en las escuelas, por el otro. Esto, claro está, sin detrimento de la investigación que se haga en relación con lo que pasa en las aulas.

También resulta indispensable continuar impulsando el trabajo grupal en el área de *Educación y valores* y procurar la realización de trabajos que integren enfoques teóricos. Asimismo, será conveniente lograr, al interior del COMIE, que el conjunto de trabajos de investigación que se ocupan en forma expresa de temas relativos a los valores y la formación moral se incorporen al área de *Educación y valores*, pues ello favorecerá la organización de las actividades y el enriquecimiento de los diversos grupos. Lo anterior requiere de un trabajo de comunicación al interior y al exterior del COMIE para ir estrechando lazos de colaboración.

En esta vía, cabe reconocer el papel destacado que ha jugado Reduval. Desde su creación, esta agrupación ha favorecido la incorporación de nuevos investigadores al área, la realización de proyectos interinstitucionales, la difusión de la producción en el área y la elaboración de estados del conocimiento parciales. Ello nos habla de la importancia de cuidar el desarrollo de esta agrupación y consolidar el campo de investigación que, a los ojos de quienes elaboramos este estado del conocimiento, es prioritario: *Educación y valores*.

Referencias bibliográficas

- Barba, Bonifacio (1992). “Una educación para el ser humano. Los derechos humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. xxii, núm. 2, pp. 39-54.
- Barba, Bonifacio (1994). “La nueva Ley General de Educación”, *Sinéctica*, México, núm.4, pp. 8-16.
- Barba, Bonifacio (1998). “La formación de valores y la participación social”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. I, México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Conaculta, Fondo de Cultura Económica, (Colección Biblioteca Mexicana), pp. 240-281.
- Barba, Bonifacio (2000). “El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato de Aguascalientes”, en De los Santos E. (coord.), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, Colima: Universidad de Colima, Consejo Mexicano Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, pp. 137-160.
- Barba, Bonifacio (2004). *Escuela y sociedad. Evaluación del desarrollo moral*, Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cámara de Diputados (2009). *Derechos del pueblo mexicano: México a través de sus constituciones. Actualización 2006-2009*, 2ª. ed., México: Cámara de Diputados de la LX Legislatura-Senado de la República-Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Federal Electoral, Miguel Ángel Porrúa (edición electrónica).
- Carvajal, Alicia y T. Spitzer (coords.) (1996). “Alumnos”, en Ducoing P. y M. Landesman (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 25-82.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981). *Documentos base*, 2 vols., México: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Covarrubias, José de Jesús (2010). *Historia de la Constitución Política de México (Siglos xx y xxi)*, 2ª ed., México: Porrúa.
- Díaz, Ángel (1995a). “La investigación en el campo del currículo. 1982-1992”, en Díaz-Barriga, Ángel, *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: COMIE, pp. 19-172.
- Díaz, Ángel (1995b), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Díaz, Ángel (coord.) (1997). *Curriculum, evaluación y planeación educativas*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Centro de Estudios sobre la Universidad, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala
- Ducoing, Patricia y Monique Landesman (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Latapí, Pablo (dir.) (1981). *Plan maestro de investigación educativa*, Ciudad de México: Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa-Conacyt.
- López, Florentino (coord.) (1995). “Aprendizaje y desarrollo”, en Rueda, M. (coord.) (1995), *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, México: COMIE, Universidad Veracruzana, pp. 15-64.
- Maggi, Rolando; Ana Hirsch; Medardo Tapia y Teresa Yurén (coords.) (2003). “Educación, valores y derechos humanos”, en Bertely, M. (coord. general). *Educación, derechos sociales y equidad*, 3 vols., vol. III, México: COMIE, SEP, CESU (Colección La Investigación Educativa en México. 1992-2002), pp. 923-1079.
- Martínez, Felipe (1996). “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano”, en G. de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*, México: FCE, pp. 347-380.
- Red de Información Educativa (1982). *Los valores en la educación. Documento introductorio*, México: RIE.
- Rueda, Mario (coord. general) (2003-2005). *La investigación educativa en México. 1992-2002*, 11 vols., 15 tomos, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-SEP, CESU.
- Rueda, Mario (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, Ciudad de México: COMIE, Universidad Veracruzana.
- Rueda, Mario (2003). Presentación de la colección en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa*, vol. 1, México: COMIE, CESU, SEP (Colección La Investigación Educativa en México, 1992-2002).
- Taboada, Eva y Giovanna Valenti (coords.) (1995). “Ciencias histórico-sociales”, en Waldegg, G. (coord.) (1995a). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, 2 vols., vol. 1, México: COMIE, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 119-255.
- Weiss, Eduardo (coord. general) (1995-1997). *La investigación educativa de los ochenta. Perspectiva para los noventa*, 9 vols., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Weis, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa*, vol.1. México: COMIE, CESU, SEP (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Wuest, Teresa (coord.) (1993). *Educación y valores*, México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE.
- Wuest, Teresa (coord.) (1995a). *Educación, cultura y procesos sociales*, México: COMIE, Coordinación de Humanidades de la UNAM, vol. 7 (Colección La Investigación Educativa en los Noventa. Perspectivas para los noventa).
- Wuest, Teresa (coord.) (1995b). “Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos”, en West, Teresa, *Educación, cultura y procesos sociales*, México: COMIE, pp. 195-311.
- Wuest, Teresa (1995c). “Prólogo”, en West, Teresa, *Educación, cultura y procesos sociales*, México: COMIE, pp. 11-35.
- Yurén, Teresa (2004). “L’état des savoirs: son statut et ses effets épistémiques et sociaux”, AECSE. 5o Congrès international d’actualité de la recherche en éducation et en formation. Paris, AECSE-CNAM 31 de agosto al 4 de septiembre 2004, disponible en: www.aecse.net

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE VALORES PROFESIONALES Y ÉTICA PROFESIONAL

Ana Hirsch y Judith Pérez-Castro (coordinadoras)
Araceli Noemí Barragán Solís¹

¿De qué trata este capítulo?

El capítulo que presentamos se constituye de doce apartados. En el primero está una introducción que refiere afirmaciones importantes sobre el campo temático *Valores profesionales y ética profesional* y después acerca del proceso con el cual se recopilaron los materiales y las cifras generales de lo obtenido por tipos y años de producción. El segundo apartado se refiere al número de autores registrados y al género; el tercero presenta más ampliamente lo obtenido por tipos de producción de 2002 a 2011: libros de autor, libros colectivos, capítulos en libros colectivos, artículos en revistas especializadas, ponencias en congresos —especialmente los organizados cada dos años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)— y tesis de posgrado.

La cuarta sección enfatiza las principales temáticas de las investigaciones. La quinta se enfoca únicamente en la producción de capítulos de libros, divi-

¹ Instituciones de adscripción de lo profesores investigadores: Ana Hirsch Adler, Universidad Nacional Autónoma de México; Judith Pérez-Castro, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Araceli Noemí Barragán Solís (FES Aragón, UNAM), elaboró todas las fichas y conclusiones del rubro de Ética Periodística.

didados en tres partes de acuerdo con los años de producción: a) 2002 a 2005, b) 2006 a 2010 y c) 2011 (en la que tenemos 45). El sexto apartado trata acerca de la producción en revistas especializadas y con arbitraje y la séptima sección es sobre Ética Periodística.

En todos los casos, se clasificó la información por las grandes temáticas que pudieron definirse a lo largo del proceso. Como podrá notarse, el mayor énfasis de este estado del conocimiento se centra en los capítulos de libros y en los artículos de revistas especializadas.

Los últimos cinco apartados se refieren a las tendencias generales en el estado del conocimiento sobre *Valores Profesionales y Ética Profesional* (octavo), a algunas limitaciones de lo encontrado que abren nuevas líneas de investigación (noveno), a una síntesis de hallazgos generales (décimo), una reflexión para concluir (onceavo) y a las referencias bibliográficas (doceavo). Es necesario mencionar que las coordinadoras consideramos que el largo listado de referencias y su clasificación por tipos y años de producción constituye uno de los principales aportes de este estado del conocimiento.

El campo temático

Empezamos la exposición de los resultados de la investigación con varias afirmaciones: Se trata de un campo interdisciplinario en donde participan investigadores y estudiantes de posgrado de todas las áreas de conocimiento, aunque la mayoría corresponden a las Ciencias Sociales y a las Humanidades; es un ámbito en expansión en México y en todo el mundo. La ética profesional se distingue de la ética en términos filosóficos y de otras éticas aplicadas, tales como la ética cívica, la casi totalidad de las investigaciones se ubican en el nivel de educación superior, con excepción del tema de ética profesional docente que incluye algunos estudios acerca de los otros niveles de enseñanza.

En los siguientes apartados expondremos los principales desarrollos que se produjeron de 2002 a 2011, en el campo temático de *Ética profesional y valores profesionales*.

La localización y recuperación de las contribuciones significó trabajar con bases de información institucionales tanto físicas, como en la web, establecer contacto con redes y equipos de investigadores de diferentes entidades del país, así como con estudiantes de posgrado. Se inició la recopilación de los materiales en el segundo semestre de 2010 y se terminó en diciembre de 2011. En total,

contamos con 287 materiales: 13 libros de autor, 137 capítulos de libros colectivos, 58 artículos en publicaciones periódicas, 9 códigos de ética periodística (obtenidos por Internet), 51 ponencias en congresos nacionales e internacionales (referidas a México) y 19 tesis de posgrado.

TABLA 2.1. Cifras por tipos de producción y años 2002–2011

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Libros de autor	2	0	0	0	0	1	2	4	2	2	13
Capítulos	2	3	4	1	10	13	14	35	10	45	137
Artículos	1	4	3	8	1	9	2	4	19	7	58
Códigos periodísticos	0	0	0	0	0	0	2	0	3	4	9
Ponencias	0	0	0	2	0	13	0	16	2	18	51
Tesis	0	0	0	1	0	4	2	6	1	5	19*
Total	5	7	7	12	11	40	22	65	37	81	287

* Tres de ellas en la fase final; ocho son de doctorado y 11 de maestría.

Fuente: Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro, Base de datos del estado del conocimiento sobre *Valores Profesionales y Ética Profesional*.

Es evidente que la mayor producción se localiza en los capítulos de libros colectivos, debido en gran parte a la línea de publicaciones del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, coordinado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por Ana Hirsch Adler, en el que participan equipos de investigación de la UNAM y de otras 13 universidades del país.

Las y los coordinadores son: en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Dra. Edna Luna Serrano; en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Mtra. Guadalupe Chávez González; en la Universidad de Monterrey (UM), el Dr. Héctor Maldonado Willman; en la Universidad Autónoma

de Sinaloa (UAS), los doctores Rodrigo López Zavala y Eustolia Durán Pizaña; en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), la Mtra. Patricia Amaro González; en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), las doctoras Ana Esther Escalante Ferrer y Luz Marina Ibarra Uribe; en la Universidad de Guanajuato (UGto.), la Mtra. Bárbara Kepowicz Malinowska; en la Universidad Iberoamericana Puebla (UIA Puebla), los doctores Juan Martín López Calva e Isabel Royo Sorrosal; en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), los maestros Militza Montes López y Jesús Santillán Gutiérrez; en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), la Dra. Judith Pérez Castro; en la Universidad Veracruzana (UV), los maestros Lyle Figueroa de Katra y Susano Malpica Ichante; de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), los doctores Leticia Pons Bonals y Juan Carlos Cabrera Fuentes y de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el Dr. Pedro Canto Herrera.

En el *Proyecto de Investigación sobre ética Profesional de la UNAM*, que forma parte del *Proyecto Interuniversitario*, las principales contribuciones provienen de Ana Hirsch y del equipo de la Dra. Rose Eisenberg Wieder de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

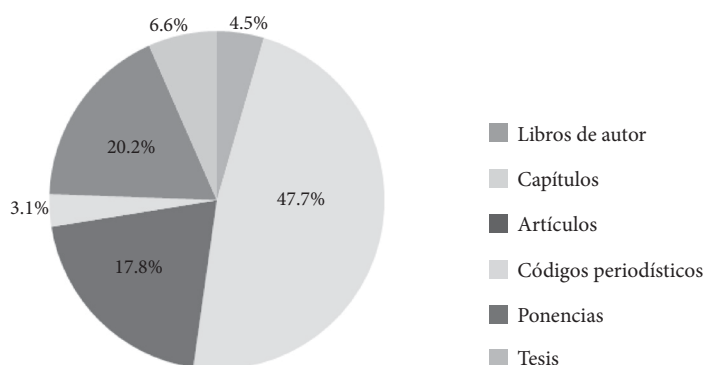
Como puede apreciarse en el listado bibliográfico de esta subárea, la mayor parte de las publicaciones y ponencias son de autores del *Proyecto Interuniversitario*. Es importante mencionar que uno de los apartados de este estado del conocimiento lo conforma el trabajo realizado por la Mtra. Araceli Noemí Barragán Solís, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, sobre Ética Periodística en México. Otro de los insumos relevantes en el caso de los capítulos, proviene de tres obras que integran las ponencias presentadas en tres de las Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval) (Chávez, Hirsch y Maldonado, 2007; Figueroa, Hirsch y Malpica, 2009, y Montes, Hirsch y Santillán, 2011). La Red fue creada en el 2002.

Es necesario destacar que en el estado del conocimiento anterior sobre esta temática (Hirsch y colaboradores, 2003) había únicamente 53 trabajos.

Número de autores y género

En los 287 trabajos, hay 147 autores (sin repetir los nombres). De ellos, 87 son mujeres (59.19%) y 60 son hombres (40.81%). La diferencia por género no es muy amplia.

GRÁFICA 2.1. Porcentaje de los tipos de producción entre 2002 y 2011



Fuente: Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2012). Base de datos del estado del conocimiento sobre *Valores Profesionales y Ética Profesional*.

Tipos de producción

Libros de autor (13)

Entre 2002 y 2011 se editó un total de 13 libros de autor (de uno, dos o tres autores), principalmente acerca de la Ética Periodística en México (seis de ellos: Prado, 2002; Villanueva, 2002 y 2009; Villanueva y Sánchez, 2010; Martínez, 2009 y Loya, 2010).

Hay cuatro más por parte de tres universidades sobre los estudiantes: dos de la UNAM: el primero sobre los estudiantes de Ingeniería Civil (Marín, 2008) y el segundo sobre los estudiantes de posgrado de la UNAM en general (Alcántara, Barba y Hirsch, 2009) y uno de la UMSNH, sobre ética profesional de los estudiantes de posgrado en esa universidad (Montes y Santillán, 2009).

Dos más se refieren específicamente a la ética de la profesión académica (López-Zavala, 2011 y López-Zavala y Solís, 2011).

De los dos últimos libros, uno es de Garza-Treviño (2007) y se refiere a valores para el ejercicio profesional y el otro es de Pérez Valera (2008) sobre deontología jurídica.

Capítulos en libros colectivos (137)

Del 2002 al 2005 se publicaron 10 capítulos (Hirsch, 2002; Ocampo, 2002; Hirsch, 2003; Kepowicz, 2003; Chávez, 2003; Aluja y Birke, 2004; Flores-Pérez,

2004; Domínguez y Macías-Ordoñez, 2004; Montaña, 2004 y Hirsch y Pérez-Castro, 2005).

En 2006 se produjeron otros 10 (Álvarez *et al.*, 2006; Cerón, 2006; Chávez, 2006; Durán y Félix, 2006; Hirsch y Pérez, 2006; Ibarra, 2006; Kepowicz, 2006; Pérez-Castro, 2006; Rodríguez, 2006 y Rosado, 2006).

En 2007 encontramos 13 capítulos (Álvarez, 2007; Barragán, 2007; Cervantes, 2007; Escalante e Ibarra, 2007; Figueroa *et al.*, 2007; Hirsch, 2007a, b y c; Ibarra, 2007; Kepowicz *et al.*, 2007; Morales, 2007; Osuna y Edna, 2007 y Vargas, 2007).

En 2008 localizamos 14 (Amaro *et al.*, 2008a y b; Cabrera y Pons, 2008; Canto *et al.*, 2008; Chávez, 2008; Escalante e Ibarra, 2008; Gutiérrez y Carmona, 2008; Hirsch, 2008a y b; Kepowicz *et al.*, 2008; López-Calva *et al.*, 2008; López-Zavala *et al.*, 2008; Montes *et al.*, 2008 y Pérez-Castro, 2008).

En el 2009 son 35 (Aguilar y Canto, 2009; Amaro, 2009 y Amaro *et al.* 2009; Barragán, 2009; Canto, 2009; Canto y Benois, 2009; Canto *et al.*, 2009a y b; Cisneros-Cohernour *et al.*, 2009; Chávez, 2009; Chávez y Benavides, 2009; Durán, 2009a y b; Eisenberg *et al.*, 2009; Escalante e Ibarra, 2009; Félix, 2009; Figueroa, 2009; Gutiérrez, 2009; Gutiérrez y Carmona, 2009; Hirsch, 2009a, b, c, d, e y f; Ibarra, 2009; Kepowicz, 2009; López-Calva, 2009; López-Zavala, 2009a y b; Luna *et al.*, 2009; Mazo y López-Cruz, 2009; Mijangos, 2009; Pérez-Castro, 2009 y Waldestran, 2009).

En el 2010 son 10 (Barragán, 2010; Cerón, 2010; García, 2010; Hidalgo y Gómez, 2010; Hirsch, 2010a y b; King y Santacruz, 2010; López-Zavala, 2010; Rebeil y Montoya, 2010 y Rodríguez *et al.*, 2010).

En el 2011 son más, pues se trata de 45 (Amador, 2011; Amaro *et al.*, 2011a y b; Barragán, 2011a y b; Cabrera e Ibarra, 2011; Campos, 2011a y b; Canto *et al.*, 2011; Chávez y Benavides, 2011; Chávez e Infante, 2011; Chávez *et al.*, 2011; Durán y Félix, 2011; Eisenberg y Jiménez, 2011; Eisenberg *et al.*, 2011; Escalante e Ibarra, 2011a y b); Escalante y Pons, 2011; Figueroa *et al.*, 2011; Gilio e Ibarra, 2011; Gutiérrez, 2011; Gutiérrez y Loyde, 2011; Hirsch, 2011a, b, c y d; Ibarra, 2011; Kepowicz, 2011a y b; López-Calva, 2011a y b; López-Calva *et al.*, 2011; López-Zavala, 2011; López-Zavala y Solís, 2011; López-Zavala *et al.*, 2011; Mendiola, 2011a y b; Miranda y Rodríguez, 2011; Montes, 2011; Montes y Santillán, 2011; Pérez-Castro, 2011a y b; Serna y Luna, 2011; y Yurén, 2011.

La UNAM es la institución que mayor participación registra, especialmente en el número de capítulos (38%); le siguen con cierta distancia la UAS, la UANL y

la UADY. La demás producción se distribuye entre nueve universidades públicas y una privada, dos institutos tecnológicos, un Instituto de Ecología y la Universidad Pedagógica Nacional No. 26.

Artículos en revistas especializadas (58)

En esta década, se produjo un total de 58 artículos (más otros 9 sobre códigos periodísticos obtenidos por internet² (en: Radio Educación, 2008; Revista *Contralínea*, 2008; Trejo, 2010; *La Crónica de Hoy*, 2010; *El Universal*, 2010; *Noroeste*, 2011; *Frontera*, 2011; *notineta.com*, 2010; Instituto Mexicano de la Radio, 2011 y *El Imparcial*, 2011) en publicaciones periódicas nacionales y extranjeras. Pero, a diferencia de lo que ocurre con los libros, en las revistas no se observa una tendencia creciente con los años, sino que hay momentos en que la producción es alta y otros en donde las cifras descienden. Lo anterior obedece a la apertura de números monográficos sobre ética profesional —también como parte de la línea de publicaciones del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*— como es el caso de *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*; Revista *Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE); *Educación y Ciencia* y *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*.

En 2002 se localizó un artículo sobre este campo temático en *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática* (Hirsch, 2002).

En 2003 hay cuatro trabajos: dos en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (Hirsch, 2003a y Barba y Alcántara, 2003), uno en *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria* (Hirsch, 2003b) y uno en *Sala de Prensa* (Mandujano, 2003).

En 2004 hay tres: uno en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (Hirsch, 2004c), uno *Revista Galega do Ensino* (sobre México) (Hirsch, 2004a) y el tercero en *Ethos Educativo* (Hirsch, 2004b).

En 2005 aumentó a ocho: 5 en *Reencuentro* (Chávez, 2005; Figueroa, 2005; García y Cerón, 2005; Hirsch y Pérez-Castro, 2005b, e Ibarra, 2005) y uno en las siguientes revistas: *REDIE* (Hirsch, 2005), *Cinzontle* (Hirsch y Pérez-Castro, 2005a) y *Razón y Palabra* (Castillo, 2005).

Para el 2006, se da un significativo descenso. Se localiza un solo artículo en *REDIE* (Hirsch, 2006).

² Se clasifican en el listado bibliográfico por separado de las revistas impresas y electrónicas.

En el 2007 se encontraron nueve artículos: ocho de ellos en un número monográfico de *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (Barragán, 2007; Gutiérrez, 2007; Hirsch, 2007; Ibarra, 2007; Kepowicz, 2007; López-Zavala, 2007; Pérez-Castro, 2007; Romero y Yurén, 2007) y uno en la *Revista Mexicana de Comunicación* (Ramírez, 2007).

Para el 2008, la producción vuelve a disminuir, pues se publican únicamente dos artículos: uno en *Revista Electrónica de Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (Osuna y Luna, 2008a.) y otro en *Revista Electrónica Formación Universitaria* (Osuna y Luna, 2008b).

En 2009, hay un ligero incremento. Se localizan cuatro: uno en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (López-Calva, 2009), dos en *Sinéctica* (Hirsch, 2009 y López-Calva et al., 2009) y uno en *Sala de Prensa* (Albarrán, 2009).

2010 es el año de mayor productividad, con 19 artículos, distribuidos en ocho diferentes revistas:

- a) *Educación y Ciencia*: cinco artículos (Amaro et al., 2010; Escalante e Ibarra, 2010; Hirsch, 2010a; López-Calva et al., 2010 y Pérez-Castro, 2010a).
- b) *Redie*: cuatro artículos (Hirsch, 2010b; López-Calva, 2010; Luna et al., 2010 y Pérez-Castro, 2010b).
- c) *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*: tres artículos (Carlevaro, 2010; Góngora, 2010 y Hirsch, 2010c).
- d) *Sala de Prensa*: dos artículos (Partido Revolucionario Institucional (PRI), 2010 y Protocolo de Seguridad para Periodistas en Situación de Riesgo, 2010).
- e) *Entretexos*: dos artículos (Granillo y Fort, 2010 y González y López, 2010).
- f) *Edetania, Estudios y Propuestas socioeducativas* (Hirsch, 2010d).
- g) *Fractal. Revista de Psicología* (Hirsch, 2010e).
- h) *Perspectivas Docentes* (Pérez-Castro, 2010c).

En el 2011, se publicaron seis artículos: cinco de ellos en un número monográfico de *Sinéctica* (Barragán, 2011; Chávez y Benavides, 2011; Hirsch, 2011; Pérez-Castro, 2011; Serna y Luna, 2011) y uno en la *Revista Mexicana de Comunicación* (Alcántara, 2011).

En cuanto a la participación institucional, nuevamente, la UNAM es la que tiene el mayor peso con 24 artículos (48%) y 2 en coautoría con la UJAT. En

segundo lugar está la UJAT con 5 artículos y la UIA Puebla con 5 artículos (10%) cada una y la UABC con 4 (8%).

Tesis de posgrado (19)

Se localizaron tesis de posgrado, especialmente en la UNAM, por vía electrónica. Cabe señalar que este es el rubro en el que localizamos menos trabajos. Influye de manera determinante, para encontrar las tesis y para poder consultarlas, la falta de difusión de las que se han realizado y de las que se están llevando a cabo en las universidades del país. Se trata de 19 trabajos: 8 de doctorado y 11 de maestría.

El primero en 2005 (Alvarado, 2005). Posteriormente, hay un espacio de dos años, hasta que en 2007 se concretan cuatro más (Álvarez, 2007; Delgado, 2007; González, 2007 y Osuna, 2007). Al año siguiente, la producción baja a dos (García, 2008 y Velasco, 2008), pero, para 2009, se incrementa a seis (Barragán, 2009; Carrizales, 2009; Portales, 2009; Rodríguez, 2009; Santillán, 2009 y Solís, 2009).

En 2010 encontramos una tesis (Galicia, 2010) y en el 2011 dos (Benois, 2011 y Serna, 2011). Incluimos tres tesis de doctorado con un elevado grado de avance (Barragán, 2012; Campos, 2012 y Escutia, 2012).

Igualmente, en este rubro, la participación se reduce a siete instituciones: UNAM, con diez (52%); UAT con tres (15%), UABC con dos (10.5%) y UADY, UAS, UMSNH y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Cajeme con una tesis cada uno. El envío de tesis, además de las localizadas en la UNAM, también proviene en su mayor parte de los coordinadores del *Proyecto Interuniversitario*.

Las 19 tesis se refieren a valores de ética profesional en: estudiantes de posgrado en general y en las siguientes áreas y carreras: Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología (1), Educación y ética de la docencia y del profesorado universitario (5), Comunicación y Periodismo (3), Cirujano Dentista, Contaduría y Administración, Arquitectura, Sociología, Enfermería, Ciencias Jurídicas (todas con 1) y también a concepciones de la ciencia y ética de la investigación científica (2).

Ponencias (51)

La mayor productividad en cuanto a ponencias corresponde a los años en que se organizaron Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) del

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): 2005, 2007, 2009 y 2011. También, se localizaron otros trabajos presentados, en 2010, en el XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación (Barragán, 2010) y en el XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa (Amaro *et al.*, 2010).

Las ponencias, al igual que los capítulos de libros, muestran una tendencia creciente.

En el 2005, únicamente se presentaron dos trabajos en el CNIE (Chávez, 2005 y Hirsch y Pérez-Castro, 2005).

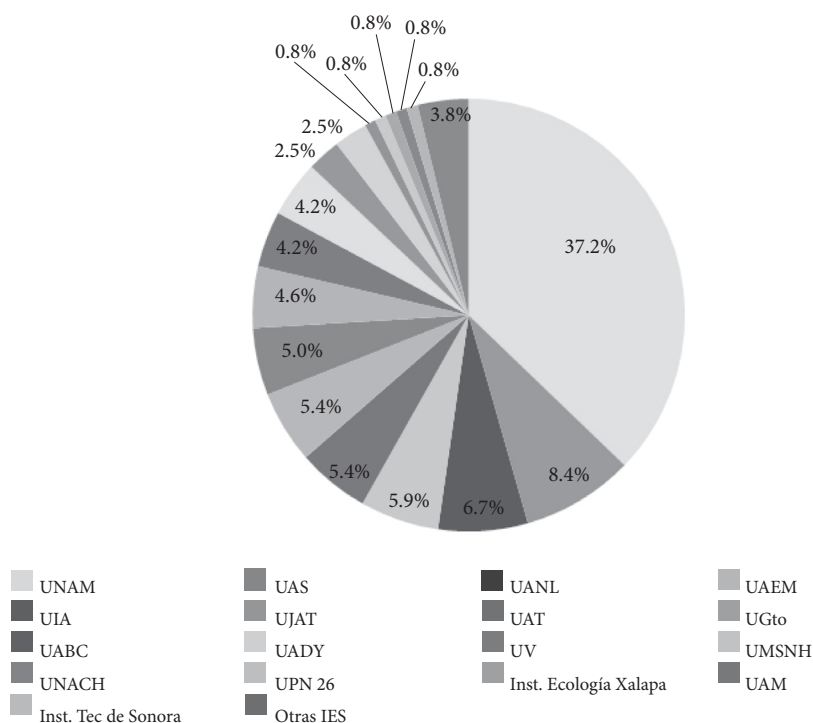
El despunte se da para el 2007, llegando a un total de 13 (Amaro *et al.*, 2007; Aguirre y Díaz Barriga, 2007; Barragán, 2007; Boroel y Luna, 2007; Chávez, 2007; Escalante e Ibarra, 2007; Félix y Durán, 2007; Flores y Echeverría, 2007; Hirsch, 2007; Osuna *et al.*, 2007; López-Zavala, 2007; Pérez-Castro, 2007 y Porraz y Pinzón, 2007).

A partir de allí, la producción se estabiliza, para quedar en 16 ponencias en el 2009 (Amaro *et al.*, 2009; Barragán, 2009; Boroel *et al.*, 2009; Castro *et al.*, 2009; Chávez, 2009; Durán y Félix, 2009; Escalante e Ibarra, 2009; Figueroa *et al.*, 2009; Galicia, 2009; Hirsch, 2009; Kepowicz *et al.*, 2009; López y Farfán, 2009; López-Zavala y Solís, 2009; Miranda y otros, 2009; Ocampo, 2009 y Pérez-Castro, 2009).

En 2011 ya son 18 (Amaro *et al.*, 2011; Arellano *et al.*, 2011; Barragán, 2011; Boroel *et al.*, 2011; Cabrera *et al.*, 2011; Campos, 2011; Chávez y Benavides, 2011; Escalante *et al.*, 2011; Escutia, 2011; Guajardo, 2011; Canizales, 2011; Hirsch, 2011; Kepowicz y Rodríguez, 2011; López-Calva *et al.*, 2011; López-Zavala y Solís, 2011; Montes, 2011; Nabor, 2011 y Pérez-Castro *et al.*, 2011).

En la participación institucional, la tendencia no se modifica. La UNAM tiene la mayor proporción con doce trabajos y uno en coautoría con la UJAT (25.5%). A la distancia, le siguen la UAS con seis (11.7%), la UANL y la UAT con cuatro (7.8%) respectivamente. Es importante señalar que, debido a la convocatoria que tienen estos eventos, éste es el rubro que muestra mayor diversidad. Además, de las instituciones señaladas, están: UABC, UJAT y UAEM con tres ponencias cada una; la UGto, el Instituto Tecnológico de Sonora, la UIA Puebla y la Universidad de Sonora con dos aportes respectivamente, una de las ponencias de esta última es en coautoría con la Universidad de Desarrollo Profesional; y finalmente UADY, UMSNH, UV, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, UNACH, el Centro de Estudios Universitarios Xochicalco (en Ensenada, Baja California) y el Centro de Estudios Superiores en Educación (en el Distrito Federal) con una ponencia cada uno.

GRÁFICA 2.2. Distribución de la producción a nivel institucional



Fuente: Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro, (2012). Base de datos del estado del conocimiento sobre *Valores Profesionales y Ética Profesional*.

Principales temáticas de las investigaciones

- Análisis de competencias, rasgos, creencias y actitudes de ética profesional en vinculación con las distintas áreas del conocimiento.* En este rubro se incluyen esencialmente las investigaciones derivadas del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, en las que se exponen los resultados de un cuestionario–escala, en la primera etapa del proyecto (en que se compartió el instrumento), y de estrategias cualitativas, como entrevistas o biografías, en la segunda. Los trabajos se abocan a todas las áreas de conocimiento de una institución en el nivel de posgrado, a un solo posgrado con una temática en especial o a la comparación entre disciplinas o entre instituciones. Los sujetos de investigación son estudiantes, profesores e investigadores y coordinadores de los programas de posgrado.

- *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos.* Se incluyen las investigaciones que analizan la formación ético-profesional y la apropiación de los valores profesionales de un campo disciplinario en particular, como: Comunicación y Periodismo, Historia, Sociología, Filosofía, Ecología, Odontología, Derecho e Ingeniería Civil. Las unidades de observación son estudiantes y profesores.
- *Ética profesional y rasgos ético-sociales.* Incluye reportes sobre responsabilidad ético-social, compromiso social, funciones sociales de la universidad, desafíos que la universidad mexicana plantea a las universidades y énfasis en las competencias sociales.
- *Dimensión ético-axiológica y componente ético-valoral.* Son contribuciones, fundamentalmente de tipo teórico, en donde la discusión se centra en la relación entre ética profesional y deontología, elementos de axiología, principales autores y enfoques que han abordado el campo, así como dimensiones, conceptos, principios y valores de ética profesional. Hay trabajos que combinan el análisis teórico con los resultados de investigación.
- *Formación de los profesionales y su relación con la ética profesional y los valores profesionales.* Abarca los trabajos que buscan comprender de manera amplia el proceso por el cual los profesores y los estudiantes socializan estos procesos.
- *Ética de la investigación científica y del desarrollo tecnológico.* Engloba aquellos estudios cuyo interés es conocer los principios, valores y compromisos éticos que orientan el trabajo de los investigadores. Comprenden también la formación ético-profesional de los nuevos investigadores, así como los dilemas y las consecuencias éticas que se desprenden del desarrollo del conocimiento científico y la tecnología.
- *Análisis de valores y creencias específicos.* Aquí, se encuentran los aportes que analizan algunos de los valores o creencias que un grupo profesional, carrera o posgrado identifican como propio o relevante para su formación o ejercicio laboral. Sobresalen tres valores: responsabilidad, honestidad y respeto y rasgos como compromiso social e identidad profesional.
- *Dilemas éticos y conductas no éticas.* Reúne los trabajos que analizan las conductas éticamente inaceptables y las conductas éticamente cuestionables en la investigación científica (clasificación de Aluja y Birke, 2004), conductas éticas que se detectaron en el trabajo empírico, sobre todo en la Universidad Autónoma de Yucatán y en la UNAM y los dilemas éticos que

pueden presentarse durante el ejercicio profesional y la formación de nuevos profesionales.

- *Ética profesional de la docencia.* Abarca las investigaciones que tratan el tema de la ética y los valores profesionales que caracterizan a los docentes desde el nivel básico hasta posgrado. Se consideran, igualmente, aquellos trabajos que estudian los rasgos y valores de ética profesional de la docencia en el ámbito universitario.
- *Temas emergentes, principalmente en el 2011.* Se trata de: a) Trabajos comparativos entre universidades o entre asuntos de la misma institución (por ejemplo los nuevos modelos de universidad o de reforma); b) Procedimientos para promover la ética profesional y c) Interdisciplinariedad.

La producción de capítulos de libros en este campo temático

Capítulos de 2002 a 2005

Como ya se señalaba en la introducción, el tema *Valores profesionales y ética profesional* se ha expandido notablemente en los últimos años, lo que se refleja en la producción generada por investigadores, profesores y estudiantes de posgrado de diversas instituciones del país. Algunos de ellos se originaron como proyectos más amplios que convocaron a diversos especialistas. Como ya se mencionó, también en la introducción, se trata de un campo interdisciplinario.

Con respecto al *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM*, iniciado en el 2003, cuya responsable es Ana Hirsch, el marco teórico consta de los siguientes aspectos: principios y reglas de la ética profesional; competencias en educación, ética profesional como parte de las éticas aplicadas; antecedentes, definiciones y caracterización de profesión en general y de ética profesional en particular; diferencia entre ética y deontología; influencias económicas, técnicas y organizacionales en el ejercicio profesional; valores fundamentales —especialmente responsabilidad—; dilemas éticos y conductas no éticas; identidad profesional, ética de la docencia, ética de las ciencias y de la investigación científica, ética del desarrollo tecnológico y propuestas de formación valoral en este campo temático.

Los tres libros eje del Proyecto son los de Tom Beauchamp y James Childress (2001) en cuanto a los principios y reglas de la ética profesional, Augusto Hortal (2002) sobre ética general de las profesiones y Aluja y Birke (2004) con respecto a las conductas no éticas en la investigación y los dilemas éticos.

Resultaron también indispensables los trabajos de Juan Escámez y sus coautores sobre competencias en educación, responsabilidad y ética profesional docente (Escámez y Gil, 2001; García-López, Jover y Escámez, 2010 y Escámez y Morales (2007) y de Julia Evetts (2003, a y b) sobre identidad profesional y de Jorge Enrique Linares (2008) sobre la ética en la tecnología.

En las otras investigaciones, son muy diversos los autores en que se fundamentan los capítulos. Hay investigaciones cuyo interés es analizar la socialización profesional, así como la ética y valores profesionales en estudiantes de licenciatura que retoman trabajos de Habermas sobre moralidad, eticidad y materialismo histórico; Gilberto Giménez sobre identidad; Álvarez, Bárcena, Bourdieu, Glazman, Gómez, López y Torres para la discusión sobre la formación y socialización en las instituciones educativas. Para el tema de los valores, las profesiones y la ética profesional, se recuperan a Cortés y Shibya, Cortina y Conill, Hirsch, Joas, Lipovetsky, Latapí, Muñoz y Pérez Tamayo.

Otras investigaciones se centran en la ética profesional en el aspecto teórico y empírico. Aquí, se retoman las publicaciones de académicos españoles especializados en el tema, tales como Augusto Hortal, Juan Manuel Cobo, Adela Cortina, Juan Escámez y Xavier Etxeberria. También, se recurre a otros autores extranjeros como: Mertzman y Madsen y Newton. En el tema de valores profesionales encontramos autores mexicanos como Delgado; Hernández; Lafarga, Pérez Fernández y Shlüter (en Psicología) y Muñoz, Rubio, Palomar y Márquez (en cuanto al compromiso social de los egresados universitarios, especialmente de la UIA).

El tercer grupo de investigaciones se orientan más hacia la ética de la investigación científica y la educación superior. Aquí se consideran una amplia gama de autores, muchos de ellos extranjeros, pero todos dentro de la discusión sobre la generación de conocimiento, el papel de los investigadores y la formación de los nuevos científicos. Se citan pioneros en el tema como Broad, Chamberlain, Gould, Jasanoff, Medawar, Maddox, Potter, Shapiro y Charow, Weiner, Wolf y Woodward. También, se hace referencia a trabajos que han abonado elementos significativos a este debate como los de Calman (*Conducting research ethically in developing countries*); Djerassi (*Cantor's Dilemma*); Fletcher y Fletcher (*Evidence for the effectiveness of peer review*) Kleschick, Lubetkin, Oliver, Hutchins y Peterson (*Publish or perish: A business and professional argument for private-sector scientists to publish in refereed journals*); Welter and Johnson (*Pride and prejudice: reviewing the review process*).

Por otra parte, se abordan documentos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de autores nacionales como Aluja y Birke (ya mencionados), Macías y Bosch, Aréchiga, De Alba, Pérez Tamayo, Espinosa, Drummond y González, Peña, Sánchez y Santana.

En general, podemos decir que entre 2002 y 2005, sobresalen cuatro grandes temáticas:

- a) Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos.
- b) Ética de la investigación científica y del desarrollo tecnológico.
- c) Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores profesionales.
- d) Análisis de competencias, rasgos, creencias y actitudes de ética profesional en vinculación con las distintas áreas del conocimiento.

En particular, en las dos últimas temáticas, se evidencia un esfuerzo de los autores por aportar elementos para la discusión teórica sobre la ética profesional y la ética de la investigación, los principios en los que se fundamentan, la forma en que regulan el trabajo de los profesionales, los rasgos que las constituyen y los posibles problemas que pueden enfrentar los profesionales y los investigadores. Igualmente, en todos los casos existe el interés de contribuir a la discusión metodológica sobre cómo acercarse y entender la construcción de la identidad tanto de los profesionales como de los científicos, para lo que se ofrecen diversas estrategias e instrumentos.

En la primera temática: *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos*, están las aportaciones de Kepowicz (2003) y Chávez (2003).³

En la segunda: *Ética de la investigación científica y del desarrollo tecnológico*, encontramos los trabajos de Ibarra (2003) sobre los ecólogos de la UNAM, pero sobre todo la magnífica investigación realizada por Aluja y Birke (2004) que contribuye significativamente para entender la conducta no ética de los investigadores y científicos en el nivel internacional y en México. Los capítulos de Domínguez y Macías-Ordoñez (2004), Flores-Pérez (2004) y Montaña (2004)–son parte integrante de la obra de Aluja y Birke.

³ Ambas autoras son parte del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional.

Las dos últimas temáticas desarrolladas durante esta primera parte de la década, se tratarán conjuntamente, toda vez que han sido trabajadas por la misma autora. Estas son: *Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores profesionales* y *Análisis de las competencias, dimensiones, rasgos y actitudes de ética profesional y de las distintas áreas del conocimiento*. Aquí se encuentran las aportaciones de Hirsch (2002 y 2003) y Hirsch y Pérez-Castro (2005) acerca de los resultados generados con base en la aplicación de un cuestionario —escala a una muestra de estudiantes de posgrado de la UNAM—. ⁴ En suma, podemos decir que en estos primeros años, prevalecen los trabajos de tipo exploratorio-descriptivo, la mayoría se desarrolla en el nivel posgrado y con estudiantes; aunque, Kepowicz (2003) y Chávez (2003) se separan de esta tendencia, pues toman como referente a los alumnos de licenciatura. Existe igualmente un predominio de los métodos y técnicas de corte cuantitativo, que incorporan preguntas abiertas de corte cualitativo, con instrumentos como el cuestionario-escala.

Es evidente que el interés principal gira en torno al trabajo que realizan profesores y estudiantes de posgrado. Los tópicos específicos que abordan los trabajos desarrollados durante este período son: formación de los profesionales, la relación universidad y mercado de trabajo, formación de investigadores, *conductas éticamente inaceptables (mala conducta científica)* y *conductas éticamente cuestionables* (en la clasificación realizada por Aluja y Birke, 2004), conductas no éticas en las universidades, ética docente, problemas éticos en la organización institucional y formación en competencias (conceptualizadas de manera muy abarcativa).

Capítulos de 2006 a 2010

Hasta este momento, la producción en cuanto a libros y capítulos de libros creció a pasos moderados. No obstante, para la segunda parte de la década se incrementa exponencialmente. Nada más en 2006, el número de capítulos superó lo alcanzado entre 2002 y 2005, como resultado de la edición de los libros *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, tomos I y II, coordinados por Hirsch, en

⁴ Es importante mencionar, que Hirsch, a partir del 2007, publica los resultados generados con una muestra de profesores e investigadores de la UNAM y, a partir del 2010, los resultados de la aplicación de un guión de entrevista a los cuarenta coordinadores de posgrado de dicha institución.

2006. La ética profesional y los valores profesionales, en tanto objetos de estudio, reunieron una significativa cantidad de capítulos, los cuales, siguiendo con la lógica que utilizamos anteriormente, se pueden disponer en cuatro grandes temáticas:

- a) Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos.
- b) Ética de la docencia.
- c) Ética particular de las profesiones.
- d) Análisis de las competencias, dimensiones, rasgos y actitudes de ética profesional y de las distintas áreas del conocimiento.

Las disciplinas en las que se sustentan los marcos teóricos de estas investigaciones son la sociología, en particular la sociología de las profesiones; el pensamiento complejo de Edgar Morin, la sociología crítico-reproduccionista de Bourdieu, la sociología de lo cotidiano de Maffesoli y la sociología de la identidad y las representaciones. También, se recurre a la psicología, la historia de la educación, la pedagogía y las ciencias de la educación, especialmente en lo referente a la formación de profesores, la didáctica en la educación superior y el *curriculum*.

En la primera temática, *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos*, podemos situar los capítulos de Álvarez *et al.* (2006) en relación con la profesión odontológica; Cerón (2006) en el caso de la Sociología; Chávez (2006) con respecto a los alumnos de Historia; Ibarra (2006) acerca de los alumnos de Ecología; Rodríguez (2006) en relación con salud comunitaria y Rosado (2006) en el campo de la Psicología. Algunos de los autores que se manejan como parte del sustento teórico son: Bourdieu, Bejar y Capello, Boladeras, Chihu, Delors, Dworking, Guillamón, Hall y Dugay, Kohlberg, Power y Higgins, Maffesoli, Olvera, Morin, Ruyer y Savater.

Para la discusión sobre educación superior, ciencia y tecnología, se cita a Casanova, Castrejón, González, Ibarra (2003), Pérez Tamayo y Wolfe. Paralelamente, se abordan algunas cuestiones sobre la didáctica y la formación para las competencias, en el que se retoman ideas de Barrón, Ortega, Blum y Valenti y Rojas y Simone, así como de historia de la educación (Álvarez, Manero, Matute y Villegas).

Específicamente, sobre la formación moral, la ética y los valores profesionales, las principales referencias son: Altarejos, Cortés y Shibya, Cortina, Del-

gado, Etxeberria, Felicio y Pieniadz, Fernández y Hortal, Franca y Galdona, Hirsch, Hortal, Martínez–Martín, Buxarraís y Esteban, Moratalla y Peña.

En la mayoría, los autores intentan mostrar algunas de las variables que están presentes en la elección de la carrera, el campo de saberes, las habilidades y destrezas que los identifican como grupo profesional, la conformación de la identidad profesional, los problemas que se plantean a lo largo de la formación, el *ethos* que comparten y los valores que de él se desprenden.

En la siguiente temática, *Ética de la docencia*, están los capítulos de Durán y Félix (2006), Kepowicz (2006) y diversos trabajos de Rodrigo López-Zavala y Martha Lorena Solís (principalmente en 2011). En estos casos, los marcos teóricos se fundamentan en autores que han trabajado el tema de la identidad, las representaciones y la subjetividad y los que tratan el problema de la ética general y la educación moral.

La tercera temática, *Ética particular de las profesiones*, cuenta con un solo capítulo sobre práctica académica y valores profesionales de Pérez–Castro (2006). El sustento teórico lo dan la sociología de las profesiones y la sociología de la educación, con autores como Albatch, Becher, Boyer, Clark, Elliot, Filkenstein, Seal y Schuster, Merton y Shils.

Finalmente, dentro de la última temática, *Análisis de las competencias, dimensiones, rasgos y actitudes de ética profesional y de las distintas áreas del conocimiento*, hemos ubicado un capítulo de Hirsch y Pérez-Castro (2006) que compara rasgos de ética profesional en España y en México. Este trabajo continúa en la línea de los avances del *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional* de la UNAM.

En 2006, el incremento en el número de las contribuciones trajo como consecuencia lógica una mayor diversidad en los autores, en los grupos profesionales y las disciplinas que se estudiaron y en las estrategias metodológicas utilizadas. Aunque, predomina el interés por analizar la formación profesional en las licenciaturas universitarias, únicamente tres trabajos se enfocaron en los posgrados (Hirsch y Pérez 2006; Ibarra, 2006 y Pérez-Castro, 2006), mientras que otros tres incorporaron a los profesores o investigadores en sus unidades de registro (Ibarra, 2006; Pérez-Castro 2006 y Rosado, 2006).

Las investigaciones siguen siendo de tipo exploratorio–descriptivo, pero con más variedad en las orientaciones metodológicas. Tres de ellas buscaron combinar estrategias cuantitativas y cualitativas (Chávez, 2006; Hirsch y Pérez-Castro, 2006 e Ibarra, 2006); otras tres fueron estudios cualitativos (Durán y

Félix, 2006; Kepowicz, 2006 y Rosado, 2006); dos se basaron en métodos y técnicas cuantitativas (Cerón, 2006 y Pérez-Castro, 2006) y las dos restantes no tuvieron referente empírico, sino que se desarrollaron a partir del análisis de documentos, fundamentalmente de los planes y programas de estudio (Rodríguez, 2006 y Álvarez *et al.*, 2006).

Los tópicos específicos que se intersectan con la ética y los valores profesionales son: conformación de la identidad profesional, vocación, representaciones y expectativas laborales, dilemas morales, competencias y rasgos de ética profesional, formación de profesores y análisis curricular.

En el 2007 se publica otro libro colectivo coordinado por Chávez, Hirsch y Maldonado, con el título de: *México. Investigación en Educación y Valores*, en el que se compilan algunas de las ponencias presentadas en la VI Jornada de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval). Se localizaron once trabajos relacionados con el tema de valores profesionales y ética profesional, que clasificamos en las siguientes temáticas: 1) Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores profesionales; 2) Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos y 3) Ética particular de las profesiones.

La mayor parte de las contribuciones corresponden a la primera temática: *Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores profesionales*. Aquí, se encuentran los aportes de Hirsch (2007), Guadalupe Ibarra (2007), Escalante e Ibarra (2007), Osuna y Luna (2007) y Figueroa, Barffusón y Malpica (2007). La mayoría de estos trabajos forman parte del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, por lo que sus autores se abocan a presentar los distintos avances sobre el mismo, ya sea en el nivel empírico, como en los casos de Hirsch y Escalante e Ibarra quienes describen los resultados de sus respectivas universidades, o en el nivel teórico, como lo hacen Figueroa, Barffusón y Malpica. Los autores que se retoman son primordialmente del campo de la ética de las profesiones y la formación profesional.

La segunda temática, *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos*, comprende los capítulos de Álvarez y otros (2007) con respecto a la carrera de Cirujano Dentista; Barragán (2007) sobre Comunicación y Periodismo y Chávez (2007) sobre historiadores, sociólogos y pedagogos. Aquí, el aporte principal es el acercamiento que los autores hacen a los valores y principios de ética profesional que se socializan a lo largo de la formación en el nivel licenciatura. En estos capítulos, una vez más, encontramos la referencia a autores

provenientes de la ética profesional, así como aquellos que se han dedicado al estudio de profesiones específicas.

Por último, la *Ética particular de las profesiones* constituye el eje en torno al cual giran los aportes de Kepowicz, Rodríguez y Lastra (2007) sobre los académicos universitarios y las condiciones de evaluación; Morales (2007) acerca de los comunicadores y Vargas (2007) sobre los ingenieros. Desde diferentes ángulos, los autores destacan ciertos núcleos problemáticos presentes en estos grupos profesionales. El sustento teórico de estos capítulos se remite a la ética profesional y la responsabilidad social; así como a cuestiones relacionadas con las profesiones abordadas.

Otras publicaciones importantes en 2007 se concentran en capítulos de Hirsch (2007a, b y c), sobre los primeros resultados de la investigación sobre ética profesional en la UNAM, sobre los principios y valores profesionales, la formación en ética profesional en las universidades y algunas de las investigaciones que sobre este campo se habían desarrollado en la década de los noventa.

Finalmente, está el libro de Garza Treviño (2007) titulado: *Valores para el ejercicio profesional: guías didácticas*. En esencia, es una propuesta didáctica para socializar en los futuros profesionales los valores institucionales, en este caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y analizar otros temas de ética general, de los problemas sociales que aquejan al país, de los proyectos de vida personales y, por supuesto, de ética profesional. En estas últimas publicaciones, las referencias teóricas principales continúan siendo los autores del campo de la ética profesional y la ética general que hemos señalado anteriormente. Cada uno ofrece un acercamiento distinto a la ética profesional: desde la discusión conceptual, desde la comparación de los rasgos y competencias en dos contextos institucionales y desde la formación de los nuevos profesionales.

En el 2009, Figueroa, Hirsch y Malpica coordinaron el libro: *Horizontes éticos y educación en México*, producto de una selección de ponencias presentadas en la VII Jornada de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval), celebrada en Xalapa, Veracruz un año antes. Sobre ética profesional se produjeron 16 capítulos (Figueroa, Barffusón y Malpica, 2009); López-Calva, 2009; Chávez y Benavides, 2009; Durán y Félix, 2009; Barragán, 2009; Ibarra, 2009; López-Zavala, 2009; Hirsch, 2009f; Kepowicz, Medrano y Santacruz, 2009; Eisenberg *et al.*, 2009; Canto *et al.*, 2009; Gutiérrez y Carmona, 2009; Amaro *et al.*, 2009; Escalante e Ibarra, 2009; Pérez-Castro, 2009 y Walderstran, 2009.

Capítulos en 2011

Como ya se mencionó previamente, el mayor número de capítulos de libros sobre valores profesionales y ética profesional (45) fueron publicados en 2011. Procedemos a sintetizar y delinear las principales temáticas que se abordaron.

- 1) *Análisis de competencias, rasgos, creencias y actitudes de ética profesional.* Esta amplia temática (12 capítulos), que involucra en su gran mayoría, a los coordinadores y a los equipos del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, integra a los siguientes autores: a) Judith Pérez-Castro (2011a y b), que analiza los referentes ético-profesionales en estudiantes y profesores de la UJAT; b) tres trabajos de Guadalupe Chávez con el equipo de la UANL: José María Infante, Benigno Benavides y José María Infante (Chávez y Benavides, 2011; Chávez e Infante, 2011 y Chávez *et al.*, 2011), que se apoyan en la base de datos construida con base en la aplicación de la escala de actitudes sobre ética profesional y de la pregunta abierta sobre los principales rasgos de ser un buen profesional (del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* y del *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM*) a una muestra de estudiantes de posgrado, para realizar nuevos análisis, buscando profundizar en las actitudes y creencias; c) Rodrigo López-Zavala *et al.*, (2011), que analizan la información obtenida con estudiantes y profesores de posgrado de la UAS, con base en el planteamiento de tres dimensiones: cognitiva/técnica, sociomoral, y afectiva/emocional; d) Barbara Kepowicz (2011a y b), que retoma el proyecto sobre ética profesional y da cuenta de los resultados obtenidos en la UGto; e) Militza Montes y Jesús Santillán (Montes, 2011 y Montes y Santillán, 2011), que destacan los principales rasgos de ética profesional de los profesores y alumnos de la UMSNH por áreas de conocimiento; f) Patricia Amaro y su equipo de trabajo de la UAT conformado por Magdalena Velasco, Pedro Espinoza y Luis Humberto Garza (Amaro y Velasco, 2011 y Amaro y otros, 2011a y b), que informan sobre los resultados generados en el proceso de investigación acerca de competencias, rasgos ético profesionales y valores más estimados en dicha universidad; g) Rose Eisenberg y su equipo de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala UNAM (Eisenberg y Jiménez, 2001 y Eisenberg *et al.*, 2011), que proporcionan una síntesis de todos los resultados generados con la muestra de profesores de dicha dependencia

universitaria, a partir de los instrumentos del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, reportan resultados acerca de la opinión y actitudes de sus docentes de posgrado y con respecto a las razones que buscaron explicar la fuerte resistencia a responder el cuestionario y h) Jesús Bernardo Miranda y Lorena Rodríguez (2011) que no forman parte del *Proyecto Interuniversitario* y que exponen los resultados de un estudio descriptivo y correlacional sobre la ética profesional de estudiantes de posgrado, de la UPN, 262 de Navojoa y Huatabampo, Sonora, generados por la utilización del cuestionario –escala de dicho *Proyecto Interuniversitario*.

- 2) *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos*. En este rubro ubicamos siete capítulos: a) Sobre la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón UNAM están dos capítulos de Araceli Barragán (2011a y b). En uno de ellos se expone el marco teórico de la investigación y en el segundo se presentan resultados de la aplicación de un cuestionario a estudiantes de esta carrera en las tres sedes en que se ofrece en la UNAM; b) con respecto a esta misma carrera y en la misma dependencia de la UNAM, María de Jesús Mendiola (2011a y b) se refiere a los valores profesionales de los estudiantes; c) sobre los ingenieros se ubican dos capítulos de Norma Georgina Gutiérrez (Gutiérrez, 2011 y Gutiérrez y Loyde, 2011), que destacan el valor de la responsabilidad de estos profesionistas cuando realizan labores de investigación y de formación a nivel posgrado y, d) el de Guadalupe Ibarra (2011) que presenta los aspectos en los que confluyen la ética y la deontología profesional, con base en el análisis de los códigos deontológicos de diferentes asociaciones o colegios de abogados de cinco países latinoamericanos.
- 3) *Ética profesional y rasgos ético-sociales*. Son seis los capítulos más relacionados con este tema. Se trata de: a) Ana Hirsch (2011c) en que se describen los resultados obtenidos en dos preguntas de la guía de entrevista que se aplicó a los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM, en el 2009, sobre las funciones sociales de la investigación y los desafíos que presenta la sociedad mexicana actual a la universidad; b) Patricia Amaro, Magdalena Velasco y Pedro Espinoza (Amaro y Velasco, 2011 y Amaro *et al.*, 2011a y b), que se refiere a las valoraciones que los estudiantes de posgrado de la UAT muestran hacia las competencias y rasgos ético-sociales; c) Barbara Kepowicz (Kepowicz 2011a y b), que analiza la importancia que —en opinión de los profesores y estudiantes de los posgrados de diferentes áreas del conocimiento— tiene la dimensión social expresada en las “competencias

- sociales”; d) María de Jesús Mendiola (Mendiola, 2011a y b), que presenta las reflexiones que se hacen en torno a la responsabilidad ético social, con base en las respuestas de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón UNAM y e) Rodrigo López-Zavala y equipo (López-Zavala, 2011; López-Zavala y Solís, 2011 y López-Zavala *et al.*, 2011) que se refieren a las expresiones, actitudes, valoraciones y hechos observables en los profesores y su cultura ética en la UAS).
- 4) *Dimensión ético-axiológica y componente ético valoral.* Incluimos, en este apartado seis capítulos: a) primero, tres trabajos de Juan Martín López-Calva que se publicaron de manera individual o con el equipo de la UIA Puebla en 2011 (López-Calva, 2011a y b y López-Calva *et al.*, 2011). El primero, se refiere al conocimiento interdisciplinar como estrategia hacia la construcción de una ética planetaria, con base en los resultados del proyecto de investigación sobre ética profesional, con estudiantes y profesores de posgrado de la UIA Puebla y el planteamiento de Edgar Morin acerca de la ética planetaria. En otro de sus trabajos, retoma además de Morin, a Bernard Lonergan, con respecto a la búsqueda de otros referentes que puedan orientar la investigación sobre ética profesional desde una perspectiva compleja. El tercero, que incorpora a Isabel Royo, María Guadalupe Barradas, Eneida Nora Guajardo y Edith Huesca, presenta la información obtenida con los profesores de posgrado con base en la propuesta de la “construcción de profesionales más humanos”; b) Lyle Figueroa, Susano Malpica y Olivia Rosales (Figueroa *et al.*, 2011) buscaron determinar comparativamente qué valores y rasgos —según la escala de actitudes— destacan en los académicos de posgrado y analizar los resultados de la dimensión ético-axiológica y c) Judith Pérez-Castro (2011a y b), que se refiere a los valores universitarios ante los cambios en el sistema educativo y al componente ético valoral en la UJAT.
- 5) *Dilemas y conductas no éticas de la investigación científica.* Colocamos cinco capítulos en este rubro: a) Aunque Pedro Canto de la UADY, junto con otros autores, en el 2009,⁵ ya había tratado en dos capítulos el

⁵ Estos trabajos coordinados por el Dr. Pedro Canto, de la UADY, acerca de conductas no éticas de los estudiantes y profesores de posgrado y el libro coordinado por Aluja y Birke (2004) sobre *Ética de la investigación científica y la educación superior*, ambos en México y sobre México, pueden considerarse pioneros en esta temática. Tanto Ana Hirsch Adler, en el *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional en la UNAM*, como Araceli Noemí Barragán Solís en su tesis de Doctorado en Pedagogía, sobre los estudiantes de la carrera de Comunicación y Periodismo (que se encuentra en la fase final) son deudoras de esas propuestas.

tema de conductas no éticas en estudiantes de posgrado (sobre sí mismos y sobre sus profesores), en el 2011, presenta con otros autores (María Cecilia Guillermo y Mario Alberto Tejada) una segunda revisión, con mayor profundidad (Canto *et al.*, 2011); b) Rocío Amador (2011) llevó a cabo una exploración en las páginas WEB de las universidades virtuales mexicanas, para analizar los principios normativos que orientan el comportamiento ético de sus miembros; c) Ana Hirsch (2011a) presenta la información proporcionada por los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM acerca de la pregunta sobre los dilemas éticos que enfrentan los egresados de posgrado en su ejercicio profesional. La clasificación de las respuestas obtenidas con base en entrevistas, se realizó recuperando aspectos centrales del marco teórico del proyecto y de publicaciones recientes sobre ética de la investigación⁶ y d) en dos capítulos, Martha Campos (2011a y b) se centra en las prácticas científicas de los investigadores en algunos de los centros e institutos de la UNAM, el primero describiendo el enfoque *practicista* de León Olive y el segundo acerca de la sociología de la ciencia.

- 6) *Ética profesional de la docencia*. Los cuatro capítulos que pueden ubicarse en esta clasificación son de: a) Rodrigo López-Zavala y Martha Lorena Solís⁷ (López-Zavala, 2011 y López-Zavala y Solís, 2011) que se centran en conocer la docencia desde la óptica de la ética profesional en la UAS; específicamente en el área que forma profesionales de la educación. Se retoman los resultados de investigación, que se basan en la aplicación de un cuestionario-escala, utilizado en el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética profesional* y se organizan en tres categorías analíticas: valores del diálogo, colaboración y compromiso; b) Armandina Serna y Edna Luna (2011), cuyo objetivo fue identificar y jerarquizar las competencias y valores más importantes para el ejercicio de la docencia de posgrado en la opinión del profesorado de la UABC y c) María del Carmen Gilio y Luis Ibarra (2011), que dan cuenta de una investigación realizada a los estudiantes del segundo año de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), con la finalidad de conocer cómo sus

⁶ La misma autora, en el 2011, publicó un artículo sobre dilemas, contradicciones y desafíos en la docencia.

⁷ Es importante mencionar que, también en el 2011, estos autores publicaron dos libros de autor (referidos en el listado bibliográfico).

docentes construyen conocimientos sobre ética profesional, tanto de manera explícita como implícita.

A continuación presentamos tres temas emergentes.

- 1) *Trabajos comparativos.* Aunque en años anteriores se habían desarrollado diversos trabajos comparativos, en el 2011 este tipo de análisis se presenta en cuatro capítulos (tres en el mismo libro)⁸: a) Ana Esther Escalante y Leticia Pons (2011) compararon los rasgos de ética profesional de docentes de dos programas de posgrado: Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH y Maestría en Instituciones y Organizaciones de la UAEM; b) Juan Carlos Cabrera y Luz Marina Ibarra (2011), también llevan a cabo un estudio comparativo con base en los rasgos de las competencias de ética profesional de los alumnos de la UNACH y la UAEM, obtenidas con el análisis de la escala de actitudes de *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* y c) en dos capítulos más, Ana Esther Escalante y Luz Marina Ibarra (2011a y b) comparan el Modelo Universitario, que se construyó para la UAEM, con los resultados sobre ética profesional obtenidos con muestras de estudiantes y profesores en dicha universidad.
- 2) *Procedimientos para promover la ética profesional en los estudiantes.* Eustolia Durán y Valentín Félix (2011) describen la estrategia basada en dilemas, en el Taller “Los valores en el trabajo docente”, que incluyó contenidos sobre valores, dilemas morales y el papel del profesor con respecto a ellos y, b) Ana Hirsch (2011d) da cuenta de las sugerencias de los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM para promover la ética profesional,⁹ con base en la construcción y aplicación de una guía de entrevista en el 2009.
- 3) *Interdisciplinariedad de la ética profesional.* Se trata del trabajo de María Teresa Yurén (2011), que sustenta que el campo temático de ética profesional constituye un objeto de investigación complejo (multidimensional) y que su estudio requiere de un trabajo interdisciplinario.

⁸ Se trata del libro colectivo, en dos volúmenes: *Ética profesional: Construcción de Conocimiento Interdisciplinario*, coordinado por Ana Hirsch y publicado en Ediciones Gernika en 2011.

⁹ En años anteriores, la autora publicó los resultados obtenidos, con una muestra de 719 profesores e investigadores de los cuarenta posgrados de la UNAM, a la pregunta de si debería haber una materia de ética profesional en todas las carreras universitarias y con qué contenidos y estrategias.

La producción en revistas especializadas y con arbitraje

A lo largo de esta década, las publicaciones periódicas han constituido espacios valiosos para difundir los avances y resultados de las investigaciones sobre ética profesional y valores profesionales en el contexto mexicano. La revisión para este estado del conocimiento se concentró en las revistas registradas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), y en aquellas que contaban con arbitraje riguroso, prestigio nacional e internacional e ISSN. En términos generales, la producción en estos diez años se distribuyó en 18 publicaciones periódicas: once nacionales y siete extranjeras: España (4), Estados Unidos, Chile y Brasil (uno cada país). Es importante señalar que todos los trabajos, aun los publicados en el extranjero se refieren a México.

Para la construcción de este apartado, en una primera etapa construimos un listado de contribuciones por revista que cumplía con los criterios antes señalados. A continuación realizamos las fichas analíticas de los 58 trabajos seleccionados, se discriminaron por ejes temáticos y finalmente sistematizamos toda la información que sirvió de base para la elaboración del documento que aquí presentamos.

Principales aportaciones por temáticas

A continuación reseñamos brevemente algunos de los principales aportes hechos durante la década. Se consideraron únicamente las revistas con mayor número de contribuciones.

- 1) *Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores profesionales.* El interés primordial de los artículos de este eje es discutir a grandes rasgos sobre los procesos de profesionalización que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior, el lugar que se le atribuye a la ética profesional y los principios y valores que se deben promover durante la formación profesional. Se trata de los siguientes artículos: Barba y Alcántara, 2003; Hirsch, 2004a y b; Ibarra, 2005; Hirsch, 2007; Romero y Yurén, 2007; Carlevaro, 2010 y Hirsch, 2010c, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* y Hirsch, 2010b, en *REDIE*. En *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, se localizó un solo artículo para esta dimensión

de Pérez-Castro (2011). Un último aporte es el de Amaro, Velasco y Espinoza (2010).

- 2) *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos*. En esta temática están las siguientes contribuciones publicadas en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*: García y Cerón, 2005 sobre las carreras de Sociología y Comunicación y Periodismo, y Barragán, 2007 acerca de Comunicación y Periodismo; Chávez, 2005 sobre los historiadores e Ibarra, 2007 sobre los abogados y los sociólogos. La última contribución en este eje es la de Barragán (2011), publicado en *Sinéctica* acerca de las conductas no éticas de los estudiantes de Comunicación y Periodismo.
- 3) *Dimensión ético-axiológica y componente ético valoral*. Este tipo de aportes tratan el tema de la ética profesional desde una perspectiva general, orientando la discusión hacia la relación entre ética profesional y deontología o incorporando elementos de la axiología, pero sin hacer un análisis particular sobre alguna disciplina, rasgo, valor o hecho empírico.

Retomando el orden que hemos venido siguiendo, comenzaremos con los artículos publicados en *Reencuentro*. Aquí, tenemos a Hirsch (2003a y b) sobre las diferencias entre la ética profesional y la deontología, algunos rasgos de las profesiones y tres valores importantes: autonomía, responsabilidad y competencia profesional, y a Figueroa (2005) que discute el sitio que ocupa la dimensión ético-axiológica en la construcción de los sujetos sociales.

En *REDIE*, se publicaron dos trabajos: “Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México” (Hirsch, 2006) y “La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética de las profesiones” (López-Calva, 2010) que parte igualmente de una revisión del estado del arte y se centra en el *Proyecto interuniversitario sobre Ética Profesional*. Los dos principales autores que sustentan el trabajo del Dr. López Calva son Edgar Morin y Bernard Lonergan. Con intenciones muy cercanas al anterior, está el texto que el mismo López-Calva (2011) hiciera en *Sinéctica*.

- 4) *Ética de la investigación científica y del desarrollo tecnológico*. Aquí, se ubica el artículo de Gutiérrez (2007), “Valores profesionales en investigadores en educación”, publicado en un número monográfico de *Reencuentro* y los de Hirsch: “Ética de la ciencia y de la investigación científica” (2004) en *Ethos Educativo* del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José

María Morelos (Imced) y “*Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado*” (2010) en *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*.

- 5) *Análisis de competencias, rasgos, creencias y actitudes de ética profesional en vinculación con las distintas áreas del conocimiento*. En este eje se encuentran fundamentalmente los artículos generados por los participantes del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*, puesto que todos ellos compartieron un instrumento base organizado a partir de las competencias, rasgos y actitudes de ética profesional.

En *Reencuentro*, está el trabajo de Hirsch y Pérez (2005). La segunda fuente revisada fue *REDIE*, en la que encontramos tres artículos. El primero, “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional” (Hirsch, 2005), que constituye una referencia fundamental para todos los trabajos de este rubro, pues en él se explica el proceso que se siguió para elaborar la escala de actitudes. El siguiente artículo: “Los rasgos de un ‘buen profesional’, según la opinión de estudiantes universitarios en México” (Luna, Valle y Osuna, 2010), describe la investigación con estudiantes de licenciatura de la UABC, pertenecientes a seis áreas de conocimiento. Por último, el trabajo de Pérez-Castro (2010a, b y c) aborda los resultados de la aplicación de la Escala de actitudes a los estudiantes de posgrado de la UJAT.

La tercera de nuestras fuentes fue *Sinéctica*. Aquí ubicamos las siguientes contribuciones: “Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM” (Hirsch, 2009), “Competencias y rasgos de ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana Puebla” (López Calva, Royo, Armenta, Guajardo y Huesca, 2009) y “Competencias y valores para el ejercicio de la docencia en posgrado” (Serna y Luna, 2011). En la revista *Educación y Ciencia* de la UADY, que fue nuestra cuarta fuente, localizamos dos artículos más. Como ocurre con todos los trabajos de este eje, los resultados se presentan en términos de competencias y rasgos (López-Calva *et al.*, 2010 y Pérez-Castro, 2010a, b y c).

- 6) *Análisis de valores y creencias específicos*. Dentro de esta dimensión están dos artículos: el de Hirsch (2010a) y el de Escalante e Ibarra (2010) sobre la responsabilidad. Ambos son parte del número monográfico de *Educación y Ciencia* y se desprenden de los avances del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*.

- 7) *Dilemas éticos y conductas no éticas*. Este eje temático contiene los artículos que versan sobre las *conductas éticamente inaceptables* y *conductas éticamente cuestionables* (según la clasificación de Aluja y Birke, 2004) y sobre los dilemas éticos que rodean a la formación de los nuevos profesionales, ya sea de licenciatura o de posgrado, y al ejercicio profesional. En ese sentido, está el trabajo de Hirsch (2011) “Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores” en el número monográfico de *Sinéctica*.
- 8) *Ética profesional de la docencia*. Como hemos señalado al inicio del capítulo, aquí estamos abarcando a la ética de la docencia en todos sus niveles: desde el básico hasta el posgrado. Uno de los artículos localizados fue el de Kepowicz (2007) publicado en *Reencuentro*. Los otros trabajos editados en *Reencuentro*, se centran en la función docente pero desde el ángulo de la educación superior. Estos son los de López Zavala (2007); Pérez-Castro (2007); Góngora (2010) y Chávez y Benavides (2011) en *Sinéctica*.
- 9) *Trabajos en otras revistas especializadas*. A los trabajos que hemos reseñado, se suman once más publicados en otras revistas.¹⁰ Dentro de la temática: *Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores* están: “El proyecto de investigación sobre ética profesional” (Hirsch y Pérez, 2005); “Los valores ético-profesionales que promueven los documentos rectores de una universidad pública en México” (Osuna y Luna, 2008) y “Ética profesional y profesores de posgrado en México” (Hirsch, 2010e).

En *Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos*, se encuentran: “Características de ser un buen profesional de ingeniería en la Universidad Autónoma de Baja California” (Osuna y Luna, 2008); “Bioética. Apuntes humanistas para una vida sostenible” (Granillo y Fort, 2010) y “Presencia de los valores en la formación profesional de los educadores” (Pérez-Castro, 2010c).

Finalmente, sobre la *Ética general de las profesiones* tenemos los aportes de Hirsch (2003a y b), “Elementos significativos de la ética profesional” y “Ética profesional como proyecto de investigación”; Hirsch (2004a), “Ética profesional, algunos elementos para a su comprensión”; González y López (2010), “Un compromiso universitario permanente: la ética” y López-Calva

¹⁰ Los artículos sobre Ética Periodística se presentan en el apartado VI, elaborado por la Mtra. Araceli Noemí Barragán Solís.

(2009), “Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores–educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre en el mundo actual”.

Rasgos generales de la producción de artículos

A lo largo de esta década se puede identificar la presencia de un grupo de profesores e investigadores que, junto con algunos tesisistas de posgrado, tienen una producción constante en el área de la ética profesional y los valores profesionales. La totalidad de la producción es generada desde las universidades; la UNAM tiene la proporción más alta con 48% del total de los artículos, le siguen la UIA Puebla y la UJAT con 10% cada una y la UABC con 8%. Como vemos, la distancia entre la UNAM y los demás establecimientos es bastante amplia. Otras instituciones que también participan son: UANL, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), UAS, UAT, UV, UAEM y UGto.

La mayoría de los académicos labora en establecimientos educativos públicos (86%) y también, en la mayoría de los casos, los trabajos se desprenden de proyectos internos que tienen con compañeros de sus respectivas instituciones o de las asesorías de tesis de posgrado. Destaca el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* en el que colaboran 83% de los investigadores.

En relación con la forma de producción, vemos que hay un cierto equilibrio entre los estudios realizados de manera individual y los elaborados por grupos de investigación pequeños. Las instituciones en donde hay una mayor presencia de trabajo colegiado son UAT, UIA Puebla, UABC, UANL y UAM.

Como ya se mencionó, los artículos están publicados en once revistas nacionales y siete del extranjero. Las principales revistas mexicanas (donde hay mayor número) son *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* de la UAM Xochimilco (38%), *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (16%), *REDIE* de la UABC (12%) y *Educación y Ciencia* de la UADY (10%). En *Reencuentro* se organizaron cuatro números monográficos: Valores en la educación (2003), Ética profesional (2005), Valores en las profesiones universitarias (2007) y Ética (2010). Igualmente, *REDIE* (2010), *Sinéctica* (2011) y *Educación y Ciencia* (2010) dedicaron uno de sus números a la problemática de nuestro campo temático. Otras revistas nacionales en donde se identificaron trabajos sobre el tema fueron: *Educación 2001*, *Ethos Educativo* del Instituto Michoacano de Ciencias de

la Educación “José María Morelos” (Imced), *Entretextos* de la UIA León y *Perspectivas Docentes y Cinzontle*, ambas de la UJAT. En el campo de la Comunicación y Periodismo están *Sala de Prensa* y *Revista Mexicana de Comunicación*.

Las revistas extranjeras en donde se publicaron artículos sobre el campo temático en México son: *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria* de la Universidad de Salamanca; *Revista Galega do Encino* de la Universidad de Santiago de Compostela; *Revista Electrónica de Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, de la Universidad Estatal de Arizona; la *Revista Electrónica Formación Universitaria*, de la Universidad de Serena en Chile; la *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”; *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, de la Red Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar y *Fractal. Revista de Psicología*, de la Universidad Federal Fluminense, en Brasil.

El año en que se registró la mayor producción fue 2010 con diecinueve artículos, le siguió 2007 con nueve, 2005 con ocho y 2011 con siete artículos. La productividad más baja fue para 2006 en el que se publicó un solo artículo.

Referentes teóricos y metodología

De los 58 artículos revisados, encontramos que 23 tenían un enfoque sociológico, 14 se sustentaban en referentes multidisciplinarios, 11 correspondían a la perspectiva filosófica y 2 a la antropológica.

En cuanto a los marcos teóricos, se identifican cinco líneas principales en las que se fundamenta la producción, éstas son: ética profesional, ética de disciplinas y profesiones específicas, ética general y los valores y formación de profesionales y la educación superior.

En el primero, la mayoría de los trabajos retoman ideas y conceptos de autores como: Bolívar, Berumen, Casares, Carmona y Martínez-Rodríguez, Cobo, Cortina, Escámez, Etxeberría, Fernández y Hortal, Friedson, García, Jover y Escámez, Hortal, Martínez, Oakley y Cocking y Tueros.

En la ética de disciplinas y profesiones específicas, podemos distinguir investigaciones y publicaciones realizadas por especialistas extranjeros como Altarejos, Beauchamp y Childres, Bermejo, Buxarraís, Echaniz y Pagola, Escámez, García y Martínez, García, Sales, Moliner y Fernández, Gracia, Lozano, Simón y Barrio, Videla y Wüestner. En el ámbito nacional, los estudios que se incorporan en los marcos teóricos son diversos, pero, se destacan: Alcántara, Barba y Hirsch

(2009), Aluja y Birke (2004), Canto y Benois (2009), Hirsch (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Hirsch y Pérez-Castro (2005 y 2006), Ibarra (2005), Kepowicz (2003), López-Zavala (2003 y 2007) y Pérez-Castro (2009).

De la ética general y los valores, se retoman los aportes de Cortina, Cortina y Martínez, Fierro y Carbajal, González, Gervilla, Lipman, Lonergan y Morin (en las publicaciones de Juan Martín López-Calva), Onetto, Ortega, Ortega y Mínguez, Oser, Rokeach y Savater, entre otros.

Sobre la formación de los profesionales, se tienen a especialistas como: Agejas, Parada y Oliver, Barrón, Garduño y Gutiérrez, Elliot, Muñoz, Rubio, Palomar y Márquez, Pacheco, Rugarcía, Torres y Vázquez.

Finalmente, con el objetivo de proporcionar un marco referencial a las investigaciones, se incorporan autores que esencialmente han discutido la situación y las políticas de la educación superior, son los casos de Alcántara, ANUIES, Brunner, Clark, Herrera, Ibarra, Ibarra y Rondero, Luengo, Marín y Mendoza.

Dado el interés de este subcampo, tal como se señaló en la introducción, la mayor parte de los trabajos se desarrollan en el nivel superior. Las unidades de observación son principalmente estudiantes y profesores de licenciatura y posgrado y los coordinadores de los programas. Igualmente, casi toda la producción se deriva de investigaciones con referente empírico, con excepción de algunos artículos que hemos agrupado en la temática: *Ética general de las profesiones*. Los trabajos se adscriben tanto al paradigma cuantitativo, como al cualitativo y se recurre a diversas estrategias metodológicas como: la revisión documental y de archivo, el análisis de contenido, el cuestionario, la entrevista, la aplicación de escalas Likert y la construcción de categorías o dimensiones para las investigaciones de tipo exploratorio.

Principales temáticas en los artículos

Con excepción de la dimensión: *Ética profesional y rasgos ético-sociales*, la producción de la década incluyó todos los ejes temáticos definidos al inicio de este capítulo. En orden descendente, los artículos se distribuyeron de la siguiente manera: Formación de los profesionales y su relación con la ética y los valores (26%), Dimensión ético-axiológica y componente ético valoral (18%), Análisis de competencias, rasgos, creencias y actitudes de ética profesional en vinculación con las distintas áreas del conocimiento (18%), Ética profesional en licenciaturas y posgrados específicos (16%), Ética de la docencia (10%), Ética de la

investigación científica y del desarrollo tecnológico (6%), Análisis de valores y creencias específicos (4%) y Dilemas éticos y conductas no éticas (1%).

Ética periodística¹¹

Después de la revisión de libros, capítulos, artículos y tesis de posgrado sobre la ética periodística en México, pudimos constatar que las investigaciones se centran especialmente en la deontología de esta profesión y, en menor medida, en sus principios y valores y a la enseñanza en las universidades. Es significativo que a partir de la década de 1990 se abordaron trabajos específicos sobre esta temática y sobre el surgimiento de nuevos códigos deontológicos en diversas empresas de medios de comunicación mexicanos. Dos de los autores se han dedicado de forma sistemática a la investigación respecto a la deontología y hay algunos trabajos nuevos que, además, indagan respecto a la responsabilidad social del periodismo y la calidad en sus contenidos.

Libros de autor

Con respecto a los libros de autor, encontramos: 1) el de Javier Prado (2002), que estudia los fundamentos de la ética y caracteriza las éticas especiales (la profesional y la de los medios) y el debate respecto a los contenidos fundamentales de ética profesional y sus principios y normas; 2) Ernesto Villanueva (2002), que consta de conceptos básicos, códigos deontológicos supranacionales, compendio de 82 códigos de diferentes países y códigos deontológicos de medios de información (extranjeros y nacionales), 3) Ernesto Villanueva (2009), cuyo contenido se refiere a ética en Internet, ética de la radio y la televisión, ética y medios de comunicación y ética informativa, además de un centenar de conceptos relacionados con la comunicación e información; 4) Omar Raúl Martínez (2009) que da a conocer el surgimiento de los códigos de ética periodística, se explican 28 de ellos y los principales dilemas éticos y 5) Sergio Loya (2010), que publica las normas periodísticas, éticas, editoriales y gramaticales que sirven como material de trabajo para los colaboradores del semanario *Proceso*.

¹¹ Este apartado fue elaborado por Araceli Noemí Barragán Solís. Es importante mencionar que no se incluyó en esta sección que refiere al estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional la producción anterior al 2002, exceptuando los artículos electrónicos que están vigentes en Internet.

Capítulos en libros

Incluye los siguientes capítulos: Manuel Ocampo (2002), que destaca el surgimiento de los códigos de ética en el mundo y sus contenidos generales bajo la premisa de la búsqueda de la verdad y el de Jesús Morales (2007), acerca de valores fundamentales del comunicador: legalidad, honestidad, verdad, dignidad, respeto, justicia, bien común, solidaridad, objetividad y responsabilidad. En el libro colectivo de María Antonieta Rebeil y Delia Guadalupe Gómez Morales (coords.) (2010) *Ética e identidad cultural. La influencia de los contenidos mediáticos*, destacan tres capítulos sobre ética periodística: el de María Antonieta Rebeil y Alberto Montoya (2010); el de Jorge Alberto Hidalgo y Delia Guadalupe Gómez (2010) y el de Laura King y Jorge Santa Cruz (2010).

Artículos electrónicos

Son los siguientes: 1) Isaín Mandujano (2003), que presenta parte de la entrevista que realizó con Javier Darío Restrepo, uno de los principales exponentes de la ética periodística en América Latina; 2) Luz Castillo (2005), que resalta la importancia de los medios de comunicación en la sociedad, la trascendencia de la función ética del periodismo para la toma de decisiones, códigos de ética, defensoría del lector y enseñanza universitaria en el área de comunicación; 3) Araceli Barragán (2007), en que se presenta una visión particular del desempeño de los profesionales de la comunicación; 4) Armando Ramírez (2007), que presenta la definición de ética y de ella parte para abordar la ética del ejercicio periodístico vinculada con el dominio que tienen los medios de comunicación en torno a la libertad de expresión y destaca la importancia de incluir la ética en los programas de estudio de las escuelas de periodismo en México. 5) Gerardo Albarrán (2009), que especifica la problemática que significa la autorregulación y los mecanismos que se han desarrollado para ejercerla, la relación entre periodistas y medios, fuentes de información y público, y la importancia de los códigos deontológicos; 6) Edwin Alcántara (2011), en la que se plantean cuestionamientos respecto a cómo se puede guiar el desempeño ético de los periodistas y se caracteriza la ética periodística desde la acción misma de la profesión; 7) Protocolo de Seguridad para Periodistas en Situación de Alto Riesgo (2010), que tuvo la finalidad de “construir una propuesta responsable que diera las herramientas

y conocimientos indispensables a los periodistas de la fuente policiaca y de procuración de justicia que les permitiera evitar los riesgos en el desempeño de su labor”; 8) Araceli Noemí Barragán (2011), que presenta los avances de la investigación en torno a la formación ética profesional de los estudiantes de comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán–UNAM; Raúl Trejo Delarbre (obtenido de Internet en 2010), que es una propuesta de código de ética que hace el autor a partir de la revisión de otros documentos similares de diferentes países.

Tesis

Se retomó principalmente la tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM: *Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM*, de Araceli Noemí Barragán (2009), que se realizó en tres ámbitos: perfil, identidad profesional e institucional y valores profesionales, para lo cual se diseñaron tres instrumentos, uno por cada sujeto en estudio: alumnos, profesores y egresados. Se encuentra en la etapa final su tesis de doctorado.

Tendencias generales en el estado del conocimiento

- 1) Los trabajos en este campo temático han sido fundamentalmente generados por un grupo de investigadores que desarrollan sus propios proyectos, pero que, de una u otra manera, están vinculados con el *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional*. Algunas de las contribuciones externas a este grupo son las de Barba y Alcántara (2003), Carlevaro (2010), Góngora (2010), González y López (2010), Granillo y Fort (2010) y María Teresa Yurén (2011). Como resultado de lo anterior, la participación institucional se localiza en unas cuantas universidades, la mayoría de ellas públicas, entre las que se destaca la UNAM.
- 2) La producción está fuertemente concentrada en unas cuantas disciplinas, entre las que domina la Sociología y el enfoque multidisciplinario, además de que se comparte un cuerpo de aportes teóricos provenientes de la ética profesional en general y de la ética de campos profesionales específicos.
- 3) En cuanto al nivel y las unidades de observación, los trabajos casi en su totalidad se realizan en y sobre instituciones de educación superior, lo cual

resulta lógico toda vez que se abordan procesos y dimensiones de la formación profesional. Las unidades de registro son estudiantes, profesores e investigadores y coordinadores de los programas, en su mayoría de posgrados; aunque también se pueden encontrar algunas investigaciones enfocadas a las licenciaturas.

- 4) El interés general lo constituyen las competencias y rasgos de ética profesional, no obstante, se pueden identificar trabajos que buscan llevar la discusión a la relación entre ética profesional y deontología, al papel de las instituciones educativas en la formación ética de los profesionales y a los efectos de la organización académica en la actuación ética de los profesores e investigadores.
- 5) En una parte importante de la producción hay una gran insistencia por identificar los valores que caracterizan la formación de los profesionales, ya sea desde el plano del deber ser, o bien de lo que los propios sujetos señalan como los valores que están presentes en su práctica cotidiana. Por lo mismo, en muchos trabajos hay una referencia explícita a la aportación que hacen las instituciones educativas universitarias a la ética y los valores profesionales.

Algunas limitaciones de lo encontrado que abren nuevas líneas de investigación

- 1) En algunos procesos y resultados de investigación, es necesario un mejor trabajo de conceptualización en el campo temático específico de la ética profesional,¹² pues en varias aportaciones, los marcos teóricos se han concentrado en retomar los planteamientos de algunos autores representativos del tema, para describir los rasgos ético-profesionales. Es importante retomar aquí las afirmaciones, que se expresaron al principio de este capítulo, acerca de la necesidad de comprender que la ética profesional es una ética aplicada (diferente de otras, como es el caso de la ética cívica), que ha logrado conformar a lo largo de muchos años su propia teoría, tanto en

¹² Se describieron previamente los elementos que conforman el marco teórico del *Proyecto Interuniversitario de Investigación sobre Ética Profesional* de la UNAM, que se ha desarrollado desde el 2003 y que aún se sigue enriqueciendo con nuevas temáticas y con la aportación de nuevos autores. Como se mencionó, han aumentado de manera impresionante las publicaciones en este campo temático en México y en el mundo.

términos de la ética general de las profesiones, como en el caso de varias disciplinas en particular.¹³ Encontramos en ciertos trabajos, todavía, un problema de articulación y de argumentación entre la ética en términos filosóficos, la ética cívica y la ética profesional; situación que complica la comprensión de nuestro campo temático.

- 2) Sería muy provechoso que, a partir de la enorme y valiosa labor descriptiva, se pasara a un nivel en el que más que observar la presencia o ausencia de ciertos valores, por medio de las competencias y rasgos, se analizaran sus implicaciones en el *ethos* profesional, los procesos por los cuales se han ido construyendo y arraigando en la cultura profesional y las tensiones e inconsistencias que se evidencian en la estructura ético profesional de los sujetos.
- 3) En cuanto a la relación entre ética profesional e instituciones de educación superior, los análisis se han enfocado a señalar de manera general la función de las universidades en la profesionalización, acogándose a lo que se ha discutido en la literatura especializada o a lo que indican los documentos institucionales. Es importante ampliar la discusión tanto en el nivel macro, incluyendo por ejemplo el examen de las políticas educativas nacionales e internacionales, como en el nivel micro, observando lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4) La investigación desarrollada hasta el momento ofrece posibilidades para la realización de análisis comparados y el diseño de propuestas formativas específicas, cuestiones que todavía aparecen de manera incipiente.
- 5) Se requieren investigaciones que se acerquen a la labor que realizan las asociaciones y gremios profesionales. Esto permitiría conocer la mirada de los que cotidianamente ejercen la profesión, de los principios y valores profesionales que defienden y de los problemas a los que se enfrentan. El análisis de los códigos de ética periodística realizado recientemente por Araceli Noemí Barragán Solís es un avance significativo en esta propuesta.
- 6) Particularmente, sobre la ética profesional de la docencia, encontramos que, con excepción de la educación superior, hay poco trabajo hecho en relación con los profesores de los otros niveles educativos: básico, medio y

¹³ El grupo de trabajo conformado por el Dr. Augusto Hortal, de la Universidad Pontificia Comillas en Madrid ha contribuido significativamente en este desarrollo teórico. Es importante mencionar que las principales aportaciones a la teoría sobre ética profesional provienen originalmente de las Ciencias Biomédicas y de la Bioética y que por su importancia, han sido retomadas por la ética general de las profesiones y por la ética particular de la mayor parte de las disciplinas.

las normales. En particular, cabría preguntarse sobre la forma en que estos docentes han resignificado su profesión, en vista de los cambios que se han operado en el sistema educativo mexicano en las últimas décadas.

- 7) Aunque lo descrito en el estado del conocimiento integra el estudio de muy diversas disciplinas, hay otras que no han sido aún investigadas en México. Esta línea puede enriquecerse enormemente de las investigaciones realizadas en otros países.
- 8) En los primeros años del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* (creado en el 2006), las universidades participantes compartimos un cuestionario-escala, con el fin de unificar los esfuerzos y poder hacer análisis comparativos. En los años recientes, a partir del 2009, los equipos hemos girado, de esa herramienta, hacia metodologías más cualitativas, principalmente entrevistas, pero también se han utilizado biografías y grupos de discusión. El empleo de metodologías de corte cualitativo, sin abandonar necesariamente las cuantitativas (logrando análisis mixtos), están enriqueciendo tanto la teoría como la parte empírica de las investigaciones. Es deseable que esta tendencia continúe, lo mismo que lo que ya se ha estado produciendo en cuanto a la realización de análisis cada vez más explicativos de lo encontrado en los estudios. Se pueden aprovechar las enormes bases de información generadas en las universidades mexicanas.
- 9) Por último, algunos ejes temáticos pueden fortalecerse, tal es el caso de dilemas éticos y conductas no éticas, ética de la investigación científica y del desarrollo tecnológico, análisis de valores y creencias específicos y aspectos ético sociales. Algunos temas desde donde podría incursionarse en mayor grado son, por ejemplo, compromiso social de los profesionales, responsabilidad social universitaria, ejercicio profesional solidario y el vínculo entre ética profesional y ética social.

Algunos hallazgos del estado del conocimiento

Es fácil percatarse de que, de 287 materiales, sólo es posible presentar de manera resumida algunos de los hallazgos, que se produjeron de 2002 a 2011 en este campo temático, tanto desde la construcción teórica como de los procesos y resultados del enorme trabajo empírico que se llevó a cabo por 147 autores. A continuación se presentan los siguientes:

- 1) Consideramos un aporte, en el ámbito de la metodología, la construcción de un cuestionario–escala, que se aplicó en diferentes instituciones, en grandes muestras de estudiantes y profesores (principalmente de posgrado) como parte de la primera etapa del *Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional* (2006–2010), que permitió generar bases de datos y diversos análisis con el material obtenido. Las preguntas abiertas resultaron detonadoras de información cualitativa importante. El instrumento ha proporcionado resultados válidos y confiables sobre las actitudes en ética profesional, acercándose a ellas desde la perspectiva de las competencias. Se han generado, en la segunda etapa del *Proyecto* y continúan produciéndose guías de entrevista e instrumentos para la utilización de metodología cualitativa, tales como grupos de discusión, estudios de caso y biografías.
- 2) Otro significativo hallazgo es el papel que juegan los campos de conocimiento en la socialización y promoción de ciertos valores y competencias profesionales. En los resultados de las diferentes universidades es posible encontrar rasgos diferenciadores entre las ciencias de la salud, orientadas hacia el conocimiento pero al mismo tiempo al servicio a la sociedad, las ciencias duras, en las que prevalecen los valores propios de la racionalidad científica y las ciencias sociales y las humanidades, en donde se observa una mayor diversidad en cuanto los valores profesionales que las distinguen. Además de las diferencias, resultó interesante conocer similitudes que se encuentran entre las disciplinas y áreas de conocimiento.
- 3) En la educación profesional general, las investigaciones en este campo temático han evidenciado un cierto interés por integrar la formación en ética profesional y valores profesionales a los currículos. Las perspectivas son diversas, en ocasiones existe cierta confusión o traslape con la ética general; y también hay una multiplicidad de propuestas en cuanto a las estrategias por seguir para su promoción y enseñanza, pero lo más relevante es su presencia cada vez más extendida en los establecimientos educativos. Muchas de las propuestas no son necesariamente parte explícita y sistemática de los planes y programas de estudio, sino que se refieren principalmente a la relación académica entre profesores–tutores y el alumnado, a múltiples asuntos extracurriculares y a la preocupación por combatir las conductas no éticas de autoridades y funcionarios, profesores e investigadores y estudiantes.

- 4) Un asunto también interesante es la articulación entre la ética profesional y la ética de la investigación científica. En los trabajos revisados en la década 2002-2011 es posible observar una creciente independencia entre ellos, pues se comparten marcos teóricos e investigaciones con referente empírico ligado a los académicos y a los estudiantes.
- 5) Aunque con respecto a la investigación científica hay menos investigaciones en México, en referencia a este campo temático, específicamente sobre ética profesional de la docencia encontramos estudios interesantes en educación superior y en educación básica.

A modo de conclusión

Terminamos con una breve conclusión: el campo temático *Ética profesional y valores profesionales* es un área significativa de investigación; particularmente para las instituciones de educación superior. Han aumentado notablemente las publicaciones, en México y en el mundo, en los últimos años, en razón de los dilemas, problemas y conflictos éticos que encuentran los profesionales en su ejercicio profesional y debido a la detección de conductas no éticas —cada vez más frecuentes y de mayor intensidad— en profesionistas, profesores, investigadores y estudiantes. La investigación puede mejorar el diagnóstico de lo que está sucediendo al respecto, a partir de la creación de conocimiento y en la búsqueda de las mejores soluciones posibles para remediar el estado de cosas. Una de ellas es la formación valoral sistemática en este asunto.

Referencias bibliográficas

Libros de autor (13)

- Alcántara, Armando; Leticia Barba y Ana Hirsch (2009). *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garza-Treviño, Juan Gerardo (2007). *Valores para el ejercicio profesional: Guías didácticas*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- López Zavala, Rodrigo (2011). *Ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad de conocimiento*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Juan Pablos Editor.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Solís (2011). *Ética profesional del profesorado. Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Loya, Sergio (2010). *Proceso. Manual de estilo*. México: Grijalbo, Edición Random House Mondadori.
- Marín, Dora Elena (2008). *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales*, México: UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Martínez, Omar Raúl (2009). *Códigos de ética periodística en México*. México: Bosque de Letras.
- Montes, Militza y Jesús Santillán (2009). *La ética profesional en la Universidad Michoacana en los alumnos del posgrado*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pérez-Valera, Víctor Manuel (2008). *Deontología jurídica: La ética en el ser y quehacer del abogado*, México: Oxford University Press.
- Prado, Javier (2002). *Ética, profesión y medios. La apuesta por la libertad en el éxtasis de la comunicación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Villanueva, Ernesto (2002). *Deontología informativa. Códigos deontológicos de la prensa escrita en el mundo*. México: Universidad Iberoamericana y Miguel Ángel Porrúa.
- Villanueva, Ernesto (2009). *Diccionario de derecho de la información*, México: Porrúa, UNAM, Cámara de Diputados, Escuela Libre de Derecho.
- Villanueva, Ernesto y Miguel Ángel Sánchez de Armas (2010). *Códigos europeos de ética periodística. Un análisis comparativo*, México: Fundación Manuel Buendía.

Capítulos en libros colectivos (137)

- Aguilar, Víctor y Pedro Canto (2009). "La ética en la práctica educativa: hacia un código ético del educador", en Canto, P. (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán: Unas Letras, pp. 37-55.
- Aluja, Martín y Andrea Birke (2004). "Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior", en Aluja M., y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación*

- superior*, 2º edición, México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias, pp. 87-143.
- Álvarez, Ángel Francisco; Carmen Lilia Sánchez; Leticia Orozco y Willebaldo Moreno (2006). “Educación y valores en la profesión odontológica, en A. Hirsch (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, Volumen I, México: Gernika, pp. 223-243.
- Álvarez, Ángel Francisco (2007). “Valores de ética profesional. El significado del concepto: dentista responsable en estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista”, en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval, Gernika, pp. 247-253.
- Amador, Rocío (2011). “Ética de los profesionales emergentes de las universidades públicas virtuales”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, Tomo I, México: Gernika, pp. 25-46.
- Amaro, Patricia; Magdalena Velasco; Pedro Espinoza; Nali Ramírez; Luis Humberto Garza y Cristina Cárdenas (2008a). “Actitudes de estudiantes de posgrado de la UAT hacia la ética profesional”, en Amaro, P. y O. M. Hernández (coords.), *Miradas sobre la Educación. Aportes Multidisciplinarios*, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 151-168.
- Amaro, Patricia; Magdalena Velasco; Pedro Espinoza; Nali Ramírez; Luis Humberto Garza y Cristina Cárdenas (2008b). “Ética Profesional en profesores y estudiantes de posgrado en la UAT”, en Hirsch, Ana y R. López-Zavala (coord.). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 109-127.
- Amaro, Patricia; Magdalena Velasco y Pedro Espinoza (2009a). “Actitudes hacia la ética profesional. Un contraste entre estudiantes y profesores de nivel posgrado en la UAT”, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, España: Dykinson, pp. 21-32.
- Amaro, Patricia (2009b). “Ser un buen profesional desde la óptica de estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en Figueroa, L., A. Hirsch y S. Malpica (coord.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, Gernika, pp. 111-121.
- Amaro, Patricia (2011a). “Estudiantes de Maestría en Docencia de la UAT y sus valoraciones hacia las competencias y rasgos ético sociales”, en Montes, M, A.; A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH/Reduval, pp. 169-176.

- Amaro, Patricia y Magdalena Velasco (2011b). "Competencias y rasgos ético-sociales en estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas", en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional: construcción de Conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 171-188.
- Amaro, Patricia; Magdalena Velasco, Pedro Espinoza y Luis Humberto Garza (2011c). "Ética profesional: competencias, rasgos y valores más estimados por estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas", en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 135-161.
- Barragán, Araceli (2007). "Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM", en Chávez, G., A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval, Gernika, pp. 201-212.
- Barragán, Araceli (2009). "Ética profesional de los estudiantes de comunicación y periodismo de la FES Aragón, UNAM", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, Gernika, pp. 193-203.
- Barragán, Araceli (2010). "Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM", en A. Hirsch (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Conacyt, UNAM, Posgrado Pedagogía y Ediciones Díaz de Santos, pp. 29-49.
- Barragán, Araceli (2011a). "Ética profesional de los estudiantes en comunicación de la UNAM", en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 247-265.
- Barragán, Araceli (2011b). "Valores profesionales de los periodistas y comunicólogos: formación y perspectiva de los estudiantes de la UNAM", en Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coord.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp. 135-142.
- Cabrera, Juan Carlos y Leticia Pons (2008). "Competencias ético profesionales de los alumnos de posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas", en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coord.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 155-197.

- Cabrera, Juan Carlos y Luz Marina Ibarra (2011). “Estudio comparativo de los rasgos de las competencias de ética profesional de los alumnos de las universidades Autónomas de Morelos y Chiapas”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 91-101.
- Campos, Martha (2011a). “La ética de la ciencia en la práctica de los investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo II, México: Gernika, pp. 23-257.
- Campos, Martha (2011b). “La mirada sociológica en el análisis de la ética científica de los investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coord.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp.127-134.
- Canto, Pedro; María Cecilia Guillermo; Francesco Imbernon Muñoz; Carlos Alonzo, Norma Benois, y Mariana Millet (2008). “Actitudes hacia la ética profesional de estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coord.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 199-226.
- Canto, Pedro (2009). “La ética docente”, en Canto, P. (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán: Unas Letras, pp. 17-35.
- Canto, Pedro y Norma Benois (2009). “Estudios acerca de la ética profesional en estudiantes de posgrado en una universidad pública”, en P. Canto (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán: Unas Letras, pp. 187-239.
- Canto, Pedro; Mariana Millet; María Cecilia Guillermo y Carlos Alonzo (2009a). “Estudio acerca de la ética profesional en profesores de posgrado en una universidad pública”, en Canto, P. (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán: Unas Letras, pp. 241-282.
- Canto, Pedro; María Cecilia Guillermo, y Norma Benois (2009b). “Concepto del buen profesional en opinión de estudiantes y docentes de posgrado en la Universidad Autónoma de Yucatán”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coord.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, y Gernika, pp. 133-148.
- Canto, Pedro; Ma. Cecilia Guillermo y Alberto Tejada (2011). “Opinión de estudiantes de Posgrado acerca de las conductas no éticas cometidas por sus compañeros”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece*

- experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 83-112.
- Cerón, Ulises (2006). “La producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos. El caso de la carrera de Sociología en la Facultad de Estudios Profesionales-Aragón”, en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. 1, México: Gernika, pp. 119-146.
- Cerón, Ulises (2010). “Los estudiantes de la carrera de Sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Conacyt, UNAM, Posgrado Pedagogía y Ediciones Díaz de Santos, pp. 53-75.
- Cervantes, María Teresa (2007). “Construyendo un código de ética para el quehacer político a través de una revista alternativa. Sistematización de una experiencia”, en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coord.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 223-236.
- Cisneros-Cohernour, Edith; María Elena Barrera y Luz María Can (2009). “La ética para el administrador educativo”, en Canto, P. (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Unas Letras. Mérida, Yucatán, pp. 125-141.
- Chávez, Guadalupe (2003). “Identidad de los estudiantes universitarios”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional e identidad institucional*, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 213-242.
- Chávez, Guadalupe (2006). “Identidad y valores profesionales en estudiantes de Historia”, en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. 1, México: Gernika, pp. 169-196.
- Chávez, Guadalupe (2008). “La responsabilidad: rasgo de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 293-336.
- Chávez, Guadalupe (2009). “Los estudiantes de posgrado y sus actitudes ético profesionales”, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, España: Dykinson, pp. 33-42.
- Chávez, Guadalupe y Benigno Benavides (2009). “La responsabilidad: rasgos de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional”, en L. Figueroa; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, y Gernika, pp. 99-109.
- Chávez, Guadalupe y Benigno Benavides (2011). “Saberes ético-profesionales en estudiantes de posgrado de la UANL”, en M. Montes; A. Hirsch, y J. Santillán

- (coords.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp. 143-152.
- Chávez, Guadalupe y José María Infante (2011). "Creencias y actitudes: componentes del saber ético en estudiantes de posgrado. Análisis de una escala de actitudes de ética profesional", en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 151-170.
- Chávez, Guadalupe; José María Infante; Benigno Benavides (2011). "Saberes, actitudes y creencias de ética profesional en la universidad pública", en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 239-262.
- Domínguez, César y Rogelio Macías-Ordóñez (2004). "El que no tranza no avanza: la ciencia mexicana en el espejo", en Aluja, M. y A. Birke (coord.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, 2ª edición, México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias, pp. 219-243.
- Durán, Eustolia (2009a). "El docente profesional: posgrados de Veterinaria y Agronomía", en López-Zavala, R. (coord.) *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS y Plaza y Valdés Editores, pp. 39-62.
- Durán Eustolia (2009b). "Creencias en torno al valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, Gernika, pp. 215-224.
- Durán, Eustolia y Valentín Félix (2006). "Educación y formación de profesores como un acontecimiento ético", en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 447-469.
- Durán, Eustolia y Valentín Félix (2011). "Los dilemas morales; una experiencia en el desarrollo moral", en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo II, México: Gernika, pp. 181-198.
- Eisenberg, Rose; María de Lourdes Jiménez; Judith Irais Gutiérrez y María Eugenia Heres (2009). "Formación en ética profesional. Análisis del discurso de profesores de posgrado por área de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala de la UNAM", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 183-191.
- Eisenberg, Rose y María de Lourdes Jiménez, (2011). "Actitudes y Ética Profesional: opinión de docentes de posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 281-295.

- Eisenberg, Rose; María de Lourdes Jiménez; María Eugenia Heres; Ana Lilia Barrón y Judith Irais Gutiérrez (2011). “Formación valoral en la acción: la resistencia a la autoevaluación y alternativas para disminuirla”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coord.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 325-351.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2007). “Rasgos de ética profesional en los profesores de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 167-176.
- Escalante, Ana Esther (2008). “Los valores profesionales reconocidos por los estudiantes y profesores del posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 129-153.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2009). “Valores profesionales en el posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 123-132.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2011a). “Valores que promueve el modelo universitario frente a los valores de sus estudiantes y profesores”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 113-134.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2011b). “Confluencia entre los valores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y de sus estudiantes y profesores”, en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 103-124.
- Escalante, Ana Esther y Leticia Pons (2011). “Estudio comparativo de los rasgos de ética profesional de docentes de dos programas de posgrado de las universidades Autónoma de Chiapas y del Estado de Morelos”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: Construcción de Conocimiento Interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 69-89.
- Félix, Valentín (2009). “Valores y creencias en la cultura profesional. Una visión interpretativa de los docentes de posgrado acerca del ‘buen profesional’”, en R. López-Zavala (coord.), *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS y Plaza y Valdés Editores, pp. 63-96.

- Figueroa, Lyle; René Barffusón y Susano Malpica (2007). “La ética profesional en los posgrados de la Universidad Veracruzana”, en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 191-200.
- Figueroa, Lyle (2009). “¿Qué valores promover en la Universidad Veracruzana? La voz de los académicos de posgrado”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 55-64.
- Figueroa, Lyle; Susano Malpica y Oliva Rosales (2011). “Formación profesional: dimensión ético-axiológica. Posgrados. Universidad veracruzana”, en Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp. 153-160.
- Flores-Pérez, Fernando Iván (2004). “El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior: opinión de 189 estudiantes de posgrado”, en Aluja, M. y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, 2ª edición, México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias, pp. 203-217.
- García, Claudia (2010). “El vínculo posición, capital y *habitus* en los estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón UNAM”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Conacyt, UNAM, Posgrado Pedagogía y Ediciones Díaz de Santos, p. 77-95.
- Gilio, María del Carmen y Luis Ibarra (2011). “La construcción del conocimiento ético en la formación de maestros en Ciencias de la Educación. La opinión del estudiante”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 345-362.
- Gutiérrez, Norma Georgina (2009). “Responsabilidad social, un valor profesional en la investigación y el ejercicio de la docencia en ingenieros”, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, España: Dykinson, pp. 85-98.
- Gutiérrez, Norma Georgina (2011). “Ética profesional en ingenieros. Determinaciones tecnológicos y responsabilidad autoelegida”, en A. Hirsch (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 375-392.
- Gutiérrez, Norma Georgina y Victoria Carmona (2008). “Ética profesional en ingeniería. Actitudes y opiniones de docentes y alumnos de posgrado en ingeniería”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 257-291.

- Gutiérrez, Norma Georgina y Victoria Carmona, (2009). “Ética profesional en académicos y estudiantes del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 149-166.
- Gutiérrez, Norma Georgina y José Loyde (2011). “La responsabilidad en la ética profesional de la ingeniería. Determinaciones tecnológicas de la sociedad contemporánea”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 353-370.
- Hidalgo, Jorge Alberto y Delia Gómez (2010). “Las audiencias de comunicación: consideraciones para la ética y la calidad”, en Rebeil, M. A. y Delia D. Gómez, (coords.), *Ética e identidad cultural. La influencia de los contenidos mediáticos*. México: Porrúa y Universidad Anáhuac, pp. 35-70.
- Hirsch, Ana (2002). “Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional”, en López-Zavala, R., (coord.), *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques en una sociedad compleja*. Sinaloa: Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa y Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 165-182.
- Hirsch, Ana (2003). “Elementos significativos de la ética profesional”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética Profesional e Identidad Institucional*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 27-42.
- Hirsch, Ana (2007a). “Ética Profesional en estudiantes de posgrado. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Chávez, G., A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 143-155.
- Hirsch, Ana (2007b). “Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional”, en Yurén, M. T. y S. Araujo-Olivera (coords.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Organizaciones y Procesos de Formación y Educación, Correo del Maestro y Ediciones La Vasija, pp. 151-165.
- Hirsch, Ana (2007c). “Estudio comparativo sobre ética profesional en estudiantes de posgrado: Universidad de Valencia y Universidad Nacional Autónoma de México”, en Sánchez, I. y M. A. Navarro (coords.), *Convergencias: una perspectiva comparada e internacional de la educación superior*, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 32-51.
- Hirsch, Ana (2008a). “Valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y en su profesorado. Los profesores de posgrado de la Universidad

- Nacional Autónoma de México”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp.23-43.
- Hirsch, Ana (2008b). “Attitudes toward Professional Ethics: An Interuniversity Project”, en Lasker, G. y K. Hiwaki (edit.), *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*, vol. 5, Ontario, Canada: The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, pp. 39-44.
- Hirsch, Ana (2009a). “Valores de ética profesional”, en Alcántara, A.; L. Barba y A. Hirsch (autores), *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México: UNAM-IISUE, pp. 181-242.
- Hirsch, Ana (2009b). “Principios y reglas de la ética profesional para el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en México”, en Ibáñez-Martín, J.A. (coord.), *Educación, Conocimiento y Justicia*, Madrid, España: Dykinson, pp. 319-331.
- Hirsch, Ana (2009c). “Actitudes de los profesores de posgrado de la UNAM respecto de la ética profesional”, en López-Zavala, R. (coord.), *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS y Plaza y Valdés Editores, pp. 117-148.
- Hirsch, Ana (2009d). “Professional ethics of graduate students and professors in the National Autonomous University of Mexico”, en Lasker, G. y K. Hiwaki (edit.), *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*, vol. VI, Ontario, Canada: The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, pp. 77-81.
- Hirsch, Ana (2009e). “Profesores universitarios y ética profesional”, en Canto, P. (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán: Unas Letras, pp. 57-76.
- Hirsch, Ana (2009f). “La investigación sobre ética profesional en profesores de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 65-76.
- Hirsch, Ana (2010a). “Consideraciones de profesores de posgrado de la UNAM acerca de si debería existir una materia de ética profesional para todo el alumnado”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Conacyt, UNAM, Posgrado Pedagogía y Ediciones Díaz de Santos, pp. 5-27.
- Hirsch, Ana (2010b). “Non-Ethical actions in University life”, en Lasker, G. y K. Hiwaki (edit.), *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*, vol.

- vii, Ontario, Canada: The International Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, pp. 39-44.
- Hirsch, Ana (2011a). "Dilemas éticos que enfrentan los egresados de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, según los coordinadores de los programas", en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/ Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 49-81.
- Hirsch, Ana (2011b). "Ethics in Scientific Research", en Lasker, G. y K. Hiwaki. *Personal and Spiritual Development in the World of Cultural Diversity*, vol. VIII, Ontario, Canada: The international Institute for Advanced Studies in Systems Research and Cybernetics, pp. 33-36.
- Hirsch, Ana (2011c). "Funciones sociales de la investigación y desafíos que la sociedad mexicana plantea a la universidad de acuerdo a los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 47-68.
- Hirsch, Ana (2011d). "Sugerencias de los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México para promover la ética profesional", en Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp. 99-106.
- Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2005). "Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la Universidad de Valencia y la UNAM", en Yurén, M.T.; C. Navia y C. Saenger, Conny (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares, pp. 233-247.
- Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2006). "Rasgos de ser un buen profesional en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México", en: Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 73-102.
- Ibarra, Guadalupe (2006). "Perfil, competencias éticas y valores del ecólogo de la UNAM", en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 197-221.
- Ibarra, Guadalupe (2007). "Ética profesional y perfil de los estudiantes de posgrado de la UNAM" en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coord.), México: *Investigación en educación y valores*, México: Reduval, A. C. y Gernika, pp. 157-165.

- Ibarra, Guadalupe (2009). “Ética profesional y códigos deontológicos”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coord.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, A. C. y Gernika, pp. 269-278.
- Ibarra, Guadalupe (2011). “Ética y deontología profesional: convergencias y diferencias”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 393-411.
- Kepowicz, Bárbara (2003). “Identidad y ética profesional en los estudiantes universitarios. La investigación de tres carreras de la Universidad de Guanajuato”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional e identidad institucional*, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 191-212.
- Kepowicz, Bárbara (2006). “Construcción de la identidad profesional en los futuros docentes”, en A. Hirsch (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 391-419.
- Kepowicz, Bárbara (2011a). “Actitudes ante la ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado en la Universidad de Guanajuato”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 291-324.
- Kepowicz, Bárbara (2011b). “La importancia de las competencias sociales en la formación ética de los profesionistas”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 189-208.
- Kepowicz, Bárbara; Lucía Rodríguez y Rosalía Lastra (2007). “Evaluación y ética de los académicos: ¿espejo o espejismo?”, en Chávez, G., A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 273-284.
- Kepowicz, Bárbara; Gabriel Medrano y Leticia Santacruz, (2008). “La transformación universitaria y la actitud de los profesores ante la ética”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 227-256.
- Kepowicz, Bárbara (2009). “Actitudes de los profesores de posgrado de la Universidad de Guanajuato ante la ética profesional”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 77-86.
- King, Laura y Jorge Santacruz (2010). “Evolución de la prensa mexicana: caminos de un periodismo responsable”, en Rebeil, Ma. y D. Gómez, (coords.), *Ética e identidad*

- cultural. La influencia de los contenidos mediáticos*. México: Porrúa y Universidad Anáhuac, pp. 101-121.
- López-Calva, Juan Martín (2009). “Hacia la transformación de la organización educativa a partir del cambio en la visión ética”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 507-516.
- López-Calva, Juan Martín (2011a). “El conocimiento interdisciplinar sobre la ética profesional como estrategia hacia la construcción de una ética planetaria”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo II, México: Gernika, pp. 43-63.
- López-Calva, Juan Martín (2011b). “Hacia una visión compleja de la ética profesional”, en Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp. 107-115.
- López-Calva, Juan Martín; María Isabel Royo; Guadalupe Barradas; E. Nora Guajardo y Edith Huesca (2008). “Valores profesionales de los docentes y estudiantes del posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 81-107.
- López-Calva, Juan Martín; María Isabel Royo; Guadalupe Barradas; E. Nora Guajardo y Edith Huesca (2011). “Profesionales éticos para la humanización del mundo. La visión de los profesores de posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 163-189.
- López-Zavala, Rodrigo (2009a). “La profesionalidad moral. Valores éticos en la formación universitaria”, en López-Zavala, R. (coord.), *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS y Plaza y Valdés, pp. 11-37.
- López-Zavala, Rodrigo (2009b). “Ética de la profesión docente en la universidad”, en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 205-214.
- López-Zavala, Rodrigo (2010). “Ética y cultura en el profesorado universitario”, en López-Zavala, R. (coord.), *Perfiles culturales de la formación universitaria*. México: Juan Pablos, UAS, pp. 15-41.

- López, Zavala, Rodrigo (2011). “Ética profesional y valores sociales en la docencia universitaria”, en Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coord.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, A.C., pp. 117-125.
- López, Zavala Rodrigo y Martha Solís (2011). “Ética profesional en la formación pedagógica del profesorado. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo II, México: Gernika, pp. 199-218.
- López-Zavala, Rodrigo; Eustolia Durán; Valentín Félix, María Concepción Mazo, Francisco Javier López; Martha Lorena Solís, José Pablo Ruelas, y Rosario Olivia Izaguirre, (2008). “Valores Profesionales en la Formación Universitaria. El posgrado en la UAS”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coord.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 45-79.
- López-Zavala, Rodrigo; Eustolia Durán, Valentín Félix, Olivia Izaguirre, Martha Solís y José Pablo Ruelas (2011). “Ética profesional, profesores y estudiantes. La configuración de valores en el posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 19-47.
- Luna, Edna; Ma. Consuelo Valle y Cecilia Osuna (2009). “Rasgos que distinguen a un buen profesional en la opinión de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California”, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, España: Dykinson, pp. 187-200.
- Mazo, María Concepción y Francisco Javier López Cruz (2009). “Responsabilidad y ética profesional. Dos rasgos que preocupan a los estudiantes de posgrado de la Región Norte de la UAS”, en López-Zavala, R. (coord.), *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS y Plaza y Valdés Editores, pp. 97-116.
- Mendiola, María de Jesús (2011a). “La responsabilidad ético-social de los estudiantes universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 267-279.
- Mendiola, María de Jesús (2011b). “La ética en la formación de valores profesionales de los estudiantes de Comunicación y Periodismo. El caso de la FES-Aragón”, en

- Montes, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coord.), *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH y Reduval, pp. 161-167.
- Mijangos, Juan Carlos (2009). “La ética de la investigación educativa: sus implicaciones en la formación de investigadores noveles y en el desarrollo y asesoría de tesis”, en Canto, P. (coord.), *Ética en la universidad: conceptos y enfoques*. Mérida, Yucatán: Unas letras, pp. 103-124.
- Miranda, Jesús Bernardo y Lorena Rodríguez (2011). “Análisis descriptivo y correlacional de la ética profesional de los Maestros de la UPN, Unidad 26-B de Navojoa y Huatabampo, Sonora”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 363-374.
- Montaña, Carlos (2004). “El papel del profesor y director de tesis en la transmisión de valores éticos”, en Aluja M. y A. Birke (coords.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, 2a. ed., México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias, pp. 245-260.
- Montes, Militza (2011). “La ética profesional en los posgrados de la Universidad Michoacana”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 209-222.
- Montes, Militza; Jesús Santillán y Loredana Montes (2008). “La ética profesional en el posgrado de la Universidad Michoacana; un análisis inicial”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UNACH y UADY, pp. 377-391.
- Montes, Militza y Jesús Santillán (2011). “La ética profesional en el posgrado de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 217-237.
- Morales, Jesús (2007). “Valores y responsabilidades éticas del comunicador profesional”, en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 213-222.
- Ocampo, Manuel (2002). “Los códigos deontológicos. Historia, necesidad, realización y límites”, en Agejas, J. A. y F. J. Serrano (coords.), *Ética de comunicación y de la información*, España: Ariel Comunicación, pp. 263-275.
- Osuna, Cecilia y Edna Luna (2007). “La formación ética profesional en los planteamientos nacionales, institucionales y planes de estudio de la Universidad Autónoma de

- Baja california”, en Chávez, G., A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval y Gernika, pp. 177-190.
- Pérez-Castro, Judith (2006). “Práctica académica y valores profesionales. El caso de los profesores–investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 421-446.
- Pérez-Castro, Judith (2008). “La ética profesional: un nuevo reto para la educación universitaria”, en Hirsch, A. y R. López-Zavala (coord.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEMOR, UNACH y UADY, pp. 337-376.
- Pérez-Castro Judith (2009). “Formación ético–profesional en los posgrados de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en Figueroa, L. A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval, A. C. y Gernika, pp. 87-97.
- Pérez-Castro, Judith (2011a). “Los valores universitarios en el sistema educativo”, en Hirsch, A. y R. López Zavala (coords.), *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UAT y U. de Monterrey, pp. 263-290.
- Pérez-Castro, Judith (2011b). “El papel de la ética profesional en los estudios de posgrado. Análisis de una universidad pública del sureste mexicano”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 125-149.
- Rebeil, Ma. Antonieta y Alberto Montoya (2010). “Ética y calidad de la comunicación para la identidad cultural”, en Rebeil, M. A. y Delia D. Gómez (coords.), *Ética e identidad cultural. La influencia de los contenidos mediáticos*. México: Porrúa y Universidad Anáhuac, pp. 3-34.
- Rodríguez, Imelda (2006). “El trabajo de campo en salud comunitaria. Educación y valores éticos”, en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 147-168.
- Rodríguez, Lorena; Blanca Rueda; Jeannette Valdez y Jesús Bernardo Miranda (2010). “Principales rasgos de la ética profesional de los maestrantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Académica 26 B”, en Navarro M. y A. Barraza (comps.), *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, pp. 206-211.
- Rosado, Ana (2006). “El papel de la ética en la formación del psicólogo”, en Hirsch, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, vol. I, México: Gernika, pp. 245-263.

- Serna, Armandina y Edna Luna (2011). "La docencia en posgrado: competencias y valores del profesorado" en Hirsch, A. (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo I, México: Gernika, pp. 223-244.
- Vargas, Concepción (2007). "Ética profesional y compromiso social del ingeniero en la sociedad del conocimiento", en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: Investigación en educación y valores*, México: Reduval, A. C. y Gernika, pp. 237-246.
- Waldestran, Jovita (2009). "Competencias éticas en el posgrado de la Universidad Veracruzana", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Reduval y Gernika, pp. 167-182.
- Yurén, María Teresa (2011). "La ética profesional: un objeto de investigación interdisciplinaria", en: Hirsch, Ana (coord.), *Ética profesional: construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomo II, México: Gernika, pp. 23-42.

Artículos impresos y electrónicos en revistas especializadas (58)

- Albarrán de Alba, Gerardo (2009). "Objeto, sujeto y contenido de la autorregulación periodística", en *Sala de Prensa*, México, año XI, vol. 5, núm.113, 20-ene-2010. Disponible en: www.saladeprensa.org/art820.htm [consulta: 10 de marzo de 2011].
- Alcántara, Edwin (2011). "El deber ser del periodista. Consideraciones sobre el valor de la ética y la deontología del periodismo", en *Revista Mexicana de Comunicación*, México. Disponible en: www.mexicanadecomunicacion.com.mx/fmb/forouni/consideraciones.htm [consulta: 6 de enero 2011].
- Amaro, Patricia; Magdalena Velasco y Pedro Espinoza (2010). "Valores esenciales que deben impulsarse en la UAT. La opinión de los profesores de posgrado", en *Educación y Ciencia*, México, 4a. Época, vol. 1, núm. 3 (38), UADY-Facultad de Educación, pp. 17-30.
- Barba, Leticia y Armando Alcántara (2003). "Los valores y la formación universitaria", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 38, diciembre, pp. 17-23.
- Barragán, Araceli (2007). "Ética del periodista: formación y práctica", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 37-42.
- Barragán, Araceli (2011). "Rasgos éticos y acciones no éticas de los estudiantes de comunicación de la FES-Acatlán", en *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, México, núm. 32. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_05/37_06.pdf [consulta: 15 de marzo de 2011].

- Carlevaro, Pablo (2010). "Intersecciones y uniones de la universidad con la ética", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 57, pp. 8-17.
- Castillo, Luz (2005). "Responsabilidad social del comunicador y ética de la deontología a la defensa del lector y de ahí al profesional reflexivo y autónomo", en *Razón y Palabra*, México, núm. 42, ITESM. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n42/lcastillo.html [consulta: 13 de marzo de 2011].
- Chávez, Guadalupe (2005). "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 43, pp. 53-60.
- Chávez, Guadalupe y Benigno Benavides (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso social", en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, México. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_08/37_08.pdf [consulta: 15 de marzo de 2011].
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2010). "Los profesores de posgrado de la UAEMOR consideran la responsabilidad como valor más importante", en *Educación y Ciencia*, México, vol. 1, núm. 3 (38), UADY-Facultad de Educación, pp. 31-41.
- Figuroa, Lyle (2005). "La dimensión ético-axiológica: configuradora de sujetos sociales", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 43, pp. 11-15.
- García, Claudia y Ulises Cerón (2005). "Entre la ética y la deontología profesionales. Reflexión sobre el campo periodístico", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 43, pp. 46-51.
- Góngora, Edgar (2010). "Dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimientos a la productividad", *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 57, pp. 24-33.
- González, Anel y López, Salvador (2010). "Un compromiso universitario permanente: la ética", en *Entretextos*, núm. 3. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/03/entretextos03-art10.pdf [consulta: 15 de enero de 2011].
- Granillo, Lilia y Fort, Liliana (2010). "Bioética. Apuntes humanistas por una vida sostenible", en *Entretextos*, México, núm. 3. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/03/entretextos03-art06.pdf [consulta: 15 de enero de 2011].
- Gutiérrez, Norma Georgina (2007). "Valores profesionales en investigadores en educación", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 49, pp. 15-21.
- Hirsch, Ana (2002). "Investigaciones sobre valores universitarios y profesionales en la UNAM", en *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad*

- democrática*”, México, número monográfico “La UNAM: Diagnóstico Sumario”, núm. 85, junio, pp. 43-47.
- Hirsch, Ana (2003a). “Elementos significativos de la ética profesional”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 38, diciembre, pp. 9-15.
- Hirsch, Ana (2003b). “Ética profesional como proyecto de investigación”, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, España, Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 5, pp. 235-258.
- Hirsch, Ana (2004a). “Ética profesional, algunos elementos para su comprensión”, en *Revista Galega do Encino*, España, Consellería de Educación y Ordenación Universitaria/ Universidad de Santiago de Compostela, núm. 43, pp. 169-180.
- Hirsch, Ana (2004b). “Ética de la ciencia y de la investigación científica”, en *Ethos Educativo. Revista Cuatrimestral de Educación*, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, pp. 113-128.
- Hirsch, Ana (2004c). “Utopía y Universidad. La enseñanza de ética profesional”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 41, pp. 32-37.
- Hirsch, Ana (2005). “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol.7, núm. 1. Disponible en redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html [consultado 10 de enero de 2011].
- Hirsch, Ana (2006). “Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), vol. 8, núm. 2. Disponible en: redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html [consulta: 20 de enero de 2011].
- Hirsch, Ana (2007). “Valores profesionales: Entrevista a once académicos de universidades españolas”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 8-14.
- Hirsch, Ana (2009). “Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM”, en *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, México, núm. 32. Disponible en: portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_08 [consulta: 2 de febrero de 2011].
- Hirsch, Ana (2010a). “El papel de la responsabilidad en la ética profesional”, en *Educación y Ciencia*, México, UADY-Facultad de Educación, vol. 1, núm. 3 (38), pp. 43-53.
- Hirsch, Ana (2010b). “Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, núm. especial 2. Disponible en: redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-hirsch3.html [consulta: 11 de enero de 2011].

- Hirsch, Ana (2010c). “Ética profesional y profesores universitarios: una perspectiva comparativa”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 57, pp.34-38.
- Hirsch, Ana (2010d). “Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, España, núm. 38, pp. 11-26.
- Hirsch, Ana (2010e). “Ética profesional y profesores de posgrado en México”, en *Fractal: Revista de Psicología*, Brasil, Da Universidade Federal Fluminense, vol. 22, núm. 1. Disponible en: www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/460/388 [consulta: 15 abril de 2010].
- Hirsch, Ana (2011). “Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores”, en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, México, núm. 32. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_00/37_00.pdf [consulta: 15 de marzo de 2011].
- Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2005a). “El proyecto de investigación sobre ética profesional”, en *Revista Cinzontle*, México, UJAT, núm. 2, año 2, pp. 51-57.
- Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2005b). “Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 43, pp. 27-33.
- Ibarra, Guadalupe (2005). “Ética y formación profesional integral”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, México, núm. 43, pp. 17-25.
- Ibarra, Guadalupe (2007). “Ética y valores profesionales”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 43-50.
- Kepowicz, Bárbara (2007). “Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 51-58.
- López Calva, Juan Martín (2009). “Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre en el mundo actual”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, vol. 7, núm. 2, pp. 184-199.
- López Calva, Juan Martín (2010). “La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, núm. especial 2. Disponible en: redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-calva.html [consulta: 11 de enero del 2011].

- López Calva, Juan Martín (2011). “Los desafíos de la formación ética de los universitarios mexicanos en la cultura individualista posmoderna”, en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, México. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_07/37_07.pdf [consulta: 15 de marzo de 2011].
- López Calva, Juan Martín; Isabel Royo, Guadalupe Barradas; C. Armenta, Nora Guajardo y Edith Huesca (2009). “Competencias y rasgos de la ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana Puebla”, en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (México), núm. 32. Disponible en: portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_09 [consulta: 2 de febrero de 2011].
- López Calva, Juan Martín; Isabel Royo, Guadalupe Barradas, Nora Guajardo y Edith Huesca (2010). “Valores profesionales de estudiantes y docentes de posgrado en una universidad humanista”, en *Educación y Ciencia*, México, vol. 1, núm. 3 (38), UADY-Facultad de Educación, pp. 55-72.
- López-Zavala, Rodrigo (2007). “Valores profesionales en la formación universitaria: la dimensión social de los valores del profesorado”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 59-64.
- Luna, Edna; M. C. Valle. y Cecilia Osuna (2010). “Los rasgos de un ‘buen profesional’, según la opinión de estudiantes universitarios en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), núm. especial 2. Disponible en: redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html [consulta: 11 de enero de 2011].
- Mandujano, Isaín (2003). “La ética periodística en América Latina”, en *Sala de Prensa*, México, vol. 2, año v, núm. 58. Disponible en: saladeprensa.org/art478.htm [consulta: 16 de octubre de 2010].
- Osuna Lever, Cecilia y Edna Luna Serrano (2008a). “Los valores ético–profesionales que promueven los documentos rectores de una universidad pública en México”, en *Revista Electrónica de Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, USA, vol. 16, núm. 15, Universidad Estatal de Arizona. Disponible en: epaa.asu.edu/epaa/v16n15 [consulta: 15 de enero de 2011].
- Lever Osuna, Cecilia y Edna Luna Serrano (2008b). “Características de ser un buen profesional de ingeniería en la Universidad Autónoma de Baja California, México”, en *Revista electrónica Formación Universitaria*, Chile, vol. 1, núm. 1. Disponible en: www.citrevistas.cl/revista-formacion/v1n1fu/art05.pdf [consulta: 2 de febrero de 2011].
- Pérez-Castro, Judith (2007). “La educación profesional y su papel en la formación en valores: Un acercamiento a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la

- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 30-36.
- Pérez-Castro, Judith (2010a). “La perspectiva de los profesores de posgrado en torno a la formación ético-profesional”, en *Educación y Ciencia*, México, vol. 1, núm. 3 (38), Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, pp. 73-87.
- Pérez-Castro, Judith (2010b). “Elementos para la reflexión en torno a la ética profesional de los estudiantes de posgrado”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, núm. especial 2. Disponible en: redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-perezcastro.html [consulta: 11 de enero de 2011].
- Pérez-Castro, Judith (2010). “Presencia de los valores en la formación profesional de los educadores”, en *Perspectivas Docentes*, México, núm. 44, segunda época, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 23-34.
- Pérez-Castro, Judith (2011). “Tensiones en la formación ético-profesional en los posgrados de la UJAT”, en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, México, núm. 32. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_06/37_06.pdf [consulta: 12 de septiembre de 2010].
- PRI: Grupo Parlamentario del PRI en la LXI Legislatura (2010). “Proyecto de Ley de Periodismo de Alto Riesgo”, en *Sala de prensa*, México, año XI, vol. 5, núm. 124. Disponible en: www.saladeprensa.org/art944.htm [consulta: 12 de septiembre de 2010].
- Protocolo de Seguridad para Periodistas en Situación de Alto Riesgo (2010), en *Sala de Prensa* (México), año XI, vol. 6, núm. 129. Disponible en: www.saladeprensa.org/art1039.htm [consulta: 16 de octubre de 2010].
- Ramírez, Armando (2007). “Ética y profesionalización en el periodismo”, en *Revista Mexicana de Comunicación*, México, núm. 86. Disponible en: www.mexicanadecomunicacion.com.mx/Tables/rmxc/etica.htm [consulta: 22 de octubre de 2011].
- Romero, Citlali y Yurén, Teresa (2007). “Ethos profesional, dispositivo universitario y conformación”, en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, núm. 49, pp. 22-29.
- Serna, Armandina y Luna, Edna (2011). “Competencias y valores para el ejercicio de la docencia de posgrado”, en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, México, núm. 32. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_04/37_04.pdf [consulta: 15 de marzo de 2011].

Códigos de ética periodística en México

- El Imparcial* (2011). “Principios y compromisos éticos de *El Imparcial*” (2011), México, Sonora. Disponible en: www.elimparcial.com/empresa/principios.asp [consulta: 27 de octubre de 2011].
- El Universal* (2010). “Código de ética de *El Universal*”, México, Disponible en: www.eluniversal.com.mx/disenio/directorios06/codigo.htm [consulta: 20 de enero de 2010].
- Frontera* (2011). “Código de ética de *Frontera*”, México, Tijuana, Baja California. Disponible en: www.frontera.info/empresa/principios.asp [consulta: 27 de octubre de 2011].
- Instituto Mexicano de la Radio (2011). “Código de ética del Instituto Mexicano de la Radio”, México. Disponible en: www.noticias.imer.com.mx/indez.php?option=com_conten&task=view&id=134 [consulta: 27 de octubre de 2011].
- La Crónica de Hoy* (2010). “Código de ética de *La Crónica de Hoy*”, México. Disponible en: www.cronica.com.mx/codigo.php [consulta: 1 de marzo de 2010].
- Noroeste* (2011). “Código de ética de *Noroeste*”, México, Culiacán, Sinaloa. Disponible en: www.noroeste.com.mx/codigo_etica.php?id_seccion=55 [consulta: 27 de octubre de 2011].
- notineta.com* (2010). “Código de ética de *notineta.com*”, México. Disponible en: notineta.com/ayuda.php?id=2 [consulta: 1 de marzo de 2010].
- Radio Educación (2008). “Manual de política editorial de Radio Educación. Estatuto del defensor del radioescucha de Radio Educación”, México. Disponible en: www.radioeducacion.edu.mx/programas/defensor/wpcontent/uploads/2009/11/principios.pdf [consulta: 27 octubre 2011].
- Revista Contralínea* (2008). “Código de ética *Revista Contralínea*”, México, año 7, núm. 105. Disponible en: www.contralinea.com.mx/archivo/codigo-etica/index.htm [consultado 1 de marzo de 2010].
- Trejo-Delarbre, Raúl (2010). “Un código de ética para los medios mexicanos”, México. Disponible en: raultrejo.tripod.com/Mediosensayos/Codigoetica.htm [consultado 20 de enero de 2010].

Ponencias en congresos (página: www.comie.org.mx)

- Aguirre, Magdalena y Frida Díaz-Barriga (2007). “Principios y dilemas éticos reportados por estudiantes de Psicología en el ejercicio de prácticas profesionales”,

en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.

Amaro, Patricia; Magdalena Velasco y Pedro Espinoza (2007). “Ética profesional en el posgrado de la UAT”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.

Amaro, Patricia; Magdalena Velasco y Pedro Espinoza (2009). “El lugar de la ética profesional docente en estudiantes de licenciaturas en educación ofertadas en la UAMCEH”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

Amaro, Patricia; Magdalena Velasco y Luis Humberto Garza (2010). “Competencias y rasgos ético profesionales considerados más importantes en un buen profesional por profesores de posgrado de la UAT”, en *Memoria del XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Tampico, Tamaulipas [www.uacjs.uat.edu.mx].

Amaro, Patricia; Magdalena Velasco y Pedro Espinoza (2011). “Los significados de profesor responsable y respetuoso desde la perspectiva de académicos de la Maestría en Docencia de la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.

Arellano, Doris; Concepción Aréchiga y César Octavio Tapia (2011). “Actitudes hacia la ética profesional en estudiantes universitarios de Sonora”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.

Barragán, Araceli (2007). “Ética profesional de los periodistas de la FES Aragón”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.

Barragán, Araceli (2009). “Rasgos de ser un buen profesional de comunicación y periodismo de la FES Aragón UNAM”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

Barragán, Araceli (2010). “Proceso de identidad profesional e institucional en los estudiantes de comunicación y periodismo de la FES Aragón, UNAM”, en *Memoria del XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación*, Monterrey, Nuevo León [www.ece.edu.mx]

Barragán, Araceli (2011). “Valores profesionales y principales rasgos de ser un buen profesional. Una mirada desde la formación de los estudiantes de Comunicación de la UNAM”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.

- Boroel, Brenda y Edna Luna (2007). "Aportación de evidencias de validez de una escala de actitudes sobre valores profesionales", en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Boroel, Brenda; Gisela Pineda y Manuel González (2009). "Estudio del significado de valores de ética profesional en estudiantes universitarios de Baja California", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Boroel, Brenda; Boehringer Kay-to-py y Simitrio Rojas (2011). "Valores profesionales que ponderan los médicos internos de pregrado y médicos pasantes de servicio social del Centro de Estudios Superiores Xochicalco", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Cabrera, Juan Carlos; Karla Jeanette Chacón y Leticia Pons (2011). "Ética profesional y formación de investigadores en México", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Campos, Martha (2011). "La ética de la ciencia en las prácticas de los investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Canizales, Jesús Manuel (2011). "Universidad y responsabilidad social", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Castro, Antelmo; María Luisa Madueño y Lorena Márquez (2009). "Los valores profesionales en los estudiantes de licenciatura del Instituto Tecnológico de Sonora", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Chávez, Guadalupe (2005). "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores", *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Hermosillo, Sonora.
- Chávez, Guadalupe (2007). "Los valores universitarios y su proyección en los estudiantes de posgrado de la UANL", en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Chávez, Guadalupe (2009). "Rasgos y actitudes de ética profesional en estudiantes de posgrado de la UAT y de la UANL", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Chávez, Guadalupe y Benigno Benavides (2011). "Exigencia profesional y compromiso ético de los docentes universitarios", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.

- Durán, Eustolia y Valentín Félix (2009). “El buen profesor. La construcción de su imaginario axiológico en el trayecto formativo del estudiante de la Escuela Normal de Sinaloa”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2007). “Los valores profesionales de los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: una aproximación”, en *Memoria electrónica del ix Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Escalante, Ana Esther y Luz Marina Ibarra (2009). “La responsabilidad, el rasgo de ética profesional más reconocido por los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Escalante, Ana Esther; Luz Marina Ibarra y María Teresa Yurén (2011). “Contextos y circunstancias en los que se manifiesta la ética en estudiantes de posgrado”, en *Memoria electrónica del xi Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Escutia, Eva (2011). “Medios de comunicación y valores profesionales de los estudiantes de Comunicación y Periodismo: un enfoque etnográfico”, en *Memoria electrónica del xi Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Félix, Valentín y Eustolia Durán (2007). “El valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado”, en *Memoria electrónica del ix Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Figueroa, Lyle; Beatriz Torres y Dulce María Elos (2009). “Ética profesional en los posgrados de la Universidad Veracruzana: Rasgos más significativos de ser un buen profesional. Campus Veracruz”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Flores, Laura Georgina y Sonia Beatriz Echeverría (2007). “Construcción y validación de un instrumento de responsabilidad social en estudiantes universitarios”, en *Memoria electrónica del ix Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Galicia, María Nancy (2009). “Identificación del código deontológico del profesionista de la Pedagogía en el posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Guajardo, Eneida Nora (2011). “Rasgos y competencias en ética profesional: un estudio a profesores de educación básica en el Posgrado de Educación de la UIA/Puebla”, en

- Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNAM.
- Hirsch, Ana (2007). “Ética profesional en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- Hirsch, Ana (2009). “Ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Hirsch, Ana (2011). “El proyecto de ética profesional en la UNAM. La fase final del trabajo empírico”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.
- Hirsch, Ana y Judith Pérez-Castro (2005). “El proyecto de investigación sobre ética profesional”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Hermosillo, Sonora.
- Kepowicz, Bárbara; Leticia Santacruz y Gabriel Medrano (2009). “Ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado del campo educativo en la Universidad de Guanajuato”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- Kepowicz, Bárbara y Lucía Rodríguez (2011). “Valores profesionales de la docencia”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.
- López-Calva, Juan Martín; Laura Angélica Bárcenas y Eneida Nora Guajardo (2011). “Preguntas éticas de las profesiones: los valores profesionales como elemento transversal del currículo en una universidad humanista”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.
- López, Yesenia y Enrique Farfán (2009). “Los valores profesionales en México”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- López-Zavala, Rodrigo (2007). “Valores profesionales en el posgrado. Ética profesional de estudiantes en el Área de Ciencias Sociales”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.
- López-Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2009). “Ética profesional en la formación sociomoral de investigadores”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.
- López-Zavala y Martha Lorena Solís (2011). “Los valores del conocimiento y la autonomía. Rasgos profesionales del profesorado de la Universidad de Occidente”,

en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.

Miranda, Jesús Bernardo; Karla Nieblas y Deneb Peña (2009). “Factores correlacionados a la ética profesional de los profesores de ciencias de la educación del ITSON”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

Montes, Militza (2011). “La ética profesional en el posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.

Nabor, Enrique (2011). “Ética y valores profesionales. El docente del bachillerato tecnológico”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.

Ocampo, Joaquín (2009). “La bioética en las facultades de Medicina públicas: notas para una categoría de análisis de investigación educativa en el área”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

Osuna, Cecilia; Brenda Boroel y Francisco Javier Azuara (2007). “Ser un buen profesional, los rasgos más significativos en opinión de docentes y estudiantes de las Áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología en la UABC”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.

Pérez-Castro, Judith (2007). “Los valores en la formación de formadores. Un estudio a los licenciados en Ciencias de la Educación de la UJAT”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.

Pérez-Castro, Judith (2009). “Ética profesional en el posgrado. Análisis de competencias y rasgos en estudiantes de la UJAT”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

Pérez-Castro, Judith; Baldemar Hernández y Efraín Pérez (2011). “La responsabilidad social en los estudiantes universitarios. Resultados de una intervención”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México, UNAM.

Porraz, Silvia y Leny Michele Pinzón (2007). “Perfil de actitudes de ética profesional y condiciones favorecedoras de su desarrollo en estudiantes de licenciatura”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Mérida, Yucatán.

Tesis de posgrado (19)

- Alvarado, María Eugenia (2005). “Desarrollo y concepciones de ciencia en la UNAM”. Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Álvarez, Ángel Francisco (2007). “Valores de ética profesional en los alumnos de la carrera de cirujano dentista de la FES Zaragoza UNAM”. Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Barragán, Araceli (2009). “Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM”. Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Barragán, Araceli (2012). “Ética profesional de los estudiantes de comunicación y periodismo de la UNAM”, tesis de Doctorado (en proceso), Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Benois, Norma Alicia (2011). “Formación de actitudes y valores en ética profesional en futuros licenciados en Educación”, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación.
- Campos, Martha Elizabeth (2012). “Ética de la investigación científica: las prácticas de los académicos de posgrado de la UNAM”, tesis de Doctorado (en proceso), Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Carrizales, Celina Guadalupe (2009). “Actitudes de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación con opción en Químico–Biológicas de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, hacia la Ética Profesional”. Maestría en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Delgado, Ilia (2007). “Eticidad y docencia en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM”. Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escutia, Eva (2012). “Influencia de los medios de comunicación en la conformación de valores profesionales de los estudiantes de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM”, tesis de Doctorado (en proceso), Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores-Aragón.
- Galicia, María Nancy (2010). “Identificación del código deontológico del profesionista de la Pedagogía en el posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

- (UNAM)". Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores-Aragón.
- García, Claudia (2008). "El vínculo posición, capital y *habitus* en los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón". Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- González, Amparo Verónica (2007). "La formación de valores y ética profesional en la Maestría de arquitectura de la UNAM", Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Osuna, Cecilia (2007). "La formación ético profesional en las áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de Baja California". Doctorado en Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Portales, María Isabel (2009). "Actitudes de los estudiantes de la licenciatura de Sociología de la Unidad Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, hacia la Ética Profesional", Maestría en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Rodríguez, Pierre (2009). "Actitudes éticas y vocacionales de los estudiantes de tres generaciones de una Escuela de Enfermería de Conalep, Navojoa", Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Cajeme.
- Santillán, Jesús (2009). "La ética profesional y la formación del jurista. El impacto de los valores en el contexto del posgrado. Caso Universidad Michoacana". Maestría en Derecho, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Serna, Armandina (2011). "Ética docente en los posgrados de la UABC". Doctorado en Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Solís, Martha Lorena (2009). "Ética profesional en la formación docente. Valores en los procesos formativos del profesorado". Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Velasco, Magdalena (2008). "Ética profesional en estudiantes de posgrado de la UAT; Campus Victoria", Maestría en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Libros colectivos que se mencionan en el capítulo, pero que no se cuantificaron con el fin de evitar la repetición con respecto a los capítulos de libros

- Chávez, Guadalupe; Ana Hirsch y Héctor Maldonado (coords.) (2007). *Investigación en Educación y Valores*, México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Reduval y Gernika.

Figuerola, Lyle; Ana Hirsch y Susano Malpica (coords.) (2009). *Horizontes éticos y educación en México*, México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Reduval y Gernika.

Hirsch, Ana (coord.) (2006). *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, tomos I y II, México: Gernika.

Libros de autor y capítulos del marco teórico que se mencionan en el capítulo, pero que no se cuantificaron

Aluja, Martín y Andrea Birke (coords.) (2004). *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias.

Beauchamp, Tom y James Childress (2001). *Principles of Biomedical Ethics*, Fifth Edition, L, Oxford University.

Escámez, Juan y Ramón Gil (2001). *La educación en la responsabilidad*, Barcelona: Paidós.

Escámez, Juan y Sandra Morales (2007). “Competencias para la convivencia en una sociedad plural”, en *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 65, núm. 126, Madrid, pp. 481-509.

Evetts, Julia (2003a). “Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías”, en Sánchez-Martínez, M.; J. Sáez y L. Svensson (coordinación), *Sociología de las Profesiones. Pasado, Presente y Futuro*, Murcia, España, Diego Marín Librero Editor, pp. 29-49.

Evetts, Julia (2003b). “Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la Ingeniería”, en Sánchez Martínez, M.; J. Sáez y L. Svensson (coordinación), *Sociología de las Profesiones. Pasado, Presente y Futuro*, Murcia, España: Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154.

García-López, Rafaela; Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010). *Ética Profesional Docente*, Madrid: Síntesis.

Hortal, Augusto (2002). *Ética General de las Profesiones*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

Linares, Jorge Enrique (2008). *Ética y Mundo Tecnológico*, México: Fondo de Cultura Económica, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN Y VALORES EN LOS ÁMBITOS DE LA ETICIDAD, LA MORALIDAD Y LA ESTETICIDAD

Teresa Yurén y Sara Andrade (coordinadoras)
Héctor Maldonado; Cony Saenger; Aida Salcedo y Aurea Rojas¹

En este capítulo se presenta el estado del conocimiento acerca de la relación entre educación y valores, en el campo de estudio específico² que queda delimitado por la formación en tres esferas que se intersectan: a) la eticidad (valores y normas de la vida buena legitimados socialmente); b) la moralidad (criterios y procedimientos internos para preferir y juzgar valores y normas), y c) la esteticidad (creatividad, sensibilidad y expresividad en relación con valores estéticos del arte y de lo cotidiano). En el interjuego de estas esferas tienen lugar la apro-

¹ Instituciones de adscripción de profesores investigadores: Teresa Yurén, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Sara Andrade, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Héctor Maldonado, Universidad de Monterrey (UEM) y Cony Saenger (UAEM). Estudiantes: Aida Salcedo (UPN), Aurea Rojas (UAEM). Las coordinadoras agradecen la participación de los estudiantes: Yésika Arriaga (UPN) y Alma Álvarez, Evelyn Moctezuma, Luisa Prado, Patricia Ibáñez y Cruz Carrillo (UAEM). Además, expresan su reconocimiento a José Antonio Arnaz, investigador independiente, por su cuidadosa revisión y sugerencias.

² Organizativamente es una subárea, es decir una parte del área general *Educación y valores*, pero desde el punto de vista de la investigación es un ámbito de estudio específico que forma parte del campo más amplio que es *Educación y valores*, el cual a su vez está integrado en el gran tema de la investigación educativa.

piación y construcción de valores y principios que constituyen el saber convivir³ y el saber ser, los cuales resultan distinguibles sólo con fines analíticos. Atendiendo a estos fines, la exposición se presenta en tres apartados. En el primero, se expone cómo se conformó el campo de estudio y cómo fue el proceso de construcción del estado del conocimiento. En el segundo, se hace la exposición del estado del conocimiento centrado en las temáticas de la moralidad y la eticidad, y en el tercero se presenta el estado del conocimiento que se circunscribe a la esteticidad. En el listado de referencias bibliográficas se presentan los trabajos analizados para este capítulo.

Conformación del campo y proceso de construcción del estado del conocimiento

El campo que se resume en el título de este capítulo incluye investigaciones sobre teorías, dispositivos y procesos de educación formal, no formal e informal que, directa o indirectamente, se orientan a promover valores y actitudes morales, contribuir al desarrollo moral y favorecer el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la expresividad. Esta breve descripción es resultado de una historia en la que convergen, por una parte, un trabajo sostenido de investigación a lo largo de tres décadas por un grupo de académicos de diversas universidades del país y, por otra, un trabajo académico-político al interior del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval), animado por el convencimiento de la importancia de la temática y del servicio que un estado del conocimiento presta a la comunidad de investigadores.

Proceso y criterios para delimitar el campo

En el primer estado del conocimiento, que abarcó de 1982 a 1992, el área de *Educación y valores* reportó en su totalidad 88 trabajos que trataron la temática de los valores (sin incluir los estéticos), la formación moral, la educación ambiental y los derechos humanos. De esos trabajos, 12 se agruparon bajo el rubro de “transmisión o formación de valores y psicogénesis de lo moral” (Wuest *et al.*,

³ El ejercicio de la ciudadanía y de los derechos humanos resulta del interjuego de estas esferas en el espacio público. La consideración de estos temas en otro capítulo se hizo obedeciendo a criterios analíticos.

1993). En el estado del conocimiento publicado en 2003 bajo el título *Educación, valores y derechos humanos*, se reportaron 11 trabajos correspondientes al año 1992 que no se habían recuperado en el estado del conocimiento anterior y 281 publicados en el periodo 1993-2001 (Maggi *et al.*, 2003); es decir, un total de 292 trabajos. De estos, bajo el rubro “la formación y el desarrollo moral en la escuela” se analizaron 68 trabajos que se ocuparon de: valores en la escuela, valores de los docentes y análisis o evaluación de programas, métodos didácticos y libros de texto (Maggi *et al.*, 2003: 967-968). En ese documento no se consideraron los valores estéticos.

En el campo de estudio del estado del conocimiento que exponemos en este capítulo estamos incluyendo lo correspondiente a valores estéticos. También ampliamos el campo al incluir obras que abarcan todos los niveles, modalidades y tipos educativos, así como trabajos teóricos que contribuyen a la inteligibilidad de las prácticas. A diferencia de los estados del conocimiento anteriores, en éste no se incluyen las investigaciones que se refieren a los valores de los actores educativos —las cuales quedan incluidas en otro campo— porque nos centramos en las investigaciones sobre dispositivos y procesos que contribuyen a la formación en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad, y en los aportes teóricos y metodológicos aplicables a la formación en estos rubros.

Para efectos de este estado del conocimiento hacemos dos precisiones: un *dispositivo de formación* es un conjunto de elementos (actores, objetivos, estrategias, actividades, contenidos, métodos, recursos y reglas) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa, la cual responde a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén, 2005). Por *valor* entendemos la cualidad objetiva actual o posible de alguna persona, comunidad, interacción, acción, obra o institución, que es apreciada y preferida por uno o varios sujetos, en virtud de que contribuye, de alguna manera, a la dignificación de la vida. En este caso, interesa la forma en que la educación contribuye a la reproducción, crítica, y realización de valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad.

Identificamos 123 investigaciones que se ubican en el campo de estudio: 54 artículos, 13 libros, 33 capítulos de libros, 16 ponencias y siete tesis. Del total de trabajos, 60 aportan al tema de la formación en las esferas de la moralidad y la eticidad, 61 se ocupan de la formación en la esfera de la esteticidad y dos abarcan las tres esferas.

Al considerar que la mayoría de los trabajos no están en el caso de abarcar las tres esferas, organizamos la exposición en dos subcampos: el de *formación en valores morales* (FVM) y el de *formación en valores estéticos y de la esteticidad* (FVE).

Los trabajos revisados

Se revisaron los trabajos que reportan productos de investigación cuyo referente se ubica en el campo que hemos delimitado y que fueron publicados durante el periodo 2002-2011 en: a) revistas arbitradas e indizadas; b) libros, capítulos de libro y fascículos que presentan informes de investigación con base empírica o aportaciones teóricas; c) ponencias presentadas en los congresos organizados por el COMIE, y d) tesis de posgrado de diversas universidades del país. El conjunto de trabajos revisados brinda elementos para identificar los enfoques teóricos y metodológicos predominantes, así como las aportaciones que enriquecen el conocimiento en el campo.

El procedimiento

Para realizar el trabajo se siguió el procedimiento establecido para el área *Educación y valores*, descrito en el primer capítulo de esta obra. En el caso del campo del que nos ocupamos en este capítulo, después de la elaboración de los resúmenes analíticos, se procedió a una primera depuración consistente en determinar si el contenido de cada trabajo efectivamente correspondía al campo. Posteriormente, a partir de tablas de contraste se procedió a una segunda depuración: en los casos en los que en varias publicaciones se reportaba una misma investigación, se prefirió la publicación más formal y con mayor amplitud de difusión y posibilidad de impacto (artículos y libros). Por ejemplo, cuando una investigación se reporta en una ponencia y un artículo, se prefirió éste; cuando lo reportado en una tesis aparece en un capítulo, se optó por este último. De esta forma se obtuvieron los 123 trabajos de investigación que incluimos en este estado del conocimiento.

Clasificación del tipo de aportación al conocimiento

Para determinar el tipo de contribución que cada uno de los trabajos revisados brinda al campo, se elaboró una tipología que se muestra en el cuadro 3.1.

CUADRO 3.1. Tipos de aportación

Tipo de aportación	Características
Construcción de teoría	Se trata de trabajos en los que se construyen conceptos, categorías, tipologías y clasificaciones para hacer inteligible la realidad, o se argumentan y sostienen tesis o postulados. Requieren de un trabajo analítico con base teórica o empírica y hacen avanzar el conocimiento.
Constataciones de nivel: a) Exploratorio b) Descriptivo c) Explicativo d) Crítico	Son estudios diagnósticos que se caracterizan por constatar lo que sucede en la realidad. El estudio es <i>exploratorio</i> cuando aborda un tema poco analizado y da indicios de cómo es x; <i>descriptivo</i> , cuando expone de manera detallada cómo es x; <i>explicativo</i> , cuando pone de manifiesto las condiciones que hacen posible que x ocurra, y <i>crítico</i> , cuando, además de explicar, construye pautas de juicio para sostener qué se debe transformar y por qué hay que hacerlo.
Históricos	Son trabajos que efectúan la reconstrucción diacrónica de un fenómeno.
Propuestas o modelos	Con base en diversas investigaciones ofrecen razones para apoyar un programa educativo, un modelo o una propuesta educativa. Pueden resultar de la investigación-acción o la sistematización de experiencias. Son de carácter interparadigmático pues establecen un deber ser.
Reflexiones sustentadas	Son disertaciones a partir de teorías ya construidas, resultados de investigaciones previas o experiencias documentadas.

Fuente: T. Yurén a partir de una propuesta de Yurén y Molina (2011).

Estado del conocimiento sobre formación en valores morales (FVM)

Este subcampo queda restringido a la formación en las esferas de la eticidad y la moralidad. Las investigaciones que se examinaron se ocupan de diversos aspectos que favorecen u obstaculizan la formación en estos dos ámbitos.

El tipo de publicación y su evolución en la década

La base de datos del subcampo FVM tiene como referente 62 trabajos. De ellos, 21 son artículos que aparecen en revistas arbitradas e indizadas y de circulación internacional, y 30 son capítulos (distribuidos en nueve libros editados), a los que se añaden tres libros; además, se consideraron ocho ponencias cuyo contenido no aparece en los capítulos o artículos revisados.

Como se observa en la tabla 3.1, la producción se concentra entre los años 2005 y 2010; en cambio, al principio y al final de la década la producción es escasa. Esta escasez puede obedecer a varias razones; aquí apuntamos dos: a) el inicio de la década coincidió con la terminación del estado del conocimiento que se publicó en 2003, y el final de la década con la elaboración del estado del conocimiento que aquí presentamos; esa tarea demanda mucho tiempo y dedicación; y b) los investigadores que producen en este subcampo publicaron trabajos en otros campos al principio y al final de la década.

TABLA 3.1. Publicaciones por año en el subcampo FVM, en la década 2002-2011

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Artículos	1	2	0	4	2	2	1	8	0	1	21
Libros	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3
Capítulos	0	0	0	5	4	2	9	5	5	0	30
Ponencias	0	0	0	1	0	5	0	2	0	0	8
Total	1	2	1	11	6	9	11	15	5	1	62

Fuente: T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVM.

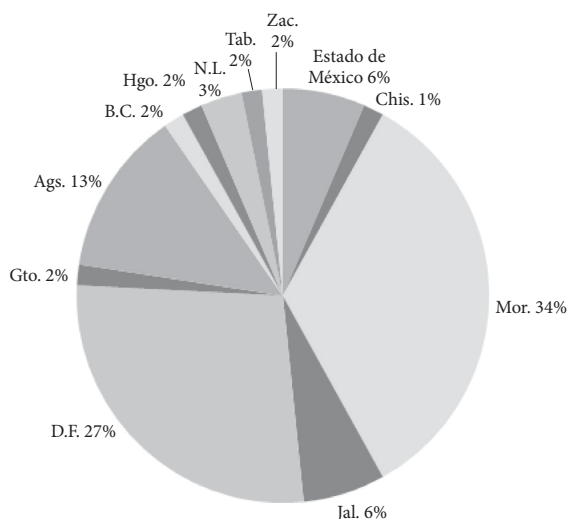
Otro hecho destacable es que 34% de las publicaciones son artículos arbitrados, pues ello es indicio de la preocupación de los investigadores por someter su trabajo a un arbitraje estricto. El aumento de artículos en esta década no fue, sin embargo, tan significativo como para dejar de lado el hecho de que es escaso el número de artículos que se generan, en comparación con lo que ocurre en otros países. Esta escasez repercute en el bajo impacto internacional de los investigadores mexicanos en este subcampo. En cambio, el impacto nacional de

las investigaciones es mayor, no sólo porque las revistas en las que aparecen los artículos son muy consultadas por los investigadores mexicanos, sino también porque los libros editados han tenido una buena distribución en el país.

Localización geográfica e institucional de la producción

Durante la década que estamos estudiando, la producción sobre la temática propia del subcampo FVM se concentró en 12 entidades federativas, entre las que destaca Morelos, seguido del Distrito Federal y Aguascalientes, como se observa en la gráfica 3.1. La prevalencia de estas tres entidades en esta producción se debe en buena medida a que en ellas existen posgrados en los que se trabajan líneas de investigación que se ubican en el campo que nos ocupa. En consecuencia, entre los autores de los trabajos encontramos un buen número que son desarrollados por los estudiantes y profesores de esos posgrados.

GRÁFICA 3.1. Distribución de la producción en las entidades federativas



Fuente: T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVM.

La investigación en este subcampo se desarrolla en unas pocas instituciones del país. Al igual que en las décadas anteriores, las instituciones públicas son las que más participan. Entre las instituciones que produjeron en conjunto 87% de los trabajos de la década 2002-2011 destacan: la Universidad Autónoma

del Estado de Morelos (UAEM) con 30.6% de la producción, seguida de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con 14.5%, en sus unidades de Ajusco, Morelos y Tabasco; la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) (12.9%); la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (8%) y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) (4.8%). Otras 10 instituciones públicas, en conjunto, produjeron 16% de los trabajos. Entre las instituciones particulares destaca el sistema jesuita (6.4%) con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Iberoamericana (UIA). Otras 4 instituciones particulares generaron 6.4% de la producción.

Los investigadores y sus referentes teóricos

En la producción de los 62 trabajos que se consideraron para este estado del conocimiento participaron 56 autores, de los cuales 38 son mujeres y 18 son hombres. Entre los investigadores que produjeron las obras revisadas destacan quienes han continuado de manera consistente trabajando las temáticas de este subcampo durante, por lo menos, las dos últimas décadas. Entre ellos se cuentan: Barba en la UAA; Velázquez, García y Poujol en la UPN; Mercado en el ISCEEM; Fierro en la Universidad Iberoamericana de León, y Yurén en la UAEM. Estos investigadores han impulsado, en sus respectivas instituciones, líneas de investigación que se traducen en obras colectivas o números temáticos de revistas en los que frecuentemente participan doctorantes.

Las tesis y conceptos que constituyen los referentes teóricos de los trabajos revisados, provienen de múltiples ámbitos disciplinarios y de una gran cantidad de autores. Algunos de ellos aparecen citados con mayor frecuencia y eso permite inferir que han tenido una buena recepción por parte de los investigadores que estudian el subcampo que examinamos. En lo que respecta a autores en el ámbito internacional, podemos ver que, en el tema del desarrollo moral, continúan como referentes importantes las obras de Kohlberg, Rest, Turiel y Puig. En los aspectos psicopedagógicos las obras de Piaget y Vigotsky son un referente obligado. En la perspectiva crítica de la Pedagogía aparecen como referencias principales los trabajos de Freire, Gimeno, Giroux y McLaren. En el tema de la identidad, Dubar es de los más citados y en el de las representaciones Moscovici, Jodelet y Abric. En relación con la formación y la autoformación aparecen Alberro, Tremblay, Honoré y Bernard. En el tema de la ética, algunos de los

autores más citados son Habermas y Ricoeur. Para el análisis crítico del dispositivo y del discurso los investigadores recurren a los trabajos de sociólogos como Bourdieu, Bauman, Beck, Giddens y Touraine; filósofos como Foucault, Deleuze y García Canclini, y especialistas en ciencia política como Laclau. En los aspectos metodológicos se recurre a Geertz, Edwards; Piret, Nizet y Bourgeois; Rodríguez y colaboradores, y Goetz y Le Compte.

Los autores mexicanos (por nacimiento o naturalización) que se han ocupado de la temática y que fueron más citados son, al igual que en la década pasada, Latapí, Schmelkes, Barba; García Salord y Vanella, y Yurén. También se citan las obras de filósofos como Villoro, Sánchez Vázquez y Dussel y de historiadores como Bazant. Algunos autores mexicanos que no tenían tanta presencia en la década pasada y se citan ahora con más frecuencia son Bertely, López Calva, Mercado, Molina y Ortiz.

Las temáticas abordadas

Pese a su diversidad, las temáticas trabajadas en las investigaciones del subcampo FVM se pueden agrupar bajo siete rubros que se presentan a continuación:

- 1) *Competencias éticas.* Bajo este rubro agrupamos 13 trabajos que se refieren a las capacidades que conviene desarrollar para configurarse como sujeto ético, ya sea como educador o como educando. Algunos trabajos retoman de manera central la capacidad de relacionarse con el otro bajo diferentes aspectos: la construcción de la resiliencia (Silas, 2008) o el tratamiento de la alteridad, la diferencia y la diversidad (Jurado y López, 2009; Yurén y Saenger, 2006; Anzaldúa y Yurén, 2011; Gutiérrez, 2010). Otros se refieren a la capacidad de elección desde diversas perspectivas: dos trabajos abordan la intencionalidad como búsqueda de finalidades valiosas (Delgadillo, 2006; Gómez, 2010), otros tres tratan el problema de la capacidad de valorar críticamente y decidir (Velázquez, 2007; Plascencia y Romo, 2007; García, 2006), dos más se refieren a las estrategias del sujeto para autovalorarse y gestionar valores (Velázquez, 2010; Pérez, 2009) y otro se refiere a la responsabilidad ligada a la identidad (Hernández, 2005).
- 2) *Formación en valores morales.* Entre los 14 trabajos que abordan los procesos de formación valoral en el ámbito moral, encontramos dos (Bazdresch, 2009 y Fuentes, 2009) que relacionan estos procesos con la eficacia y el

clima escolar; otros tres se centran en la construcción de valores específicos como la paz, el respeto y el cuidado del ambiente (Rodríguez y Bustos, 2009; Sánchez, 2007; González y Figueroa, 2009). Un trabajo se enfoca en elementos propiciatorios del proceso formativo como el juego (Paoli y Ampudia, 2009). En otros trabajos, el proceso de formación valoral se analiza en relación con la condición de pobreza (Poujol, 2007; Yurén y De la Cruz, 2009), el *currículum*, el proyecto escolar (Barba, 2005; Vidales *et al.*, 2005; López, 2007), y los mitos (Marcotegui, 2007). Finalmente, uno de los trabajos aporta distinciones teóricas entre eticidad y moralidad, para definir la educación valoral (Yurén, 2008b) y otro hace una reconstrucción de la educación moral en un periodo histórico (Magallanes, 2007).

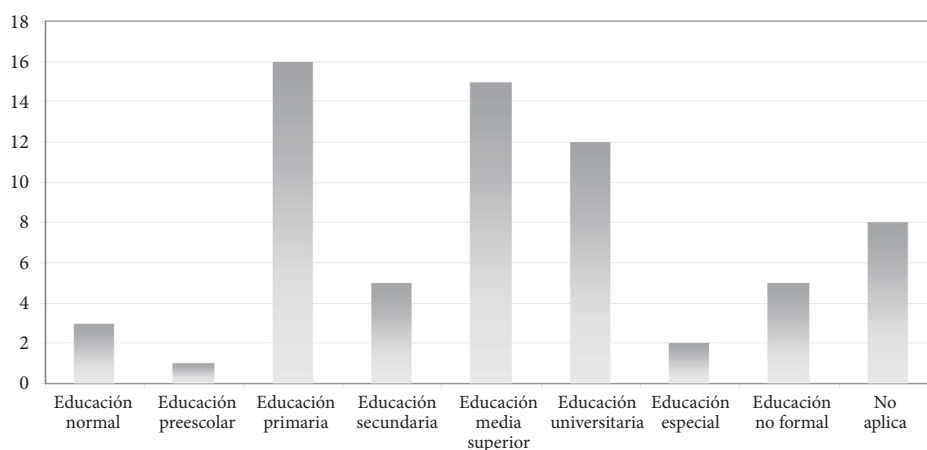
- 3) *Desarrollo moral*. Son diez los trabajos que, mediante análisis diversos con estudiantes de distintos niveles, buscan determinar el nivel de desarrollo del juicio moral o identificar factores que propician u obstaculizan ese desarrollo. En uno de ellos (Barba, 2002), se hace una revisión del nivel de desarrollo moral en sujetos de diferentes edades, otros cinco trabajos se enfocan básicamente a estudiantes de bachillerato y de licenciatura (Morfín, Camacho y Blackaller, 2005; Barba, 2004, 2007a, 2009; Romo, 2005 y Barba y Romo, 2005) y otro más (Barba 2007b) revisa la manera en que la educación familiar contribuye al desarrollo moral. Otro trabajo reflexiona sobre la relación entre la educación moral y el ejercicio de la libertad (García, 2003) y uno más propone un método para el desarrollo moral mediante la argumentación (Velázquez y Candela, 2006).
- 4) *Formación del ethos juvenil*. Nueve trabajos, publicados en una misma obra, se refieren a factores que contribuyen de diversas maneras a la construcción del *ethos* en los jóvenes de bachillerato y licenciatura. En dos de ellos se trabaja el tema de la diversidad (Arroyo y Araújo-Olivera, 2008; Anzaldúa y Araújo-Olivera, 2008); otros tres se refieren a dispositivos heterotópicos en los que los jóvenes se sienten acogidos y se apropian de valores y principios éticos (Fuentes, Yurén y Elizondo, 2008; Valencia, 2008; Romero y Yurén, 2008). También son tres los trabajos que vinculan la construcción del *ethos* juvenil, respectivamente, con el proyecto de vida, con la configuración de la identidad disciplinar y con las normas y la disciplina escolares (Estrada y Araújo-Olivera, 2008; Zanatta y Yurén, 2008; Díaz, 2008). El trabajo restante (Yurén, 2008a) se ocupa teóricamente del tema de la construcción del *ethos* juvenil.

- 5) *Valores en la escuela*. Los siete trabajos agrupados bajo este rubro se ocupan de diferentes aspectos de los dispositivos de formación que influyen en la educación valoral y el desarrollo moral. Tres de ellos se refieren al tema en el que se articulan la diversidad religiosa y la laicidad (Montiel, 2009; Morales, 2009 y Pérez, 2010); otros dos se refieren a las repercusiones de la relación escuela y comunidad o escuela y familia (Leal, 2007; Contreras, 2009). Los dos restantes ponen el énfasis en los estilos docentes en relación con el tipo de control que se ejerce y la normativa que se establece (Vera, Laborín y Tánori, 2006; Fierro, 2003).
- 6) *Formación del ethos docente*. Del conjunto de trabajos revisados hay cinco reunidos en un mismo libro que se refieren a la manera en la que los dispositivos auto y heteroformativos contribuyen a la configuración del *ethos* docente (Mercado, 2005; Poujol, 2005; Luna y Yurén, 2005; Saenger, 2005 y Yurén, 2005).
- 7) *Formación sociomoral*. Los cuatro trabajos agrupados bajo este rubro abordan el tema de la formación moral vinculada con la formación ciudadana. En dos de ellos, se trabajan principios, estrategias y escollos para la formación sociomoral (Yurén, 2006 y 2009); otro trabajo presenta el tema de la agencia moral (Salmerón, 2009) y en otro más se analiza el papel de la disciplina, los ritos y las normas escolares en la formación sociomoral (Quezada, 2009).

Los niveles, modalidades y tipos educativos estudiados

La gráfica III. 2 muestra que los problemas de la educación primaria, los de educación media superior y los de educación superior universitaria son los que atrajeron más el interés de los investigadores. El número de trabajos sobre educación secundaria aumentó en relación con años anteriores, pero los trabajos sobre educación especial, educación preescolar, educación normal y educación no formal siguen siendo muy escasos. Ello se debe, en buena medida, a las dificultades que enfrentan los investigadores para acceder a las escuelas de preescolar o a aquellas que atienden mayoritariamente a niños y niñas con necesidades especiales. Las cifras también revelan que en las escuelas normales hay todavía pocos investigadores, pese a que son parte del sistema de educación superior. Hay ocho trabajos cuyo referente no es la población de un determinado nivel o tipo educativo, sino los documentos oficiales o teóricos.

GRÁFICA 3.2. Producción en relación con niveles y tipos educativos



Fuente: T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVM.

Los métodos de investigación

En casi la mitad de las investigaciones se realizó trabajo de campo y revisión de documentos oficiales de diversos tipos, tales como: leyes, políticas, planes, programas y modelos educativos; informes de organismos nacionales⁴ e internacionales.⁵ En 50% de los trabajos sólo se manejan datos cualitativos; 10% sólo emplea datos cuantitativos; un 20% combina el análisis de datos cualitativos y cuantitativos; únicamente en 2% se trabajan archivos históricos y 18% de las investigaciones prescinden del trabajo de campo y se centran en la revisión y análisis documental. Los datos cualitativos se obtuvieron mediante observaciones y entrevistas de diversos tipos y los cuantitativos mediante cuestionarios o encuestas.

Por lo que se refiere a la manera de construir el corpus de datos y trabajarlo, encontramos también diversos enfoques metodológicos, aunque en una buena cantidad de trabajos no se definen con claridad. Identificamos que en 30% de los trabajos se efectúa análisis estadístico; en 40% de las investigaciones se realiza un estudio de corte etnográfico con diversas variantes y frecuentemente combi-

⁴ Como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

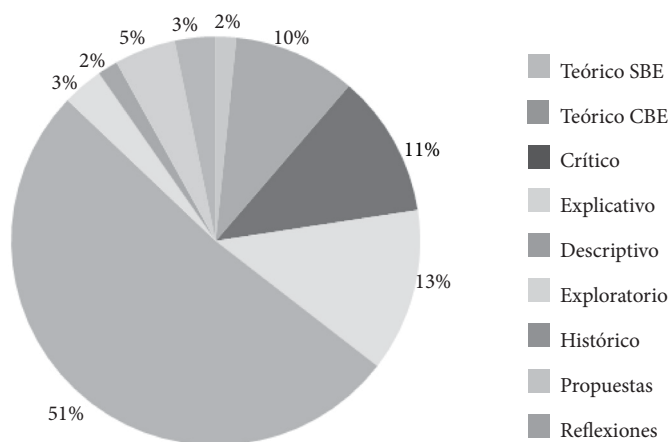
⁵ Como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

nado con el método de teoría fundamentada o con una perspectiva fenomenológica; 20% trabaja con algunas herramientas de análisis del discurso o análisis de contenido y 21% construye disertaciones teóricas o ensayos de corte crítico o propositivo. Sólo 2% reconstruye narración autobiográfica, y otro 2% hace reconstrucción histórica.⁶

Tipos de aportación

En la década de la que nos ocupamos encontramos que, al igual que en la anterior, siguen siendo mayoría los trabajos de corte descriptivo: 51%. A pesar de ello, constatamos que ha crecido el número de trabajos que tienen aportes teóricos con base empírica (CBE) (10%) o se dedican a hacer la crítica de lo que ocurre (11%) o a explicar algún fenómeno (13%). Hay algunos que toman la forma de propuestas o reflexiones, pero en todos estos casos los argumentos expuestos son congruentes y se basan, o bien en investigaciones con referente empírico o bien en trabajos teóricos que han sido ampliamente aceptados por la comunidad epistémica pertinente (Villoro, 1984). Son muy escasos los trabajos teóricos sin base empírica (SBE), así como los históricos y los de nivel exploratorio.

GRÁFICA 3.3. Tipos de contribución al estado del conocimiento



Fuente: T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVM.

⁶ En este caso los porcentajes no suman 100%, porque en varios casos se combinaron el análisis estadístico con algún método para trabajar datos cualitativos.

Hallazgos, contribuciones teóricas y propuestas

Independientemente de la temática en la que se centran, los trabajos que revisamos arriban a un conjunto de constataciones, explicaciones, construcciones teóricas y propuestas que pueden considerarse relevantes porque corroboran conocimiento ya construido o avanzan en la producción de uno nuevo.

Si se consideran las temáticas de los tres estados del conocimiento, que abarcan desde 1982 hasta 2011, podemos decir que esos problemas se concretan en tres preguntas: a) ¿cómo es y cómo debiera ser la eticidad (normas y valores) en la que se socializa a los educandos?; b) ¿qué clase de sujetos morales se forman y qué convendría cambiar para mejorar la formación moral?, y c) ¿cuáles son los mejores dispositivos para la formación moral y qué habría que hacer para avanzar en ese sentido? Tomando como base estas tres preguntas, organizamos los hallazgos, contribuciones y propuestas alcanzadas por las investigaciones de este periodo.

- a) *¿Cómo es y cómo debiera ser la eticidad (normas y valores) en la que se socializa a los educandos?* En relación con esta pregunta encontramos dos grupos de aportaciones: el primero se refiere al clima y la cultura escolares y el segundo se relaciona con la manera de tratar la alteridad, la diversidad y la diferencia.

*El clima y la cultura escolares*⁷ son factores considerados por varios investigadores como condiciones que favorecen u obstaculizan la eficacia de la formación moral y valoral. Fuentes (2009) asegura que la asignación de premios y castigos que caracteriza la vida escolar, deja pocos espacios para la conformación de una personalidad autónoma y crítica; en el mismo tenor, Fierro (2003) alude a las escasas oportunidades que se dan en la escuela de educación básica para transitar del primer nivel de desarrollo moral a la interiorización de normas, y, por su parte, Vera, Laborín y Tánori (2006) constatan que el clima autoritario que suele prevalecer en la escuela es contrario a la colaboración, a la apertura, a la diversidad y a la participación de alumnos en la definición de normas; señalan, además, que las sanciones frecuentes afectan fuertemente la motivación. Este estudio revela que los

⁷ El clima escolar resulta de las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, mientras que la cultura escolar alude a valores y metas compartidos en una escuela determinada (Murillo, 2004).

docentes jóvenes son más inflexibles y mantienen un control más autoritario y rígido. Además, como advierte Quezada (2009), en el ámbito escolar se tiende a mantener una disciplina basada en ritos y eso contribuye a que la intervención del profesor sea más violenta y arbitraria, más aún cuando no se ha favorecido que el rito se interiorice como una práctica legítima.

En contraste, Hernández (2005) constata que el bachillerato es un espacio social en el que los jóvenes adquieren autonomía vinculando la libertad con la responsabilidad. Bazdresch (2009) llega a la conclusión de que la formación valoral se favorece si en la convivencia escolar hay apertura a la diversidad y prevalece una moral de la laicidad basada en el respeto y la congruencia, además del ejercicio de una disciplina fundada en reglas aceptadas por la comunidad. También Pérez (2010) postula la necesidad de una pedagogía laica, opuesta al adoctrinamiento y basada en la explicación de principios y el fomento de la autonomía del pensamiento reflexivo, mientras que Magallanes (2007) encuentra que considerar el laicismo como anticlericalismo no contribuye a la educación moral. Por último, colocándose en la perspectiva de los alumnos, Sánchez (2007) constata que, para ellos, el clima de respeto es indispensable en el desarrollo de un programa como el de Formación Cívica y Ética.

Con base en la aplicación de una estrategia de gestión ética de la escuela, Leal (2007) sostiene que es indispensable escuchar a la comunidad, redimensionar el papel de las estrategias de educación familiar y conocer las expectativas de los padres y madres de familia. En el mismo tenor, Yurén y De la Cruz (2009) sostienen que si en la relación escuela-familia se refuerza la vulnerabilidad de los padres, entonces se vician el clima y la cultura escolares. Por el contrario, las representaciones de los padres de familia favorables a la educación y la escuela estimulan las expectativas de logro escolar y contribuyen a la eficacia de la formación valoral.

Alteridad, diversidad y diferencia. Diversas investigaciones revelan que la formación valoral y moral depende en buena medida del tipo de tratamiento de la alteridad que propicia la eticidad prevaleciente en la escuela y en el aula. Silas (2008) constata que los estudiantes resilientes cuentan siempre con personas significativas que les animan, impulsan o acompañan en sus procesos formativos.

La diversidad cultural se ve como uno de los aspectos indispensables en la formación valoral (Paoli y Ampudia, 2009); el reconocimiento de

la propia entidad cultural aparece como un rasgo ético indispensable para reconocer al otro y construir la interculturalidad (Gutiérrez, 2010). En la misma tónica, Yurén y Saenger (2006) construyen una tipología en relación con los modos de tratar la diversidad cultural en el ámbito escolar. Distinguen cuatro formas: alteridad conjurada, alteridad confiscada, apertura aculturante y polivalencia cultural. Es esta última forma de tratar la diversidad cultural la que contribuye a constituir un *ethos* abierto a la diversidad.

El tratamiento de la diferencia en la escuela constituye una condición de la eticidad que se genera en ella. La discriminación por motivos religiosos (Montiel, 2009), preferencia sexual (Anzaldúa y Araújo-Olivera, 2008) o condición socioeconómica (Poujol, 2007) contribuye a generar una eticidad y una moralidad deficientes. Para contrarrestar este tipo de situaciones, Yurén (2008b) sostiene que, cuando se busca una vida digna, la eticidad y la moralidad deben implicarse mutuamente y esa implicación ha de tener en cuenta la diferencia. Para tratar la diversidad, entendida como la circunstancia de coexistir los diferentes en tanto que son iguales en derechos, Anzaldúa y Yurén (2011) construyen una tipología de los dispositivos escolares, distinguiendo: el dispositivo que cancela la diversidad, el que la combate revistiendo esa acción de orden justo, el que la tolera en un orden homologador que se ostenta como justo, y el que reivindica la diversidad en aras de la equidad. Son los tres primeros los que suelen encontrarse en el ámbito educativo.

- b) *¿Qué clase de sujetos morales se están formando y qué convendría cambiar para mejorar la formación moral?* A esta segunda pregunta dan respuesta las investigaciones que se ocupan del desarrollo del juicio moral y de otras competencias del sujeto moral.

El desarrollo del juicio moral. En una serie de estudios sobre el desarrollo del juicio moral se concluye que el nivel convencional tiene preeminencia en los estudiantes de secundaria, nivel medio superior y superior (Romo, 2005; Barba, 2004; Barba, 2009), e incluso en los profesionistas (Barba, 2002). Aunque en un trabajo (Barba, 2007b) se indica que no se puede afirmar que existe una relación lineal entre edad/escolaridad y desarrollo del juicio moral, los estudios realizados apuntan algunas asociaciones relevantes. En uno de ellos (Barba, 2007a) se indica que los estudiantes de bachillerato tienen una ventaja en el estadio 4, en relación con los de secundaria; en otro trabajo (Barba y Romo, 2005), se observó ma-

por desarrollo moral en los estudiantes que van en semestres avanzados de su carrera, y también en aquellos que cursan las carreras de Filosofía y Derecho. En otro más (Barba, 2002), se afirma que la asociación entre edad y posgrado es el factor de mayor peso cuando se llega a un nivel posconvencional de desarrollo moral.

Algo semejante ocurre con la variable del género. En un estudio (Barba, 2007a) se observó un desarrollo moral similar en hombres y mujeres en los niveles de secundaria y bachillerato, pero en otros (Romo, 2005 y Barba y Romo, 2005) se encontró que, en algunas escuelas de nivel medio superior y superior, la variable de género está asociada al desarrollo del juicio moral en favor de las mujeres.

Con base en la teoría de Turiel, los investigadores Plascencia y Romo (2007) llegan a la conclusión de que los niños organizan su pensamiento en dominios sociales particulares y, a partir de las convenciones de esos dominios, ordenan los contenidos del juicio moral y sus justificaciones.

Barba (2009) apunta que en los jóvenes de educación media superior es muy limitada la perspectiva de ser miembro de la sociedad y no parece estar-se promoviendo adecuadamente el desarrollo cognitivo que favorecería un mayor desarrollo en el juicio moral. Como resultado de sus estudios (Barba, 2007a y 2009) encontró que la familia es el ámbito de experiencia social de mayor influencia en el desarrollo moral, mientras que la escuela tiene una influencia limitada y la experiencia religiosa registra poca importancia porque la religión se asume como ritual.

Otras competencias del sujeto moral. Además del desarrollo del juicio moral, el sujeto moral requiere desarrollar otras capacidades. Al respecto, García (2003) postula que la educación de la libertad requiere de introspección, pues se necesita desarrollar la capacidad de deliberar y decidir, para lo cual también es menester reconocer y manejar los propios sentimientos. En otro estudio (García, 2006), esta autora constata que la mayoría de los jóvenes no logran desarrollar inteligencia emocional y requieren de herramientas para discriminar los mensajes de los medios y lograr autocontrol.

La construcción de significados valorativos y la valoración de sí son dos competencias necesarias para el sujeto moral. Velázquez (2007) señala que los saberes prácticos se van generando a partir de los significados valorativos que se construyen en la interacción y se desprenden generalmente del valor nuclear implícito en la regla que se acepta como válida.

Cuando las reglas no se consensan ni reflexionan —como observan la propia Velázquez y otros investigadores—, se favorece el poder de quien las establece. Este es un factor a considerar pues, como dice Velázquez (2010), las microculturas —incluida la cultura escolar— complejizan los *habitus* y la configuración de los esquemas de valoración del estudiante sobre sí mismo.

Delgadillo (2006) asegura que en el desarrollo de la conciencia y de su dimensión intencional, la escuela es una instancia socializante de gran importancia, siempre que ejerza su función reconociendo el mundo de la vida de los educandos y favorezca la incorporación de éstos a grupos de pertenencia que procuran el bien común. Contreras (2009) hace ver que cuando la socialización es deficitaria por la imposibilidad de internalizar roles, como en el caso de algunos niños con necesidades especiales, entonces el peso del proceso de construcción de la conciencia moral recae en la relación afectiva de esos niños con sus padres. Para Jurado-López (2009) la estrategia adecuada para lograr la competencia ética de toma de decisiones es la resolución de problemas, atendiendo al qué, al cómo y al para qué.

Por su parte, con base en un análisis teórico, Salmerón (2009) sostiene que la conciencia moral es individual, pero su constitución está atravesada por la comunicación intersubjetiva. Por eso se requiere de la capacidad crítica y de la capacidad comunicativa gracias a la cual se puede forjar una conciencia de verdades compartidas y públicas. De ello, dice, depende el tipo de agencia moral que se desarrolla.

A partir de la crítica que hace sobre diversos procesos y dispositivos educativos, Yurén (2005, 2006, 2008b) concluye que, para contribuir a la formación de sujetos capaces de resolver problemas del mundo sociomoral, se requiere generar puentes entre lo público y lo privado que propicien la participación de los aprendientes en la determinación de la cosa pública y la toma de conciencia de las “ataduras” (pereza, ignorancia, miedo) que impiden la acción. Para ello es necesario favorecer, además del desarrollo del juicio moral, la capacidad de examinar críticamente la eticidad existente y la de aplicar el juicio prudencial, no como mero cálculo, sino como competencia para atender las diferencias y tender a la equidad. También es menester fomentar el cuidado de sí mismo que conlleva el autoreconocimiento como sujeto de derechos y sujeto histórico, y que resulta indispensable en la construcción del sentido del “nosotros”. Asimismo, afirma que hay que

superar los programas que fomentan la formación de sujetos obedientes —como ocurre con los que se basan en la llamada “cultura de la legalidad”— y, para ello es indispensable promover la capacidad crítica, sin detrimento del pensamiento orientado por una utopía movilizadora. Se requiere, también, trabajar en la ética de la responsabilidad con y para el otro en el presente y para el futuro.

- c) *¿Cuáles son los mejores dispositivos para la formación moral y qué habría que hacer para avanzar en ese sentido?* A esta pregunta dan respuesta las investigaciones que hacen aportaciones en relación con el tipo de dispositivos que convienen para la formación moral, así como las investigaciones que se refieren a distintos aspectos didáctico-curriculares.

El tipo de dispositivos. Hay un conjunto de trabajos que examinan la relación entre el carácter de los dispositivos y la construcción del *ethos*. Por lo que se refiere al *ethos* juvenil, varios trabajos revelan que los dispositivos escolares heteroformativos facilitan el despliegue de estrategias de exclusión velada dirigidas a quienes son diferentes, como los jóvenes gay (Anzaldúa y Araújo-Olivera, 2008), o los jóvenes con síndrome de Down (Arroyo y Araújo-Olivera, 2008).

Se constató que cuando los dispositivos heteroformativos resultan demasiado opresivos a los jóvenes provocan “fugas autoformativas” (Yurén, 2008a), hacia dispositivos heterotópicos en los que se sienten acogidos, tales como los cibercafés (Fuentes, Yurén y Elizondo, 2008), algunos grupos religiosos o políticos en los que se favorece la co-formación (Romero y Yurén, 2008) e incluso los bordes de la escuela (patios, baños, calles circundantes), que se constituyen en espacios de co-formación moral (Valencia, 2008). La heteroformación que caracteriza al sistema escolar contribuye a configurar un *habitus* en el que el joven disocia sus esperanzas de sus posibilidades y un *ethos* heterónomo que lo coloca a merced del azar (Estrada y Araújo-Olivera, 2008). En quienes se están formando como futuros profesionales, este tipo de dispositivo contribuye a que el *ethos* quede sobredeterminado por la identidad disciplinaria y profesional (Zanatta y Yurén, 2008). En contraposición, un dispositivo menos escolarizado, como la telesecundaria, contribuye a generar relaciones de confianza y afecto, además de autoconocimiento y autonomía (Díaz, 2008).

Por lo que se refiere a los dispositivos de formación de docentes, se constata que los dispositivos heteroformativos obturan la duda y la crítica,

así como el juicio moral y el juicio prudencial; en cambio, los factores que favorecen la autoformación también contribuyen a la configuración de un *ethos* autónomo (Yurén, 2005). Entre otros aspectos, la sacralización de la figura docente y la ritualización de las prácticas en los procesos de formación de profesores de educación básica contribuyen a la configuración de un *ethos* resistente al cambio y explican por qué, una vez en funciones, el profesor adopta la figura de pastor y modelador de conciencias, pero no es capaz de dislocar una eticidad deficitaria (Mercado, 2005). De este modo, los profesores no pueden contrarrestar la eticidad que resulta excluyente, pues no tienen herramientas para tomar distancia de la cultura prevaleciente (Poujol, 2005). Se requiere de actividades desestabilizadoras para que el profesor reflexione críticamente sobre sí mismo y deje de asumir su función como un apostolado y de reforzar un *ethos* militante (Luna y Yurén, 2005). En suma, en la configuración del *ethos* docente la dimensión pedagógica y la dimensión ético-política de los dispositivos se implican mutuamente (Saenger, 2005).

Condiciones didáctico-curriculares. Se reconoce como ventaja que en la educación básica se le otorgue un espacio curricular a la formación en valores (Barba, 2005) pero también se insiste en que los programas aplicados se evalúen con la participación de maestros, alumnos y padres de familia (Paoli y Ampudia, 2009). Ante la posibilidad de favorecer la formación valoral en diversas disciplinas se ve la conveniencia de gestionar bien el proceso (Pérez, 2009) para establecer articulaciones entre enfoques o temáticas, como las de la educación ambiental y la formación valoral (González y Figueroa, 2009).

En algunos trabajos se recomienda develar la filosofía subyacente a las propuestas educativas y al modelo educativo al que responden, revisando la carga de pensamiento utópico (Gómez, 2010), o de pensamiento mítico (Marcotegui, 2007) que contienen. Otro trabajo (Morfin, Camacho y Blackaller, 2005) recomienda examinar y cuidar el discurso didáctico, porque influye de manera importante en la configuración de la experiencia educativa y, por ende, en la formación moral. Otros más (López, 2007, Vidales *et al.*, 2005), proponen examinar y promover la articulación entre el proyecto escolar y el *curriculum*, por lo que se refiere a la formación valoral.

Algunas investigaciones apuntan estrategias didácticas útiles para la formación moral y valoral. Rodríguez y Bustos (2009) encuentran que

la producción de los niños, por medio de dibujos, les permite expresar y reconocer sus valores, y a los profesores les permite conocer los valores de los niños y aquello con lo que los asocian.

Balance

En este apartado hacemos un breve recuento de los avances, tendencias y ausencias o insuficiencias en la investigación en el subcampo FVM.

- 1) *Las publicaciones.* El número de investigaciones consideradas para el estado del conocimiento pasó de 12 en la primera década (Wuest *et al.*, 1993) a 56⁸ en la segunda (Maggi *et al.*, 2003) y 62 en la tercera. Como puede observarse en la tabla 3.2, lo que se modificó fue el tipo de publicación en el que se reportan las investigaciones. En la década presente no se requirió consultar las tesis o informes de circulación limitada porque los resultados de las investigaciones ahora suelen exponerse en publicaciones formales.

TABLA 3.2. Porcentaje y forma de publicación por década

Forma de publicación	1982-1992	1992-2001	2002-2011
Artículos	0.0%	18%	33.8%
Libros	33.3%	13%	4.8%
Capítulos	0.0%	26%	48.3%
Ponencias	33.3%	9%	12.9%
Tesis	8.3%	15%	0.0%
Otros documentos	25.0%	19%	0.0%

Fuente: Wuest, 1993, Maggi *et al.*, 2003 y base de datos del subcampo FVM.

⁸ Aunque se reportan 68, no hemos incluido aquí 12 investigaciones que se ocuparon de los valores de los profesores, ni tres libros coordinados o editados en los que se incluyen los capítulos reportados.

Ahora se elaboran menos libros de autor, pero ha aumentado el número de capítulos y, por ende, el de libros colectivos; sobre todo ha aumentado el número de artículos en revistas indizadas y arbitradas. Esto revela la tendencia de los investigadores a difundir sus trabajos en publicaciones formales y con mayor impacto.

- 2) *Los investigadores.* El número de autores se ha incrementado, pues pasó de 13 autores en la primera década, a 49 en la segunda y 55 en la tercera (sin contar a quienes se ocupan de los valores de los actores educativos), predominando el número de mujeres. Cabe señalar que en la cuarta parte de los autores de la última década se aprecia una continuidad en el subcampo. Los demás son autores que se inician en él, o bien se ocupan de la temática del subcampo sólo ocasionalmente. Esta situación da cuenta de que si bien todavía se trata de un subcampo en desarrollo, a lo largo de los años se han ido conformando algunos grupos de investigadores que constituyen una buena base para su futura consolidación.

La revisión que hemos hecho nos muestra que la investigación en este subcampo ha dependido en buena medida de los grupos de investigación que se forman en algunas instituciones de educación superior, ubicadas en diversas entidades federativas. Esto ha contribuido a la descentralización de la producción, aunque aún hay entidades federativas en las que la investigación en el subcampo es escasa o nula. Encontramos también que la contribución de las instituciones privadas fue menor que en la década pasada, posiblemente porque su participación ha aumentado en otros campos. Parece, pues, que la importancia de la formación moral nos obliga a hacer mayores esfuerzos en la preparación de investigadores y en el trabajo sostenido en los temas propios de este subcampo.

- 3) *Avances cualitativos e insuficiencias.* Aunque al igual que en las décadas pasadas encontramos que es muy amplio el número de trabajos descriptivos en contraste con las investigaciones que hacen aportación teórica, o que arriban a explicaciones o a un trabajo crítico, puede señalarse que se observa un avance importante en la rigurosidad y consistencia de una buena cantidad de las investigaciones, especialmente en aquellas que han pasado por arbitraje estricto. A pesar de esto, encontramos todavía un buen número de trabajos en los que o no se exponen los resultados de la revisión de la investigación antecedente, o no se formula suficientemente la problemática o no se explicita con claridad el método. Esto nos conduce

a pensar que quizás falte, en la comunidad de investigadores que se dedican a este subcampo, la experiencia necesaria para exponer de manera adecuada sus trabajos.

Retomando la idea de los umbrales por los que atraviesan los saberes (Foucault, 1987), podemos decir que la investigación en este subcampo ha ido atravesando umbrales y avanzando hacia la conformación de saberes con pretensiones de validez epistémica, en la medida en que, por un lado, fue abandonando el discurso prescriptivo fundado de manera explícita o velada en elementos metafísicos o teológicos y, por otro, se ha sometido a los cánones de la producción científica que conlleva el arbitraje estricto y la difusión amplia en revistas de circulación internacional.

La revisión hecha nos permite asegurar que en las tres décadas que abarcan los estados del conocimiento, la investigación en el subcampo FVM ha respondido a las preguntas que planteamos arriba sobre las normas y valores en la escuela, el tipo de sujetos morales que se forman y los dispositivos de formación. Sin embargo, no se ha investigado de la misma manera y se pueden apuntar cambios que hablan de un desarrollo cualitativo y que impactan en la calidad de los aportes al conocimiento en la última década; a lo largo del tiempo, los problemas se han ido complejizando, los enfoques son cada vez más interdisciplinarios y los trabajos han mejorado en consistencia y fundamentación, aunque queda todavía un buen trecho por recorrer.

Sin duda, en la calidad de las investigaciones ha influido el proceso de dictaminación al que se someten la mayoría de los trabajos, pero seguramente también ha repercutido la profesionalización de la investigación educativa, debida en buena medida a la generación de posgrados en educación. Otro factor que parece influir positivamente en el desarrollo de la investigación es el financiamiento con el que han contado algunos académicos.

- 4) *Viendo hacia el futuro.* Las aportaciones en la década 2002-2011 dan un panorama de lo que se está haciendo en el país en relación con la formación moral y apuntan a algunos aspectos que hay que cambiar o mejorar. Sin embargo, se requieren estudios de corte explicativo y críticos que saquen a la luz los factores que impiden el cambio y sirvan de base para diseñar las estrategias adecuadas. Los estudios de la próxima década debieran avanzar ya no tanto sobre la descripción de la eticidad existente y el conocimiento de los sujetos que se están formando y de los dispositivos de formación,

sino acerca de aquello que hace posible superar el tipo de eticidad y dispositivos de formación que forjan una moral deficitaria. Dicho brevemente, además de saber qué está pasando, tenemos que profundizar en las investigaciones que hacemos para saber por qué pasa eso y qué debemos hacer para que pase algo distinto, cuando lo que ocurre no es lo deseable.

El estado del conocimiento que aquí se presenta tiene la pretensión de servir de plataforma para la realización de la investigación que se requiere en el subcampo FVM, de manera que, sin dejar de lado trabajos de corte descriptivo en aquellos aspectos que aún no se conocen, se logre avanzar sobre los aportes de esta década, buscando explicaciones y elaborando la crítica de lo que se ha descrito. Además, convendría que los investigadores se propusieran avanzar en la elaboración de teoría que haga inteligible la realidad que se observa. Es en este punto donde queda un largo camino por recorrer.

Estado del conocimiento sobre formación en valores en el ámbito de la esteticidad (FVE)

En este subcampo se incluyen las investigaciones que aportan conocimiento acerca de los dispositivos y procesos educativos que concurren a favorecer u obstaculizar la esteticidad y la configuración de disposiciones afectivas que orientan comportamientos considerados socialmente valiosos. Por esteticidad⁹ entendemos el modo particular en que cada persona, al resignificar con su propia particularidad las estéticas sociales (es decir, las codificaciones que legitiman y validan ciertas formas de expresión), reconfigura su subjetividad bajo la forma de sensibilidad y expresividad. Esa reconfiguración puede hacerse con diferentes grados de creatividad.

El tipo de publicación y la evolución en la década

Los trabajos que fueron considerados por su aportación al subcampo en el periodo 2002-2011 son 63; este número incluye 33 artículos publicados en ocho revistas mexicanas con arbitraje, nueve libros, un fascículo, cinco capítulos de libro, ocho ponencias y siete tesis de posgrado (cinco de maestría y dos de

⁹Una primera definición de la esteticidad aparece en Andrade (2008). La que aquí se aporta se fue construyendo a medida que se avanzaba en el estado del conocimiento.

doctorado).¹⁰ Dichos trabajos se ocupan de manera directa o indirecta de las condiciones educativas para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la expresión y otras disposiciones afectivas imbricadas en la estética. Algunos trabajos se centran en la discusión teórica sobre lo estético, la cultura o la forma de aproximarse a lo estético, y se han incorporado aquí por sus implicaciones en el ámbito educativo.

La tabla 3.3 muestra que la publicación de trabajos sobre este subcampo de investigación crece en 2006, 2007 y 2011, probablemente porque son años de cercanía a momentos electorales en los que se veía como posibilidad el cambio de proyecto de país, y nuevas oportunidades de desarrollo en el ámbito cultural y educativo. Ello quizás animaba a los investigadores a proponer modelos y construir nuevas teorías.

TABLA 3.3. Publicaciones por año, en el subcampo FVE, en la década 2002-2011

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Artículos	3	2	1	1	8	5	2	4	3	4	33
Libros	0	0	0	2	3	2	1	0	0	1	9
Fascículo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Capítulos	0	0	1	2	1	1	0	0	0	0	5
Ponencias	0	0	0	0	0	5	0	0	0	3	8
Tesis	0	2	1	1	1	0	1	0	1	0	7
Total	3	4	3	6	13	13	4	4	4	9	63

Fuente: Andrade, S. y T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVE.

Los investigadores y sus referentes

El conjunto de trabajos del subcampo fue elaborado por 81 autores, de los cuales 63% son mujeres. Aunque es mayor la presencia femenina, no es tan marcada aquí como en otros campos del área *Educación y Valores*.

¹⁰ Las tesis han sido incluidas cuando los hallazgos reportados en ellas no aparecen en artículos o libros.

Entre los autores extranjeros que son más citados están algunos filósofos que constituyen un referente en relación con la estética, la subjetividad o la interdisciplinariedad (Heidegger, Foucault, Habermas, Deleuze y Morin). También se aprecia que cada vez es mayor la presencia de las semióticas —especialmente la de Peirce— para la comprensión de la producción social de la sensibilidad estética o perceptiva y de las estéticas de la sensibilidad por medio de la educación. Por lo que se refiere a los autores mexicanos (por nacimiento o naturalización), destaca la influencia de Dussel en aspectos teóricos, la de Hirsch en aspectos teórico-metodológicos en los que se relacionan competencias emocionales con la ética profesional, la de Yurén en relación con el cuidado de sí y la formación, y la de Chávez Mayol por lo que se refiere al tema de la interdisciplinariedad y al de la enseñanza en el campo de las artes.

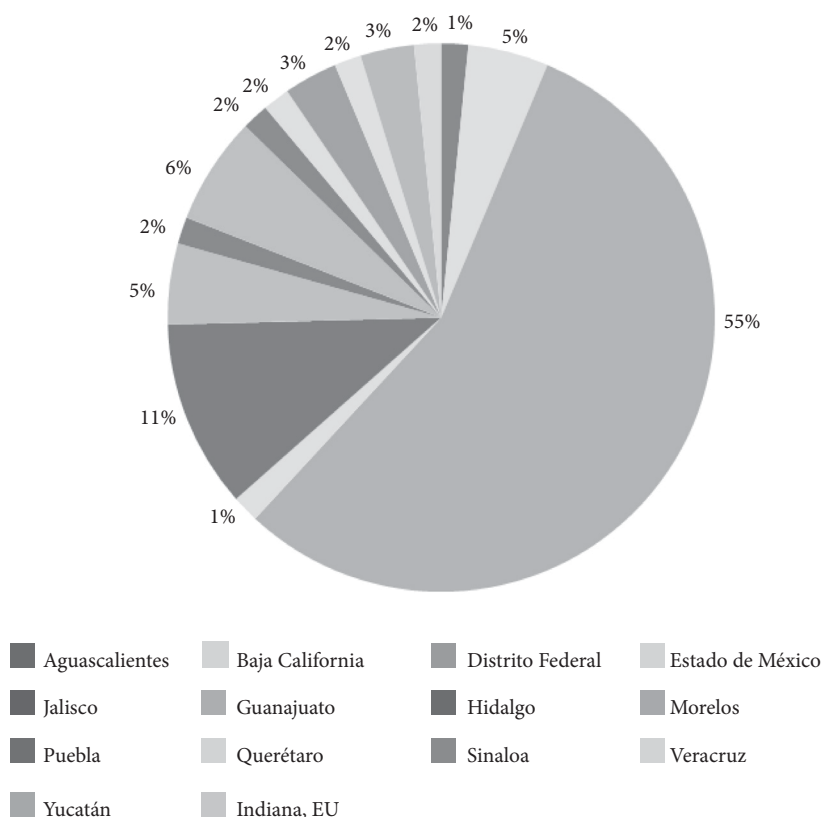
Localización geográfica e institucional de la producción

Las investigaciones en el subcampo FVE durante la década 2002-2011 se produjeron en 24 instituciones, de las cuales 80% son públicas, 16% privadas y 4% corresponde a una universidad de Estados Unidos de América en donde se produjo una investigación que se ocupa de la expresión plástica de los mexicanos en el extranjero. Entre las instituciones públicas, destaca la labor de la UNAM en este campo con 23% de los trabajos. Le sigue la UPN Ajusco con 10%; la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-x) y la UAEM, cada una con 6%, y las universidades de Guadalajara (Udeg), Guanajuato (UGto.) y Baja California (UABC), cada una con 5%. Otro 25% se distribuye en diez instituciones: ocho universidades en siete estados y dos dependencias del Gobierno Federal. Las cuatro instituciones privadas produjeron 15% de los trabajos, predominando entre ellas las instituciones del sistema jesuita (UIA e ITESO).

Las instituciones en las que se produjeron los trabajos se ubican en 12 entidades federativas del país y una en Estados Unidos de América. Entre ellas, sobresale el Distrito Federal, donde se produjo 55% de los trabajos. Le siguen, de lejos, Jalisco (11%), Morelos (6%), Guanajuato (5%) y Baja California (5%).

Como puede observarse, la investigación en este subcampo está muy centralizada. Hay, por consiguiente, mucho trabajo por realizar para que las temáticas se vayan trabajando de manera más consistente en las diversas entidades de la República.

GRÁFICA 3.4. Producción en el subcampo FVE por entidades federativas

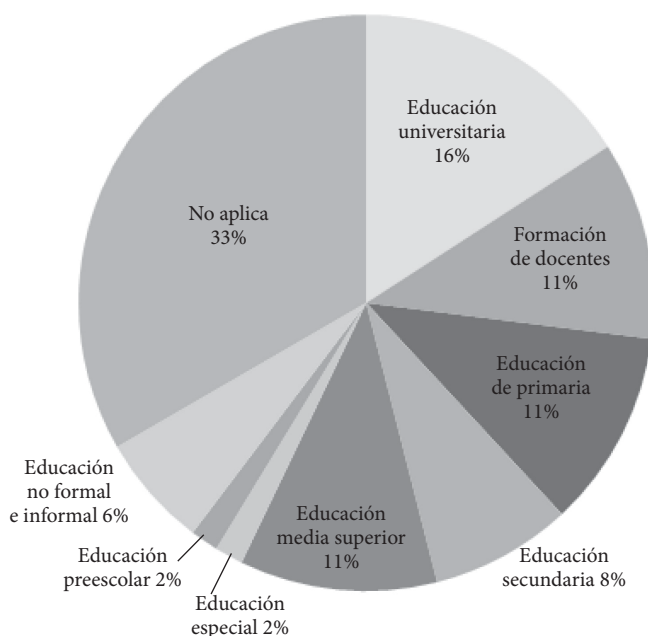


Fuente: Andrade, S. y T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVE, 2012.

Niveles, modalidades y tipos educativos abordados

De los 63 trabajos revisados, 26.9% se ocupa de la educación superior (incluyendo en ese porcentaje 11.1% que se ocupa específicamente de lo que corresponde al ámbito de formación de docentes y profesionales de la educación); 20.5% aborda algún nivel de educación básica (1.58% el preescolar, 11.11% primaria, y 7.9% trabaja secundaria), 11.1% se ocupa de educación media superior y 1.53% analiza la educación especial; 6.3% se ocupa de educación formal o informal y la tercera parte de los trabajos son reflexiones y teorizaciones de tipo general que no abordan un nivel o tipo de formación.

GRÁFICA 3.5. Niveles y tipos educativos en el subcampo FVE

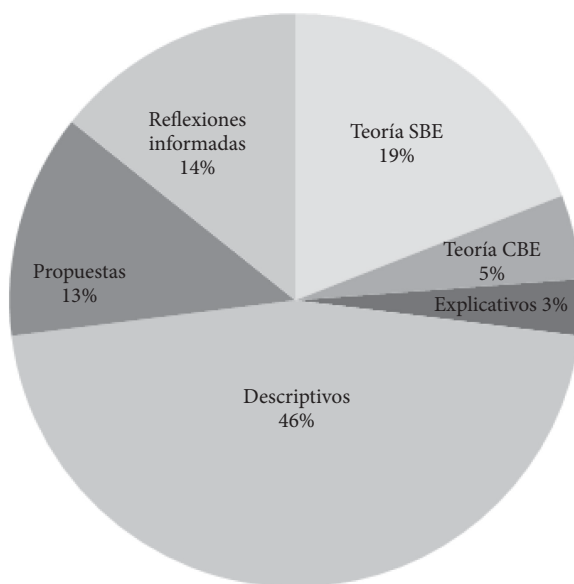


Fuente: Andrade, S. y T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVE.

Tipos de aportación

Por lo que se refiere a las aportaciones, la producción revisada nos revela que un poco más de la mitad de los trabajos tienen un referente empírico (véase gráfica 3.5). Las investigaciones de este corte muestran lo que se está haciendo en el país en torno a la formación en el campo de la esteticidad. La mayor parte de ellas son estudios de nivel descriptivo; una pequeña parte logra un nivel explicativo, y otro pequeño porcentaje logra construcciones teóricas con base empírica (CBE). El resto son trabajos que no tienen un referente empírico y que adoptan la forma de propuestas educativas, reflexiones sustentadas o contribuciones teóricas (SBE). Estas últimas son trabajos de muy buena calidad que se han producido desde el ámbito de la estética filosófica o las teorías de la cultura, pero rara vez sirven de referente a las investigaciones que trabajan con datos empíricos.

GRÁFICA 3.6. Tipo de aportación en el subcampo FVE



Fuente: Andrade, S. y T. Yurén a partir de la base de datos del subcampo FVE, 2012.

Los métodos de investigación

En 24% de los trabajos en este subcampo los investigadores combinan el tratamiento de datos cuantitativos (generalmente obtenidos por medio de cuestionarios) con el de datos cualitativos (obtenidos por observación o entrevistas). En otro 24% se trabaja sólo con datos cualitativos y en 2% se trabajan sólo datos cuantitativos. En el resto de las investigaciones se trabaja con documentos de distintos tipos: resultados de otras investigaciones, documentos de corte normativo-político o trabajos académicos diversos.

En una cuarta parte de los trabajos se hace análisis estadístico; en 32% de las investigaciones se aplicó el método etnográfico o alguna otra variante de investigación cualitativa de corte interpretativo y, al menos en la tercera parte de éstas, eso se combina con la sistematización de alguna experiencia. En 16% de las investigaciones se hace análisis del discurso o análisis de contenido.

En 11%, se aplica algún método filosófico (dialéctica, hermenéutica, fenomenología y crítica con enfoque semiótico), en 4% se aplica un método de reconstrucción analítico-sintética. Finalmente, en 35% de los trabajos —que corresponden a los que no tienen referente empírico— se hace análisis documental que culmina en una disertación o en un ensayo académico.

Temáticas abordadas, hallazgos y contribuciones al campo

Los trabajos en los que se reportan las investigaciones que entran en este subcampo han sido organizados en cinco rubros que corresponden a las temáticas en las que confluyen. Esos rubros son: 1) la estética y lo estético; 2) la subjetividad; 3) la esteticidad en la formación y la práctica docentes; 4) la enseñanza en artes y por el arte, y 5) perspectivas teórico-metodológicas.

- 1) *La estética y lo estético*. La estética como tema educativo, dice Palazón (2006), surge en 1913 con la cátedra de Estética a cargo de Antonio Caso. En su obra esta autora permite apreciar un diálogo entre filósofos sobre la conceptualización y enseñanza de la estética en México durante el siglo xx, con base en el cual ella sostiene que la estética es más amplia que la filosofía del arte y “se ocupa de la sensibilidad, en sus múltiples relaciones con la teoría y la práctica, y, entre otros asuntos, de la creatividad, especialmente artística, y las cambiantes funciones de las artes” (p. 27). Destacando la importancia de la estética apunta que “la primera relación con quien no soy es sensible o estética, no moral” (Ramírez, citado en Palazón, 2006: 41) Sostiene, en coincidencia con Vasconcelos, que no hay antinomia entre espíritu y materia, que el gusto anímico y el corporal son dos aspectos inseparables, y que “quien está incapacitado para dar razones no ha tenido la experiencia estética” (p. 83).

En relación con la estética y lo estético, la producción revisada nos revela dos grandes tendencias en nuestro país:

- a) *La estética como disciplina filosófica del arte y de lo bello*. Esta es la postura más tradicional, generalizada y arraigada, que se expresa en un discurso referido a situaciones de excepción, a expresiones y experiencias que causan armonía y placer desinteresado. Éstas complementan la formación humana porque sensibilizan o amplifican la sensibilidad,

la elevan y brindan referentes que enriquecen el acervo cultural del sujeto. Colocado en esta posición, Dussel (2006) critica que la estética haya devenido en teoría de la sensibilidad, pues esto la ha llevado a una reducción subjetiva e idealista asociada a la doctrina de las vivencias, del juicio, de la percepción y los valores estéticos. Frente a la estética prescriptiva, defiende una filosofía del arte como metafísica y ontología desde la cual reivindica el papel social del artista; el arte no es simple expresión de vivencias subjetivas de la belleza, sino pre-conceptual comprensión e intuición del ser cuyo sentido radical se ha olvidado en lo cotidiano. En una posición semejante, y convencido de la necesidad de ir más allá de la recepción sensible, Sánchez (2005) propone una estética de la participación y socialización de los medios de producción estética.

- b) *La estética de la vida cotidiana.* Desde esta posición, Mandoki (2006a, 2006b, 2007) reconoce la estética como condición de la vida y de la experiencia necesariamente sociocultural de todos los sujetos. Afirma que la experiencia es estesis y estamos en *estetosemiosis* continua, dice: “La semiosis y la estesis son codependientes, pero hay aspectos fundamentales que las distinguen: de la semiosis obtenemos significación y sentido, de la estesis apertura y arraigo; de la primera coherencia, de la segunda adherencia” (Mandoki, 2006a: 10). Las categorías de “prendamiento” o apetencia estética y “prendimiento” o sujeción resultan fundamentales para comprender las matrices socioculturales que configuran la estética social, entre las que incluye la educación. Desde la posición crítica y desmitificadora de la estética que asume, Mandoki acuña la categoría de “prosaica” para referirse a la estética de la vida cotidiana y mantiene la categoría de “poética” para el arte como condición y situación de excepción. Sostiene la importancia de ambas para la configuración de las identidades sociales individuales, así como para la conformación de la identidad nacional. Como herramienta metodológica, ofrece un modelo para distinguir, interpretar y comprender, desde una configuración matricial, los despliegues de estesis (sensibilidad o condición de apertura o permeabilidad del sujeto al contexto en el que está inmerso), entendida como ingrediente básico de todo intercambio social.

- 2) *La subjetividad*. Vista como condición indispensable de la valoración estética en profesores y alumnos, la temática de la subjetividad adquiere relevancia en la investigación educativa. Bajo este rubro agrupamos investigaciones en cuyo objeto de estudio se encuentran, entre otros elementos: disposiciones afectivas que actualizan posibilidades de ser y expresarse, así como las estrategias educativas que se despliegan en relación con ellas. Tales disposiciones y estrategias se organizan en los siguientes subtemas:
- a) *Las necesidades*. Reconocer los requerimientos de los sujetos que intervienen en la educación nos remite a los valores, si éstos se ven como satisfactores de esas necesidades. Uno de los trabajos que se ocupa de este tema es el de Loredo, García y Alvarado (2010), quienes afirman que las necesidades de formación docente para el uso de la Enciclopedia en la primaria apremian a generar una cultura de sensibilización y capacitación que favorezca que los profesores la usen como herramienta mediadora de los procesos de construcción creativa de conocimiento e intercambio, y no como mero repositorio de contenidos o recurso didáctico. Por su parte, Solís (2006) busca opciones de enseñanza que respondan a las necesidades educativas especiales de integración de niños de preescolar mediante la experiencia estética.
 - b) *La conexión sí mismo-otro y el reconocimiento*. La necesidad de genericidad, planteada en la obra marxiana, puede considerarse también como la disposición de verse a sí mismo en conexión con otro, ya sea prendido pasivamente (atrapado, sostenido) o en disposición activa (prendado con y hacia otros o hacia lo otro) (Mandoki 2006a). Sobre esta temática, Ramírez (2007) plantea la ética de la escucha como condición de la formación; el trabajo de Velasco (2007), realizado desde la perspectiva de la Gestalt, propone la estimulación y el trabajo de sí en situación, como estrategia para la comprensión y el compromiso sujeto-entorno. Por su parte, García y Romero (2011) se refieren al encuentro y antagonismo generacional entre maestros y alumnos, y la necesidad de superar estereotipos de los roles de alumno y maestro, contruidos desde las propias historias personales y sociales, para reconocer quiénes son y realizar un acompañamiento formativo adecuado. La investigación de Kepowicz (2007) insiste en un posicionamiento crítico sobre la valoración del papel social

del maestro, para favorecer su reconocimiento ante el mismo y en su contexto.

- c) *La desestabilización de certezas.* Conmover y remover al sujeto de sus certezas es una estrategia conveniente para el aprendizaje, porque la incertidumbre hace patente la fragilidad de los saberes y de la propia existencia. Al respecto, Noriega (2002) sostiene que la vivencia literaria del caos, la libre asociación y la ruptura de las estructuras espacio-temporales contribuye a desestabilizar las certezas, lo cual es condición emocional para atreverse a pensar de otra manera.
 - d) *Autorregulación y autonomía.* Parres y Flores (2011) dan cuenta de una experiencia educativa en arte visual en la que motivan a estudiantes universitarios para ejercitar la autorregulación para el logro de un aprendizaje autónomo.
 - e) *La dialéctica emoción-cognición.* En este aspecto, el trabajo de Mora y Velasco (2011) propone enriquecer el proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje virtual con fuentes informativas adecuadas a los modelos mentales afectivo-emocionales del usuario de educación superior. Respecto de esa dialéctica, Vargas (2011) sostiene que en la base de todo aprendizaje y toda construcción del conocimiento en el nivel superior está la retrovisión afectivo-cognitiva intercultural de los sujetos, la cual deriva de la desestabilización del equilibrio afectivo-cognitivo. Tal desestabilización pone en cuestión esquemas de acción previos y moviliza procesos de asimilación-acomodación para generar una nueva organización y estabilización adaptativa que, al iluminar con otros matices la propia cultura, amplían el ámbito y horizonte de posibilidades de comprensión.
 - f) *La condición objetiva de la subjetividad.* Para entender la subjetividad se requiere considerar la objetividad en la que se configura y traduce. La dialéctica subjetividad/objetividad se revela, en el contexto educativo, bajo tres formas: política educativa, programas formativos y estilos socioculturales que marcan y enmarcan al sujeto.
- En relación con la política educativa destacan dos trabajos. En el primero, Porter (2006) dialoga críticamente con Tedesco sobre la falta de reconocimiento de la función subjetiva, en lo que toca a las políticas de oportunidades educativas que parecieran mover-

se entre el voluntarismo y el determinismo, entre la decisión ética y la científico-técnica. Para poder contrarrestar la dimensión técnico-política de la desigualdad, en relación con la educación, propone fomentar la capacidad de proyecto, la capacidad de narrativa y mayor confianza de los educandos como constructores de proyectos. En el segundo trabajo, Valencia (2009) se ocupa de la relación entre subjetividad y política que tiene lugar en el discurso de la gestión escolar, el cual —dice— se caracteriza por posiciones normativas regidas por una lógica racional. En ese discurso predomina la formalidad abstracta y prescriptiva del Estado evaluador, el cual manda lo que los sujetos responsables de la educación deben hacer, y por tanto ser. La autora ve la gestión como un dispositivo que hace visible un tipo determinado de institución y sujetos.

- Como un caso de análisis de programas formativos, Luna y Yurén (2005) revisan críticamente un programa de formación de maestros de actividades culturales y señalan los alcances y limitaciones que resultan, centralmente, de las actividades lúdicas, rituales y terapéuticas que conlleva el dispositivo.
- Los estilos socioculturales son condiciones objetivas en las que se articula lo ético, lo estético y lo político. Aunque no se ocupan propiamente de lo educativo, destacan dos trabajos por sus implicaciones en el saber ser y el saber convivir. El primero es el trabajo de Gandler (2007) quien, a partir de la revisión crítica de la obra de dos representantes del marxismo contemporáneo (Sánchez y Echeverría), sostiene la necesidad de investigar los efectos de las relaciones de producción de mercancías en las relaciones de producción de conocimientos. Frente al universalismo cándido y el progresismo ingenuo, propone entender el valor de uso como la forma natural del proceso de producción y consumo y como centro del intercambio material y semiótico. Señala que los cuatro *ethos*, de los que habla Echeverría, no sólo son actitudes morales sino formas de soportar en la vida cotidiana lo insoportable de las relaciones reinantes. El segundo de los trabajos es un artículo de Aguilar (2011) en el que hace una reseña crítica de la obra de Oliva, quien asegura que la dialéctica entre

lo clásico y lo romántico se refleja en la naturaleza del sujeto, siendo lo clásico lo correspondiente a la dimensión de la sujeción a las normas del sentido común y las tradiciones, mientras que lo romántico corresponde a eso que se ha llamado la agencia del sujeto, o su voluntad de poder o de hacer. Al respecto, Aguilar apunta críticamente la disyuntiva entre una discursividad dialéctica e histórica que deviene en pesadilla del mundo o una imagen hermenéutica del mundo que constituye su sombra.

- g) *La emoción en la resignificación moral de éticas.* En relación con este tema, Vázquez (2003) constata la manera en la que el juego de las emociones y los marcadores somáticos tiene incidencia en la resignificación ético-afectiva, la cual condiciona el desarrollo del pensamiento y las actitudes en los procesos de profesionalización de docentes de educación superior. Por su parte, Cepeda y Romo (2011) estudian la capacidad de juicio moral en relación con la emoción moral en profesores de educación media.
- h) *Imaginación y creatividad.* Tres trabajos abordan esta relación: Monroy (2006) destaca la imaginación como vehículo de la movilidad interior que afronta el duelo mediante la simbolización artística y la creatividad para el aprendizaje en educación superior; Lynton (2006) se centra en el movimiento de la danza como proceso creativo de investigación en ese mismo nivel, y, por su parte, Sosa y Duarte (2004) se refieren a la creatividad y las funciones del yo como fortalezas para el desarrollo humano en jóvenes de nivel medio superior.
- i) *La corporeidad y el deseo.* Noyola (2011), basada en una revisión documental, reivindica el deseo y la corporeidad en la educación.
- j) *El placer.* González y colaboradores (2003) hacen una propuesta crítica para favorecer el vínculo entre lector y libro, promoviendo el placer de la lectura en el conocimiento, mediante el juego, el goce, la fantasía y la expresión creativa de los lectores, especialmente de educación básica y educación media superior.
- k) *La motivación.* Esta disposición afectiva se encontró investigada en tres experiencias de educación formal y una de tipo informal: Macotela y Jiménez (2008) evalúan la motivación de los niños de primaria hacia el aprendizaje; Flores y Gómez (2010) exponen un

estudio sobre la motivación de estudiantes mexicanos en relación con el rendimiento escolar en una escuela secundaria; García y Organista (2006) analizan las motivaciones extrínsecas e intrínsecas para ingresar a la escuela normal, y Paradise (2005) examina la relación entre la motivación y la iniciativa en el aprendizaje informal de niños en la escuela primaria.

- l) *La sensibilización en la cultura ambiental.* Domínguez (2010) aborda la educación ambiental en la escuela secundaria, apelando a la dimensión estética para sensibilizar y posicionar críticamente a los educandos con respecto a la relación que guardan las sociedades actuales con la naturaleza. Busca nuevos sentidos y rutas en la formación y, para ello, dinamiza la expresión de los adolescentes instrumentando talleres de crónica, expresión corporal y cartonería, gracias a los cuales estimula la vivencia de unidad de lo racional-sensible, así como la conciencia de la necesidad de una política emancipadora.
- m) *Sensibilidad, percepción, sentimientos y actitudes.* Aquí agrupamos seis trabajos. El de Bayón (2009) destaca la importancia de la autopercepción; advierte que en casos de pobreza, la autoubicación en los estratos más bajos de la escala social disminuye a medida que los sujetos se perciben a ellos mismos como más educados. El trabajo de Sierra (2002) plantea la necesidad de sentir para transformar la educación de nivel superior, destacando la percepción como conexión del condicionamiento social y la respuesta corporal. El de Morton (2007) se ocupa de la percepción que tienen los estudiantes de secundaria acerca del aprendizaje que les brindan las artes. Por su parte, Andrade (2003) plantea que la formación de sujetos integrales requiere considerar la sensibilidad y ver al sujeto como inacabado, abierto, integrando y desintegrando saberes, y siempre en aproximación sucesiva hacia otra forma de ser. Sostiene la necesidad de trabajar la esteticidad en educación. En otra obra (Andrade, 2008) hace un análisis del proceso formativo en un taller de *graffiti*. Para ello, examina la trama de factores que surgen del cruce de dispositivos (familiar, social, comunitario) con la estrategia interdisciplinar que se sigue en el taller; esto se combina con un análisis encaminado a develar las disposiciones afectivas y afectantes de los jóvenes, en las que necesariamente se combinan

pulsión, razón y emoción. Tales disposiciones se expresan codificadas socialmente bajo la forma de deseos, necesidades, sentimientos, intereses y actitudes que, en conjunto, conforman estilos particulares de esteticidad. Reconocer tales estilos permite a los mediadores promover procesos de formación integral y facilitar a los jóvenes saber sentir(se) y expresar(se).

Comentario acerca de los hallazgos y aportes de las investigaciones sobre la subjetividad

El conjunto de investigaciones que revisamos nos permite obtener algunas conclusiones que rompen con formas habituales de pensar y actuar en el ámbito educativo. En primer término, se pone de manifiesto que no hay subjetivación sin objetivación y ello obliga a considerar ambos procesos como momentos de la formación, que debieran tomarse en cuenta al diseñar estrategias educativas. Igualmente, debiera considerarse que, como muestran diversos autores, la sensibilidad es producto de la dialéctica emoción-cognición, por más que las prácticas acostumbradas insistan en su separación. Al respecto conviene recordar a Goodman (citado en García, 2000), cuando dice “sentimiento sin comprensión es ciego y comprensión sin sentimiento es vacía” (p. 31). Esta unidad emoción-cognición tiene consecuencias en la manera de investigar pues, como señala Putman (citado en García, 2000), cuando se examina la innovación conceptual debiera examinarse también la creatividad. Otra consecuencia de esta consideración radica en que los valores se convierten en ineludibles objetos de conocimiento (García, 2000) para la investigación educativa.

También las investigaciones que se refieren a la corporalidad revelan como improcedente la separación de la mente como fuente de ideas abstractas y el cuerpo como fuente material de afecciones. La esteticidad y los valores que de ella derivan se realizan encarnados en el cuerpo que, como construcción histórica, está vinculado con su entorno. El cuerpo adquiere una significación cultural que le da sentido de pertenencia y pertinencia en virtud de que, como dice Bartra (2005), la mente es un dispositivo cultural inseparable y constitutivo de nuestro cuerpo.

Desde esta perspectiva adquiere sentido el término “esteticidad”, que involucra las dialécticas a las que hemos aludido (subjetivación-objetivación, emoción-cognición, mente-cuerpo) y resultan pertinentes las investigaciones que se

ocupan de examinar la manera en que influyen el juego, el deseo, la corporeidad y el placer en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. Así también resulta importante reconocer que la esteticidad y las disposiciones afectivas, que combinan pulsión, razón y emoción, orientan los comportamientos. Éstas acontecen en cuerpos (subjetivos-objetivos) marcados y enmarcados en una construcción sociocultural histórica.

El tratamiento de las temáticas a las que hemos hecho alusión en las investigaciones de la última década son indicio de que los temas relativos a la esteticidad se encuentran en proceso inicial de desarrollo, en el ámbito de la investigación educativa en México.

- 3) *La esteticidad en la formación y la práctica docentes.* Los siete trabajos que agrupamos bajo este rubro se refieren a los dispositivos de formación de docentes y al tipo de disposiciones afectivo-cognitivas que favorecen. En la interpretación de Yurén (2005), los saberes (conocer, hacer, convivir, ser) a los que se refiere la UNESCO (Delors, 1996), son disposiciones cognitivas, afectivas y conativas combinadas en un sistema estructurante y estructurado que adquiere cuatro formas distintas dependiendo del tipo de situaciones problemáticas que se enfrentan. Así, a la *episteme* corresponde el saber teórico, a la *tekne* el saber procedimental, al *ethos* el saber convivir y a la *épiméleia* (o cuidado de sí) el saber ser. La autora afirma que en el ámbito educativo las dimensiones epistémica y técnica suelen tener mucho peso y se dejan de lado las dimensiones sociomoral y existencial del sujeto. Destaca el saber ser y el saber convivir como saberes práxicos que procuran la justicia, la autenticidad, y la autonomía del sujeto en la alteridad, como constructor de su propia “trayectoria”, identidad y *ethos*. Con base en diversas investigaciones, la autora concluye que los dispositivos de tipo autoformativo contribuyen mejor a fomentar estos dos tipos de saber. El trabajo de Kepowicz (2007) gira en torno a la formación de valores docentes para una educación integral. Considerando que el docente es agente de cambio e intelectual transformador, se refiere a su responsabilidad y otros valores morales (compromiso, dedicación, cumplimiento, honestidad, tolerancia, paciencia, prudencia) y a la elección y re-elección de la profesión. Sostiene que el docente que se prepara para promover la formación integral debiera ser, a su vez, formado integralmente y, por ende, considerando las disposiciones afectivas que configuran su sensibilidad.

Al referirse a la profesionalización de docentes de educación superior, Vázquez (2003) insiste en la necesidad de enseñar a sentir, lo cual implica trabajar sobre las emociones para el desarrollo de pensamiento y actitudes, porque “el sentido de nuestros actos y nuestras vidas dado por el pensamiento depende más de lo que la persona siente que de lo que sabe” (p. 105). Por su parte, Sánchez y Domínguez (2008) distinguen entre un buen maestro y un maestro talentoso —creativo, abierto, innovador—, detectando fortaleza y debilidades de los docentes mediante un ejercicio en el que describen lo que ven en diez viñetas que escenifican diferentes situaciones de la práctica docente.

En relación con la ética profesional en diversas disciplinas, tres investigaciones (Porraz y Pinzón, 2007; Osuna, Boroel y Azuara, 2007; Luna, Valle y Osuna, 2010) coinciden en que es necesario identificar y fomentar las disposiciones afectivas y las capacidades específicas para favorecer la conexión sensible hacia y con los otros en el entorno profesional. Esto se ve dificultado porque, según constatan los investigadores, los rasgos afectivo-emocionales de la ética profesional son poco valorados por los estudiantes, y la representación en torno a estos rasgos es vaga y débil.

Comentarios sobre los hallazgos y aportes en el tema de la estética en la formación y la práctica docentes

La mayoría de los trabajos que reportamos bajo este rubro son de carácter exploratorio o descriptivo; recaban datos cuantificables y se orientan a trabajar centralmente el tema de la ética docente. Varios de ellos constatan que las emociones juegan un papel determinante en la construcción o resignificación de la ética del docente. Otros destacan el tema del talento docente como una combinación de sensibilidad y capacidad de objetivación creativa. De los trabajos revisados también se pueden recuperar categorías teóricas útiles para el análisis de las dimensiones del saber ser, el saber convivir y la formación integral. Pese a estas contribuciones, lo revisado nos permite ver que lo referente a la sensibilidad, la creatividad, la expresividad y el cuidado de sí son tratados de manera descriptiva y marginal (o incluso vicaria en relación con la eticidad). Por tanto, si se quiere avanzar en la investigación en este tema es conveniente hacer estudios que enfoquen de manera central los temas de la sensibilidad, la expresividad y creatividad del docente en la relación pedagógica; combinar el

tratamiento de datos cuantitativos con datos cualitativos, y hacer investigaciones que formulen explicaciones, críticas y logren aportes teóricos.

- 4) *La enseñanza en artes y por el arte.* Bajo este rubro incluimos investigaciones que se ocupan de lo estético referido al arte. En esta línea, Ortega (2005) plantea que la educación artística aporta elementos importantes para el desarrollo integral de los niños de educación primaria al estimular su creatividad e imaginación y fomentar sus experiencias expresivas y sensibles; pese a ello, afirma que en las escuelas y en el *currículum* estos aspectos no se toman en cuenta o se trabajan deficientemente. En el mismo tenor, Monroy (2006) dice que el contacto con el conocimiento requiere de la imaginación, de la libertad y confianza que proporciona el arte; señala que el potencial creativo está estrechamente relacionado con la capacidad de introspección y reflexión sobre el propio devenir histórico, así como con el fortalecimiento del yo como elemento de conciencia. Para impulsar los procesos creativos, plantea la necesidad de entender la problemática emocional y la angustia existencial de los jóvenes de educación superior.

Las dificultades para introducir el arte en la escuela son puestas de manifiesto en el trabajo de Palacios (2006), quien reconoce que la fragilidad social de las disciplinas artísticas puede superarse si se entiende al ser humano como totalidad que integra inteligencia y sentimiento. De manera complementaria a esta idea y desde una visión antropológica de la cultura, Novelo (2002) concibe al arte como un elemento totalizador presente de manera amplia en la vida del ser humano. Sostiene que es tan común como arbitraria la separación entre arte y artesanía, y que resulta discriminatorio otorgar a algunas expresiones culturales la condición de arte popular. Su estudio la conduce a sostener que quienes tienen a su cargo las políticas públicas en materia cultural, incluyendo el ámbito educativo, tendrían que ampliar su horizonte estético para entender el arte de otra manera.

Otras investigaciones se ocupan de la enseñanza en arte y por el arte, refiriéndose a algún arte específico, como vemos a continuación.

- a) *La literatura: cuento, novela.* Noriega (2002), al analizar una obra de José Donoso, muestra cómo un trabajo literario puede despojar al sujeto de sus certidumbres, descentrándolo, empujándolo a la alteridad y al conocimiento complejo. En su análisis reivindica el potencial

creativo que desenmascara la aparente necesidad del discurso ordenador y enfatiza que lo poético no es sólo la expresión de sentimientos sino que “hace sentir, pensar y desear lo que nunca hemos imaginado” (p. 15). Postula que la lectura de obras literarias es una vía para fomentar la imaginación y la creatividad.

Otros autores que también apuestan a los efectos formativos de la literatura realizan estudios desde diversos enfoques. González (2007) analiza un proceso de argumentación conjunta de maestras y alumnos a partir de tres cuentos infantiles; Medrano (2007) constata que el folclore literario en educación primaria contribuye a la formación en valores; Verástica y Salazar (2011) investigan sobre los valores que identifican estudiantes de educación media superior en las acciones de los personajes protagónicos de cuentos y novelas. Por su parte, López, Tinajero y Pérez (2006) infieren el tipo de lector y el nivel de competencia literaria que las culturas escolares propician, mediante la comparación de las prácticas de literacidad para desarrollar la competencia literaria en dos bachilleratos.

- b) *El dibujo*. Cowan (2007) propone el dibujo como una forma alterna de alfabetismo visual que, además, tiene efectos en la identidad cultural.
- c) *El arte urbano*. Buil (2005) ve la expresión del *graffiti* en los jóvenes como un fenómeno social posmoderno: frente a los mecanismos sociales de despersonalización, fragmentación y atomización del individuo, los jóvenes generan sus alternativas educativas y culturales mediante la banda o *crew* y la búsqueda de experiencias urbanas colectivas, que van más allá de la familia y la escuela. Quevedo (2006) concluye que el *graffiti* es un espacio para desarrollar la percepción crítica. De manera análoga, Solana (2009) busca configurar un pensamiento emergente en torno a la reflexividad actual sobre el arte, mediante la toma de postura sobre lo postmoderno; analiza el *esténcil* y el *net.art* como medios expresivos eminentemente autocríticos, que al ser considerados bajo la denominación temporal irruptora del *acontecimiento*, se ofrecen como un constructo de *posibilidad*.
- d) *La fotografía*. En su trabajo sobre este recurso, Humberto Orozco (2002) señala que la educación superior contemporánea se desarrolla en los planos sobrepuestos del conocimiento intelectual y el goce estético de la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Agrega que

la fotografía es una expresión discursiva de gran utilidad en la educación tanto para la construcción del conocimiento como para la construcción de identidades.

- e) *El video*. Gutiérrez y Quiroz (2007) investigan el uso del video en el marco del proyecto de secundarias para el siglo XXI y concluyen que este tipo de recursos implica el desplazamiento de prácticas de enseñanza y nuevas formas de organización y gestión escolar.
- f) *El cine*. Meier (2003) propone el cine como recurso didáctico para el desarrollo de competencias audiovisuales en educación media superior que contribuyen a ubicar al estudiante en su contexto social. Plantea una metodología interdisciplinaria centrada en el aprendizaje y utiliza los recursos de la literatura y el cine para ayudar a que el alumno construya saberes. Formula la hipótesis de que la codificación dual, entendida como combinación de dos o más formas de percepción y apropiación simultáneas, apoyarían de manera sustancial el aprendizaje; sostiene que un entrelazamiento de los estímulos visuales con los acústicos, combinados con una actividad, intensifican y profundizan el aprendizaje.
- g) *La danza*. El trabajo de Lynton (2006) ensaya una propuesta para enseñar danza en la educación superior mediante talleres de improvisación, creación y movimiento, que se opone a las prácticas habituales de enseñarla como un conjunto de movimientos codificados que se dominan por la repetición y están descontextualizados de su origen histórico y cultural.
- h) *La música*. Cortés (2004) investiga sobre la estética del movimiento cultural juvenil *hip hop* y su expresión musical: el *rap*, al cual se refiere como un mundo de producción creativa, amateur y en gestación en el que prevalece la actitud cooperativa por encima de la competencia. Esta expresión opera como resistencia a la cultura hegemónica y como elemento de identidad, pues cada generación tiene su propia banda sonora. Además de esos rasgos —expresión, resistencia e identidad—, Pérez (2006) agrega que la música es expresión de la diversidad cultural. De estas investigaciones, puede concluirse que la enseñanza de la música en educación media superior tendría que considerar esos rasgos.

Comentarios en relación con los hallazgos y aportes de las investigaciones en torno a la enseñanza en arte y por el arte

En la mayoría de los trabajos revisados, la expresión y la creatividad de profesores y alumnos se consideran como capacidades que son valoradas y estimuladas únicamente en la enseñanza de las artes y como recurso didáctico en la enseñanza por el arte. No encontramos trabajos en los que la expresión y la creatividad en diferentes grados y estilos se consideren como elementos indispensables en la producción de conocimiento y la formación en diferentes campos. Parece que entre los investigadores y los educadores son pocos quienes consideran que el arte está integrado a la construcción de saberes diversos.

La revisión de las investigaciones en el subcampo revela dos posturas en oposición. Una que considera el arte como una forma de conocimiento indispensable, pero inferior a la ciencia, por estar ligado a las sensaciones y emociones (en esta posición quedan también incluidos quienes reconocen en el arte un recurso para motivar el aprendizaje). La otra es la posición de quienes consideran al humano como ser estético, es decir, sensible y creador, tanto en la vida cotidiana (prosaica), como en la expresión artística que satisface cánones convenidos y establecidos por la comunidad epistémico-artística (poética).

Desde ambas posturas se reconoce que el arte constituye un modo privilegiado de expresión integradora de todo ser humano, que ha sido reducido a un campo determinado —el de lo estético— como efecto de la división del trabajo. Sin embargo, no parece que entre los investigadores de la educación se asuma la complejidad como algo que atraviesa la construcción del conocimiento y obliga a buscar y construir perspectivas epistémicas de carácter interdisciplinar. Esto ha limitado la investigación al tratamiento de algunos aspectos de la esteticidad de manera fragmentaria y sin abordar las disposiciones afectivas en sus dimensiones pulsional, racional y emocional. Sólo en algunas investigaciones, y de manera muy débil, se busca comprender de qué forma se expresa la creatividad y capacidad de producción estética (*poietica*) de los actores educativos en las distintas actividades que desarrollan. Hay, entonces, mucho camino que recorrer en la realización de investigaciones complejas que vean el ámbito de lo estético no como parte de una disciplina acotada y cerrada, sino como una dimensión de lo humano que necesariamente está presente en los procesos y dispositivos educativos.

- 5) *Las perspectivas teórico-metodológicas.* Algunos de los trabajos revisados constituyen aportaciones metodológicas en el campo. Chávez (2011) propone una metodología para el diseño curricular en el nivel superior que detecte la discursividad signica y su potencial relativizante. Afirma que “la educación necesita una propuesta económica y potente que pueda enfrentar la relatividad de sentidos sin olvidar los registros de una memoria social. [...] Con ello se busca] una educación que diversifique las aproximaciones significativas, que deconstruya, que desnaturalice la verdad única y que estas acciones y procesos constituyan la originalidad de un mundo que, aun pareciendo el mismo, nos ofrezca el recurso de la otredad.” (Chávez, 2011: 5). Propone tres niveles de relativización: el primero es el del análisis crítico de las estructuras generadoras y productoras del poder cultural; el segundo es el del sistema instrumental signico que bajo la relativización de la significación permite el encuentro de múltiples modelos, y el tercero rescata la función creativa del sujeto en la construcción del mundo vivido y conceptualizado. Los niveles se fundamentan en el pensamiento complejo, las aproximaciones semióticas como sistema organizacional y la propuesta constructiva de enseñanza aprendizaje como modelo educativo de relativización de valores culturales. Estas aproximaciones teóricas, junto con los niveles, constituyen marcos sistémicos —macro, inter y autosistémico— y su conjunto crea un modelo metasistémico: el proceso interdisciplinario.

Ruiz (2009) sostiene que el psicoanálisis significó una importante ruptura epistemológica con el empirismo y favoreció que se reconociera lo simbólico, lo interaccional y el lenguaje como manifestaciones objetivas de la subjetividad, que permiten descifrar el deseo y las motivaciones inconscientes; al trabajar desde esta perspectiva, el investigador queda involucrado en su totalidad. Desde otra perspectiva, la heideggeriana, Xolocotzi (2007) destaca la necesidad de cuestionar la soberanía de lo teórico, no como desprecio o desconocimiento de su valor, sino como condición de una indagación radical de la subjetividad que puede seguir diferentes caminos, como el del conocimiento a la manera de Rickert, la comprensión a la forma de Dilthey o la intuición al modo de Husserl. Se trata de hacer la crítica de la modernidad centrada en la *re-presentación*, es decir, como el pensamiento que resulta sólo de la conciencia de lo aprehendido, o como idea que simplemente presenta algo. Profundizar en el conocimiento conduce a romper con lo teórico y abrir el ámbito de lo preteórico como un

intuir comprendedor, lo cual permite que la relación entre lo categorial, la subjetividad y la historicidad tomen otro sentido. El autor recomienda distinguir entre el preguntar ingenuo y el preguntar como búsqueda que reconoce su origen en lo buscado o puesto en cuestión. Afirma que así como la comprensión es el carácter ontológico de la posibilidad, lo disposicional es el carácter ontológico del temple de ánimo.

Otra perspectiva epistemológica es la de Contreras (2004) quien, al formar parte de un colectivo de profesores que impartían la materia de Cultura Integral y eran excluidos por la burocracia institucional, sostiene que la construcción del conocimiento se ha de hacer, desde la periferia del campo académico, a partir de la experiencia, el análisis y la reafirmación de la propia perspectiva, construyendo tácticas de crítica y resistencia utópica. Sin rehuir la incertidumbre, ese proceso ha de ser un esfuerzo ético permanente, en el que tengan lugar la conversación y el diálogo interdisciplinar, que reconoce como condición para llegar al acuerdo: el no pensar lo mismo y la escucha permanente del otro.

Comentarios en relación con los aportes sobre las perspectivas epistemológicas

A diferencia de una buena cantidad de trabajos que tienden a mirar lo subjetivo desde una perspectiva objetivante y continúan reproduciendo la división disciplinaria, los aportes de los autores que presentamos muestran perspectivas epistémicas que revelan las ricas posibilidades de la interdisciplinariedad, del abordaje de los objetos de estudio desde el paradigma de la complejidad y la conveniencia de no cerrar la mirada a lo meramente teórico. Muestran también las posibilidades de construir conocimiento a partir de la experiencia y la conversación; plantean otras formas de problematizar y ponen de manifiesto el esfuerzo ético sostenido que se requiere para abordar el tema de la subjetividad.

Esos aportes conducen a reflexionar sobre la conveniencia de buscar más allá del dato sensible y la necesidad de ser cautelosos con las técnicas e instrumentos de observación y acopio de datos, considerando que estas operaciones se realizan siempre desde campos de significación que determinan la percepción. Los aportes también invitan a admitir con García (2000) que, en este campo de investigación, más que construir una representación del fragmento de realidad que se estudia, lo que habría que procurar es hacerlo inteligible, para lo cual se requiere contar no solamente con el elemento empírico, sino también con la capacidad de interpretar,

imaginar y aplicar procesos inferenciales. Las investigaciones revisadas parecen recordarnos que, al abordar la temática que nos ocupa, el investigador busca también dar significación y sentido a su propia existencia, siempre en transformación.

Balance y perspectivas

El estado del conocimiento sobre esteticidad y valores estéticos en educación revela que se trata de un subcampo en construcción, en el que se entretujan posturas muy diversas en torno al concepto de lo estético. No obstante, se puede apreciar que hay un buen porcentaje de artículos arbitrados de amplio impacto y otras publicaciones formales que permiten prever un buen desarrollo de esta temática en el futuro.

Parece haber una gran distancia entre los investigadores que buscan comprender y analizar la realidad educativa y los que se interesan en el desarrollo de la teoría. Esto nos alerta acerca de la necesidad de establecer vasos comunicantes entre ellos. Se observa un acercamiento de las posturas que conciben lo estético como restringido al arte y las que trabajan en una perspectiva de la esteticidad más amplia. Esto repercute de manera favorable no sólo en las prácticas educativas, sino también en la forma de enfocar los problemas al hacer investigación educativa en este subcampo.

Con base en lo anterior, resulta claro que la investigación educativa sobre estas temáticas está altamente centralizada. Ello invita a generar redes de investigación o de proyectos de carácter nacional que sirvan para extender las actividades en el ámbito de la esteticidad.

Los temas abordados en los trabajos revisados son muy diversos, pero en muchos casos la temática de la esteticidad se aborda de manera marginal. Falta entonces trabajar de manera más focalizada en los temas del subcampo.

También resulta claro que, pese a las recomendaciones de trabajar la temática desde una perspectiva interdisciplinaria y compleja, son pocas todavía las investigaciones que trabajan desde esta perspectiva. Parece necesario atender la recomendación de Wallerstein (1996) de abrir las ciencias sociales; esto, además de requerirse para comprender la realidad educativa, resulta muy conveniente para “no morir de Pedagogía”, como dice un personaje literario que cita Puigros (2003: 394). En este empeño, conviene también evitar los excesos de un objetivismo empirista cerrado a la consideración de la subjetividad, así como la especulación desbordada de algunas posturas hermenéuticas o semiológicas.

En suma, puede decirse que resultan valiosos y bienvenidos los trabajos teóricos que tratan a profundidad el tema de lo estético y los ensayos de corte crítico que cuestionan las formas tradicionales de ver lo educativo, pero también es necesario continuar el esfuerzo de conocer lo que está pasando en las escuelas y otros ámbitos de educación no formal e informal en la educación para la esteticidad. Cabe preguntarnos qué clase de subjetividades y sensibilidades se están formando; preguntarnos, también, si se está promoviendo u obturando la creatividad y la capacidad de expresión, y cómo lo estamos haciendo.

Colofón

El breve y siempre insuficiente panorama que ofrecemos sobre el estado del conocimiento de la relación entre educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad nos permite visualizar una laguna en el conocimiento que sólo algunos trabajos tratan de contribuir a cubrir con intentos muy débiles. Se trata de la relación entre las tres esferas de las que nos ocupamos. El hecho de presentar aquí lo que corresponde a la eticidad y la moralidad, de manera separada de lo que corresponde a la esteticidad habla mucho de las dificultades para superar las fronteras que se han establecido entre estos ámbitos. Lo que resulta claro es que no puede tratarse de manera cabal la moralidad si no se tiene en cuenta la sensibilidad, y no puede hablarse de valores morales socialmente legítimos sin comprender la estesis de lo cotidiano que se vincula a su legitimación.

En suma, hay mucho camino por recorrer en la investigación educativa para comprender las maneras en las que —parafraseando a Foucault (citado en Dreyfus y Rabinow, 1988)— se generan las éticas-estéticas de la existencia que también podríamos llamar estéticas-éticas de la convivencia.

Referencias bibliográficas

Investigaciones consideradas para el estado del conocimiento

- Aguilar, Mariflor (2011). “Sobre la transmisión y el sujeto”, en *Andamios*, México, vol. 8, núm. 15, pp. 399-402.
- Andrade, Sara (2003). “El sujeto integral: una propuesta de formación”, tesis de Maestría en Pedagogía, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Andrade, Sara (2008). “La sensibilidad en la formación multidimensional de los jóvenes: el caso de un taller de graffiti”, tesis de Doctorado en Educación, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Anzaldúa, Josué y Stella Araújo-Olivera (2008). “El dispositivo escolar de nivel medio superior y la construcción de la identidad homosexual masculina”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 191-217.
- Anzaldúa, Josué y Teresa Yurén (2011). “La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior”, *Perfiles Educativos*, México, vol. xxx, núm. 133, pp. 88-113.
- Arroyo, Marisol y Stella Araújo-Olivera (2008). “Dispositivo de formación y subjetivación. El caso de jóvenes portadores de síndrome de Down”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 219-243.
- Barba, Bonifacio (2002). “Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 4, núm. 2. Disponible en: redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido-barba.pdf [consulta: 20 de marzo de 2011].
- Barba, Bonifacio (2004). *Escuela y sociedad. Evaluación del desarrollo moral*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, Bonifacio (2005). “Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 9-14.
- Barba, Bonifacio y José Romo (2005). “Desarrollo del juicio moral en Educación superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 67-92.
- Barba, Bonifacio (2007a). “La adquisición de la moralidad. Una evaluación en secundaria y bachillerato”, en Yurén, T. y S. S. Araújo (coords.), en *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México: UAEM-Correo del maestro-La Vasija, pp. 91-116.
- Barba, Bonifacio (2007b). “Experiencia y construcción personal de la moralidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 12, núm. 35, pp. 1209-1239.
- Barba, Bonifacio (2009). “Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp. 95-122.

- Bayón, Cristina (2009). "Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México", en *Espiral*, México, vol. xv, núm. 44, pp. 163-198.
- Bazdresch, Miguel (2009). "La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*; España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 7, núm. 2, pp. 49-71. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf [consulta: 20 de marzo de 2011].
- Buil, Ricardo (2005). *Graffiti. Arte Urbano*, núm. 9, México: Universidad Pedagógica Nacional, EducArte.
- Cepeda, César y José Romo (2011). "Desarrollo del juicio moral y emoción moral en profesores de educación media", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UNAM-UANL. Disponible en: 127.0.0.1:4001/docs/area_06/0436.pdf [consulta: 10 de abril de 2012].
- Chávez Mayol, Humberto (2011). *Marcos de Organización. Propuestas inter y transdisciplinarias en modelos artístico-educativos*, Abrevian Ensayos, Cuarta serie, núm.7, México: INBA-CENIEDIART-CENART-Estampa Artes Gráficas.
- Contreras, Javier (2004). "Ética, estética e interdisciplina (Apuntes sobre la materia de Cultura Integral)", en Conaculta, *Interdisciplina, escuela y arte*, Antología, tomo 1, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Centro Nacional de las Artes, Conjunciones, pp. 129-140.
- Contreras, Maribel (2009). "Aprender a estar en la escuela. Integración educativa y socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 323- 333.
- Cortés, David (2004). *Producción y difusión de formas simbólicas, Hip Hop en la Ciudad de México y zonas conurbadas*, tesis de Maestría en Comunicación, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Cowan, Peter (2007). "¡Adelante! Conectándose al pasado, anhelando el futuro a través del discurso visual latino", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XII, núm. 34, pp. 951-986.
- Delgadillo, Victoria (2006). "La integración del ser humano a partir del desarrollo de su identidad con las instituciones educativas", en Hirsh, A. (coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, tomo II, México: Gernika, pp. 499-518.

- Díaz Sánchez, Josefina (2008). “La escuela secundaria como espacio de construcción de identidad en los adolescentes”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 265-291.
- Domínguez, Ricardo (2010). “Hacia una cultura ambiental de la escuela secundaria”, tesis de Maestría en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, Enrique (2006). “Estética y ser”, en *Filosofía de la Cultura y la Liberación*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 173-181.
- Estrada, Marcos y Stella Araújo-Olivera (2008). “Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 99-124.
- Fierro, Cecilia (2003). “Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, España, vol. 1, núm. 002. Disponible en: www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Fierro.pdf [consulta: 20 de marzo de 2011].
- Flores, Rosa y Josefina Gómez (2010). “Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 12, núm. 1. Disponible en: redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html [consulta: 25 de octubre de 2011].
- Fuentes, Cristina; Teresa Yurén y Aurora Elizondo (2008). “Cibercafés populares: su potencialidad como dispositivo de autoformación”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 143-168.
- Fuentes, Sara (2009). “Eficacia escolar y formación en valores en la escuela técnica”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, España, vol. 7, núm. 2. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art1.pdf [consulta: 20 de marzo de 2011].
- Gandler, Stefan (2007). “Tercera Parte, Bolívar Echeverría: Valor de uso y *ethos*”, en *Marxismo crítico en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*, México: FCE UNAM, UAQ, pp. 269-464.
- García, Claudia (2003). “Un nuevo horizonte para la formación moral”, en *Revista de la Educación Superior*, México, vol. 4, núm. 128, octubre-diciembre. Disponible en:

- www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/128/05.html [consulta: 25 de abril de 2011].
- García, Diana (2006). "Propuesta de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional del adolescente, hacia la formación crítica de sus valores", en Hirsch, A. (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 397-424.
- García, José y Javier Organista (2006). "Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 8, núm. 2. Disponible en: redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html [consulta: 25 de octubre de 2011].
- García, Teresa y Héctor Romero (2011). "La formación humana en la escuela secundaria. Encuentros y antagonismos que caracterizan el encuentro generacional maestro-alumno", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UANL-UNAM. Disponible en: 127.0.0.1:4001/docs/area_06/1554.pdf [consulta: 12 de abril de 2011].
- Gómez, Luz (2010). "Utopía y pensamiento utópico en la educación", en Hirsch, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Ediciones Díaz de Santos, pp. 163-190.
- González, Edgar y Lyle Figueroa (2009). "Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 7, núm. 2, pp. 95-115. Disponible en redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55111725006.pdf [consulta: 20 de marzo de 2011].
- González, Javier (2007). "La argumentación a partir de cuentos infantiles", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XII, núm. 33, pp. 657-677.
- González, Raquel; Marisol Guízar; Isabel Sepúlveda y Luz Villaseñor (2003). "La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento", en *Sinéctica*, México, núm. 22, pp. 22-52.
- Gutiérrez, Edgar y Rafael Quiroz (2007). "Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto Sec XXI", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XII, núm. 32, pp. 337-358.
- Gutiérrez, Norma (2010). "Ética, interculturalidad y conocimiento. Interrelaciones posibles", en Hirsch, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Ediciones Díaz de Santos, pp. 119-138.

- Hernández, Joaquín (2005). "El Bachillerato del CCH como un contexto social de formación de la identidad de los estudiantes", en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad de Sonora. CD-ROM.
- Jurado-López, Martha (2009). "Programa de formación para el desarrollo de la competencia ética a través de la toma de decisiones con la metodología del caso", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Veracruzana. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1271-F.pdf [consulta: 20 de mayo de 2011].
- Kepowicz, Bárbara (2007). "Valores docentes y reconocimiento social de la profesión", en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Autónoma de Yucatán. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178145583.pdf [consulta: 25 de noviembre de 2011].
- Leal, Olivia (2007). "Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, vol. 9, núm. 1, enero-junio, pp. 49-66.
- López, Guadalupe; Guadalupe Tinajero y Carmen Pérez (2006). "Jóvenes, currículo y competencia literaria", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 8, núm. 2. Disponible en: redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html [consulta: 25 de octubre de 2011].
- López, María del Rosario (2007). "Diseño e implantación del proyecto escolar de formación en valores", en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UADY. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178983762.pdf [consulta: 20 de mayo de 2011].
- Loredo, Javier, Benilde García, y Francisco Alvarado (2010). "Identificación de necesidades de formación docente en el uso pedagógico de Enciclomedia", en *Sinéctica*, México, núm. 34. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin34/art34_11/34_11.pdf [consulta: 23 de marzo de 2012].
- Luna, Edna, Consuelo Valle y Cecilia Osuna (2010). "Los rasgos de un 'buen profesional', según la opinión de los estudiantes universitarios en México", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, núm. especial 2. Disponible en: redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-contenido.html [consulta: 25 de octubre de 2011].

- Luna, Katya y Teresa Yurén (2005). “La formación de maestros de actividades culturales: entre la subjetivación y la militancia”, en Yurén, T.; C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 139-159.
- Lynton, Anadel (2006). “Crear con el movimiento: la danza como proceso de investigación”, en *Reencuentro*, México, núm. 46, pp. 51-57.
- Macotela, Silvia y Estela Jiménez (2008). “Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XIII, núm. 37, pp. 599-623.
- Magallanes, María del Refugio (2007). “Educación moral durante el porfiriato en Zacatecas”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación*, México, COMIE-UADY. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178635564.pdf [consulta: 20 de mayo de 2011].
- Mandoki, Katya (2006a). *Estética Cotidiana y Juegos de la Cultura. Prosaica Uno*, México: Conaculta, Fonca, Siglo XXI.
- Mandoki, Katia (2006b). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica dos*, México: Conaculta, Fonca, Siglo XXI.
- Mandoki, Katia (2007). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional: Prosaica tres*, México: Conaculta, Fonca, Siglo XXI.
- Marcotegui, Isabel (2007). “El papel de los mitos en la formación de valores”, en Chávez G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México Investigación en Educación y Valores*, México: Gernika, pp. 453-458.
- Medrano, Gabriel (2007). “Colorín colorado, este cuento se ha acabado. La educación en valores a través del folklore literario”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Veracruzana. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178832387.pdf [consulta: 15 de julio de 2011].
- Meier, Annemarie (2003). “El cine como agente de cambio educativo” en *Sinéctica*, México, núm. 22, pp. 58-64.
- Mercado, Eduardo (2005). “Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional”, en Yurén, T.; C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 49-72.
- Monroy, Regina (2006). “Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística”, en *Reencuentro*, México, núm. 46, pp. 64-68.

- Montiel, Cecilia (2009). “Un caso para reflexionar la educación en México como derecho social. Los testigos de Jehová en las escuelas de educación del país”, en Figueroa, L.; A. Hirsh y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 483-492.
- Mora, Martha y Perla Velasco (2011). “Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Perfiles Educativos*, México, vol. xxxiii, núm. 131, pp. 64-79.
- Morales, Juan (2009). “Valores laicos, valores para todos”, en Figueroa, L.; A. Hirsh y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 493-503.
- Morfin, Catalina; Everardo Camacho y Jéssica Blackaller (2004-2005). “¿Es posible la educación moral en la universidad?”, en *Sinéctica*, México, núm. 25, pp. 40-46.
- Morton, Victoria (2007). “El aprendizaje que me dan las artes: La perspectiva de los estudiantes de secundaria”, en *Memoria electrónica del ix Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UV. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178941436.pdf [consulta: 15 de julio de 2011].
- Noriega, Lourdes (2002). *El obsceno pájaro de la noche o el fin de las certidumbres*, Puebla: UIA-BUAP.
- Novelo, Victoria (2002). “Ser indio, artista y artesano en México”, en *Espiral*, México, vol. ix, núm. 25, pp. 165-178.
- Noyola Muñoz, Martha Gabriela (2011). *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*, México: Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes educativos, Filosofía.
- Orozco, Humberto (2002). “Fotografía e imagen”, en *Sinéctica*, México, núm. 21, pp. 84-86.
- Ortega, Myrna (2005). “Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: expresión o copia”, tesis de Maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osuna, Cecilia, Brenda Cervantes y Francisco Azuara (2007). “Un buen profesional: los rasgos más importantes en opinión de docentes y estudiantes de las áreas de ciencias naturales e ingeniería y tecnología de la UABC”, en *Memoria electrónica del ix Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UV. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178570748.pdf [consulta: 15 de julio de 2011].
- Palacios, Lourdes (2006) “El valor del arte en el proceso educativo”, en *Reencuentro*, México, núm. 46, pp. 36-44.

- Palazón, Rosa (2006). *La estética en México. Siglo xx. Diálogos entre filósofos*, México: FCE, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Paoli, Antonio y Vicente Ampudia (2009). “Mirada infantil y educación en valores”, en *Reencuentro*, México, núm. 55, pp. 76-83.
- Paradise, Ruth (2005). “Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal”, en *Sinéctica*, México, núm. 26, pp. 12-21. Disponible en: portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores06/026/26%20Ruth%20Paradise-Mapas.pdf [consulta: 15 de julio de 2011].
- Parres, Ramón y Rosa Flores (2011). “Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación de aprendizaje con estudiantes universitarios”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 16, núm. 49, pp. 597-624.
- Pérez, Gustavo (2009). “La gestión de los valores: una aproximación a la investigación educativa”, en *InterSciencePlace*, Brasil, vol. 4, pp. 1-13. Disponible en: www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/38/44 [consulta: 12 de marzo de 2011].
- Pérez, Leonel (2006). “La educación musical y el aprendizaje de la diversidad cultural”, en *Reencuentro*, México, núm. 46, pp. 45-50.
- Pérez, Sergio (2010). “La laicidad en la regeneración de las relaciones educativas”, en Hirsh, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Ediciones Díaz de Santos, pp. 139-162.
- Plascencia, Martín y José Romo (2007). “Precisiones en el análisis del razonamiento sociomoral infantil”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, México, COMIE-UADY. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178944559.pdf [consulta: 20 de mayo de 2011].
- Porraz, Silvia y Leny Pinzón (2007). “Perfil de actitudes de Ética Profesional y condiciones favorecedoras del desarrollo en estudiantes de licenciatura”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-Universidad Veracruzana. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178838939.pdf [consulta: 12 de marzo de 2011].
- Porter, Luis (2006). “Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 8, núm. 1. Disponible en: redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html [consulta: 25 de octubre de 2011].

- Poujol, Guadalupe (2005). "Identidad y estilos de eticidad: una experiencia de formación en profesoras", en Yurén, T.; C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 116-138.
- Poujol, Guadalupe (2007). "Enfrentando el fracaso escolar y la pobreza en los alumnos como oportunidad de formación y desarrollo moral", en *Memoria electrónica del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, México, COMIE-UADY. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178662279.pdf [consulta: 20 de mayo de 2011].
- Quevedo, Lourdes (2006). "Graffiti en museos", en *Reencuentro*, México, núm. 46, pp. 21-25.
- Quezada, Margarita (2009). "Estilos docentes en la enseñanza de normas y valores en la escuela", en Figueroa, L.; A. Hirsh y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 367-378.
- Ramírez, Jesús (2007). "Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 9, núm. 2. Disponible en: redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-escobar.html [consulta: 25 de octubre de 2011].
- Rodríguez, Sheila y Ana Bustos (2009). "La evaluación de la cultura de la paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la UNESCO en el sur sureste de México: caso preescolar", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UV. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1638-F.pdf [consulta: 22 de abril de 2011].
- Romero, Citlali y Teresa Yurén (2008). "La conformación y autoformación en el margen del dispositivo universitario. El caso de los profesionales de la educación", en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 49-76.
- Romo, José (2005). "Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 10, núm. 24, pp. 43-66.
- Ruiz, Emma (2009). "El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad", en *Espiral*, México, vol. xvi, núm. 46, pp. 37-58.
- Saenger, Cony (2005). "Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras", en Yurén T., C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación*

- del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 163-186.
- Salmerón, Ana (2009). "El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y desarrollo moral", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación México*, vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp.57-76.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2005). *De la Estética de la Recepción a una Estética de la Participación*, México: UNAM, FFYL.
- Sánchez, Irisela (2007). "Educación valoral y actitudinal de los alumnos de secundaria en la ciudad de México", en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UADY. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178814818.pdf [consulta: 18 de abril de 2011].
- Sánchez, Silvia y Alejandra Domínguez (2008). "Elaboración de un instrumento de viñetas para evaluar el desempeño docente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XIII, núm. 37, pp. 625-648.
- Sierra, Gabriela (2002). "Sentir para transformar la Educación", en *Sinéctica*, México, núm. 19, pp. 58-66.
- Silas, Juan (2008). "¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre, pp. 1255-1279.
- Solana, Ingrid (2009). "Un pensamiento emergente sobre el arte contemporáneo", en *Andamios*, México, vol. 6, núm. 12, pp. 249-277.
- Solís, Patricia (2006). "La experiencia estética y las necesidades educativas especiales", tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México, UPN. Disponible en: biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/23008.pdf [consulta: 28 de octubre de 2011].
- Sosa, Manuel y Efraín Duarte (2004). "Creatividad y funciones del yo como fortalezas para el desarrollo humano" en *Educación y Ciencia*, México, vol. 8, núm. 15, pp. 101-117.
- Valencia, Alicia (2008). "El *ethos* juvenil en los bordes del dispositivo escolar. El caso de un dispositivo de educación media superior", en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 125-142.
- Valencia, Ana (2009). "La razón narrativa frente a la política pública: una lección desde las subjetividades", en *Sinéctica*, México, núm. 33, Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin33/art33_02/33_02.pdf [consulta: 05 de octubre de 2011].

- Vargas, Xavier (2011). “La retrovisión afectivo-cognitiva intercultural en la base de todo aprendizaje”, en *Sinéctica*, México, núm. 36. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin36/art36_01/36_01.pdf [consulta: 05 de octubre de 2012].
- Vázquez, Alicia (2003). “Las emociones y la resignificación ética en la profesionalización de los docentes de educación superior”, tesis de doctorado, Cuernavaca, Morelos, UAEM.
- Velasco, Patricia (2007). “Contacto: sí mismo y entorno. Una Forma de acercarse al medio ambiente”, en *Perfiles Educativos*, México, vol. xxxiii, núm. 131, pp. 93-112.
- Velázquez, Guadalupe (2007). “La construcción de significados valorativos por alumnos y maestros en el aula. La cooperativa escolar”, en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México. Investigación en educación y valores*, México: Reduval, Gernika, pp. 379-386.
- Velázquez, Guadalupe y Antonia Candela (2006). Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad, en A. Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 335-356.
- Velázquez, Luz (2010). “Vivir la escuela. Trayectorias y microculturas estudiantiles”, en Hirsch, A. (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Ediciones Díaz de Santos, pp. 191-215.
- Vera, José, José Laborín y Jesús Tánori (2006). “Ejercicio de la autoridad en maestros rurales de educación primaria”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, vol. 8, núm. 1, enero-junio, pp. 47-62.
- Verástica, María Luisa y Crisanto Salazar (2011). “Los finales de cuentos con valores en jóvenes de educación media superior”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UANL-UNAM. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178832387.pdf [consulta: 05 de octubre de 2011].
- Vidales, Ismael; Darío Elizondo y Norma Granados (2005). *La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León*, México: Santillana-CECYTE NL.
- Xolocotzi Yáñez, Ángel (2007). *Subjetividad radical y comprensión afectiva. El rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger*, México: Universidad Iberoamericana y Plaza y Valdés.
- Yurén, Teresa (2005). “*Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”, en Yurén, T; C. Navia y C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 19-45.

- Yurén, Teresa (2006). “De la caverna a la recuperación del ágora y la dignidad. Efectos de un dispositivo de formación y ética ciudadana”, en Hirsh, A. (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, México: Gernika, pp. 27-46.
- Yurén, Teresa (2008a). “Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 25-48.
- Yurén, Teresa (2008b). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, México: Juan Pablos, pp. 174.
- Yurén, Teresa (2009). “Vidas sin valor: un tema prioritario en la educación valoral”, en Figueroa L., A. Hirsh y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 27-41.
- Yurén, Teresa y Miriam De la Cruz (2009). “La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (España), vol. 7, núm. 2, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, pp.131-150. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.pdf [consulta: 20 de marzo de 2011].
- Yurén, Teresa y Saenger, Cony (2006). “La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Estados Unidos, vol. 14, núm. 25, pp. 1-24. Disponible en: epaa.asu.edu/epaa [consulta: 15 de febrero de 2011].
- Zanatta, Elizabeth y Teresa Yurén (2008). “El moldeamiento o la formación del psicólogo en su dimensión ética: tensiones en dispositivos centrados en competencias”, en Yurén, T. y C. Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 77-97.

Otras fuentes empleadas en la redacción de este capítulo

- Bartra, Roger (2007). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, Jacques (editor) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*, México: UNESCO.

- Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow (1988). "Sobre la genealogía de la ética. Entrevista a Michel Foucault", en G. Mallea y otros (eds.), *Foucault y la ética. Seminario dirigido por Tomas Abraham* (S, Trad.). Buenos Aires: Biblos, pp. 189-220).
- García, Rolando (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona: Gedisa (colección Filosofía de la Ciencia).
- Foucault, Michel (1987). *La arqueología del saber* (12a ed.). (A. Garzón del Camino, traductor), México: Siglo XXI.
- Maggi, Rolando (coord.) (2003). "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela", en M. Bertely (coord. general), *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (vol. La investigación educativa en México, 1992-2002, III.3, pp. 967-986), México: COMIE-SEP-CESU.
- Maggi, Rolando; Ana Hirsch; Medardo Tapia, y Teresa Yurén (2003). Educación, valores y derechos humanos, en M. Bertely (coord. general), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México, 1992-2002* (vol. 3.III, Parte II), México: COMIE-SEP-UNAM.
- Murillo, Javier (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* México, vol. 9, núm. 21, pp. 319-359.
- Puigrós, Adriana (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Villoro, Luis (1984). *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (coord.) (1996). "Introducción", en *Para abrir las ciencias sociales*, México: Siglo XXI.
- Wuest, Teresa (coord.) (1993). *Educación y valores*, México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN Y VALORES EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Amelia Molina y Eloísa Heredia (coordinadoras)

Christian Ponce¹

El contexto

La formación para la ciudadanía y los derechos humanos, como temas del campo educativo son relativamente recientes y no figuraban como tales en la revisión de los estados del conocimiento anteriores. Hace tres décadas, cuando dio inicio la exploración sobre el estado que guardaba la producción investigativa en el país, en el área denominada *Educación y valores* únicamente encontramos los estados del conocimiento referentes a la educación moral y los derechos humanos; es hasta la década 1992-2001 cuando se desarrollan apartados que refieren a la temática de formación ciudadana, pero desde connotaciones diferentes. Una de ellas, la identificamos en el área temática que cobijó a la de valores, denominada: *Educación, derechos sociales y equidad*, en la

¹ Instituciones de adscripción de profesores investigadores: Amelia Molina, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Eloísa Heredia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y Christian Ponce, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Agradecemos la participación de Coral Rubalcaba, Alma Epifanía López, Cristina Sbârcea, Vanessa Caballero de Carranza, Miriam Gálvez, Isabel Munguía, Alba Lucía Fuentes, Abril de León, Miriam Molinar, Stéphane Clarke, Marcelo Bravo, Sergio A. López; así como la lectura detallada y sugerencias puntuales de Bonifacio Barba y Ana Hirsch.

que se ubica el campo: *Educación de jóvenes y adultos*, cuyo contenido aborda, en uno de sus apartados (capítulo 3), la *Educación, ciudadanía, organización y comunidad* (Salinas, 2003), para referirse a la formación ciudadana en sentido general; otro subcampo, que se relaciona de manera directa con el que nos ocupa, y que se encuentra en el campo: *Educación, valores y derechos humanos* es el de *Formación cívica en México* (Tapia et al., 2003), donde se aborda el aspecto educativo formal, desde la escuela para la formación propiamente cívica; y el capítulo *Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela* (Maggi et al., 2003),² que si bien no se ocupa de la formación cívica o ciudadana en lo particular, sí incluye investigaciones relacionadas de manera indirecta con el tema que nos ocupa, por ello, es conveniente mencionarlo, porque alude a aquellos procesos formativos escolares, en los que se trabajan valores para la democracia y el desarrollo del juicio moral, como una competencia necesaria para el ejercicio de la ciudadanía. Finalmente, en este mismo campo temático, se presentó el capítulo sobre *Derechos humanos y educación* (Bertussi, 2003), como ese conjunto de principios y valores que tutelan la posibilidad del ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales que constituyen la competencia de la ciudadanía.

Los documentos mencionados conforman el antecedente y punto de comparación entre lo que se desarrolló en las dos décadas anteriores y lo que hacía falta desarrollar con miras a la década que aquí se reporta. El capítulo denominado: *Educación, ciudadanía, organización y comunidad*, se centró en experiencias no formales de educación, principalmente las que se ocupan de los jóvenes y de la población vulnerable, como son las mujeres y los adultos analfabetas. En ese capítulo, Salinas (2003) concluye que la educación ciudadana y comunitaria está fuertemente determinada por la vida pública, puesto que el aprendizaje social proviene de los procesos vivos, más que de contenidos en espacios educativos estructurados, que están en gran parte matizados por los acontecimientos que se viven en el contexto político mexicano; menciona que para los investigadores educativos este tema no constituye un interés y que sólo algunas organizaciones no gubernamentales han desarrollado proyectos en este sentido, pero sobre todo con carácter de intervención.

² Con fines de acotamiento temático este campo tiene estrecha relación con el de la *Formación para la ciudadanía y los derechos humanos*, que abordamos en este apartado, sin embargo, el que da continuidad al de *Formación y el desarrollo moral* será tratado en el siguiente capítulo de esta misma área.

Uno de los señalamientos que hace la autora en su revisión acerca de la educación ciudadana es que “los aprendizajes que se desarrollan en los movimientos locales impulsados por la sociedad civil, no son analizados en forma explícita, a pesar de ser una intención declarada por los autores” (Salinas, 2003: 700). Por otro lado, señala que en algunas conclusiones sobre trabajos que refieren al proceso de transición política, se menciona que hay una fuerte relación entre sociedad civil y gobernabilidad, así como que los municipios ocupan un lugar preponderante en esta relación, pues en ellos predominan los poderes tradicionales y cacicazgos locales que apelan a volver a los valores étnicos para conservar el poder, no importando el papel que desarrollan las organizaciones no gubernamentales (ONG) en estos espacios.

Como parte de las conclusiones, se destaca que las investigaciones coinciden en señalar que los enfoques paternalistas, extensionistas e impositivos han fracasado; que cualquier proyecto *autogestivo*, si no desarrolla el aspecto educativo, terminará en el fracaso; que es pertinente incluir las diversas estrategias de la cultura indígena en lo que se refiere a las formas de trabajo colectivo y la explotación de recursos naturales; involucrar y fomentar la participación de los agentes locales en los procesos para lograr el éxito en el desarrollo de los proyectos y, en general, el reto de replantear el concepto de ciudadanía, desde la práctica cotidiana de la gente, de manera tal, que se considere indispensable reconstruir el sentido y significado que la población “pobre” le da a las nuevas formas de participación en asuntos privados y públicos.

Con relación a las investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela (Maggi *et al.*, 2003), se reportó el análisis de 68 trabajos, los cuales se ocupan de la escuela en general, de los docentes, el análisis o evaluación de los programas o experiencias formativas, de problemas relacionados con el civismo, los derechos humanos y la construcción de democracia, así como del multiculturalismo y la construcción sociocultural de los valores. Algunos estudios sobre la didáctica del civismo, elementos axiológicos en los libros de texto, revisiones históricas y aspectos ecológicos, referidos principalmente a trabajos prácticos, se reportaron también en ese estado del conocimiento.

Parte de las conclusiones y hallazgos refieren la importancia en la continuidad educativa en este campo de formación, en el que es relevante la incorporación de programas o asignaturas en específico, ya que ello permite considerar la intencionalidad que debe tener este tipo de formación y que, además, posibilita medir de manera objetiva los resultados obtenidos al respecto. Especial énfasis

se hace en la necesidad de ocuparse de los niveles de formación y desarrollo moral de los docentes, pues su actuación está ligada no sólo con los rasgos de la personalidad sino también con las oportunidades recibidas, que a su vez, son relacionadas con las capacidades de los docentes para articular las problemáticas escolares con las que demanda el contexto social. En tal sentido, se desprende la necesidad de ocuparse del diálogo escuela-familia, contexto-escuela, además de abordar una “laicidad abierta”, en la que se haga patente una actitud de respeto hacia todas las religiones, no sólo la omisión de doctrinas religiosas en lo escolar.

Finalmente, parte de las recomendaciones que se anotan como producto de las investigaciones en el tema de formación y desarrollo moral en la escuela, es que el sistema educativo debe mejorar la normatividad sobre las propuestas de formación valoral en las que se privilegie la conformación de sujetos autónomos.

Si bien en este espacio no nos ocuparemos del campo temático mencionado, sí queremos dejar patente la imbricación entre los campos y áreas temáticas de investigación, donde sus puntos de contacto y desarrollo son los que hacen creer y evolucionar la temática que estudiamos.

En cuanto a la formación cívica, Tapia *et al.* (2003) mencionan que se requiere una redefinición del concepto de *ciudadanía*, razón atribuida a que el Estado ha cambiado, que el papel que éste le había asignado a la educación pública, ha sido trastocado con la aparición de movimientos ciudadanos y las organizaciones no gubernamentales, así como con el accionar propio de la sociedad civil, que de alguna manera “compiten” con la formación que la escuela puede otorgar en este campo de la educación.

Con base en la revisión realizada (93 investigaciones), los autores expresan que falta profundidad en la reflexión acerca de la ciudadanía y educación cívica, ya que ésta carece de teoría sobre educación ciudadana. Los enfoques que caracterizan este tipo de trabajos se centran en: a) Educación cívica desde la perspectiva del sistema educativo nacional, b) Educación cívica desde la perspectiva de la sociedad civil, c) Estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales y d) Formación cívica como cultura política. En ellos se identificó ausencia o producción limitada de estudios sobre análisis curriculares a profundidad, particularmente en cuanto a la *transversalidad* temática, estudios diagnósticos y propuestas integrales sobre la práctica educativa; debates filosófico-pedagógicos sobre aspectos controvertidos como el comunitarismo *versus* liberalismo, valores de justicia, tolerancia, participación, así como la implicación ética y moral

de la enseñanza del civismo; diagnósticos actualizados sobre los procesos de politización de los niños mexicanos (el último realizado en 1975), así como el análisis de la cultura cívica y la cultura política relacionadas con la educación y la escuela.

De las temáticas referidas en la década anterior respecto al papel de la escuela para la formación ciudadana, la que se estudia con mayor frecuencia y rigor teórico-metodológico es la referente a la democracia, ya que se encontraron varios trabajos producto de un proceso de posgrado, que remiten a los valores para la democracia, la escuela como espacio de formación democrática, entre otros. Por otro lado, en cuanto a la educación cívica desde la sociedad civil se identificó que las prácticas educativas no formales se orientan en tres sentidos: a) favorecer la reflexión y toma de conciencia de la realidad para incidir en su transformación mediante la participación organizada de los sujetos colectivos; b) reivindicar los derechos humanos, y c) favorecer la organización popular como principio de participación.

En cuanto a los estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales, estos se desarrollaron desde perspectivas socio-políticas; dirigidos a la construcción de nuevos paradigmas y categorías sociales o conceptos; la mayoría reflejó que hay una estrecha relación entre la teoría y los procesos sociales. En términos generales, se observó una preocupación por identificar el sentido que tiene la noción de democracia en distintas prácticas socioculturales.

Los autores señalaron la necesidad de poner en la mesa de debate el lugar ocupado por las dimensiones procesal y sustantiva de la democracia, debido a que en la práctica sólo se reflejaba la primera. Coincidieron en revisar la emergencia de una nueva ciudadanía, surgida del trabajo conjunto de las instituciones y de la sociedad, una ciudadanía que pudiera ser revisada desde su conformación como un proceso, es decir, como una forma de identidad cultural, social y política.

Ahora, con relación al campo de los derechos humanos Bertussi (2003) muestra el contexto social en el que se enmarcó la generación de la investigación educativa, las principales producciones en el periodo y los posibles referentes de interpretación, con los que el lector puede identificar los distintos aspectos incidentes en dicha producción.

Como ejes de análisis en tal producción se consideraron los niveles educativos en los que realizaron las investigaciones, los sujetos de estudio, los enfoques teóricos y los autores más citados. Destaca la formación de la Comisión

Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y del Instituto Federal Electoral (IFE), como parte de las acciones que el Estado mexicano instrumentó durante esa década para atender las actividades educativas vinculadas a la formación cívica y a la difusión de una “cultura” de derechos humanos; aunque es importante mencionar que tales instituciones no tienen como función primordial la formación cívica de la población, en especial de la menor de 18 años. El apartado concluye haciendo referencia a la escasa producción investigativa en este campo temático; considerando el contexto político, caracterizado por el poco respeto a los derechos humanos, el cual es reconocido así por los organismos internacionales.

Como se ha podido observar en líneas anteriores, el campo de la investigación educativa sobre ciudadanía, derechos humanos y sus procesos formativos, es un tema complejo que admite referencias múltiples; con posibilidades diversas para su acercamiento temático, en especial el relacionado con el análisis de los procesos y componentes que entran en juego en la conformación de la ciudadanía; análisis que, como ya se ha mencionado, demanda mayor teorización y la necesidad de realizar más investigación básica. Si bien en los estados del conocimiento precedentes se han señalado una serie de “deficiencias”, ausencias y sugerencias para la transformación de la educación ciudadana desde lo escolar, es importante mencionar que algunas de ellas ya han sido atendidas en los planes y programas de la formación cívico-ciudadana de la educación básica; mediante sus reformas en 2006 y la más reciente en 2011. Además, algunos programas de los niveles medio superior y superior, con base en las recomendaciones de la UNESCO, han incorporado elementos curriculares que contribuyen a la formación ciudadana. Bajo tales referentes, este estado del conocimiento pone especial atención en dar a conocer qué tipo de investigaciones se han realizado al respecto y cuáles han sido los resultados obtenidos.

Con relación a la educación cívica, desde el sistema educativo en lo general, podemos mencionar que la tendencia no ha variado entre el contexto que se vivía en la década anterior y la presente, pues seguimos viviendo un largo y continuado proceso de reformas que no ha concluido, cuya intencionalidad es reorientar la política educativa para transformar las prácticas. Sin embargo, aunque se hacen modificaciones al enfoque, se recortan contenidos, se da apertura a la formación cívica y ética, no sólo desde la secundaria, como se venían trabajando desde la década pasada, sino ahora considerando los niveles previos (preescolar y primaria), con un sentido transversal y articulador (entre niveles y asignaturas); basado en el desarrollo de competencias para la vida, las que se pretende poner

en práctica con la realización de proyectos que busquen la transformación de la realidad familiar, comunitaria y social cercanas a los alumnos. Observamos que las prácticas continúan una “reproducción casi ritual”, ya que los problemas detectados siguen estando presentes, como veremos en líneas posteriores.

En cuanto al campo de los derechos humanos, podemos identificar que en la actualidad su “contenido” es parte de los programas de la educación básica, además de que en el nivel superior, en especial en la UNAM, se ha tomado como iniciativa la creación de la Cátedra UNESCO, mediante la que se pretende ampliar el nivel de dominio en este campo, cuya intencionalidad está orientada por “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos” (UNESCO, 2007); acciones con las que se busca incidir en varios aspectos de la vida pública, especialmente referidos a la convivencia, la difusión de valores de una cultura democrática, como la libertad, la igualdad, la equidad, la justicia, y la participación plena de todos los miembros de una comunidad. Por lo que el reto de este estado del conocimiento es dar cuenta de lo que sucede, desde los procesos indagatorios de la investigación, sobre las temáticas planteadas y lo que de ellas se deriva.

Proceso para desarrollar el estado del conocimiento de la subárea

Con base en los lineamientos planteados para la construcción de los estados de conocimiento, se analizaron y sistematizaron los materiales que corresponden a investigaciones que se ocupan de las dimensiones de la ciudadanía y los derechos humanos en el campo de la educación. Este ejercicio tiene como finalidad informar sobre el tipo de investigaciones realizadas, los enfoques metodológicos y conceptuales que las orientan y las principales temáticas abordadas durante la década 2002-2011.

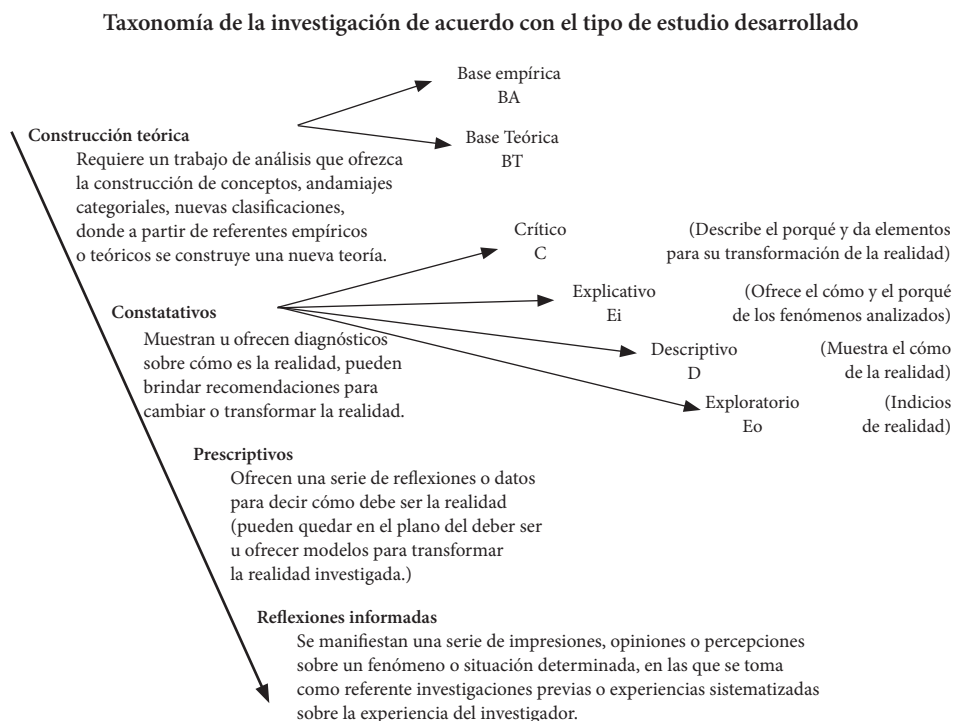
En este apartado se trabajan de manera conjunta los campos de formación ciudadana y derechos humanos; se incluyen investigaciones que se enfocan a procesos o productos deliberados de educación ciudadana y derechos humanos, en especial aquellas que se ocupan de la formación cívica; la promoción de valores sociales; la educación para la ciudadanía, para la paz, la democracia, la justicia, y la equidad, entre otras que se realizan en los diversos niveles de educación formal y no formal.

Las fuentes revisadas para dar cuenta de tales hallazgos son: revistas indexadas y de reconocido prestigio en el ámbito educativo; ponencias presentadas

en congresos de calidad; capítulos y libros que ofrecen reportes de investigación, y tesis de posgrado de diversas universidades del país. Con esta revisión, sistematización y análisis se pretende ofrecer un panorama general sobre las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que dan lugar a análisis, elaboraciones conceptuales, reflexiones, constataciones de realidad y modelos que orientan el quehacer investigativo y educativo en México. Con base en las características de los materiales revisados se definieron ocho apartados generales, siete áreas temáticas de formación ciudadana y cuatro de derechos humanos, con lo que se está en posibilidad de presentar la información obtenida.

Además, para identificar el tipo de aporte de la investigación, de acuerdo con sus características, se estableció una tipología acorde con los productos encontrados, la cual está organizada con base en niveles de complejidad, como se presenta en el esquema que aparece en la gráfica 4.1, siendo el nivel de mayor complejidad el que aparece al inicio de la clasificación.

GRÁFICA 4.1. Tipos de aporte en la investigación educativa



Fuente: Sesiones de discusión y construcción para los estados del conocimiento, Yurén y Molina, 2011.

Con base en la información recuperada, las sesiones de discusión y análisis, y la elaboración de las bases de datos, en este caso procesadas mediante el Programa de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés), se presenta el ejercicio de sistematización sobre el estado del conocimiento de formación ciudadana (FC) y derechos humanos (DH).

Estado del conocimiento

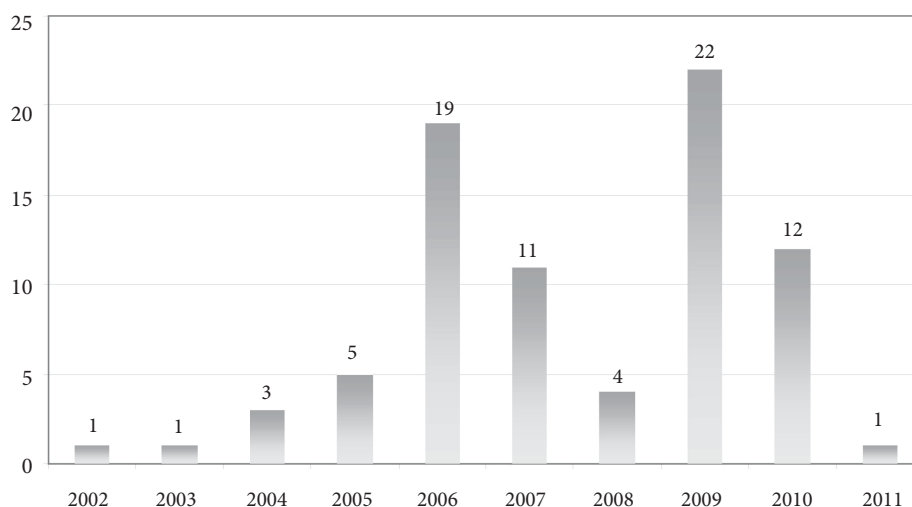
Algunos aspectos que se tienen presentes al momento de realizar un estado del conocimiento, se refieren, en primera instancia, a los criterios que permiten el análisis sistemático y la valoración del conocimiento sobre la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado, para con esto poder informar sobre la cantidad de materiales revisados, de qué tipo son y de dónde proceden, para después pasar a dar cuenta de su contenido, en relación con las principales temáticas abordadas, los procesos metodológicos que se siguieron para su construcción y revisión, así como evidenciar cuáles fueron los principales hallazgos y, sobre todo, cuáles son las tendencias que orientarán la investigación educativa en los próximos años.

Tipo de publicaciones y su comportamiento en la década

Dentro del subcampo temático sobre *Formación ciudadana*, se identificaron un total de 79 materiales productos de investigación, cuyos referentes conforme a la base de datos revelan que el mayor porcentaje (36.7%) corresponde a 29 capítulos, identificados en nueve libros. Tal producción va seguida de 22 artículos arbitrados (27.8%) publicados en diversas revistas de reconocido prestigio, tales como: *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, *Andamios*, *Entretextos*, *Espiral*, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, *Inter Science Place*, *La Ventana*, *Sinéctica*, *Intercontinental de Psicología y Educación*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)* y *Reencuentro*.

Asimismo, cuatro libros de autor (5.1%), que dan cuenta de algunos aspectos sobre el campo temático, además del registro de once ponencias (13.9%), presentadas en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, y 13 tesis de posgrados en educación (16.5%), cuyos temas refieren de manera explícita a la formación para la ciudadanía y los valores que se requieren para su conformación en el campo educativo.

GRÁFICA 4.2. Cantidad de publicaciones sobre FC por año



Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

Si observamos la gráfica anterior, podemos identificar que la mayor producción se ubica en el año 2009 (27.8%), cuando el x Congreso organizado por el COMIE aportó un total de 11 ponencias, además de los cinco artículos y los cuatro capítulos que se publicaron en el mismo año; el segundo lugar en producción lo ocupa el año 2006 con 24.1%, cuya cantidad está determinada por la presencia de dos libros colectivos, que aportaron 12 capítulos para la temática que nos ocupa. El tercer lugar lo ocupa el año 2010, con 15.2% de producción, año en que podemos observar un comportamiento regular o más bien equitativo, ya que la producción se caracteriza por tener casi todos los tipos, en forma equilibrada: tres capítulos, cuatro artículos, tres tesis y dos libros de autor. Con este somero panorama, podemos mencionar que tanto los libros colectivos como los congresos ofrecen una amplia posibilidad para que los investigadores, expertos y noveles, difundan su producción investigativa. No obstante, se requiere fomentar una cultura de la difusión científico-académica, mediante la publicación de artículos en revistas arbitradas e indizadas, pues con ello estamos en posibilidad de contribuir en la difusión de la producción de conocimiento, sobre todo si consideramos que los organismos, tanto nacionales como internacionales, que se ocupan de difundir y evaluar la producción

académica reconocen la producción científica mediante la presencia de tales artículos de investigación.

El comentario adquiere especial relevancia, porque al revisar la producción global de la década, predomina la presencia de tales capítulos (36.7%), y aunque 27.8% de los trabajos son artículos, y que la cantidad fue incrementada con relación a lo reportado en la década anterior (de 15 se pasó a 21 artículos), es necesario que los investigadores acentúen la producción en tal modalidad de publicación, debido que también, en el estado del conocimiento previo, los capítulos ocuparon la segunda posición después de los libros, pero con una diferencia mínima en relación con los artículos, ahora la brecha se hace más amplia, como se observa en la tabla 4.1.

Lo que sí llama poderosamente la atención, es el hecho de que en la década anterior se reportó el análisis de 50 libros, y en este periodo únicamente identificamos cuatro. Esta diferencia probablemente puede tener su razón, como decíamos, en que tiene mayor valor el arbitraje de los expertos en el campo educativo sobre un artículo de difusión nacional o internacional, que la publicación de libros completos, los cuales no necesariamente son sometidos a tal proceso; además de que la producción de un libro demanda mucho más tiempo que el de todos los demás tipos.

TABLA 4.1. Tipo de publicaciones de FC por año

Tipos de publicación	Años										Total
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
Capítulo libro	0	0	1	0	12	8	0	5	3	0	29
Tesis	0	1	1	2	2	2	2	0	3	0	13
Libro	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	4
Artículo	1	0	1	3	5	1	2	5	4	0	22
Ponencia	0	0	0	0	0	0	0	11	0	0	11
Total	1	1	3	5	19	11	4	22	12	1	79

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

Ahora bien, con relación al campo de los *Derechos humanos*, encontramos que de los 40 materiales revisados, 33 corresponden a capítulos (82.5%) distribuidos en cuatro libros, seguidos de 6 artículos arbitrados (15%) pero con una gran distancia entre ellos, además de una tesis de maestría (2.5%).

TABLA 4.2. Tipo de publicación DH por año

Tipos de publicación	Años (frecuencias)							Total
	2002	2003	2004	2006	2007	2009	2010	
Capítulo libro	0	0	0	18	6	8	1	33
Tesis	0	0	1	0	0	0	0	1
Artículo	2	1	0	0	2	0	1	6
Total	2	1	1	18	8	8	2	40

Fuente: Molina, Heredia y Ponce, Base de datos DH, 2012.

La distribución en el tiempo sobre la producción en derechos humanos durante la década, registra mayor actividad hacia la segunda mitad de este periodo, como se observa en la tabla 4.2. Durante la década, se presenta un incremento de la producción intelectual de los recursos que enriquecen la cultura de derechos humanos, aunque dicho avance no se ve reflejado en los productos de investigación educativa. Esto debido, probablemente, a que se realizan diversas acciones, entre las que se destacan: en 1990, el surgimiento de la Cátedra Unesco de Derechos Humanos, asentada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con la que se ha venido impulsando la creación de libros especializados, cuya divulgación de información se ha venido dando por medio de su portal electrónico, además del desarrollo de seminarios y conferencias, en asociación con otras universidades del país, tanto públicas como privadas, como la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Durante la década de estudio de este estado del conocimiento, se generaron dos libros en formato electrónico, los cuales presentan distintas re-

flexiones sobre la educación en derechos humanos,³ uno de ellos en relación con la educación superior que incluye la perspectiva de investigadores de distintas instituciones universitarias.

Otro hecho que consideramos incidió en el marco de producción durante el periodo de estudio es la realización del llamado Fórum Universal de las Culturas, efectuado en el 2007, en la Ciudad de Monterrey, N. L. Este evento, fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, promueve la reflexión e intercambio de experiencias cuyo eje central es la diversidad cultural. Uno de sus productos fue la publicación de un libro (Ramírez, 2007), en el que tres capítulos refieren a la reflexión sobre los fundamentos que dan sustento a cualquier proyecto educativo en materia de derechos humanos.

Bajo el contexto descrito, donde se incentivan y multiplican distintos componentes para el desarrollo de una cultura de los derechos humanos, como la creación de seminarios, foros abiertos de reflexión, documentos e iniciativas, hubiéramos esperado mayor producción investigativa, en especial en el campo de la educación en derechos humanos. Situación que, de acuerdo con los datos arrojados, no sucedió. El número de artículos derivados de revistas arbitradas e indizadas, localizadas por el equipo de investigadores del área temática, fue muy pequeño comparado con las demás subáreas del área de Educación y valores.

Por lo anterior, se considera que la educación en derechos humanos ha recibido poca atención por parte de los investigadores de la educación, lo que se refleja en el número de artículos y tesis identificadas, como se pudo observar en la tabla 4.2. Lo planteado en el reporte de hallazgos del estado de conocimiento anterior y los datos del actual, lo ratifican: la escasa producción de investigación educativa sobre derechos humanos y las características de la existente, hacen concluir que éste sigue siendo un campo en formación o por conformarse.

Para cerrar este apartado consideremos la producción global de la subárea temática, que incluye el campo de la *Formación ciudadana y los derechos humanos*, donde se observa (tabla 4.3) que la mayor producción se concentra en 2006 y 2009, seguidas, con una distancia considerable, de 2007 y 2010, condición que como se mencionó, está marcada por los libros colectivos.

³ En el 2006, en conjunto con la Secretaría de Relaciones Exteriores; se aborda la Educación en derechos humanos desde distintas perspectivas. En el 2007, Cultura, Educación y Desarrollo, presenta trabajos con investigadores de distintos contextos y constituye un análisis de los fundamentos jurídicos, educativos, paradigmáticos y sociopolíticos de la educación en derechos humanos.

TABLA 4.3. **Publicaciones sobre FC y DH por año**

Publicaciones	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Capítulos	0	0	1	0	30	14	0	13	4	0	62
Tesis	0	1	2	2	2	2	2	0	3	0	14
Libros	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	4
Artículos	3	1	1	3	5	3	2	5	5	0	28
Ponencias	0	0	0	0	0	0	0	11	0	0	11
Total	3	2	4	5	37	19	4	30	14	1	119

Fuente: Molina, Heredia, y Ponce. Base de datos FC y DH. 2012.

Entidades e instituciones donde se ha generado la producción del conocimiento analizado

La producción del conocimiento sobre *Formación ciudadana y Derechos humanos* se concentró principalmente en cinco entidades de la República, de las 13 que produjeron en esta década, como se puede observar en la tabla 4.4, siendo el Distrito Federal (50.4%) la que mayor cantidad de trabajos de investigación ha aportado, seguida de Hidalgo (10.9%), Estado de México, Nuevo León y Morelos. Para la primera, predomina la presencia de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional, además, de la Universidad Iberoamericana, en especial con las producciones relacionadas con los derechos humanos, y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; a éstas se suman las del Estado de México, debido a que las FES Acatlán y Aragón, pertenecientes a la UNAM, aportaron cantidades considerables para este estado del conocimiento, la primera para el campo de la formación ciudadana y la segunda en derechos humanos. Para las otras tres entidades, fueron la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos las que aportaron sus producciones. Los materiales de las entidades reportadas con mayor frecuencia, pueden ser atribuibles a los trabajos de las líneas de investigación que orientan

los posgrados de dichas instituciones, por ello, gran parte de éstos corresponden a la autoría de estudiantes y profesores de dichos programas, además que es posible identificarlos en libros colectivos.

TABLA 4.4. Producción por entidad federativa

Entidades	F	%
Aguascalientes	3	2.5
Baja California	3	2.5
Coahuila	1	0.8
Chiapas	2	1.7
DF	60	50.4
Guanajuato	4	3.4
Hidalgo	13	10.9
Jalisco	7	5.9
México	9	7.6
Morelos	7	5.9
Nuevo León	8	6.7
Puebla	1	0.8
Yucatán	1	0.8
Total	119	100.0

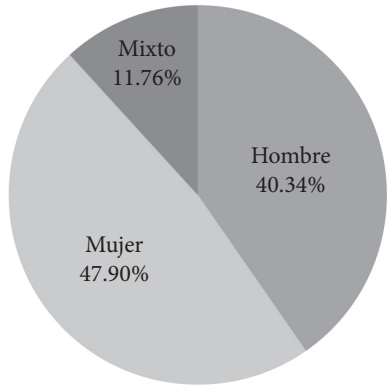
Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

De los 119 trabajos reportados, 98 fueron producidos por un solo autor (82.4%), 14 por dos (11.8%) y seis por tres autores (5%); sólo se detectó un trabajo producido por cuatro autores. De la totalidad, identificamos 57 realizados por mujeres (47.9%), 48 por hombres (40.3%) y 14 mixtos (11.8%) (gráfica 4.3). Es importante destacar que ha disminuido la cantidad de autores por producto, ya que en periodos anteriores y en diversos campos temáticos era frecuente encontrar trabajos con más de tres autores, lo que no permitía diseminar el nivel de res-

ponsabilidad de tal producción. Con relación a la cantidad de autores ubicados en el campo temático detectamos un total de 112, cuyo número fue calculado tomando en consideración tanto autores principales como secundarios, pero restando a aquéllos que se repetían (tabla 4.5).

Por otro lado, llama la atención que al mirar la distribución de autores por género en cada campo temático, la relación proporcional se invierte, es decir, mientras que para el de formación ciudadana la mayoría la ocupan las mujeres, para el de derechos humanos ésta es ocupada por los varones, pero al considerar la producción total la relación es de 50% para cada uno.

GRÁFICA 4.3. Producción por género



Fuente: Molina, Heredia y Ponce, Base de datos FC-DH, 2012.

TABLA 4.5. Producción por número de autores

Número de autores	F	%
1	98	82.4
2	14	11.8
3	6	5.0
4	1	0.8
Total	119	100

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

Constancia y consistencia en el campo temático

Los trabajos de investigación en el tema que nos ocupa se desarrollaron en su mayoría dentro de instituciones públicas (81.3%), en las que encontramos con mayor frecuencia y de manera constante, manteniéndose en la línea temática desde la década pasada, a autoras como: Teresa Yurén, de la UAEM; Leticia Barba, Jorge Alonso, de la UNAM; Amelia Molina, en la UAEH; y Aurora Elizondo, Corina Fernández y Lucía Rodríguez, de la UPN. Dentro de las instituciones privadas destaca la participación de Sylvia Schmelkes, en la UIA, quien desde hace más de dos décadas se ha ocupado del tema, manteniendo una relación muy estrecha con la perspectiva intercultural. También encontramos a Silvia Conde, ahora de manera independiente.

En los casos de la UAEM y la UAEH, en especial con la participación de Yurén y Molina, respectivamente, se ha abierto la línea de investigación en el campo temático, dando espacio para la producción no sólo de tesis de grado, sino la posibilidad de creación de ponencias, artículos conjuntos y libros colectivos. En el cuadro 4.1 se presenta la totalidad de instituciones, tanto públicas como privadas, que se han ocupado de la producción en el campo temático.

CUADRO 4.1. Universidades e Instituciones de Educación Superior

Públicas	Privadas
Universidad Autónoma de Aguascalientes	TEC
Universidad Autónoma de Baja California	Universidad Iberoamericana
Universidad Autónoma de Chiapas	Centro de Inovación Aplicada en Tecnologías Competitivas
Universidad Autónoma de Coahuila	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Universidad de Guanajuato	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Nuevo León
Universidad de Guadalajara	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Occidente

Continúa

Públicas	Privadas
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Distrito Federal
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Universidad La Salle
Universidad Autónoma de Nuevo León	
Universidad de Sonora	
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	
Universidad Nacional Autónoma de México	
Universidad Pedagógica Nacional	
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

En cuanto a los derechos humanos, la institución que aporta la mayor cantidad de trabajos es la UNAM, mediante su Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, surgida desde 1990; que se ha ocupado de la formación de recursos diversos para la difusión del enfoque y cultura de derechos. Asimismo, las Facultades de Estudios Superiores Aragón y Acatlán, donde se ubicó (en cada una) un trabajo de reflexión que se suma a las aportaciones que se dan desde una mirada pedagógica, y que analizan la educación en derechos humanos. En especial, en la segunda Facultad se identificó un trabajo que hace una relación directa entre derechos humanos y ciudadanía (Gómez, 2010).

Dentro del subcampo temático *Formación para la ciudadanía* se identificaron, como referentes para la construcción de los productos de investigación, a diversos teóricos que permiten alimentar el entendimiento sobre los aspectos que se ponen en juego en tan compleja temática, revisada de manera particular desde el campo de la educación. En orden de frecuencia, los autores de referencia internacional más citados son: Habermas y Touraine, con hasta ocho citas, seguidos de Bárcena, Kohlberg, Delors, Sartori y Dussel, quienes aparecen en cuatro ocasiones, con frecuencia de tres se menciona a: Apel, Bauman,

Bourdieu, Cortina, Foucault, Piret y Morin. Asimismo, con sólo dos menciones encontramos una variedad de autores, que en especial tienen relación con la comprensión e interpretación de la temática, ellos son: Ardití, Arendt, Barber, Bernstein, Freire, Fullat, Giroux, Held, Heller, Kant, Kymlicka, Piaget y Ricoeur. Independientemente de la frecuencia con que han sido mencionados, podemos agruparlos en primer lugar, como referente esencial en la comprensión de la temática general, a: Kant, Habermas, Arendt, Held, Heller Touraine, Sartori, Dussel y Cortina; como base para la construcción de un andamiaje analítico: Ricoeur, Barber, Bernstein, Piaget y Kohlberg, y como marco para la comprensión desde el campo de la educación a: Kymlicka, Freire, Fullat y Giroux.

Con relación a los autores nacionales, que forman parte del soporte de construcción, encontramos que una buena cantidad de trabajos (27.8%) no hacen referencia a ellos, incluso hay algunos (3.7%) que se citan a sí mismos. No obstante esta situación, también pudimos identificar, de acuerdo con las frecuencias de referencia, que la mayoría sí incluye este referente, siendo los autores más citados, en orden de frecuencia: Yurén y Bertely, con cinco frecuencias, seguidos de Durand Ponte y Villoro, con cuatro; Araujo-Olivera, Arredondo y Hirsch con tres; con dos menciones encontramos a Bonifacio Barba, Tirado y Zemelman, dejando con tan sólo una mención a autores que en los estados del conocimiento anteriores habían ocupado lugares importantes, ellos son: Latapí, Segovia, Schmelkes, Guevara Niebla y Wuest.

Referencia aparte merecen autores que, aun cuando fueron mencionados en una sola ocasión, constituyen un referente obligado para contextualizar la temática o para construir corpus analíticos para su comprensión, descripción o interpretación; en el ámbito nacional identificamos a: Peschard, Medina Carrasco, Piña y Winocur; en el internacional: Almond y Verba, Althusser, Bartolomé, Beck, Bobbio, Erikson, Geertz, Giddens, Hegel, Laclau, Lechner, Livopetsky, Marshall, McLaren, Melucci, Mouffe, O'Donnell, Scheler y Vigotsky.

Si bien en la década pasada se afirmaba la ausencia de una base teórica para el análisis sobre la formación cívica, ciudadana y de cultura política, la variedad de autores encontrados nos remite a reconocer que existe un fuerte esfuerzo por recurrir a otros campos disciplinares para posibilitar la comprensión de los fenómenos socioeducativos, en especial del campo *Formación para la ciudadanía*, para reinterpretar la realidad con una perspectiva multi, inter y transdisciplinar, y con ello, dar respuesta a los vertiginosos y líquidos contextos en los que vivimos en la actualidad (Bauman, 2005).

Respecto a la perspectiva de análisis que privilegia el enfoque pedagógico en la educación en derechos humanos, destaca la pedagogía crítica de Paulo Freire, aunada a otros autores como Peter MacLaren, representativos de enfoques críticos más amplios, frente al autoritarismo dentro y fuera del espacio escolar. En el ámbito de la educación superior se identificó la referencia a autores internacionales como: Amartya Sen, Fernando Savater, Avishai Margalit, Betty Reardon, Carlos Cullen, Florencia Vallvé y Ma. Teresa Rodas.

Entre los autores mexicanos citados en las obras, se encuentran Pablo Lapatá, Sylvia Schmelkes, Agustín Yáñez, Gloria Ramírez; Frida Díaz Barriga junto con Marco Antonio Rigo; y Francisco Bustamante con Alberto Olvera.

Construcción del conocimiento en el campo de la formación ciudadana: delimitaciones temáticas y perspectivas de análisis

Con la finalidad de presentar los datos de las investigaciones analizadas en la subárea de *formación ciudadana y derechos humanos*, nos permitimos presentar, primero, la organización de los 79 trabajos que comprenden el campo de la formación ciudadana, los cuales, con base en los registros, se ubican en una gran diversidad temática, pero que con fines analíticos agrupamos, según los hallazgos, en seis grandes categorías: 1) Formación ciudadana en general, 2) Formación cívica-ciudadana, 3) Cultura y ciudadanía, 4) Ética y ciudadanía, 5) Cultura política y 6) Violencia y ciudadanía. La distribución de trabajos por categoría se muestra en la tabla 4.6, y la descripción particular la presentamos a continuación.

TABLA 4.6. Distribución temática de trabajos FC

Temas abordados en publicaciones	F	%
Formación ciudadana en general	25	31.6
Formación cívica escolar	28	35.4
Cultura y ciudadanía	11	13.9
Ética y ciudadanía	6	7.6
Cultura política	8	10.1
Violencia y ciudadana	1	1.3
Total	79	100.0

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

- 1) *Formación ciudadana en general.* En este rubro se ubican un total de 25 trabajos que se refieren a espacios de participación y organización para la democracia; a movimientos sociales en busca de procesos de formación desde dispositivos educativos para la construcción de ciudadanía. De ellos, siete se ubican en la educación no formal (Fernández, 2010; Padier-na, 2008; Ruiz, 2004; Carrillo, 2006; Huerta, 2009; Hurtado, 2005; García, 2010); otros siete se ocupan de la educación superior, y su objeto de estudio refiere al sondeo sobre las nociones que tienen los universitarios respecto al quehacer de la ciudadanía y su opinión de aspectos de la vida pública (Mejía, 2005; Molina y Mejía, 2006; Mora, 2010; Rivera, 2007; Solomon, 2010; Smith, 2006; Valdés 2007); el resto de los trabajos se refieren a la educación de manera general, aludiendo a la educación pública. En ellos, los espacios educativos son vistos como oportunidad para formar a los ciudadanos; en tales análisis se establecen relaciones con instituciones que pueden apoyar el proceso educativo, pero sin hacer referencia a un modelo pedagógico o nivel educativo específico (Aguirre, 2006; Conde, 2006; Noriega, 2006; Barba Casillas, 2007; Buil, 2007; De la Torre, 2007; Pasillas, 2007; Barba Martín, 2009; Alcalá, 2010; López Luna, 2010).
- 2) *Formación cívica-ciudadana.* Congrega un total de 28 trabajos, los cuales se identifican, principalmente, en espacios escolares o del campo propiamente educativo, en el que se analizan procesos y prácticas de formación docente; de enseñanza y aprendizaje en el aula; para el análisis curricular de programas de formación cívica o cívica y ética, así como análisis del discurso pedagógico y prácticas escolares para la democracia. Tales temáticas las encontramos abordadas en el nivel de educación primaria (Fernández, 2003; Torres *et al.*, 2009), en el primero, el foco de atención es el civismo. Se identifica que, a pesar de los cambios curriculares de 1994 y 1999, prevalece entre los maestros una fuerte tendencia a considerar la promoción del patriotismo como el tema más significativo de la educación cívica; se pretende devolver a las ceremonias patrias su “carácter sagrado”, y se menciona que hay poco interés por la enseñanza de los derechos, de los temas vinculados con la convivencia y que sólo se aborda la importancia del civismo en términos muy generales. En el segundo texto se analizan las secuencias didácticas del civismo para el desarrollo del trabajo colaborativo.

En la década que nos ocupa, podemos observar que la mayoría de los trabajos se consignan en el nivel de educación secundaria, en el que consi-

deramos que uno de los principales detonadores lo han sido las reformas curriculares, en especial la registrada en 1999, identificada por el retorno de la moral a la escuela con la asignatura de Formación Cívica y Ética en el segundo y tercer grados de este nivel. Además, de que en el 2003 da inicio el programa de fomento a la investigación educativa dentro de la Secretaría de Educación Pública y con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), abriendo convocatorias para el financiamiento de proyectos de investigación en la educación básica (Fondos SEP/SEB-Conacyt). En este sentido, encontramos once trabajos que refieren a los procesos formativos, las percepciones de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje y un análisis curricular que, en la mayoría de los casos, acompañó o fue la base para la comprensión de los fenómenos educativos en este campo (Trujillo, 2006; Yurén, 2007; Barba Casillas, 2007; Caso *et al.*, 2009; Martínez, 2009; Rodríguez Mc Keon, 2009; Torquemada *et al.*, 2009; Auraujo-Olivera *et al.*, 2005; López Pontigo, 2010; Ramírez, 2010; Molina, 2011). Asimismo, en este nivel, detectamos dos estudios que se ocupan de indagar acerca de un valor en lo particular, el respeto (Barajas, 2006) y la tolerancia (Rodríguez Solano, 2006), pero como parte del proceso educativo en secundaria y en primaria, respectivamente.

Con relación a los trabajos que se ocupan de manera especial de revisar los procesos y prácticas para la formación docente en el ámbito de la ciudadanía, detectamos tres trabajos (Chávez, 2009; García, 2006 y De Gasperin, 2009), cuyos análisis constituyen una perspectiva crítica sobre el papel que juegan los docentes en la formación de sus alumnos y los aspectos que les son aportados para su propio proceso formativo. Encontramos también cuatro trabajos que se ocupan de medir los logros educativos o la efectividad de algunos indicadores en la enseñanza de la cívica y la ética en secundaria (Tirado y Guevara Niebla, 2006; Caso *et al.*, 2009; Rodríguez *et al.*, 2009); siendo importante mencionar que sólo uno de ellos plantea la articulación con la educación media superior (Ibarra, 2004). Para esta categoría, también fue posible identificar dos trabajos sobre el nivel universitario (Barba Martín, 2007; Hinojosa, 2009), en los que se reflexiona sobre la importancia de contar con un espacio de formación ética en los estudiantes de tal nivel, que si bien se dejaba de lado el proceso formativo desde la esfera curricular, en esas investigaciones se hace ver la necesidad de generar procesos formativos en ese

campo. Finalmente, observamos que la discusión queda abierta, pues se presentan aspectos que orientan los debates en el campo de la formación cívica y ética, no sólo de la educación básica sino también de la superior, sobre lo que podemos referir tres trabajos (Barba, 2006; Cervantes y Gómez, 2007; Luna, 2006).

- 3) *Cultura y ciudadanía*, la componen trabajos que abordan la diversidad cultural, la pluriculturalidad, la multiculturalidad y la perspectiva intercultural, en la conformación de la ciudadanía; en este tipo de trabajos podemos identificar aquellos que tienen relación estrecha con la formación de grupos minoritarios, como son indígenas, mujeres y migrantes. También, dentro de esta categoría, incluimos trabajos que hacen referencia a los procesos de globalización y mundialización, cuyo eje central son los aspectos formativos para la generación de ciudadanos del mundo, poniendo énfasis en los contextos de globalización y lo que éstos demandan.

Apelando a las dos vertientes señaladas, son nueve trabajos los que se ocupan propiamente de la exploración cultural de la ciudadanía, en sus dimensiones multicultural e intercultural (Pérez, 2002; Bertely, 2005; Pacheco, 2006; Alonso *et al.*, 2008; Schmelkes, 2006 y 2009; Hernández, 2009; Yurén y De la Cruz, 2009; Quintero, 2010), condición que cobra especial sentido y relevancia para el caso mexicano, debido a la complejidad pluriétnica que caracteriza al país y que en el campo de la educación se constituye como piedra angular de los procesos formativos. Esta perspectiva no puede estar ajena a la conformación identitaria de los sujetos que la integran, por ello las categorías sobre la conformación de la identidad y el sentido de pertenencia, también son ejes que articulan tal revisión, sobre este campo se pudieron identificar tres trabajos (Castro, 2006; Salcedo, 2009; y Pilatowsky, 2010).

- 4) *Ética y ciudadanía*, son estudios que se ocupan exclusivamente de la dimensión ética de la ciudadanía, se basan principalmente en cuestiones filosóficas que orientan o reflexionan sobre el quehacer educativo.

La cantidad de trabajos que se encuentran en esta agrupación temática es mucho menor que la de las anteriores, ya que si bien en el campo de la filosofía encontramos ensayos al respecto, son pocos (seis) los que establecen de manera explícita la articulación entre ética, ciudadanía y educación (Barba, 2006a; Yurén, 2006a y b; De la Torre, 2009; Elizondo *et al.*, 2007; Sánchez, 2009); a pesar de que las virtudes cívicas

y el ejercicio axiológico para la democracia son componentes esenciales para la formación del ciudadano activo en un contexto democrático. No obstante, es importante recordar la amplia referencia que se hace a autores relacionados con el tema, lo que de alguna manera está dejando ver que tal temática permea los ejercicios de construcción analítica en los procesos de formación de ciudadanía, dando pie a que tales construcciones se incorporen a la perspectiva aplicada de la investigación.

- 5) *Cultura política*, se ocupa de estudios que revelan la opinión de diversos agentes educativos sobre aspectos que tienen que ver con la conformación de los sujetos para la participación y el compromiso social, en este caso acotados a sujetos partícipes de un proceso educativo formal. Los hallazgos que se derivan de ellos contribuyen en la identificación y selección de contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Como se mencionaba en el estado del conocimiento anterior (Tapia *et al.*, 2003), los estudios sobre cultura política habían sido exclusivos de politólogos y sociólogos; no obstante, el campo emerge en educación debido, entre otras cuestiones, a los conflictos que se han generado en diversos procesos electorales, situación que demanda un espacio de formación particular desde la escuela, como espacio privilegiado donde los actores generan procesos de formación intencionados, además de que, al reconocer una retícula curricular particular, sobre todo en la educación básica, para la formación de los estudiantes, resulta de vital importancia conocer como diagnóstico cuáles son los dominios cognitivos, los sentidos y significados que otorgan los sujetos que se encuentran en proceso de formación, para con ello definir, no de manera lineal, los contenidos, estrategias y procesos que habrán de orientar el quehacer educativo. En tal sentido, identificamos ocho trabajos en los que se hace referencia a este campo (Molina, 2004 y 2008; Estrada, 2008 y 2009; Molina y Ponce, 2009; González Hurtado, 2009; Álvarez y Camacho, 2009; Gallardo, 2010).

- 6) *Violencia y ciudadanía*, son trabajos que ponen especial atención en las condiciones de violencia, como referentes que demandan el replanteamiento de espacios para la formación de la ciudadanía, en los que se pueda compensar o construir contrapesos ante tales situaciones que se viven en diversos contextos, ya sea en el país o en las escuelas. En este caso, encontramos sólo un trabajo que se ocupa de esta relación (Kepowicz, 2005).

Respecto a las temáticas en las que es posible agrupar la producción en educación y derechos humanos, definimos tres categorías: 1) Filosofía vinculada a los derechos humanos; 2) Contexto sociopolítico, educación y derechos humanos, y 3) Educación en derechos humanos dentro del ámbito universitario.

- 1) *Filosofía vinculada a los derechos humanos*, se ocupa de referentes conceptuales, objetivos, características y categorías de derechos humanos. Pretenden establecer un diálogo entre la ética, los derechos humanos y la pedagogía; algunos ejemplos de esta línea, son: el trabajo coordinado por Escamilla (2009) y los concentrados en el libro de Muñoz y Martín (2007).
- 2) *Contexto sociopolítico, educación y derechos humanos*. Destacan los elementos del contexto que enmarca la educación ciudadana; dan cuenta de la complejidad de los aspectos que intervienen en la educación en derechos humanos, como constructo histórico, cultural y político; en esta categoría podemos ubicar los trabajos de Ramírez (2007). También un trabajo que hace una revisión especial sobre lo que son los derechos humanos y la posibilidad de cambio y apropiación desde el ejercicio de la ciudadanía (Gómez, 2010).
- 3) *Educación en derechos humanos dentro del ámbito universitario*. Constituyen trabajos en los que de manera específica, se reflexiona sobre el carácter histórico de la universidad, la inserción curricular del tema de los derechos humanos y los recursos pedagógicos (básicamente la deliberación y el diálogo) para tratar estos contenidos. Son pocos los trabajos que llegan a estos niveles de especificidad, un ejemplo lo podemos encontrar en Rosalío Wences (2007).

Niveles educativos y espacios de investigación

Por el tipo de temáticas identificadas en los campos sobre ciudadanía y derechos humanos, decidimos dividir este apartado, presentando en primera instancia lo que corresponde a formación ciudadana. En éste, encontramos que la mayoría de los trabajos no se identifican con algún nivel educativo particular (38%), debido a que al considerarse como reflexiones, ya sea desde referentes teóricos o desde la experiencia propia del autor, difícilmente se ubican en un nivel educativo, optan por hacer recomendaciones o reflexiones genéricas, para: niños,

jóvenes o, en el mejor de los casos, para universitarios, alumnos de educación básica; docentes o profesores. Este tipo de trabajos, en lo general, están cargados de buenas intenciones pero no aportan mucho al campo de conocimiento, por tanto, es importante cuidar que disminuya su presencia. Atención especial merecen los capítulos de libro y algunos artículos, debido a que no en todos los casos se cuenta con arbitrajes detallados y cuidadosos en los que se privilegie la calidad, el rigor teórico-metodológico y la congruencia interna como criterios para determinar su publicación.

Sin considerar la acotación anterior, el nivel prioritario para ser estudiado es el de secundaria, ya que conjuga una serie de situaciones y condiciones que lo hacen ser foco de investigación de cortes diversos: uno de ellos es su reforma, otra el que se le declaró como el último peldaño que concluye la educación básica, y que la formación cívica y ética son parte de los contenidos esenciales e intencionales de dicho nivel para la formación de la ciudadanía.

TABLA 4.7. Niveles educativos abordados en publicaciones de FC

Niveles educativos	F	%
Primaria	6	7.6
Secundaria	17	21.5
Media superior	3	3.8
Superior	13	16.5
Educación indígena	2	2.5
Educación Normal (formación docente)	2	2.5
No formal (ONG)	6	7.6
No aplica	30	38.0
Total	79	100.0

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

El segundo nivel educativo, en el que se desarrollan las investigaciones o planteamientos reflexivos, es el superior, sobre el que se estudian las temáticas detectadas para este estado del conocimiento. La educación primaria y la no formal fueron estudiadas con frecuencias similares, como observamos en la tabla 4.7; para el caso de la primera, las investigaciones refieren a la importancia de enseñar contenidos (como principios y valores, principalmente) y practicar formas para una vida democrática; se considera a la primaria como ese espacio de formación que sienta las bases para una ciudadanía más activa, de la misma manera, se encuentra un trabajo que apoya la apertura de participación de los padres de familia y la comunidad, en particular en actividades de la vida educativa en este nivel educativo.

En cuanto a la educación indígena se hace especial mención al reconocimiento de las diferencias, pero a su vez, a las condiciones de igualdad, de manera que posibiliten la generación de condiciones para la formación de una ciudadanía desde la diferencia, en situaciones de equidad; para la cual, de acuerdo con Bertely (2005), el “quiebre de las verdades positivas que permiten al intelectual ético identificar su humanidad en el reconocimiento del otro, de su libertad, de su derecho a ser educado en su propia cultura y a que no se le imponga una visión específica”, permite el desarrollo de una visión ética en la acción escolar comunitaria. Este planteamiento se puede hacer extensivo a la educación no formal, ya que, en parte de los trabajos revisados, identificamos que se demanda este tipo de reconocimiento y la apertura de espacios para la sistematización y recuperación de experiencias en favor de una ciudadanía más participativa.

Finalmente, se mantiene como una constante, con relación a los estados del conocimiento de las dos décadas anteriores, la escasa presencia de estudios realizados en la educación media superior, por lo que es necesario impulsarlos para tener mayor conocimiento de lo que sucede en este nivel educativo. Resulta de especial importancia realizar estudios en el campo de la formación para la ciudadanía —como procesos, resultados, u opiniones— en este nivel, debido a que es justo en éste cuando los estudiantes viven la etapa en la que experimentan el significado, compartido o no, sobre la condición de pre-ciudadano a la de ciudadano con posibilidad de ejercer la ciudadanía plena, con la asunción de derechos y deberes cívicos, sociales y políticos. Es así que podríamos derivar una pregunta detonadora: ¿qué está haciendo la educación media superior en el proceso de formación de identidades ciudadanas?

En cuanto a los derechos humanos, cobra importancia identificar que gran parte de la atención se ha centrado en experiencias específicas de formación en el nivel universitario. Aunque, como se puede observar en la tabla 4.8, predomina la presencia de trabajos que se orientan al análisis de sus implicaciones en espacios más amplios que refieren a la dinámica social y política. Con esto se puede afirmar que aun cuando las investigaciones y reflexiones sobre este campo se han ocupado de desarrollar propuestas para el nivel superior y que la producción se ha incrementado respecto a las décadas precedentes, éste es un tema que debe ocupar a los investigadores de la educación básica y media superior, debido a que los derechos humanos forman parte específica de los contenidos temáticos propuestos para estos niveles, y por tanto es necesario aportar al conocimiento, diversos tipos de estudios que permitan dar cuenta sobre los procesos que se siguen para tal fin, si los contenidos y formas de trabajo como están propuestas, aportan elementos formativos y de qué tipo.

TABLA 4.8. **Estudiados sobre DH por nivel educativo**

Nivel educativo	F	%
Preescolar	1	2.5
Primaria	3	7.5
Media superior	2	5.0
Superior	10	25.0
No formal (ONG)	1	2.5
No aplica	23	57.5
Total	40	100.0

Fuente: Molina, Heredia y Ponce, Base de datos DH, 2012.

Aproximaciones metodológicas al campo de la formación ciudadana

Al igual que en el inciso anterior, se presenta la producción investigativa en forma separada. Para el campo de la *Formación ciudadana* se identifica una cantidad considerable (36.7%) de trabajos que no especifican el método seguido

en su proceso de investigación o no recurren a un tipo de metodología en lo particular, lo que puede ser atribuible a las singulares características del trabajo analizado. En estos se encuentran referencias permanentes a la teoría, a documentos, experiencias o resultados de investigación previos, que constituyen la base para la construcción de nuevas aproximaciones en este campo. No obstante esta acotación, puede identificarse, como se muestra en la tabla 4.9, que una cantidad igual opta por el desarrollo de estudios de corte cualitativo (36.7%) o de tipo mixto (15.2%), predominando en ellos la realización de registros de observación, entrevistas, o instrumentos de tipo abierto que permiten la reconstrucción de trayectorias y el análisis de experiencias. Las investigaciones de mirada exclusiva de tipo cuantitativo se han reducido (11.4%), pero en ellas podemos agrupar los estudios de opinión, los diagnósticos que dan cuenta de los niveles de conocimiento y práctica en el campo de la ciudadanía, y más reciente, la réplica en la aplicación de pruebas estandarizadas sobre la formación cívico-ciudadana en poblaciones escolares. Es conveniente mencionar que no es nada desdeñable la importancia y calidad de las aportaciones de este método de investigación en el campo educativo, ya que con ellas pudimos identificar la magnitud de los fenómenos y los comportamientos en poblaciones más amplias, por lo que es recomendable seguirlos estudiando.

TABLA 4.9. **Métodos de investigación en FC**

Métodos	F	%
No definido	29	36.7
Cuantitativo	9	11.4
Cualitativo	29	36.7
Mixto	12	15.2
Total	79	100.0

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

Respecto a los enfoques metodológicos, como formas de aproximación en la construcción “*del dato*”, identificamos que la mayoría lo hace desde la base documental (29.1%), sin contar con la aplicación de alguna técnica o instru-

mento para recopilar información que remita a realidades específicas como unidad de análisis. No obstante, encontramos una buena cantidad de reconstrucciones analíticas (26.6%), en las que es posible identificar el andamiaje teórico y conceptual que le está dando base a la construcción categorial para el análisis del fenómeno a estudiar (tabla 4.10); asimismo, se presentan estudios con enfoques hermenéutico, fenomenológico, etnográfico, o crítico (11.4%) y de análisis de discurso (8.9%) —en diferentes modalidades y perspectivas—, en los que la base empírica constituye el punto de partida para la comprensión de los objetos de investigación ubicados en este campo temático. Finalmente, encontramos trabajos que se ocupan de presentar experiencias sistematizadas (6.3%) que no dan cuenta de referentes analíticos para su exposición.

TABLA 4.10. Enfoques metodológicos de investigación en FC

Enfoques metodológicos	F	%
<i>Corpus</i> datos	11	13.9
Etnográfico	3	3.8
Sistematización de Experiencia	5	6.3
Análisis de discurso o contenido	7	8.9
Filosófico, hermenéutico, fenomenológico, crítico, semiótico	9	11.4
Reconstrucción analítica/sintética	21	26.6
Documental sin base empírica	23	29.1
Total	79	100.0

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

Por el carácter de los productos detectados para el campo de los derechos humanos, 95% de ellos no hacen explícito el método utilizado para la construcción del trabajo presentado, no obstante, se infiere que se trata de trabajos

de tipo cualitativo en los que se hacen diversos recortes analíticos; sólo en el caso de dos trabajos se define explícitamente que se trata de una investigación de tipo cualitativo y el otro cuantitativo. En cuanto a los enfoques, 50% se identifican como reflexiones que parten de una base documental para su construcción, y 40% desde construcciones filosóficas. Esta tendencia hacia la producción de corte filosófico, más que empírica, se observa en el número de productos cuyo objeto de reflexión no se vincula en particular a algún nivel educativo, sino que constituyen estudios que pretenden definir el objeto, la metodología y los fundamentos que subyacen en la educación en derechos humanos; pero lo hacen desde la perspectiva de la educación informal o bien desde el enfoque de las organizaciones de la sociedad civil. Esto parece estar relacionado al hecho de que, como objeto de estudio y de investigación, los derechos humanos son un referente ético, un horizonte de posibilidad y se constituyen históricamente, por lo que están ligados a un contexto que les otorga una particularidad referida al mismo. Constituyen, en palabras de Conde (2006), “un paradigma ético en permanente construcción, por lo que no existe como un modelo acabado, sino que es un mosaico de propuestas que dan cuerpo a una línea educativa con enfoques, puntos de partida, sentidos, significados y supuestos metodológicos comunes” (p. 148).

TABLA 4.11. **Métodos de investigación y enfoque metodológico en DH**

Método	Enfoque Metodológico (frecuencias)					Total
	Sistematización de experiencia	Análisis de discurso o contenido	Filosófico, hermenéutico, fenomenológico, crítico	Reconstrucción analítica/sintética	Documental sin base empírica	
No definido	1	0	15	2	20	38
Cuantitativo	0	1	0	0	0	1
Cualitativo	0	0	1	0	0	1
Total	1	1	16	2	20	40

Fuente: Molina, Heredia y Ponce, Base de datos DH, 2012.

Tipo de aportes que reflejan las producciones revisadas

De acuerdo con la taxonomía sobre los niveles de complejidad que tienen las aportaciones que se hacen desde las investigaciones sobre formación ciudadana, encontramos que la mayoría se ubican en el nivel de reflexiones con bases teóricas (30.4%), es decir, se trata de ensayos en los que los diversos autores hacen referencia a los teóricos de la ciudadanía, la democracia, la ética, la moral, las virtudes cívicas, los principios pedagógicos, filosóficos y políticos, entre otros, que alimentan sus reflexiones orientadas al análisis de la realidad en el campo de la formación para la ciudadanía. Algunos otros (12.7%), también realizan disertaciones, pero a partir de su propia experiencia o remitiéndose a la de otros para la construcción de tales reflexiones.

Un segundo grupo, lo identificamos en el aporte de tipo descriptivo (19%), en el que únicamente se da cuenta de cómo es el fenómeno; se hacen recuentos, ya sea cuantitativos o cualitativos, de lo que se encuentra en la realidad estudiada. En ese mismo nivel, pero con un grado de complejidad un poco mayor, se encontraron trabajos de tipo crítico (15.2%), donde la intención es describir el por qué de la problemática y aportando elementos para su transformación en la realidad estudiada. A este tipo de trabajos le siguen los de corte explicativo (10.1%), en los que se presenta el cómo y por qué de los fenómenos que se pretende comprender; el análisis del comportamiento en el tipo de aportaciones se cierra con los estudios de tipo exploratorios (7.6%), mediante los que se pretende abordar nuevos campos, dando indicios de la realidad. Respecto a los aportes prescriptivos encontramos dos que se dedican a dar recomendaciones y uno que se aproxima más a la construcción de un modelo. Es importante destacar que en esta revisión, únicamente identificamos un trabajo con pretensiones para la construcción teórica, tomando como soporte la base empírica.

TABLA 4.12. Aporte y enfoque metodológico de las investigaciones FC

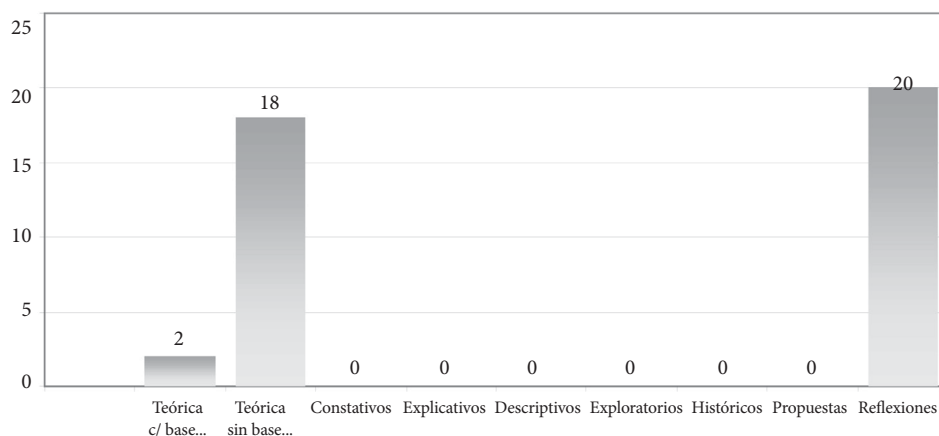
Aportación	Enfoque Metodológico												Total			
	Corpus datos		Etnográfico		Sistematización experiencia		Análisis discurso / contenido		Filosófico, hermenéutico, fenomenológico, crítico, o semiótico		Reconstrucción analítica/sintética				Documental sin base empírica	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			F	%
Construcción teórica con base empírica	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.3	0	0.0	0	0.0	1	1.3
Exploratorio	1	1.3	0	0.0	0	0.0	1	1.3	2	2.5	2	2.5	0	0.0	6	7.6
Descriptivo	6	7.6	1	1.3	1	1.3	2	2.5	0	0.0	4	5.1	1	1.3	15	19.0
Explicativo	3	3.8	1	1.3	1	1.3	1	1.3	0	0.0	2	2.5	0	0.0	8	10.1
Crítico	0	0.0	1	1.3	0	0.0	1	1.3	2	2.5	8	10.1	0	0.0	12	15.2
Recomendación	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.3	1	1.3	0	.0	0	0.0	2	2.5
Modelo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.3	0	0.0	1	1.3
Reflexión Teórica	0	0.0	0	0.0	1	1.3	1	1.3	2	2.5	3	3.8	17	21.5	24	30.4
Reflexión Empírica	1	1.3	0	0.0	2	2.5	0	0.0	1	1.3	1	1.3	5	6.3	10	12.7
Total	11	13.9	3	3.8	5	6.3	7	8.9	9	11.4	21	26.6	23	29.1	79	100.0

Fuente: Molina y Ponce, Base de datos FC, 2012.

En el tema de los derechos humanos, como se puede observar en la gráfica 4.3, los trabajos se dirigen más hacia las reflexiones teóricas (52.5%), donde la profundidad y los mecanismos de análisis difieren entre sí. Estos trabajos aportan una perspectiva de análisis fundamentada en uno o varios referentes conceptuales, sin embargo, sus construcciones no refieren al levantamiento de información con alguna población en lo particular, sus constructos son aplicables a poblaciones diversas. El segundo tipo de aportación, datos particulares de las poblaciones estudiadas, para con base en ellos realizar la fundamentación de la educación en derechos humanos, son de tipo explicativo (25%) y pueden ser identificadas principalmente con el trabajo generado por un investigador del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (Iturralde, 2006), en donde se clarifican los esfuerzos de dicho organismo por avanzar en la investigación a partir de indicadores, en el ámbito de la educación en derechos humanos, entre otros tópicos de investigación propuestos por dicha institución.

Se identificaron también, algunos trabajos de tipo descriptivo (7.5%), en los que se exponen una serie de situaciones que reflejan la necesidad de tomar medidas de diversa índole en el campo de los derechos humanos. Entre ellos resalta una tesis de maestría de la UPN (De la Cruz, 2004), en la que se explora conceptualmente el papel de la escuela como promotora de derechos humanos y se genera una propuesta didáctica para la formación en Derechos Humanos en niños en edad preescolar.

GRÁFICA 4.4. Clasificación de producción en DH por tipo de aportación



Fuente: Heredia, base de datos DH, 2012.

Hallazgos, contribuciones y propuestas

Hacer una clasificación sobre el tipo de contribuciones y hallazgos a los que llegaron los diversos investigadores resulta complejo, no sólo por el riesgo de caer en falsos encasillamientos sino por no otorgar la valía que estos merecen. No obstante, tratamos de presentar una organización que responda a las características más sobresalientes de los trabajos, por ello no aparecen todos los estudios revisados. Tomamos como punto de partida aquéllos que nos resultaron con planteamientos más generales, pero bien fundamentados, que ofrecen elementos para la reflexión informada teóricamente desde diversas perspectivas y enfoques. Sus resultados permiten ubicar ciertas posturas con relación a lo que implica la formación y el ejercicio de la ciudadanía y sus diversos espacios de formación; organización que expone una descripción básica del campo temático que nos ocupa. Los criterios para la organización de los trabajos por hallazgos, consideran el tipo de contribución aportada, la cual se articula con el nivel educativo y la temática abordada.

- 1) *Reflexiones acompañadas de teoría.* Como pudimos observar en los apartados anteriores, gran parte de los productos de investigación se caracterizan por ser reflexiones desde la base teórica, en las que con elementos conceptuales se plantea lo que implica la ciudadanía, las dimensiones que la componen; los modelos de democracia (clásicos y modernos) desde los que se analiza la relación con la educación; se incluye como contexto la globalización y los desafíos que la modernidad implica (Yurén, 2006a y b; Castro, 2006; García, 2006; Rivera, 2007; Barba, 2006a y b; De la Torre, 2009).

Cabe mencionar que algunos trabajos no se refieren a un nivel educativo en lo particular, se ocupan de realizar una serie de reflexiones que tienen la intencionalidad de aportar elementos de enriquecimiento del sistema educativo, sus contextos y las condiciones del clima educativo avizorados como espacios ideales que posibilitan el desarrollo de una ciudadanía activa. Otros, aunque también desde lo general, ubican sus recomendaciones hacia los espacios universitarios; en los que se define a la universidad como la institución que debe preparar para una ciudadanía activa, en la que la responsabilidad de intervención y participación sustituya a la ciudadanía por delegación o estatus; clarifican las tareas que debiera seguir la universi-

dad para responder a la formación ciudadana en paralelo con la formación profesional de sus estudiantes (Solomon, 2010; Valdés, 2007; Mora, 2010).

También se reflexiona sobre los factores de orden institucional, personal y cultural que condicionan la participación democrática y la formación ciudadana en los espacios de educación formal: circunstancias materiales de las escuelas, el número de alumnos, la preeminencia de lo administrativo sobre lo pedagógico, la excesiva preocupación por mantener la disciplina y el orden, la imposibilidad de preparar adecuadamente las clases por el doble turno laborado, y las condiciones socioculturales de los alumnos, se presentan como factores que restringen la efectividad de la educación para la ciudadanía en el aula (Cervantes y Gómez, 2007; Elizondo, Rodríguez y Gómez, 2010); se plantea que la responsabilidad individual se debe traducir en acciones sociales, en un proyecto de educación cívica, mediante el que se pueda transformar la escuela, en donde se pueda romper con esas estructuras verticales y autoritarias, que resultan contrarias al espíritu de la democracia (Trujillo, 2006; Rivera, 2007).

Encontramos algunos trabajos que se ocupan de la educación no formal, en los que se reconoce a los actores de las organizaciones como promotores del desarrollo social; quienes mediante sus acciones pueden lograr la transformación de la sociedad. La reconstrucción de los procesos seguidos por los movimientos sociales ofrece fuertes oportunidades para aprehender las formas de organización y romper con las estructuras dominantes que se imponen desde los contextos globalizantes, es parte de la afirmaciones que encontramos como resultado de estas investigaciones (Pacheco, 2006; Fernández, 2010; Alonso y Valencia, 2008).

Mención especial merecen dos trabajos, que ubicamos en el nivel de aproximación a un aporte teórico, en los que se identificó la construcción de andamiajes categoriales o herramientas conceptuales en torno a la ciudadanía, la cultura y el sujeto, tomado como base un análisis crítico sobre la globalización (Vélez, 2004), aspectos mediante los que se pretende sea redefinido el *curriculum* (Berteley, 2005).

- 2) *Reflexiones desde el referente empírico.* Desde este posicionamiento, encontramos algunos trabajos cuyo eje fundamental para la conformación y el ejercicio de la ciudadanía es la cultura, donde la formación ciudadana se dé desde la diversidad, la igualdad, la justicia social para contraponer propuestas al modelo educativo hegemónico. Se abordan los argumentos

para plantear alternativas que recuperen el sentido de la educación desde el reconocimiento de la diversidad, donde la equidad debe ocuparse de la diversidad, identificando al sujeto como capaz de construir y decidir (Noriega, 2006). Dentro de tales planteamientos se menciona que la diversidad cultural debe convertirse en una ventaja pedagógica, para que a partir de los escenarios multiculturales sea posible llegar a vivir en interculturalidad y educar para la democracia, en la que se debe partir de una perspectiva de conocimiento de las distintas culturas, su respeto y aprecio (Schmelkes, 2006, 2010).

Asimismo, identificamos una propuesta que apunta, desde la experiencia, a la educación para la responsabilidad social, en la que se considere cómo garantizar el desarrollo de la vida humana en comunidad. “Este proyecto de construcción social sólo será válido si considera a las personas como sujetos y no como objetos de los cambios” (Ruiz, 2004).

Desde el ámbito educativo escolar se hace una crítica a los consejos escolares en las escuelas primarias, ya que con ellos se dibujan las líneas burocráticas que impiden el desarrollo de una participación efectiva de la ciudadanía en las escuelas (Carrillo, 2006). En cambio, para el caso de la secundaria, se argumenta que la integración de padres de familia y otros actores comunitarios en las tareas académico-culturales son necesarios para el desarrollo de la ciudadanía. Dentro de este trabajo se plantea una propuesta con la cual se pretende que se acerque el conocimiento al alumnado mediante perspectivas que salgan de la cotidianeidad del salón y se construyan ambientes afectivos que faciliten la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y que se vivan los valores de la democracia (Martínez, 2009).

En esta categoría de aporte, se ubican dos trabajos que toman como eje la formación del docente. En uno de ellos se identifica una invitación para que el profesor reflexione de manera crítica y sistemática sobre sus prácticas; se señala que en su proceso de formación continua el docente debe tener la oportunidad y el espacio para observar y analizar sus métodos de enseñanza, cómo aplican las normas y la disciplina, cómo ejercen su autoridad y cómo la aprendieron ellos mismos cuando fueron niños (Chávez, 2009). El otro trabajo plantea que para que se logre una educación ciudadana basada en la reflexión crítica, en la práctica y compromiso se requiere maestros responsables y actualizados, que establezcan

una relación pedagógica dialógica y constructiva; que directivos, maestros, padres de familia y alumnos estén dispuestos a vivir en democracia (Conde, 2006).

- 3) *Estudios que constatan realidades.* El más amplio número de investigaciones se encuentran en esta clase. Predominan los estudios de tipo descriptivo con 18 casos, le siguen diez de tipo explicativo y nueve de tipo exploratorio, cabe señalar que sólo se identificaron dos de tipo crítico.

En el caso de los descriptivos, se presentan afirmaciones sobre condiciones o situaciones de la ciudadanía acordes con el nivel educativo y el tema que se trata, en ellas encontramos, por ejemplo, para el nivel superior: Los estudiantes universitarios comparten creencias en favor de la democracia; el grado de participación política entre los estudiantes es bajo, muy pocos se involucran formalmente en política, aunque un porcentaje significativo de ellos sí asiste a foros de reflexión sobre algún tema social (Álvarez y Camacho, 2009); el alumnado encuestado tiene una noción de ciudadanía apegada a los valores de la democracia; existe mayor adherencia a la ciudadanía que se caracteriza por poseer una cultura democrática que lo hace actor activo en la toma de decisiones (Mejía, 2005); los casos ilustran un cambio radical en las formas de percibir y manejar la vida en la escuela, entre los recién egresados de la escuela normal y los maestros actuales (Kepowicz, 2005); en la experiencia académica cooperativa se identificaron dos condiciones subjetivas desfavorables a la construcción de ciudadanía: desconfianza y falta de interés en el otro y falta implícita de estrategias de manejo del conflicto (Sánchez, 2009).

En los estudios que se realizaron tomando como unidad de análisis a la educación no formal, podemos encontrar afirmaciones tales como: No es posible establecer una relación directa de los preceptos del capital social (como componente de formación ciudadana) con la experiencia educativa en las comunidades estudiadas (Hurtado, 2005). La práctica ciudadana se plantea como un elemento que permite visualizar las formas resultantes de los procesos educativos, que se expresan en las maneras en cómo se organiza la participación social que tiende a la inclusión de diversas formas de vida legítimas. Una ciudadanía formada puede contribuir a la ampliación del debate público en torno a los modelos de convivencia social y posibilita la adquisición de modelos de identidad que guían la idea de lo público y la inserción de los sujetos en el mismo (Padierna, 2008).

En un estudio, que se ocupó de analizar las prácticas de formación para la ciudadanía en el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), se concluyó que este instituto tuvo escasa influencia entre la población en la educación ciudadana, debido a que no ha incidido en que haya mayor participación o que se manifiesten nuevas formas de organización y participación social en los procesos ciudadanos, su esfera de acción está limitada por su propia naturaleza institucional (Buil, 2007).

En el ámbito de la educación secundaria uno de los estudios describe, como parte de sus resultados, que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la formación cívica y ética las actividades más frecuentes son la elaboración de textos y la exposición sobre contenidos referidos al deber ser y en menor medida se realizan actividades que implican la participación del alumno, se carece de recursos que favorecen el aprendizaje significativo, las capacidades para el análisis, la crítica y la reflexión (Torquemada *et al.*, 2009).

En los hallazgos de tipo explicativo, se establecen relaciones que permiten comprender cómo se van presentando los fenómenos estudiados y por qué se presentan tales situaciones, por ejemplo, Torres *et al.* (2009) explican que los alumnos relacionan los contenidos de clase con conocimientos previos y los acontecimientos que han vivido en su ambiente, lo cual les ayuda a activar sus esquemas para entender los contenidos de la clase, logrando un aprendizaje y desarrollando un carácter crítico; trabajar en equipos los lleva a mirar hacia el aprendizaje cooperativo fomentando mayor productividad y rendimiento, competencias que son reconocidas como condición indispensable para una vida democrática. También Ramírez (2010) explica, con relación a los procesos que se dan en secundaria, que la ciudadanía en los alumnos es el reflejo de la cultura escolar: la forma como se informan, dialogan e interactúan, cómo participan, cómo se organizan, resuelven sus conflictos y toman decisiones, permite dar cuenta de las prácticas de formación mediante las que se puede constatar si se está construyendo o no el oficio de la ciudadanía activa.

Es importante mencionar que en esta categoría, han emergido estudios con una perspectiva de educación comparada, en los cuales encontramos que se explican procesos de formación en ciudadanía desde diferentes contextos, por ejemplo, la construcción ciudadana tanto en el contexto mexicano como en el alemán se orienta en dos sentidos. Por un lado, se

hacen presentes los aspectos normativos contenidos en las constituciones políticas de cada uno de los países estudiados que otorgan discursiva y simbólicamente un estatus social y político que confiere derechos y obligaciones en el ejercicio diario de la ciudadanía mexicana y alemana. La construcción de la ciudadanía obedece a una práctica o actividad moral, en la cual se plantea un mínimo de virtudes conformado por valores como la justicia, igualdad, libertad, solidaridad, participación, tolerancia e identidad que son planteados por el régimen democrático que constituye en este caso para ambos países: México y Alemania (López Pontigo, 2010). Asimismo, se presenta un estudio donde la cultura, como eje de análisis en la construcción de ciudadanía, adquiere relevancia: la educación intercultural en el ámbito social, tanto en Alemania como en México, no se desarrolla totalmente, puesto que existe un reconocimiento a la diversidad, pero no se da una convivencia armónica ni de respeto; siguen prevaleciendo los prejuicios sobre el “otro”. En tal sentido, se reconoce que en el espacio escolar no se refleja la práctica de una metodología para llevar a cabo una educación para una ciudadanía intercultural y que, por tanto, es necesario fomentar el respeto y la tolerancia hacia los demás (Quintero, 2010).

Como se mencionó antes, otra forma de constatar la realidad es mediante estudios de tipo exploratorio, en los que se identifican ciertos indicios de realidad que llevan a los autores a realizar invitaciones para que se continúe ahondando temáticamente en los fenómenos educativos estudiados. Así, sobre la educación primaria encontramos dos trabajos en los que se plantea, como uno de los ejes de análisis, las actitudes respecto de la conciencia cívica y la participación política, donde los modelos de trayectorias mostraron que resulta plausible proponer algo que se asume intuitivamente en la vida cotidiana de la educación y es que el ambiente doméstico es el factor que mejor explica las visiones de mundo de los niños, más específicamente en este caso, de la disposición a la participación política y la conciencia social. Un segundo eje, que es identificado como punto de llegada y a la vez como punto de partida, es la televisión y las discusiones políticas familiares, puesto que los datos del análisis de trayectorias sugieren, dentro de un proceso de socialización, que la exposición a programas de noticias y la frecuencia con que los niños discuten con sus familiares sobre temas políticos da lugar a una relación dialéctica entre lo que se plantea en dicho medio y lo que los miembros de la familia consideran aceptable o no y

lo que perciben de la realidad vivida; en la que la postura familiar se contraponen con la que manejan los medios. En el estudio se reconoce que no ha sido mostrado en el análisis, pero que los datos sugieren que tal relación tiene su origen en el ambiente doméstico donde los niños se desarrollan, derivado de la educación parental y también de la disposición de los propios padres a desplegar sus derechos políticos y sociales. Un tercer eje se ubica en la formación de los (pre)ciudadanos, donde los datos disponibles establecen que 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. No resulta recomendable dejar al libre albedrío la escolaridad si lo que se pretende es que los contenidos educativos hagan una diferencia (Huerta, 2009).

Dentro de tal estudio se hace una invitación para indagar qué pasa con los programas que el Instituto Federal Electoral ha trazado en materia de formación para la ciudadanía desde las etapas medias de la vida de los sujetos, ya que se ha observado que no existen esfuerzos consistentes en esta materia, a pesar de que a los partidos políticos se les otorgan fondos etiquetados para estos fines. Por tanto, este estudio urge a indagar sobre lo que se realiza para contar con ciudadanos informados, conscientes y participativos, ya que sin ello, no hay futuro democrático posible.

Los hallazgos sugieren que ante la inevitable exposición de los alumnos a medios, se promueva la interacción de padres e hijos y la discusión con el profesor en aula, mediante los que se analicen tales contenidos. En este caso, dado que el estudio ha sido realizado desde una perspectiva cuantitativa y en un sentido exploratorio, podemos identificar vetas para profundizar en reflexiones cualitativas que involucren el análisis de discurso como proceso de construcción para ofrecer nuevas explicaciones de realidad.

También dentro de la educación primaria, se ha identificado la necesidad de que los maestros interactúen con contenidos que permitan ampliar sus referentes para la reflexión y construcción de una formación cívica más amplia y comprometida; que requieren autonomía para hacer uso flexible del *currículum*, ya que el de la formación cívica y ética expresa un campo amplio para la reflexión y el análisis (Luna, 2006).

En cuanto a los estudios que se ocupan de las percepciones de los estudiantes de secundaria sobre aspectos relacionados con la cultura política y los procesos de conformación de una ciudadanía democrática, así como de

análisis curriculares y prácticas pedagógicas, encontramos trabajos (Araujo *et al.*, 2005; Elizondo *et al.*, 2007, Yurén, 2007; Rodríguez, 2010; Molina, 2011) que muestran importantes coincidencias en cuanto a temáticas y recortes analíticos en los que ven en la democracia o la conformación de una ciudadanía activa como un ideal difícil de alcanzar.

En el recorte exploratorio de los estudios se menciona que a los alumnos entrevistados les resulta aburrido tratar temas relacionados con el sistema de gobierno, los partidos políticos, las leyes y la Constitución política. De la misma manera, reportan que la legislación es algo lejana, poco importante y no útil para ellos, y que a la ley la perciben como una herramienta que legitima el uso arbitrario del poder.

Los adolescentes expresan que les gusta la clase de educación cívica y ética y que ahí han aprendido a dialogar, sin embargo, no ven fácil trasladar este aprendizaje a su vida cotidiana; han asumido que la autoridad es el individuo que tiene cierto poder sobre otras personas. La figura de autoridad es más temida que respetada, lo que dificulta pensar en la ley como reguladora del abuso y promotora de los derechos humanos; se mira a la autoridad, como un poder autoritario que se ejerce por un sujeto en un puesto determinado. Esto hace difícil que se le considere como alguien que representa los intereses comunes y que también está subordinado a una ley.

La participación democrática de los adolescentes de secundaria, se limita a la elección del jefe de grupo y a la organización de convivios. Difícilmente existen mecanismos en los que los alumnos participen en las decisiones de la vida escolar. Aunque la noción de participación que se interioriza se relaciona con la elección de un gobernante; aunada a que se considera que el gobernante es el único capaz de tomar decisiones adecuadas.

En este tipo de trabajos se revelan las percepciones que los adolescentes tienen respecto a la justicia, la democracia, las leyes y la autoridad; se identifica una gran brecha entre lo que ellos viven en el aula y lo que piensan; las intenciones educativas de formar ciudadanos son muy distintas.

No obstante estos planteamientos, el reto de la investigación educativa en un futuro próximo, está en no sólo cuestionar las prácticas sino analizar y reconstruir las condiciones que se dan en las realidades educativas, para avizorar los posibles escenarios que dinamicen el quehacer educativo en el campo de la formación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Para el caso de los dos estudios que se ubican en el nivel medio superior y que son de tipo exploratorio, podemos identificar que se enfocan por un camino de análisis sobre lo que implica un proyecto de vida y el papel que tienen los jóvenes en las esferas públicas de participación. En este sentido vemos cómo Estrada (2009), al identificar a la escuela asociada al estatus (prestigio social) reconoce que la primera tiene repercusiones en la manera de comprender el proyecto de vida, la ciudadanía y el campo político. El proyecto de vida para los jóvenes es un proceso centrado en los estudios para conseguir éxito económico y sobrevivencia, mientras que la ciudadanía se concibe como una práctica convencional y restringida en los procesos formales como el voto (Estrada, 2008 y 2009). Este planteamiento se complementa con lo mencionado por Hernández (2009), respecto a los procesos de inclusión y exclusión en los jóvenes universitarios, pues reconoce en los derechos del ciudadano (particularmente de un homosexual), una oportunidad para trabajar en esta perspectiva. Afirma que el ejercicio de la ciudadanía depende de percepciones y valores del sujeto. Como parte de las conclusiones, el investigador hace una invitación para realizar un trabajo posterior (de tipo explicativo) que complemente y profundice en los aspectos señalados en este estudio exploratorio.

Finalmente, nos remitimos a los trabajos que ofrecen aportaciones críticas de la realidad estudiada, en los cuales se hacen reconstrucciones analíticas, que en ocasiones van acompañadas de un *corpus* de datos que permite análisis estadísticos o interpretaciones fenomenológicas; desde el tipo de metodología recurren a los estudios de corte mixto. En ellos predominan planteamientos amplios respecto a lo que es la ciudadanía, en especial la de tipo comunitarista o activa, los procesos formativos que se desprenden para intentar llegar a ella, cómo es percibida por los actores involucrados y la identificación de espacios y situaciones en los que se desarrolla.

La mayoría de estos estudios se realizaron para el nivel de secundaria. En específico, los planteamientos refieren a las condiciones que no permiten un desarrollo de la democracia, ya que se afirma que no hay aprendizajes significativos para este campo, porque la democracia no forma parte de los modos de vida de los estudiantes de secundaria. La asignatura Formación Cívica y Ética no contrarresta el efecto de procesos socializadores que promueven una cultura política autoritaria, prescriptiva y heterónoma. El respeto se presenta como un valor de gran importancia para los alumnos

pero no constituye un mediador entre la política y la democracia, en tanto que éste no se considera como una característica de los actores políticos.

Si bien en gran parte de los estudios se señalan ausencias y deficiencias de los sistemas, espacios, procesos y formas de trabajar la formación para la ciudadanía, también encontramos que éstos plantean de manera crítica, la necesidad de transformar las prácticas y los principios normativos que las orientan, pues se acompañan de propuestas o reflexiones en el campo de lo posible; algunas de ellas refieren a la conformación de dispositivos educativos centrados en el diálogo, para contribuir a la configuración de un participante competente en la democracia deliberativa; una mediación signada por el reconocimiento intersubjetivo que contribuirá a la construcción de una eticidad dignificante y una ciudadanía crítica; o bien, aun cuando no se participa en acciones concretas en el ámbito de la sociopolítica, sí existe inclinación para opinar sobre política; sin embargo, no basta con opinar, es necesario tomar riendas en la acción político social para la transformación de nuestra sociedad. Entonces, es posible visualizar el aula como espacio de comunicación mediante la que se permita la reflexión, la argumentación, la toma de acuerdos, la discusión, los consensos, la reflexión, el raciocinio, la adquisición de habilidades de pensamiento, como son analizar, sintetizar, y adquirir un juicio crítico, necesario para la construcción de conocimientos y por supuesto, de valores para la democracia. Los autores que adscribimos en este rubro son: Araujo-Olivera *et al.* (2005); Barajas (2006); Smith (2006); Tirado (2006); Yurén (2007); Molina (2008, 2011); Yurén y De la Cruz (2009); Molina y Ponce (2009) Rodríguez (2009), y Quintero (2010).

Balance y perspectivas

A lo largo de este capítulo hemos hecho algunas reflexiones con relación a lo que sucedió en las dos décadas anteriores; lo que es necesario transformar, mantener y atender. En este apartado trataremos de presentar en forma puntual e intencional las comparaciones, y un horizonte por construir en relación con la investigación en el campo de la formación ciudadana y los derechos humanos.

En la década que nos ocupa ha habido cambios sustanciales, no sólo en cantidad sino en calidad, sobre todo por el tipo de materiales producidos entre la década previa y la actual, como podemos apreciar en la tabla 4.13. Al revisar la cantidad total, los materiales de FC disminuyen mientras que para DH au-

mentan. No obstante, al hacer el análisis particular de la producción nos revela avances significativos. En ambos casos la cantidad de artículos se incrementa: para DH pasa de cero a seis y en FC aumenta de 17.2% a 36.7% (la cantidad absoluta casi se duplica). Para FC llama poderosamente la atención el hecho de que en la década pasada se registraron 50 libros y en la actual es sólo de cuatro, situación que como mencionamos, puede ser atribuible a la inclusión de otras disciplinas en la búsqueda e identificación de materiales producidos en la década pasada y en la actual, únicamente nos ocupamos de los productos que abordan ex profeso la relación entre formación para la ciudadanía y los derechos humanos, desde el campo de la educación.

TABLA 4.13. Cuadro comparativo sobre la producción de material en FC y DH en las décadas 1990-2001 y 2002-2011

Tipo de material	Cantidad de materiales localizados por subárea temática							
	Formación cívica		Formación ciudadana		Derechos humanos			
	1990-2001		2002-2011		1990-2001		2002-2011	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Artículos	15	16	22	28.0	0	0.0	6	15.0
Capítulos	16	17.2	29	36.7	0	0.0	33	82.5
Libros	50	54	4	5.0	5	20	0	0.0
Ponencias	2	2.1	11	14.0	0	0.0	0	0.0
Licenciatura	0	0.0	0	0.0	19	76	0	0.0
Tesis de maestría	10	0.0	10	12.6	0	0.0	1	2.5
Tesis de doctorado	No específica	10.7	3	3.7	1	4	0	0.0
Otros documentos	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Totales	93	100	79	100	25	100	40	100

Fuente: Tapia *et al.*, 2003; Bertussi, 2003 y Base de datos FC y DH.

Con relación a las entidades federativas que concentran la producción, identificamos como principal al Distrito Federal, situación que se conserva desde la década anterior, donde ésta ocupa poco más de la mitad de la producción total. Por lo que sigue siendo indispensable incentivar la creación investigativa en otras entidades de la República, además de diversificar la producción institucional, pues a pesar de que consideramos a las escuelas superiores dependientes de la UNAM por su ubicación geográfica, ésta institución sigue marcando la pauta en la producción.

En cuanto a los autores que se ocupan de la producción en el campo de la FC, en este estado del conocimiento no incluimos a quienes se integran desde la Ciencia Política, la Sociología o el Derecho y otras disciplinas que no hacen una relación directa con el campo de la educación, por lo que al comparar la cantidad de autores con relación a la producción de la década anterior, observamos que para ésta es mayor, pues la producción es exclusiva de la perspectiva educativa, razón por la que se reconoce que éste es un campo en proceso de consolidación, en el que se mantienen trabajando aspectos relacionados con esta línea, investigadores como: Jorge Alonso, Leticia Barba Martín, Aurora Elizondo, Corina Fernández, Lucía Rodríguez Mc Keon, Silvia Conde, y Sylvia Schmelkes y emergen: Bonifacio Barba Casillas, Amelia Molina y Teresa Yurén.

En el campo de los DH, se ratifica la falta de producción de investigación educativa; por ende, éste sigue siendo un campo en formación o por conformarse. Una de las vetas que podrían seguirse es la relacionada con los componentes curriculares de la educación básica, debido a que en ésta se definen contenidos específicos que refieren a los DH, en los cuales se podrían analizar las prácticas, los procesos formativos, su articulación con los contextos que rodean el ámbito y posiblemente, el impacto que este tipo de formación está teniendo en la conformación de los nuevos ciudadanos mexicanos, entre muchas otra temáticas que pudieran derivarse de ello.

En este sentido y como mencionamos en los diversos apartados que componen este estado de conocimiento, podemos afirmar que también las temáticas revisadas han variado, pues ahora se identifican con una relación más cercana a lo que implica la formación para la ciudadanía y los derechos humanos desde el campo de la educación.

CUADRO 4.2. Cuadro comparativo sobre clasificación de temáticas abordadas en las investigaciones

Formación cívica en México 1990-2001	Educación, ciudadanía, organización y comunidad 1990-2001	Formación ciudadana 2002-2011
a) Educación cívica en la perspectiva del sistema educativo nacional	a) Ciudadanía y sociedad civil	a) Ciudadanía en general
b) Educación cívica desde la perspectiva de la sociedad civil	b) Comunidad- desarrollo rural	b) Formación cívica institucional
c) Estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales	c) Fortalecimiento organizativo (autogestión y participación)	c) Cultura y ciudadanía (igualdad y diversidad cultural, educación intercultural).
d) Formación cívica como cultura política	d) Género (desarrollo rural, organización y sustentabilidad)	d) Ética y ciudadanía (papel de la ética y la moral —personal— en la conformación de la ética-cívica-ciudadanía (actuación social).
	e) Medio ambiente	e) Cultura política (análisis de ciudadanía y participación política).
		f) Ciudadanía y violencia

Fuente: Tapia *et al.*, 2003; Salinas, 2003; Molina, 2012.

En la construcción del conocimiento encontramos que los ejes temáticos para la revisión analítica de la noción o conceptualización de ciudadanía han cambiado (véase cuadro 4.2); de afirmar en el estado del conocimiento anterior que no se tenían referentes teóricos para la construcción, ahora identificamos que los investigadores de la educación recurren a autores esenciales tanto de otras disciplinas como de la propia para ofrecer explicaciones, buscar la comprensión o reconstrucción crítica de los fenómenos en este campo. Los recortes conceptuales identificados revelan que ya no sólo se revisa a la ciudadanía desde la connotación de formar para el ejercicio de los derechos y obligaciones, sociales, civiles y políticas; ahora se le analiza en su dimensión como persona, que pertenece a una etnia, que tiene un género, que es un sujeto con condiciones físicas particulares. Se le analiza desde diferentes espacios y contextos como posibilidad de construcción, donde se establecen interacciones que implican relaciones de poder, complejidades contextuales de globalización, mundialización, sociedad de conocimiento. Se identifican y reconocen problemáticas que presentan como eje analítico a la cultura, la ética y en menor medida las situaciones de violencia y la articulación con los derechos humanos. Como diría Cabrera (2002), las

dimensiones que comienzan a constituirse como centro de interés asociado a la ciudadanía —para los investigadores mexicanos— son: la connotación global, cosmopolita, activa, crítica, responsable, democrática, ambiental, multicultural, intercultural, diferenciada y económica; condiciones que quienes indagan sobre el campo temático no deben perder de vista, pero más en sentido comprensivo-crítico, cuyo horizonte es la búsqueda de la transformación social de las prácticas ciudadanas actuales.

Respecto al tipo de aportación de las investigaciones, la mayoría se caracterizan por ser reflexiones, desde referentes teóricos o desde la experiencia propia del autor; en pocos casos se ubican en un nivel educativo específico, y en cambio optan por hacer reflexiones genéricas para alumnos y docentes de educación básica, media superior y universitaria. Estos trabajos, en general, no aportan mucho al campo de conocimiento, por ello, es importante procurar que disminuya su existencia. En especial para los capítulos de libro se debe cuidar que se cuente con arbitrajes detallados, cuidadosos y con rigor académico, en los que los criterios para la publicación estén claramente definidos, procurando la congruencia interna y la rigurosidad epistémica en los autores de referencia.

Finalmente, es importante señalar la escasa presencia de estudios realizados en la educación media superior, pues es un nivel que demanda, en lo general, análisis de sus procesos y resultados, y en especial sobre los aspectos que se relacionan con la formación para la ciudadanía y los derechos humanos, sobre todo por ser el último segmento de la educación obligatoria; porque su replanteamiento incluye nuevos contenidos y formas de trabajo y de manera particular, la edad de los jóvenes que lo cursan, los coloca en una condición de pre-ciudadano en tránsito hacia la posible ciudadanía activa.

Referencias bibliográficas

Materiales considerados para el estado del conocimiento de Formación Ciudadana

- Aguirre, Susana (2006). “La instrucción moral, cívica y ética de las niñas: México en el siglo XIX”, en Castro, Inés (coord.), *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: UNAM, Plaza y Valdés, pp. 135-162.
- Alcalá, Raúl (2010). “Autonomía y Tolerancia” en Alcalá, Raúl y Mónica Gómez (coord.), *Ciudadanía y Autonomía*, México: Ediciones Acatlán, pp. 217-228.

- Alonso, Jorge y Enrique Valencia (2008). "Ciudadanía mundial en el marco de la ciudadanía precaria. Una ciudadanía integral anticipada", en *Espiral*, vol. XIV (41) México: pp. 223-239.
- Álvarez, Ana Cecilia y Salvador Camacho (2009). "Cultura política de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: entre la conciencia y el cinismo", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0738-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Araujo-Olivera, Stella; Teresa Yurén; Marcos Estrada y Miriam de la Cruz (2005). "Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, México, pp. 15-42. Disponible en: comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00108&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB02n01es.pdf [consulta: 15 de mayo, 2012].
- Barajas, Ascensión (2006). "El respeto como una construcción filosófico social en estudiantes de secundaria, desde la hermenéutica analógica", tesis de Maestría en Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), 220 pp.
- Barba Casillas, Bonifacio (2007). "Los valores de cerca: educar para la democracia", en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado. (coord.), *México: investigación en educación y valores*, México: Gernika, pp. 73-83.
- Barba Casillas, Bonifacio (2007). "La escuela por dentro: la convivencia en la secundaria y la educación en valores", en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coord.), *México: investigación en educación y valores*, México: Gernika, pp. 97-112.
- Barba Martín, Leticia (2006). "Debates en torno a la Educación Cívico-Moral en Nuestro Contexto", en Hirsch, A., *Educación Valores y Desarrollo de Moral Formación Valoral y Ciudadana*, tomo II, capítulo 1, número 8, México: Gernika, pp. 253-280.
- Barba Martín, Leticia (2006). "Vida buena, vida justa. Hacia una ética para la civilidad", en Castro, I. (coord.), *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 195-212.
- Barba Martín, Leticia (2007). "La universidad como espacio de aprendizaje ético-cívico", en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: investigación en educación y valores*, México: Gernika, pp. 85-80.

- Barba Martín, Leticia (2009). "Perspectivas de la escuela pública mexicana en la construcción de la equidad y justicia como condiciones de una ciudadanía democrática", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y Educación en México*, México: Gernika, pp. 43-52.
- Bertely, María (2005). "Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 002, núm. 7, México, Universidad Intercontinental, pp. 9-26.
- Buil, Ricardo (2007). "La formación ciudadana en la Ciudad de México: el caso del Instituto Electoral del Distrito Federal", tesis de Doctorado en Pedagogía, México: UNAM- Facultad de Estudios Superiores Aragón, 223 pp.
- Carrillo, Olivia (2006). "Un reto para la sociedad mexicana: la participación ciudadana en educación básica", tesis de Maestría, México: Universidad Pedagógica Nacional, 104 pp.
- Caso, Joaquín; Manuel González; Juan Carlos Rodríguez y Erick Urias (2006). "Actitudes cívicas de los estudiantes de secundaria. El caso de Baja California", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 389-400.
- Caso, Joaquín; Manuel González- y Juan Carlos Rodríguez (2009). "Adaptación y validación de un instrumento para la medición de actitudes cívicas en contextos educativos", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0421-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Castro, Inés, (2006). "Igualdad y diferencia, ciudadanía e identidad", en Castro, I. (coord.). *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: UNAM-Plaza y Valdés, pp. 179-194.
- Cervantes, Teresa y Patricio Gómez (2007). "Educación para la democracia y la participación", en Vidales, I. y R. Maggi (comps.), *La democracia en la escuela. Un sueño posible*, México: CECYTE-NL, pp. 143-148.
- Chávez, Concepción (2009). "¿Qué ofrecen los cursos y talleres de actualización a los maestros para enfrentar los desafíos de la formación ciudadana y la convivencia democrática?", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0513-F.pdf [consultado: 17 de mayo, 2011].
- Conde, Silvia (2006). "La educación ciudadana: desafíos y huellas del camino andado", en Castro I. (coord.), *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: Plaza y Valdés, pp. 81-112.

- De Gasperin, Rafael (2009). "Las competencias éticas y ciudadanas en el docente. Una reflexión desde el desarrollo moral en la construcción de las sociedades plurales", en Figueroa, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y Educación en México*. México: Gernika, pp. 279-296.
- De la Torre, Miguel (2007). "La educación como espacio público y para lo privado", en Chávez, G., A. Hirsch y H. Maldonado (coords.), *México: investigación en educación y valores*, México: Gernika, pp. 113-127.
- De la Torre, Miguel (2009). "Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, 11, México: pp. 15-36. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212412002 [consulta: 23 de mayo, 2012].
- Elizondo, Aurora; Lucía Rodríguez y Sergio Gómez (2010). *Encuentros y desencuentros: Ética, docencia y escuela*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 228 pp.
- Elizondo, Aurora; Lucía Rodríguez; Sergio Gómez; Stig, Christiansen, y Dalia Ruiz (2007). "Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XII, núm. 32, pp. 243-260.
- Estrada, Marcos (2008). "Campo político y juventud: análisis en dos dispositivos de Morelos. De la negación del otro a la política como servicio", en *Espiral*, México, vol. XIV, núm. 42, pp. 145-178.
- Estrada, Marcos (2009). "Las representaciones de la escuela y su relación con el proyecto de vida, la ciudadanía y el campo político. Estudio en casos con jóvenes estudiantes y jóvenes trabajadores de un medio urbano y uno rural de Morelos", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06ponencias/0220-F.pdf [consulta: 17 de mayo de 2011].
- Fernández, Corina (2003). "La educación cívica en primaria: un acercamiento a la perspectiva del docente", tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 216 pp.
- Fernández, Corina (2010). *Formación ciudadana e identidad: Voces de la sociedad civil*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 360 p.
- Gallardo, Luis (2010). "La acción colectiva compleja de carácter democrático participativo y la construcción de ciudadanía", en *Espiral*, México, vol. 17, núm. 49, pp. 9-178.
- García, Dora (2006). "Democracia y educación cívica. Una propuesta para erradicar el autoritarismo mediante la formación de ciudadanos críticos", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80280105 [consulta: 31 de enero de 2011].

- García, Dora (2010). "La Guerra como prueba de fuego para la construcción del cosmopolitismo: la paz como proyecto de una ciudadanía cosmopolita", en Alcalá, R.; M. Gómez (coords.), *Ciudadanía y Autonomía*, México: Acatlán, pp. 77-111.
- González, Rosario (2009). "La cultura política, una mediación en la formación ciudadana desde la escuela", en *Sinéctica*, 33, México, pp.1-15. Disponible en: portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33_07 [consulta: 31 de enero de 2011].
- Hernández, Daniel (2009). "Explorando la dimensión cultural de la ciudadanía en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas", en *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0220-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Hinojosa de la Cruz, Verónica (2009). "Información pertinente en la Universidad. Estrategia ética educativa", en Figueroa, L.; A. Hirsch, y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y Educación en México*, México: Gernika, pp. 297-306.
- Huerta, Juan Enrique (2009). "Formación Ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del Noreste de México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. xiv, núm. 40, pp. 121-145.
- Hurtado, Gerardo (2005). "El escenario del Valle del Mezquital a través del Autodidactismo solidario. Un análisis socioeducativo desde la Teoría del capital social comunitario", tesis de Maestría en Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 254 pp.
- Ibarra, Manuel (2004). "Análisis de la Formación Cívica y Ética en Secundaria para fundamentar una propuesta de la asignatura de Ética en Bachillerato", tesis de Maestría en Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 135 p.
- Kepowicz, Bárbara (2005). "Formación de los futuros maestros en la ética de la convivencia democrática. Ayer y hoy", en *Reencuentro*, núm. 43, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 34-43.
- López Luna, Jesús (2010). "Construyendo la democracia desde las aulas: una propuesta de currículo transversal para un país con democracia imperfecta", en *InterSciencePlace*, núm. 15, México, pp. 43-57.
- López Pontigo, Lydia (2010). "Estudio etnográfico sobre procesos de construcción ciudadana en el espacio escolar: un estudio comparado México-Alemania", tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 222 pp.

- Luna, María Eugenia (2006). “Formación Cívica y ética en la educación básica: retos y perspectivas para las escuelas del siglo XXI” en: Castro, Inés, (coord.). *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, pp. 113-134.
- Martínez, Rosa María (2009). “La formación cívica y ética en educación secundaria y las comunidades colaborativas como mediación”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0220-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Mejía, Humberto (2005). “Noción de ciudadanía en universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades: una generación de la UAEH en 2005”, tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 196 p.
- Molina, Amelia (2004). “Indicadores y procesos en la conformación de la cultura política de los jóvenes del estado de Hidalgo: el caso de los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)”, en Fabré D.; A. Molina y Carlos Rodríguez, *Investigación y desarrollo regional en ciencias sociales y humanidades. Hidalgo, Puebla y Tlaxcala*, México: Praxis, pp. 131-158.
- Molina, Amelia (2008). “Constelaciones de cultura política juvenil: el caso de los instructores comunitarios de Conafe-Hidalgo”, tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 266 pp.
- Molina, Amelia (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria*, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 163 pp.
- Molina, Amelia y Humberto Mejía (2006). “Ciudadanía y Universidad Pública”, en *Revista Red de Posgrados en Educación*, núm. 3, México, pp.76-83.
- Molina, Amelia y Christian Ponce (2009). “Una revisión sobre la cultura política de los jóvenes de Conafe Hidalgo”, en *Memoria del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0220-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Mora, Martha (2010). “Universidad y formación para la ciudadanía”, en *Revista Entretextos*, núm. 5, México. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/05/entretextos05-art06.pdf [consulta: 31 de enero, 2011].
- Noriega, Margarita (2006). “Globalización, ciudadanía, docentes y educación”, en Castro, I. (coord.), *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, pp. 213-236.

- Pacheco, Raúl (2006). "Ciudadanía ambiental global. Un recorte analítico para el estudio de la sociedad civil transnacional", en *Espiral*, México, vol. XII, núm. 35, pp. 149-172.
- Padierna, María del Pilar (2008). "Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas", tesis de Doctorado en Pedagogía, México, Universidad Autónoma de México, 303 pp.
- Pasillas, Miguel Ángel, (2007). "Educar para la ciudadanía: ¿configurar conductas y actitudes o impulsar disposiciones para comprender y participar en lo público?", en Chávez, G.; A. Hirsch y H. Maldonado (coord.), *México: investigación en educación y valores*, México, Gernika, pp. 127-140.
- Pérez-Sánchez, Sergio (2002). "Dilema cultural en la escuela: el caso de la laicidad educativa", en *Reencuentro*. México, núm. 33 México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 9-17.
- Pilatowsky, Mauricio (2010). "Ciudadanía e Identidad: Imaginarios Mexicanos", en Alcalá, R. y M. Gómez, (coords.). *Ciudadanía y Autonomía*, México: Acatlán, pp. 39-48.
- Quintero, Irma (2010). "Estudio comparado sobre la educación intercultural como componente de la formación ciudadana: una mirada desde la educación secundaria en México y Alemania", tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 193 p.
- Ramírez Pacheco, Anay (2010). "El oficio de la ciudadanía en la educación secundaria. Una aproximación etnográfica", tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 165 pp.
- Rivera, Alexandra (2007). "La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía: I. Kant, J. Dewey y H. Arendt", tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 168 pp.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 212 pp.
- Rodríguez Solano, Araceli (2006). "Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia", en: Hirsch A., *Educación Valores y Desarrollo de Moral Formación Valoral y Ciudadana*, México: Gernika, pp. 281-314.
- Rodríguez, Juan Carlos; Luis Ángel Contreras y Erick Urías (2009). "Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/

- memoria/v10/pdf/area_emática_06/ponencias/0752-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Ruiz, Samuel (2006). “¿Educar para el individualismo o para la responsabilidad social?”, en *Sinéctica*, núm. 23, pp. 3-10. Disponible en: portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/023/23%20Samuel%20Ruiz%20Garcia-Mapas.pdf [consulta: 3 de febrero, 2011].
- Salcedo, Alejandro (2009). “Ciudadanía desde la cultura”, en Alcalá, R. y M. Gómez, (coord.), *Ciudadanía y Autonomía*, México: Acatlán, pp. 15-26.
- Sánchez, Irísela (2009). “Explorando el terreno para una ciudadanía ética”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_emática_06/ponencias/0583-F.pdf [consulta: 9 de junio, 2011].
- Schmelkes, Sylvia (2006). “Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática”, en Castro, Inés (coord.), *Educación y ciudadanía: Miradas múltiples*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, pp. 75-80.
- Schmelkes, Sylvia (2009), “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, vol. 11, núm. 2, UABC. Disponible en: redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html [consulta 31 de enero de 2011].
- Smith, Marcia (2006). “Trayectorias profesionales, identidades fragmentarias y ciudadanía”, en Castro, Inés (coord.). *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, pp. 163-178.
- Solomon, Beatriz (2010). “La universidad como espacio de formación para el ejercicio de una ciudadanía plena de las mujeres”, en *Entretextos*, núm. 5, México. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/05/entretextos05-art11.pdf [consulta: 31 de enero, 2011].
- Tirado, Felipe y Gilberto Guevara Niebla (2006). “Conocimientos cívicos en México: un estudio comparativo internacional”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 11, núm. 30, pp. 995-1018. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00168 [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Torquemada, Alma Delia, Irma Quintero y Agripina Velázquez (2009). “Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de formación cívica y ética en segundo grado de secundaria”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1595-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].

- Torres, Ana; Silvia García y José Simón Sánchez (2009). “Análisis de secuencia didáctica de la asignatura de Educación Cívica 6° de Primaria”, en *Memoria del x Congreso Nacional se Investigación Educativa*. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area__emática_06/ponencias/0581-F.pdf [consulta: 17 de mayo, 2011].
- Trujillo, Blanca (2006). “Educación Cívica e intencionalidad educativa”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, vol. 001, núm. 8 México, Universidad Intercontinental, pp. 93-108.
- Valdés, Candelaria (2007). “Universidad y democracia. ¿Un binomio posible?”, en Vidales I. y R. Maggi (comps.). *La democracia en la escuela. Un sueño posible*, México: CECYTE-NL, pp. 129-142.
- Yurén, Teresa (2006a). “Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual”, en Castro, Inés (coord.), *Educación y Ciudadanía: Miradas múltiples*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, pp. 17-28.
- Yurén, Teresa (2006b). “De la Caverna a la Recuperación del Ágora”, en Hirsch, Ana, *Educación, Valores y Desarrollo de Moral. Formación Valoral y Ciudadana*, México: Gernika, pp. 119-147.
- Yurén, Teresa (2007). “El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria”, en Yurén, Teresa y Stella Araujo-Olivera (coord.). *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos y La vasija, pp. 169-211.
- Yurén, Teresa y Miriam de la Cruz (2009). “Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 001, núm. 11, México, Universidad Intercontinental, pp. 123-150.

Materiales considerados para el estado del conocimiento en Derechos Humanos

- Aboites, Hugo (2006). “La educación como un Derecho Humano. El caso de la Educación media superior en la Zona Metropolitana”, en *La educación superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia*, México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, FCPys, pp. 115-123.
- Álvarez, Liliana (2006). “Acciones del Gobierno Federal sobre Derechos Humanos”, en Gutiérrez Contreras, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, pp. 263-264.

- Aponte Sánchez, Élidea (2002). “Fundamentación, naturaleza y universalidad de los Derechos Humanos hoy”, en *La Ventana*, núm. 15, México, pp. 8-33.
- Arjona, Juan Carlos y Ximena Medellín (2006). “La enseñanza de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario: El Camino recorrido por la Universidad Iberoamericana”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos, México-Comisión Europea, SRE, pp. 413-425.
- Beltrán, María de Lourdes (2006). “Educación en Derechos Humanos”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos, México-Comisión Europea, SRE, pp. 207-227.
- Bertussi, Teresinha y Gabriela González (2006). “Los académicos y la investigación sobre educación en Derechos Humanos en México”, en Gutiérrez, Juan Carlos, (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos, México-Comisión Europea, SRE, pp. 255-260.
- Ceehetto, Sergio (2007). “¿Una ética de cara al futuro? Derechos Humanos y responsabilidades de la generación presente a las generaciones por venir”, en *Revista Andamios*, México, vol. 3, núm. 6, pp. 61-80. Disponible en: www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num6/dossier%203.pdf [consulta 31 de enero de 2011].
- Conde, Silvia (2006). “La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos, México-Comisión Europea, SRE, pp. 148-177.
- De la Cruz Rodríguez, Teresita (2004). “Los derechos de la infancia: la escuela como promotora”, tesis de Maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 4-89.
- De la Rosa López, Omar (2009). “Educación y derechos humanos en Latinoamérica: una lectura desde la pedagogía”, en Escamilla, Jesús (coord.), *Los Derechos Humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 127-153.
- Escamilla, Jesús (2009). “Panorama general y clasificación general de los Derechos Humanos”, en Escamilla, Jesús (coord.), *Los Derechos Humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 27-45.
- Escamilla, Jesús y De la Rosa, Omar (2009). “La pedagogía y los derechos humanos”, en Escamilla, Jesús (coord.). *Los Derechos humanos y la educación. Una mirada*

- pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 47-54.
- Escamilla, Jesús y De la Rosa, Omar (2009). “La praxis del pedagogo en la articulación entre Derechos Humanos y educación”, en Escamilla, Jesús (coord.), *Los Derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 55-66.
- Escamilla, Jesús y De la Rosa, Omar (2009). “Los derechos humanos: su conceptualización, sus objetivos y características”, en Escamilla, Jesús (coord.), *Los Derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-26.
- Espinosa y Montes, Ángel Rafael (2009). “De la relación entre Ética, Derechos Humanos y praxis pedagógica”, en Escamilla, Jesús (coord.), *Los Derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 67-90.
- Estrada Avilés, Jorge (2006). “Los retos de la educación legal en Derechos Humanos. La experiencia de la Universidad Marista de Mérida”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 439-446.
- Figueroa, Marco (2006). “Acciones a favor de la Educación”, en Gutiérrez Contreras, Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México, Comisión Europea, SRE, pp. 485-492.
- Flores, Karini (2006). “La Declaración Universitaria a favor de una cultura de los Derechos Humanos, su adopción e implementación en la Universidad Iberoamericana”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 427-438.
- Gil, Fernando (2010). “Educación para los Derechos Humanos y la convivencia democrática”, en Aguilera, Rafael (coord.), *Educación para la ciudadanía*, Monterrey: CEE, pp. 81-101.
- Gómez, Mónica. (2010). “Derechos humanos, pluralismo y participación ciudadana, en: Raúl Alcalá, y Mónica Gómez, (coord.), *Ciudadanía y Autonomía*, México: Acatlán, pp. 153-165.
- González, Mónica (2006). “La educación en Derechos Humanos como experiencia vital en la escuela”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 135-144.
- González, Teresa (2002). “Los derechos humanos como condición de ciudadanía”, en *La ventana*, México, num. 15, pp. 92-104.

- Guerra, María, (2007), “Multiculturalismo y derechos humanos: limitar, tolerar o fomentar lo diferente”, en *Revista Andamios*, México, vol. 3, núm. 6, pp. 33-60. Disponible en: www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num6/dossier%202.pdf [consulta 1 de enero de 2011].
- Gutiérrez, Carlos (coord.) (2006). *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE. Disponible en: cmas.siu.buap.mx/portal.pdf [consulta 21 de agosto de 2012].
- Gutiérrez, José Luis (2006). “Educación para la no discriminación”, en Gutiérrez, Carlos (coord.), México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 123-134.
- Hass, Alexandra (2006). “El Programa Nacional de Derechos Humanos y la Educación”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.). *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 285-290.
- Iturralde, Diego (2006). “Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Metodología y Resultados”, en Gutiérrez, Carlos (coord.). *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 67-97.
- Martin, Paul (2007). “El papel de la academia en los Derechos Humanos”, en Ramírez, Gloria (coord.). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*, México: Fórum Universal de las Culturas Monterrey, pp. 121-143.
- Munguía, Alex y Gilberto Navarrete (2009). “Los derechos humanos y la Universidad del siglo XXI”, en Escamilla, Jesús, (coord.). *Los Derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 153-171.
- Muñoz, Vernon (2007). “Un mar en la niebla. Apuntes para una nueva educación”, en Ramírez, Gloria (coord.), *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*, México: Fórum Universal de las Culturas Monterrey, pp. 109-121.
- Pérez, Gerardo (2003). “Intuiciones para la paz y los derechos humanos”, en *Sinéctica*, núm. 22, México, pp. 65-7. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx [consulta: 3 de febrero, 2011].
- Quintero, Dulce y Rosalío Wences (2006). “Diagnóstico sobre la Educación en Derechos Humanos en México”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 229-254.
- Ramírez, Gloria (2007a). “Educar en Derechos Humanos y Democracia desde la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM”, en *La educación superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia*, México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, FCPYS, pp. 223-242.

- Ramírez, Gloria (2007b). “Función social de los derechos culturales: la educación ciudadana”, en Ramírez, Gloria; Stefanía Gandolfi; Patricia Meyer-Bisch y Elvira Martín (coords.), *Cultura, educación, desarrollo*, México: Ciudad Universitaria: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos: UNAM- FCPys, pp. 99-111.
- Ramírez, Gloria (coord.) (2007). “El saber de los Derechos Humanos y la democracia en la Universidad”, en *La educación superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia*, México, Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM, FCPys, pp. 19-37.
- Requesens, Arturo (2006). “Retos de la Educación en Derechos Humanos”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp. 407-412.
- Rodríguez, Gabriela (2006). “Enseñanza de los Derechos Humanos en la Carrera de Derecho”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE, pp.447-450.
- Romero, José (2009). “La educación superior y los derechos humanos”, en Escamilla, Jesús (coord.), *Los Derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 175-186.
- Sepúlveda, Ricardo (2006). “El porqué de la Educación”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México, Comisión Europea, SRE, pp.275-283.
- Wences, R. (2007). “Educación y Derechos humanos: tareas urgentes en México”, en *La educación superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia*, México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM. pp. 19-137.

Bibliografía complementaria

- Bauman, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, México: Gedisa, 46 pp.
- Bertussi, Guadalupe (2003). “Derechos humanos y educación: balance de la investigación de una década”, en Bertely, María (coord.), *Educación, Derechos sociales y equidad*, (La investigación educativa en México 1992-2002), México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 1041-1052.
- Cabrera, Flor (2002). “Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural”, en Bartolomé, Margarita (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea, pp. 79-104.

- Iturralde, Diego (2006). “Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Metodología y Resultados”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *La educación en Derechos Humanos*, México: México-Comisión Europea, SRE.
- Izquierdo, Carlos (2008). “Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxviii, núms. 1-2, México, pp. 213-254.
- Maggi, Rolando; Guadalupe Alonso; Ismael Vidales y Óscar Walker (2003) “Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela”, en Bertely, *Educación, Derechos sociales y equidad*, tomo III, capítulo 3, pp. 967-986.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007). *Perspectivas de la UNESCO sobre políticas educativas, culturales, de ciudadanía y de juventud*. México: UNESCO. Disponible en: www.imta.gob.mx/conamexphi/images/stories/pdf/revistas/publicaciones/Publicacion_Foro_Unesco.pdf [consulta: 26 de agosto de 2012].
- Ramírez, Gloria (coord.) (2007). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*, México: Diálogos Fórum Universal de las Culturas Monterrey.
- Salinas, Bertha (2003). “Educación, ciudadanía, organización y comunidad”, en Bertely, *Educación, Derechos sociales y equidad*, tomo II, capítulo 3, pp. 987-1005.
- Tapia, Medardo; Leticia Barba; Aurora Elizondo y Corina Fernández (2003). “Formación cívica en México: 1990-2001”, en Bertely, *Educación, Derechos sociales y equidad*, tomo III, capítulo 4, pp. 683-711.
- UNAM, Cátedra UNESCO. Disponible en: catedradh.unesco.unam.mx [consulta: 26 de agosto de 2012].

CAPÍTULO 5

VALORES DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES EN MÉXICO, 2002-2011

Rodrigo López Zavala (coordinador)¹

Eustolia Durán Pizaña; Valentín Félix Salazar;

Martha Lorena Solís Aragón y José Pablo Ruelas Sepúlveda

Presentación

El propósito de este trabajo es dar cuenta de los resultados de las investigaciones realizadas en la década comprendida de 2002 al 2011 en el campo de los valores en los profesores y estudiantes (VPE) en México.

Dos criterios generales ordenaron la estrategia de indagación para darle contenido a este informe: primero, realizar una descripción analítica de la obra publicada en espacios editoriales que han construido legitimidad en el campo; y segundo, identificar los principales hallazgos de acuerdo con la estructura de análisis que mejor nos hiciera posible elaborar conclusiones útiles para la investigación educativa.

Decidimos tomar en cuenta únicamente libros y capítulos publicados en editoriales de circulación nacional, como también aquéllos editados por las ins-

¹ Rodrigo López Zavala (coordinador), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS); Eustolia Durán Pizaña, UAS; Valentín Félix Salazar, Escuela Normal de Sinaloa (ENS); Martha Lorena Solís Aragón, UAS; José Pablo Ruelas Sepúlveda, UAS. Colaboradoras: Guadalupe Chávez González, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); Rosario Olivia Izaguirre Fierro, UAS.

tituciones de educación superior y que están respaldados por dictaminadores con trabajo meritorio en este campo temático. Los artículos que fueron tomados en cuenta son solo los que están contenidos en revistas con arbitraje reconocido; así mismo, las ponencias de congresos fueron consideradas siempre y cuando hayan sido dictaminadas e integradas en una memoria electrónica o impresa. Las tesis no fueron incluidas por lo siguiente: tuvimos limitaciones para ampliar la búsqueda en ámbitos que superaran los círculos locales y de un reducido número de universidades a las que tuvimos alcance, por lo que sólo fueron consideradas en este trabajo aquéllas que se publicaron bajo las condiciones editoriales arriba apuntadas.

Con el propósito de llevar a cabo la descripción analítica de las publicaciones seleccionadas, construimos tres categorías que nos permitieran agrupar y puntualizar algunos aspectos relevantes en cada una de ellas, pero sin perder un hilo conductor en el análisis. Así pues, la exposición estará bajo la denominación de los siguientes tres tipos de valores: 1) valores personales, 2) valores intelectuales y profesionales y 3) valores sociales. En los primeros integramos los trabajos relacionados con el desarrollo de la individualidad y la voluntad por ser mejor persona, tanto para la autosatisfacción como en la relación con el *nosotros*; los segundos son los que cuentan con una configuración cultural en la perspectiva de la ética, asociados con cualidades cognitivas y técnicas, así como identidad con vocaciones por hacer el bien desde su profesionalidad; y los terceros son aquéllos identificados con disposiciones morales que permiten a los sujetos interactuar tomando en cuenta intereses y necesidades del grupo social y, en general, de la sociedad.

Hay una creciente obra publicada que le da contexto a este campo temático, cuyo resultado se debe a la iniciativa de grupos de investigación que han tomado a la educación y los valores como una bina problemática. La obra colectiva e individual que se ha producido bajo el auspicio de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval), da cuenta del trayecto que en los últimos diez años se ha venido realizando. Esto se expresa a partir de la publicación coordinada por Hirsch y López Zavala (2003), para luego entrar en una fase de consolidación reflejada en la obra que coordinaron Chávez, Hirsch y Maldonado (2007), que junto a la de Figueroa, Hirsch y Malpica (2009), además de la más reciente bajo la coordinación de Montes, Hirsch y Santillán (2011), documenta bien el desarrollo de una comunidad académica que se ha dado a la tarea de recrear este tópico como algo pertinente, en medio de una sociedad

que demanda la creación y fortalecimiento de un horizonte humanista en las instituciones educativas.

Las investigaciones sobre los profesores y los estudiantes, particularmente de las instituciones de educación superior (IES), se han visto beneficiadas por la realización del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, teniendo como una de las finalidades la exploración y entendimiento de los valores al seno de las universidades, entre cuyos resultados se encuentran las publicaciones coordinadas por Hirsch y López Zavala (2008 y 2011). Todo lo anterior da contexto a nuestra finalidad: aproximarnos lo más posible al estado del conocimiento en este campo temático.

Producción académica sobre valores de los profesores y los estudiantes

Tomamos como referencia los resultados de investigación sobre los profesores y los estudiantes publicados en libros, capítulos, artículos y ponencias. Dado que hay investigaciones que abordan conjuntamente a profesores y estudiantes se han agrupado de manera particular, con el propósito de dar cuenta de este hecho que los estudia en su relación teniendo algún valor que los significa (ver tabla 5.1).

TABLA 5.1. Publicaciones sobre valores de profesores y estudiantes

Publicaciones	Profesores	Estudiantes	Prof/Estud	Total	%
Libros	4	4	2	10	12.2
Capítulos	5	17	4	26	31.7
Artículos	6	7	0	13	15.9
Ponencias	11	21	1	33	40.2
Total	26	49	7	82	100.0
%	31.7	59.8	8.5	100.0	

Fuente: Rodrigo López Zavala. Base de datos VPE, 2012.

Son 82 publicaciones que constituyen el resultado de nuestra búsqueda aplicando los criterios y consideraciones mencionados. Como se puede observar son los estudiantes los que constituyen el objeto de mayor interés en conocer, pues 59.8% de las investigaciones se dedicaron a este sujeto de la educación. Asimismo, las ponencias contenidas en las memorias de congresos nacionales ocupan el mayor espacio de los trabajos publicados con 40.2%, mientras que sólo 15.9% lo hace mediante artículos y 12.2% por medio de libros. Llama la atención que predomina la tendencia a investigar a los profesores y estudiantes como conjunto separado, ya que sólo 8.5% se orienta por estudiarlos de manera integrada en su relación social, cultural y pedagógica.

Las investigaciones sobre los profesores constituyen 31.7% del universo. De igual manera como se aprecia en la tendencia general, la mayoría de los estudios acerca del profesorado lo ocupan las ponencias, con la salvedad de que los artículos tienen un ligero crecimiento sobre los que prefieren publicar por medio de capítulos. En el caso de los estudiantes se mantiene el orden de preferencia o posibilidades de publicación afín a la tendencia general, ya que de los 49 trabajos acerca de este sector 21 son ponencias y sólo 4 lo hace mediante un libro.

Las publicaciones que expresan interés por conocer los valores de profesores y estudiantes de manera conjunta es muy baja, 7 del total del universo; incluso se observa un comportamiento atípico, pues sólo hay un caso registrado que fue presentado como ponencia en un congreso nacional, no obstante este renglón es el más alto en el resto de los estudios llevados a cabo. Esto tiene una explicación, ya que la inmensa mayoría de las ponencias se convirtieron en capítulos de libros, por lo que para no duplicar se optó por incluirlas únicamente como tales.

Además es importante subrayar que si bien se observa que la divulgación de las investigaciones no tiene a los artículos como un vehículo relevante, en este caso es más patente la omisión pues no hemos encontrado nada significativo.

Valores de profesores y estudiantes: tipos y publicaciones

Las investigaciones publicadas, en su mayoría abordan más de un valor, ya sea personal, social, intelectual o profesional, según las categorías de análisis y de organización que para este caso decidimos utilizar, logrando identificar en total 61 valores fundamentales.

En los 82 trabajos analizados, contenidos en libros, capítulos, artículos y ponencias, localizamos los tres tipos de valores: personales, sociales, así como

intelectuales y profesionales. La denominación se ha retomado tal cual es utilizada por los autores de las publicaciones, cuya consideración conceptual se tendría que hacer en otro espacio; sin embargo, teniendo como finalidad dar cuenta de las investigaciones y los resultados contenidos en las obras consultadas, se respeta el uso denominativo.

Se observa que en el universo de la producción analizada, el número de valores personales es equiparable prácticamente con los valores sociales. Lo anterior se desprende de haber encontrado 27 cualidades axiológicas identificadas con la construcción de la persona, entendido esto como la condición moral para la autorrealización y el desarrollo de voluntades por hacer el bien al *nosotros* inmediato. Ello es similar a las 25 disposiciones valorales presentes en profesores y estudiantes con clara vocación por considerar intereses y necesidades sociales de la comunidad a la que pertenecen.

Asimismo se encontró que los valores intelectuales y profesionales se manifiestan con menos diversidad en el universo estudiado, pues son sólo 9 valores fundamentales de este tipo, aunque en el desarrollo de los trabajos se puede apreciar que se constituyen en núcleos axiológicos desde donde se recrean rasgos de otras cualidades valorales que, incluso como suele suceder en este campo, puede construir una intersección con otro tipo de valores en la construcción moral de las personas (ver cuadro 5.1).

CUADRO 5.1. Valores identificados en profesores y estudiantes

Personales	Intelectuales y profesionales	Sociales
Autonomía, liderazgo, amistad, responsabilidad, disciplina, honestidad, prudencia, tolerancia, respeto, identidad, colaboración, eficiencia, eficacia, paciencia, lealtad, honradez, felicidad, dignidad, confianza, amor, generosidad, integridad, limpieza, ayuda, humildad, religiosidad, bondad	Conocimiento, innovación, crítica, profesionalidad, científicos, investigación, calidad, creatividad, verdad	Justicia, solidaridad, diálogo, compromiso, ciudadanía, convivencia, orden, compañerismo, equidad, seguridad, legalidad, democracia, igualdad, equidad, bien común, libertad, unidad, servicio, paz, corresponsabilidad, trabajo, reciprocidad, autoridad, cívicos, diversidad

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

Esta agrupación por tipo de valores, de acuerdo con el criterio de organización utilizado en este trabajo, no desconoce la intersección que existe entre ellos, incluso hay valores que en las publicaciones aparecen como núcleo axiológico alrededor del cual se construye una cadena valórica que no se identifica con una sola tipología; sin embargo, para nuestro propósito expositivo en este trabajo se ha tomado al valor predominante y fundamental contenido en cada una de las investigaciones analizadas para ubicarlo en uno de los grupos.

Al particularizar la revisión se observa que los 27 valores personales arriba expuestos están contenidos en las ponencias presentadas en congresos y, especialmente, en aquellas que tienen como objeto de estudio a los alumnos; sin embargo, este mismo sector en los libros tiene escasa presencia, pues apenas se logra identificar dos cualidades axiológicas de este tipo. Los profesores son menos referidos y estudiados que los estudiantes desde la óptica de los valores personales, aunque también es notorio el escaso interés observado en el estudio de profesores y alumnos de manera conjunta (ver tabla 5.2).

TABLA 5.2. Valores personales por sujetos y publicaciones

Publicaciones	Profesores	Estudiantes	Profesores/ Estudiantes
Libros	5	2	3
Capítulos	4	9	2
Artículos	3	11	0
Ponencias	9	27	0

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

Tanto en capítulos como en artículos los valores personales están más relacionados con los estudiantes que con los profesores. Y lo más sobresaliente es que las investigaciones acerca de profesores y estudiantes como hechos conjuntos, sólo se encuentran dos valores personales en capítulos y ninguno en artículos, lo cual

confirma que en este tipo de cualidades axiológicas la tendencia es a construir conocimiento de los sujetos por separado en este campo temático.

Los valores intelectuales y profesionales tienen mayor presencia en capítulos, mientras que en los artículos tienen menos representación. Asimismo, anotamos que es entre los estudiantes donde más se diversifica la presencia de valores de este tipo. Cabe precisar que al dar cuenta de los valores profesionales aquí lo hacemos tomando en cuenta la coincidencia entre los investigadores al distinguirlos por sus rasgos, competencias y actitudes que constituyen la profesionalidad (ver tabla 5.3).

TABLA 5.3. Valores intelectuales y profesionales por sujetos y publicaciones

Publicaciones	Profesores	Estudiantes	Profesores/ Estudiantes
Libros	4	3	2
Capítulos	2	6	5
Artículos	1	0	0
Ponencias	1	6	1

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

Diferente a la tendencia general observada en las 82 publicaciones revisadas, en este tipo de valores los profesores y estudiantes logran tener un lugar relevante y equilibrado en las investigaciones de este campo, incluso ha de apreciarse que en los capítulos se localiza mucha más diversidad de valores intelectuales y profesionales, que en los estudios referidos exclusivamente a los profesores.

En la revisión de todas las publicaciones encontramos que los 25 valores sociales identificados están contenidos en las ponencias referidas a los estudiantes; incluso las investigaciones sobre los profesores es por la vía de las ponencias donde mayor presencia tienen, por lo que afirmamos que las presentaciones en los congresos son una fotografía fiel de lo que en este renglón se está investigando (ver tabla 5.4).

TABLA 5.4. Valores sociales por sujetos y publicaciones

Publicaciones	Profesores	Estudiantes	Profesores/ Estudiantes
Libros	9	2	4
Capítulos	7	2	2
Artículos	3	11	0
Ponencias	11	25	0

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

En este renglón, los valores sociales y su uso como categorías en la construcción de conocimiento tienen como principal objeto de investigación a los estudiantes. También volvemos a encontrar que en los profesores y los estudiantes, como hecho conjuntamente estudiado, tiene escasa presencia la diversidad axiológica, pues si bien en libros y capítulos superan las referidas a los estudiantes como sujeto separado, en el caso de artículos y ponencias no aparece ninguno, con la salvedad de que éstas tienen como explicación el haber sido publicadas como capítulos de libro, según la identificación que logramos hacer.

Métodos de investigación utilizados

El registro de los métodos utilizados en los 82 trabajos que constituyen el universo de las publicaciones tomadas en cuenta, en un primer momento lo que hacemos es presentarlos exactamente como los autores los denominaron, no obstante que merezcan consideraciones conceptuales, dada la ambigüedad de su desarrollo en algunos casos; sin embargo, aún cuando no es nuestro propósito ahora, en el espacio de las consideraciones finales y conclusiones sí apuntaremos algunas precisiones.

Una mirada general nos llevó a identificar, en primer lugar, la concentración en nueve visiones metodológicas, dichas por los propios autores, tales como: cuantitativa-cualitativa, cuantitativa, cualitativa, análisis de discurso,

etnografía, socio-antropología, fenomenología, histórico interpretativo y estudio de caso. En segundo lugar, se observa que 43 publicaciones, esto es ligeramente por encima de la mitad equivalente a 52.4%, declararon la utilización del método cualitativo; y tercero, deteniéndonos en el extremo opuesto, se puede apreciar que del total de los 82 casos sólo uno se realizó con el método histórico interpretativo y otro más expresamente es denominado por el autor como un estudio de caso, lo cual significa únicamente 1.2% en ambas investigaciones referidas (ver tabla 5.5).

TABLA 5.5. Métodos utilizados según los autores de los trabajos: frecuencia y sujetos

Métodos	Profesores		Estudiantes		Prof/Estud	Total	%
Cuantitativo-Cualitativo	2	(2.4%)	4	(4.8%)	1 (1.2%)	7	8.4
Cuantitativo	0	(0.0%)	11	(13.6%)	2 (2.4%)	13	16
Cualitativo	14	(17%)	27	(33%)	2 (2.4%)	43	52.4
Análisis de discurso	2	(2.5%)	1	(1.2%)	1 (1.2%)	4	4.9
Etnografía	1	(1.2%)	1	(1.2%)	0 (0%)	2	2.4
Socio-antropología	7	(8.6%)	1	(1.2%)	1 (1.2%)	9	11.0
Fenomenológico	0	(0.0%)	2	(2.4%)	0 (0.0%)	2	2.4
Histórico Interpretativo	0	(0.0%)	1	(1.2%)	0 (0.0%)	1	1.2
Estudio de caso	0	(0.0%)	1	(1.2%)	0 (0.0%)	1	1.2
Total	26	(31.7%)	49	(59.8%)	7 (8.5%)	82	100.0

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

Al analizar los métodos utilizados por sectores de sujetos, observamos que las investigaciones de los valores en los estudiantes, declaradas como cualitativas constituyen 33%, prácticamente la tercera parte de todo el universo, lo cual constituye la visión metodológica más socorrida en todos los casos encontrados; sin embargo, ésta misma en el caso de los profesores únicamente es 17 %, de las 82 publicaciones registradas.

Si apuntamos los tres métodos más utilizados, según las expresiones de los autores, encontramos, en orden decreciente, 52% cualitativos, 16% cuantitativos y 11% socio-antropológicos. Considerando la naturaleza fundamentalmente interpretativa del primero y el tercero, se puede apreciar el fuerte predominio de esta estrategia en la construcción del conocimiento de los valores en los sujetos de la educación, ante la presencia menor de investigaciones descriptivas y expositivas. Asimismo, cabe anotar que los métodos menos utilizados son la etnografía y la fenomenología, ambos con 2.4%, además de identificar muy escasamente 1.2% en los métodos histórico-interpretativo y de estudio de caso. Estos hechos no indican un desmerecimiento de una u otra tradición sino que, para efecto de nuestro trabajo, es relevante dar cuenta de las tendencias al seno de los investigadores en este campo temático.

Valores de los profesores. Descripción analítica de la producción académica

En esta década, los estudios sobre valores de los profesores y los referidos a éstos en su relación con los estudiantes, dan cuenta de las preocupaciones de los investigadores por abordar una temática que urge a la reflexión en el campo; una reflexión necesaria orientadora en la conformación de sujetos morales, con disposiciones para hacer del bien común un ejercicio diario. Pese a los esfuerzos que se están realizando, como se evidencia en el conjunto de trabajos revisados ahora, la discusión sobre los asuntos éticos en los sujetos de la educación es ahora una práctica académica creciente, aunque aún con insuficiente consolidación, como se refleja en los resultados obtenidos.

Los datos dan cuenta de cómo la investigación de los valores en los sujetos escolares expresa una fuerte tendencia a investigarlos por separado y no en su interacción durante la relación educativa. Se revisaron un total de 33 trabajos de investigación que comprenden 6 libros, 9 capítulos de libro, 6 artículos y 12 ponencias; en ellos se advierte que la producción es predominante hacia el estudio del profesor y no al de los dos actores que intervienen en el aula, pues el análisis

de profesores y estudiantes en su conjunto es inexistente en artículos de revista y libros, y lo poco identificado se encuentra en capítulos de libros y apenas si aparece en ponencias, asunto por demás crítico (ver tabla 5.6).

TABLA 5.6. **Profesores y publicaciones**

Sujetos	Libros	Capítulos	Artículos	Ponencias	Total
Profesores	4	5	6	11	26
Profesores y estudiantes	2	4	0	1	7
Total	6	9	6	12	33

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

Se puede observar que el espacio por excelencia donde se dan a conocer investigaciones sobre valores de los profesores son las ponencias, mientras que los de profesores y estudiantes son los capítulos, a lo cual agregamos que éstos últimos son fundamentalmente trabajos originalmente presentados como ponencias en eventos nacionales bajo una dictaminación.

Las investigaciones sobre valores de los profesores, así como de profesores y estudiantes en su conjunto, la constituyen trabajos que se inscriben en diferentes niveles educativos, aunque se observa que hay una expansión en el estudio de los docentes en educación superior, nivel poco socorrido en la década anterior.

Mantenemos la organización en tres tipos de valores: personales, profesionales e intelectuales y, sociales. En tal organización con fines expositivos no desconocemos que varios de los trabajos se identifican con más de uno de los tipos de valores, por lo que el criterio para su ubicación fue el predominio axiológico en cada uno de los casos.

Valores personales

Las publicaciones seleccionadas incorporan elementos significativos para la reflexión del tema, algunas de ellas abordan las creencias, percepciones y teorías implícitas para estudiar los valores, tal es el caso de Cárdenas (2003), Kepowicz y Rodríguez (2011), así como Durán y Félix (2004). Cárdenas estudia

las creencias de los maestros respecto a los discursos sobre valores y la práctica en la realidad social de los mismos, para este investigador los valores de la democracia enfrentan obstáculos culturales en la educación básica, pues más que problemas de modelos, proyectos o estrategias de intervención, dice el investigador, está relacionado con creencias que se constituyen en obstáculos para su realización.

Por su parte Kepowicz y Rodríguez, al proponerse conocer las percepciones de los docentes sobre principios éticos significativos, encuentran en las declaraciones de 239 maestros de nivel primaria, una gama diversa de valores personales a saber: responsabilidad y respeto como los más importantes para el desarrollo de la docencia. Finalmente, Durán y Félix plantean la posibilidad de trabajar el campo de las creencias y los valores como componente intersubjetivo en los procesos formativos y el posgrado, ya que ésta es la vía para la discusión de un conjunto de creencias y valores que pueden poner en entredicho un conjunto de certezas con los que se lleva a cabo la docencia.

Siguiendo en esta línea, el trabajo de Márquez, Morales y Hermosillo (2007), se acerca a las nociones, creencias, actitudes y prácticas de docentes de educación primaria y telesecundaria, por medio de talleres vivenciales apoyándose en el diario de campo, registro anecdótico, evidencias de trabajos y cuestionarios. Particularmente encuentran una gran cantidad de significados para el valor del respeto, aunque también valoran la justicia y la responsabilidad. Los investigadores destacan que la formación valoral es una acción implícita en la tarea docente, ya que en todo momento se transmite cierto sistema de valores, pese a que no se reflexionen en la práctica cotidiana.

En Torres (2006), con un enfoque cualitativo, se aborda la percepción y construcción de la identidad académica, en grupos de docentes e investigadores. Aquí se hace una separación de grupos de académicos que realizan actividades de investigación y docencia y revisa los componentes de carácter sociológico, considerando vertientes de valores en el escenario cultural en la búsqueda de identificación científica. Por otro lado, Ojeda (2008), en la búsqueda de los rasgos identitarios del profesor, describe, por medio de la narrativa biográfica, rasgos como el conocimiento sobre la disciplina, el compromiso con las tareas y saberes y la exigencia hacia sí mismo y los otros. La entrevista a profundidad permite a la investigadora comprender que la configuración del rol aparece en el discurso del docente en un momento preciso. Dos trabajos sobre la identidad desde niveles educativos y perspectivas distintas son los aquí descritos.

El trabajo de López Zavala (2007a), a partir de las voces del profesorado universitario obtenidas por medio de entrevistas abiertas, observa una ausencia de liderazgo académico en la institución y, por tanto, de la subutilización de los académicos ante la falta de un proyecto que canalice sus potencialidades, prevaleciendo una capa burocrática que ha cifrado sus logros en los cargos institucionales que, junto a los obstáculos originados en el ámbito de la administración universitaria, ha provocado un detrimento de los valores que constituyen el liderazgo docente en las instituciones de educación superior. Los efectos de la burocratización del liderazgo alcanzan a las comunidades académicas, se dice en este trabajo, particularmente en una época de cambios y desafíos mayúsculos como consecuencia de la sociedad del conocimiento. Su tesis principal es que está apareciendo el desencanto y arraigo de inercias entre el profesorado universitario, por lo que la constitución del liderazgo institucional adquiere alto valor; sin embargo, su débil presencia es el rasgo predominante.

Las prescripciones teóricas acerca de la buena profesionalidad docente con la finalidad de orientar las prácticas hacia la formación valoral no ha sido lo más eficaz, así lo señalan Cerón y Pedroza (2009), que se propusieron identificar los valores en educación secundaria. Mientras que el currículo plantea un conjunto de valores por promover, como la libertad y el respeto, señalan los investigadores que en la práctica se marginan pues los docentes prefieren enfatizar el ejercicio del orden, la limpieza, la responsabilidad y obediencia. En esa misma línea, López (2009) pone en evidencia cómo un proyecto escolar acerca de valores se debate entre procesos de imposición institucional y apropiación de los docentes. Un enfoque etnográfico le permitió aproximarse a la realidad, encontrando que en los profesores, los valores ocupan un lugar secundario, por lo que el trabajo devela cómo un proyecto en valores se tambalea ante las exigencias burocráticas. Se afirma que los maestros intervienen en momentos distintos, observando que no existe un trabajo sistemático entre ellos, ni una orientación clara, aunque sí una idea vaga para la intervención en el desarrollo moral.

También en educación básica, Kepowicz (2007a) investiga la perspectiva de los docentes respecto a los valores y el reconocimiento como profesionistas, destacándose que para los sujetos investigados resulta clara la importancia de los valores para un buen servicio a la sociedad, señalando la responsabilidad, compromiso, respeto, equidad, tolerancia, entre otros; y señala que tales principios, a excepción de la educación preescolar, no logran permear las prácticas educativas. Se reconocen pero no se hace ejercicio de estos principios. Igual fue

estudiado este fenómeno en el nivel superior, cuya expresión la encontramos en la investigación de Amaro, Velazco y Espinoza (2011), que por medio de un cuestionario con dos preguntas abiertas, estudian en el posgrado los significados atribuidos a un profesor responsable y respetuoso y encuentran que estos rasgos se encuentran en aquel profesor que tiene buenos modales, reconoce al otro y es responsable de las tareas asignadas en su rol docente. Los atributos se orientan al cumplimiento de horarios, respeto de las normas institucionales y atención a las demandas de sus alumnos.

Valores intelectuales y profesionales

Las investigaciones de Pérez (2006), Hirsch (2008) y López Zavala (2009a), se inscriben en este rubro, las dos primeras emplean un cuestionario tipo Likert. Pérez se apoya en un enfoque en el que combina lo cuantitativo con lo cualitativo, para contribuir al conocimiento de los valores profesionales en el contexto de la profesión académica contemporánea. El segundo trabajo se apoya en un enfoque cuantitativo y el tercero en la observación y análisis de discurso. Mientras que Pérez encuentra que el nivel de desarrollo de la profesionalidad es una de las debilidades de la educación superior, Hirsch inscribe su investigación en el contexto del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional que integra a grupos de quince universidades del país, mediante el cual estudia los valores de profesores y estudiantes del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta investigadora plantea la diferenciación entre estos sujetos de la educación superior, pues mientras que los primeros valoran las competencias cognitivas, los segundos manifiestan más preferencias por las sociales a la hora de hablar de valores profesionales. No muy lejos de estos hallazgos se encuentra la investigación de López Zavala, ya que en sus resultados refiere a la deuda que tiene la profesión docente en la época actual, teniendo en cuenta la necesidad de un perfil ético de los docentes para coadyuvar en la formación de los jóvenes ante este mundo en conflicto. Los tres trabajos tienen en común hallazgos lo cual los lleva a establecer que los profesores tienen más en mente la promoción del aprendizaje técnico-cognitivo que lo social.

Hallazgos contrarios se encuentran en el trabajo de Osuna *et al.* (2007), en el cual buscan identificar los rasgos más significativos de un buen profesional, teniendo como referencia a profesores y estudiantes de las áreas de ciencias naturales, ingeniería y tecnologías, encontrando discrepancias entre

los rasgos más valorados por profesores y estudiantes de cada área de conocimientos. Los resultados muestran que los profesores confirman que un buen profesional es aquel que desarrolla competencias éticas, cognitivas y técnicas en su conjunto.

Por otra parte, López Calva (2008) y un grupo de investigadores indagan sobre los valores profesionales en docentes y estudiantes de posgrado. Ellos encuentran que la preferencia en ambos sujetos es la demanda de espacios curriculares para la enseñanza de la ética, así como el valor del compromiso profesional. En el trabajo de López Zavala y Solís (2011a), quienes a partir de una escala de Likert se proponen explorar las preferencias y actitudes de profesores universitarios de Ciencias Sociales y Administrativas; particularizando en los valores del conocimiento y autonomía, identificaron que la debilidad ética manifiesta en la cultura docente ha puesto en riesgo la formación universitaria teniendo como referente analítico a los valores mencionados, sobre todo por las exigencias desprendidas de la sociedad de la información.

Con un enfoque interpretativo en el trabajo de López Zavala *et al.* (2011) se busca comprender la configuración de valores en el posgrado apoyados en herramientas técnicas como el cuestionario y la entrevista abierta. En el cruce de opiniones provenientes de profesores y estudiantes, en esta investigación, se logró identificar una escasa disposición para el desarrollo del conocimiento, limitada vocación para realizar investigación, así como escasa disposición para mantener una actitud abierta a la innovación. La investigación referida es relevante pues nos aproxima al conocimiento de la cultura de estudiantes y profesores de posgrado, lo que también lleva a este grupo de investigadores a considerar que en la cultura de los estudiantes está presente un problema de identidad con la profesionalidad propuesta institucionalmente. En esa misma línea, López Zavala y Solís (2011b), empleando igualmente cuestionarios y entrevistas abiertas, estudiaron la cultura de profesores en formación, cuyos resultados indican que hay una débil presencia de principios éticos en la cultura del docente en servicio y que en el momento de la investigación estudiaban su licenciatura en Ciencias de la Educación. A lo cual agregan haber encontrado insuficiente desarrollo de valores pedagógicos e intelectuales tales como el diálogo, la cooperación, el compromiso, el conocimiento y la innovación. Los trabajos de estos investigadores vienen aportando no sólo en la construcción del conocimiento en el campo temático, sino en la constitución de un corpus importante en el apoyo al desarrollo de la docencia como profesión.

En las publicaciones inscritas en el rubro de valores profesionales e intelectuales, una constante es el lugar marginal del valor de la investigación. López Zavala (2007a) viene dando cuenta de esta situación luego de registrar opiniones del profesorado universitario, ya que en plena era informacional y de la sociedad del conocimiento está ausente el valor de la investigación en los procesos de formación de los jóvenes, porque en la cultura de los profesores son evidentes las debilidades en las vocaciones cognoscentes en los sujetos que tienen el encargo de tutelar la formación de los jóvenes, por lo que el autor subraya la necesidad de profundizar en los estudios que den cuenta de esta problemática. Como expresión de una investigación longitudinal esta misma investigación es desarrollada en universidades públicas del noroeste del país, explorando en las voces y actitudes de los profesores de la educación superior, para conocer el perfil ético de la profesión académica (López Zavala, 2011). En este rubro, Campos (2009) aborda el valor de la calidad en la educación como un valor profesional, cuyas connotaciones son diversas dependiendo de los ambientes y niveles educativos, por lo que no se logra representar en los sujetos estudiados una postura única.

Finalmente, un trabajo que ofrece resultados de investigación en el cual se da cuenta de las convicciones, actitudes, costumbres y disposiciones culturales tanto de profesores como de estudiantes en educación superior es el de López Zavala (2009b), cuyos resultados nos permiten conocer rasgos relevantes de la formación universitaria, así como el lugar que en ella ocupa la ética docente. De estos trabajos se desprende la importancia de conocer la cultura y expectativas de los sujetos para idear una mejora en la intervención educativa.

Valores sociales

Los trabajos reunidos en este tipo de valores nos brindan elementos para poner en relieve su importancia considerando las problemáticas sociales, pues como el conjunto de publicaciones lo señala, son éstas, el entorno de la escuela y constituyen los ámbitos donde de manera necesaria construimos una relación comunitaria.

El problema que se viene señalando en las investigaciones, según Aguayo (2009), está asociado con la cultura de los profesores, especialmente con la limitada existencia de disposiciones docentes para abordar la enseñanza de los valores, ya que ellos consideran que esa es una función de la familia, no de la escuela. Aguayo da cuenta de las contradicciones del discurso innovador ten-

diente a promover la sociomoralidad, sin embargo, hay una resistencia cultural de los docentes a tomarlo plenamente como guía de su acción. Esto lo advierte al explorar, por medio de la observación en clases de Educación Física y de entrevistas con los profesores, pues contrario a la reiteración del valor compañerismo, el registro de la interacción cotidiana en el aula se aleja de esta cualidad axiológica. En una visión más integradora de esta problemática en Arredondo y Góngora (2007), se localizan un conjunto de experiencias de investigación cuya finalidad común es conocer las disposiciones morales de los docentes de educación básica y superior, particularmente acerca de la responsabilidad ciudadana que el profesorado tiene en su tarea desde las aulas, ante un mundo injusto y sometido a poderes políticos antidemocráticos.

Al observar y entrevistar a profesores universitarios bajo la lupa de los valores del diálogo y la justicia, López Zavala (2007b), identifica una problemática que está conduciendo a la constitución de disposiciones de intolerancia y aislamiento de los conflictos sociales, no obstante que todos estos están ligados a la profesionalidad que en las aulas se está formando. El contraste del discurso jurídico y curricular con entrevistas es la base en esta investigación. En este trabajo se aprecia que no sólo depende de las inclinaciones individuales, sino que está estrechamente relacionado con los ámbitos culturales y de la propia visión ética del profesorado. Al indagar valores como el diálogo y la justicia en los procesos formativos, es interesante observar posturas de riesgo y de crítica en aras de orientar hacia la formación moral, lo cual se observa solamente en una minoría de profesores universitarios, ya que no es común que el profesorado arriesgue su posición de privilegio, zona de comodidad o, simplemente, su frágil situación laboral, pues aunque la mayoría de docentes expresa estar de acuerdo en formar en la crítica, el diálogo y la justicia en la perspectiva de cada profesión, la realidad política en los espacios universitarios los conduce a guardar distancia de estos principios.

En su investigación con profesores de educación básica, Kepowicz (2007b) plantea que la problemática de los valores referida a la profesión docente, siempre hay que considerarla para comprender el desempeño de los profesores; sin embargo, señala la misma académica, cuando los indicadores de pobreza, marginación, migración y rezago educativo son altos, como es el caso del contexto en el que desarrolla su trabajo, la propensión a establecer un no reconocimiento a la labor docente por los diferentes agentes involucrados es también alto, por tanto, el docente en su soledad enfrenta los problemas cotidianos con el

mayor esfuerzo pero no de la mejor manera. Los profesores declaran un conjunto de valores con los que están de acuerdo para un buen servicio a la sociedad, como responsabilidad asociada al compromiso y respeto en todos los niveles educativos, pues si bien entre los maestros de primaria destaca el valor de la justicia, entre los de secundaria valoran más el compañerismo, la solidaridad y la disciplina.

Al investigar los valores por medio de la observación, la entrevista a profundidad y grupos de enfoque, Beltrán (2011) encontró que los obstáculos en la promoción de valores en profesores de bachillerato, resalta la preocupación de los agentes escolares por los contenidos, encontrando que entre los obstáculos más importantes en la promoción de valores, son los medios de comunicación y los mismos padres de familia.

En la publicación de López y Solís (2011c), referida a la cultura valoral de profesores en formación en contextos e informantes distintos, se sitúa la problemática en los valores del diálogo, la colaboración y el compromiso como cualidades axiológicas en la cultura docente, ya que aun en ámbitos de expertos en pedagogía se observó que hay escasa proclividad en las disposiciones que se desprenden de la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los sujetos estudiados. Como antecedente a estos resultados ya se había dado a conocer un trabajo de López Zavala (2010), donde se advierte que entre los rasgos profesionales de profesores universitarios destaca la preocupación por la eficacia técnica y el descuido de la formación de rasgos de ética profesional. Las voces de los profesores reivindican formalmente los principios contenidos en el discurso universitario; sin embargo, se aprecia que valores como el diálogo y la autonomía se convierten sólo en aspiraciones y se marginan en sus actitudes y disposiciones, particularmente en el profesorado de larga antigüedad laboral, como resultado de la incorporación de mecanismos de control y sumisión ante el poder institucional, según enjuician los mismos docentes.

Para cerrar con este rubro, se consideran dos investigaciones que tocan el tema de los valores sociales, el de Gutiérrez (2007) y el de López Zavala (2007c). La primera, empleando entrevistas se propuso analizar la construcción colectiva de significados, en un grupo de investigación que trabaja sobre procesos de inclusión-exclusión socioeducativa, en Sevilla, España. Es notorio, se dice, que sus miembros portan valores estrechamente relacionados con el tema de investigación que atienden, cuyas funciones son el de ser investigadores y docentes universitarios, así como de educación primaria y secundaria. Los valores fun-

damentales que porta el colectivo estudiado son el compromiso y el respeto sobre la manera de proceder profesionalmente. En el segundo estudio destaca la dimensión social de los valores y, particularmente, la identidad de los profesores con el valor del compromiso social, donde se analizan sus opiniones y actitudes acerca del papel que asume el profesorado ante su tarea formativa, mostrando su debilidad ética como profesionales de la educación.

Métodos utilizados en el conocimiento de valores de los profesores

Los trabajos revisados se apoyaron mayoritariamente en el paradigma cualitativo, muchos de ellos emplearon el término genérico cualitativo; como se observa en la tabla 5.7, algunos trabajos refirieron el método específico empleado, como es el caso de análisis del discurso, etnográfico y socio-antropológico. También emplearon en menor proporción la combinación de lo cuantitativo-cualitativo, observándose que el menos socorrido fue el cuantitativo.

TABLA 5.7. **Métodos en investigaciones sobre profesores**

Métodos / Sujetos	Cuantitativa Cualitativa	Cuantitativa	Cualitativa	Análisis de discurso	Etnografía	Socio- antropología	Total
Profesores	4		16	1	1	6	28
Profesores y estudiantes	1	2	2	0	0	0	5
Total	5	2	18	1	1	6	33

Fuente: Rodrigo López Zavala, Base de datos VPE, 2012.

En cuanto a las modalidades para la recuperación del dato empírico en orden de preferencias, los investigadores se apoyaron en el cuestionario en la modalidad de escala de Likert, tanto para el enfoque cuantitativo, como para el cualitativo. Éste último amplió la gama de herramientas como es el caso del cuestionario con preguntas abiertas y la entrevista que fue muy utilizada, le sigue la observación, la investigación documental y aparece un caso donde se emplea la narrativa biográfica. También se registran publicaciones que no mencionan dato alguno sobre el tipo de instrumento o técnica para recabar los datos.

Los sujetos estudiados fueron los profesores, así como profesores y estudiantes en conjunto. Los niveles educativos comprenden primaria, secundaria, educación media superior y superior. Entre las instituciones y universidades participantes, se registran la Secretaría de Educación Pública, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, como también de las universidades autónomas públicas de Sinaloa, Yucatán, Tamaulipas, Aguascalientes, Guanajuato, Michoacán, Baja California, Tabasco y Morelos, además de la Universidad Iberoamericana de Puebla, institución particular. Las investigaciones en su mayoría se apoyaron en referentes teóricos desde donde se argumenta la postura epistemológica del estudio, resaltando el enfoque sociocultural.

Valores de los estudiantes. Descripción analítica de la producción académica

El estudio de los valores desde la perspectiva de los estudiantes es un campo que en la última década ha tenido un prolífico desarrollo en la investigación educativa en México. En la búsqueda realizada encontramos un número considerable de trabajos que reflejan el interés por dar cuenta de la realidad educativa, que prácticamente abarca todos los niveles del sistema educativo mexicano (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado).

La cantidad de investigaciones recogidas para este apartado, expresan una diversidad considerable respecto de las fuentes o tipos de producción del estudio de los valores en los estudiantes. Así pues, los trabajos que a continuación se detallan provienen mayormente de productos de investigación registrados como ponencias, le siguen capítulos de libros, artículos de revistas y libros (ver tabla 5.8).

TABLA 5.8. Estudiantes y publicaciones

Sujetos	Libros	Capítulos	Artículos	Ponencias	Total
Estudiantes	4	17	7	21	49

Fuente: Rodrigo López Zavala. Base de datos VPE, 2012.

La descripción analítica realizada mantiene la organización en los tres grupos que para este caso definimos: valores personales, valores sociales y valores intelectuales y profesionales. La complejidad del campo de los valores y los entrecruzamientos existentes entre ellos hace prácticamente imposible ubicarse en un solo tipo absoluto y sin nexos entre ellos. En ese sentido, como ya se ha dicho antes, el criterio y el sentido para la ubicación de las investigaciones en esta exposición se relaciona con su predominio entre los estudiantes.

Valores personales

En este apartado describimos aquellos estudios que tienen el énfasis en aspectos, rasgos o tendencias personales como la responsabilidad, la identidad, el respeto, entre otros. Un primer segmento lo constituye el trabajo de investigación desarrollado por Félix y Durán (2007). En esta investigación se da cuenta de las concepciones que tienen los estudiantes de un grupo de posgrado de la Escuela Normal de Sinaloa, respecto al valor de la responsabilidad y su importancia en su desempeño profesional. Los resultados arrojaron que existen dificultades serias en los estudiantes para conceptualizar a la responsabilidad como valor. Preferentemente se apela a una supuesta responsabilidad impuesta del exterior (órdenes, mandatos, coacciones) que a una responsabilidad basada en la voluntad propia, el conocimiento y la decisión de elegir acciones emanadas desde su interior; por lo que se advierte una racionalidad con rasgos predominantemente burocráticos e instrumentalistas, así como un reduccionismo conceptual del valor de la responsabilidad al considerar la puntualidad como el rasgo central de dicho valor.

En la investigación que Durán y Félix (2009a) desarrollaron entre estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa, tomaron como referencia el imaginario del buen docente y como categoría analítica las creencias y el valor de la responsabilidad. Los investigadores encontraron creencias diversas que van desde aquéllos que creen que la responsabilidad es cumplir preferentemente con lo establecido en los programas educativos, con las normas y acuerdos administrativos, hasta aquéllos que creen que la responsabilidad es asumir plenamente la docencia, más allá de cuestiones burocráticas, como una actividad profesional para ayudar a otros, particularmente de aquéllos que están bajo su influencia educativa.

En el estudio de la responsabilidad identificamos que este aparece relacionado con otros valores personales como el respeto, tal como lo podemos encontrar en Varela (2011). En esta investigación el centro son los valores de los estudiantes durante la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en dos escuelas telesecundarias del municipio de Tejupilco, Estado de México. Se enfatiza en el vínculo de la responsabilidad y el respeto. De acuerdo con los resultados, los sujetos investigados sostienen estos dos valores como los más importantes en su vida y, por tanto, los que más practican cotidianamente. Sin embargo, no es así, los estudiantes, a decir del investigador, se ubican en el estadio 3 de la moral normativa interpersonal, porque consideran como comportamiento correcto el complacer y ayudar a los demás; los juicios emitidos por los estudiantes obedecen a reglas y expectativas solicitadas por sus profesores, razón por la cual los comportamientos morales se apegan a cuestiones de orden normativo, distante del nivel praxeológico de dichos valores.

En otro grupo de trabajos, aunque también aparece la responsabilidad, ésta se entrelaza con otros valores tanto personales como sociales. Brethertron Díaz (2005) realizó un estudio sobre la identificación del conjunto de los valores en estudiantes de secundaria en Aguascalientes. Los resultados muestran la influencia de diferentes ámbitos de socialización, como la familia y la escuela como agentes transmisores de valores; evidencia también las tensiones en la sociedad que van de una concepción tradicional, a la moderna; muestra diferencias entre secundarias públicas y privadas, generales, técnicas y telesecundarias. Resaltan los valores como la felicidad, amistad y seguridad familiar. En Boroel *et al.* (2011) se aprecia el estudio de los valores profesionales en los médicos internos de pregrado y médicos pasantes de servicio social del Centro de Estudios Superiores Xochicalco. Los hallazgos encontrados indican que los médicos recibieron conocimientos formativos orientados a la formación valoral, aun cuando curricularmente no se trabaja formalmente. Entre la jerarquía valoral obtenida aparecen el respeto, la responsabilidad, humildad, honestidad y tolerancia. Se encontró que mientras los médicos de pregrado prefieren el respeto, el grupo de médicos pasantes aprecian la responsabilidad, cuyo resultado tiende a asociarlo con los contextos en que se desenvuelven cada uno.

En el nivel medio superior Macías *et al.* (2011) investigaron los valores y las actitudes que están presentes en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela Preparatoria 9 de la UANL, encontrando preferencias por el respeto, la empatía,

la responsabilidad, la humildad, la disciplina y el trabajo en equipo, Como conclusión del trabajo se asume una restructuración en la unidad de aprendizaje de orientación psicológica para fortalecer los valores.

Se localizó otro conjunto de trabajos donde predominan valores personales, cuyo núcleo central es la identidad que, sin embargo, se amalgaman con algunos valores de orden intelectual y social. Aquí participan investigaciones desarrolladas por Chávez quien ha profundizado en el valor de la identidad estudiantil, así como Kepowics y Payán y otros,

Chávez (2003) ha seguido la línea de la identidad de los estudiantes por medio de varias investigaciones en las que describe las formas en que los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL usan su tiempo libre y los valores que en ello privilegian, tales como la religión y su religiosidad como elemento de identidad personal, académica y social, lo cual es expresión de los intereses o expectativas que tienen de su proyecto de vida. De acuerdo con los resultados, se encontró una alta tendencia al aprecio familiar, escaso interés por oficios religiosos y programas asistenciales y sociales, igualmente poco solidaridad, rasgos evidentes de una sociedad con problemas de sentido comunitario. Aunque se declaran con cualidades como críticos, rebeldes y abiertos, lo que denota una autovaloración positiva que los identifica con su pertenencia en la facultad donde estudian.

En otro trabajo de Chávez (2006) se observa cómo los estudiantes del Colegio de Historia, Pedagogía y Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, traducen y reproducen los valores infundidos por la propia institución, y cómo se armonizan con los valores propios de los estudiantes para formar una identidad propia siendo estudiantes de Filosofía y Letras. Chávez (2003, 2007), profundizó en esta temática al realizar otra investigación donde reporta el estudio de los valores y la identidad profesional de los estudiantes de la misma facultad. Aplicó un cuestionario a 909 estudiantes donde relaciona el contexto universitario y el tema de los valores y la ética profesional. El estudio permite caracterizar a los estudiantes, conocer sus intereses y sus valores, lo que posibilita la identificación de acciones que permitan hacer ajustes entre una propuesta educativa y las necesidades sociales.

Dos trabajos abonan a los estudios de valores personales, particularmente de la tolerancia y las dificultades para su concreción. En uno de éstos (Durán, 2006) se investigan los valores en la práctica docente, desde la vivencia de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAS. El estudio

se centra en el valor de la tolerancia, porque de acuerdo con los estudiantes es el más importante en su proceso formativo. Lo que la investigadora recupera es la importancia de la tolerancia en las relaciones educativas durante el proceso formativo de los estudiantes. Los resultados ofrecen la existencia de serias dificultades para que los estudiantes se formen en y para la tolerancia, toda vez que los ambientes de esta licenciatura no crean condiciones personales y éticas para tal propósito humanista.

Los valores de los estudiantes universitarios, mediante la construcción de un instrumento de medición del diferencial semántico, es el objeto de estudio de Ramos (2006). En éste trabajo encontramos la existencia de contradicciones importantes entre valores socioculturales, así denominados por el autor, como la responsabilidad, la paz, la participación social y la tolerancia; así como también la contradicción entre valores socio-cognitivos-rationales, al privilegiar el conocimiento y el orden por encima de la creatividad. Este trabajo contribuye a identificar la diversidad axiológica, aunque no sólo en la esfera socio-cultural y cognoscitiva-razional de los estudiantes.

Por su parte, García (2005) investiga los valores finales e intermedios de vida del alumno de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Los resultados son interesantes toda vez que cuatro de cada diez estudiantes no presentan compromiso por aprender, que en las expectativas de vida la mayoría se inclina por rasgos de carácter hedonista; sin embargo entre los valores finales, el que tuvo el menor aprecio fue el bienestar propio. Como parte de una problemática relacionada con los valores necesarios en los sujetos que se están formando en las instituciones educativas, se agrega el trabajo de Hernández (2011) realizado en el nivel de secundaria, cuyos resultados indican que los adolescentes otorgan importancia a situaciones que les proporcionan bienestar, mejores estados de vida, así como tendencia a preferir el respeto, la comprensión y la tolerancia; sin embargo, todo ello se encuentra predominantemente en el nivel prescriptivo lo cual los limita en su desarrollo autónomo y personal.

Valores intelectuales y profesionales

Existe un conjunto de trabajos cuya temática gira en torno a los valores cognitivos, intelectuales y éticos que se aspiran alcanzar en el proceso formativo y, por tanto, necesarios para su desempeño profesional. En ese tenor, López Zavala (2007), indaga los valores profesionales en el posgrado de la UAS, en el área de

ciencias sociales. Analiza la ética profesional de los estudiantes tomando como referencia cinco dimensiones de las competencias, cuyos resultados indicaron que el orden de las preferencias de los estudiantes fueron: dimensión técnica, dimensión social, dimensión moral, y dimensión afectiva-emocional.

Félix y Durán (2009) analizan las creencias y los valores que forman parte del perfil motivacional de los docentes de la ENS en la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Telesecundaria. De acuerdo con los resultados, los estudiantes creen que el perfil motivacional del docente debe conformarse con rasgos valorales como: un profesional dinámico, con conocimiento y dominio de estrategias, comprensivo, innovador, creativo y activo. Tal perfil es construido por los estudiantes desde el plano de lo ideal, como una aspiración ante una realidad donde la motivación es considerada escasa, con poca presencia por no decir nula.

En otro trabajo desarrollado por los mismos Félix y Durán (2011), indagaron, desde los estudiantes, el proceso de construcción del imaginario axiológico en el trayecto formativo, de recién ingreso a primer año al segundo de la carrera de la Licenciatura en Educación Secundaria; para ello tomaron como referente la categoría del buen profesor. Los resultados indican que durante el transcurso del primer grado, el imaginario construido por los estudiantes sobre el buen profesor fue el de ser un profesional, responsable, respetuoso, paciente, amable y comprensivo; al cual en y durante el segundo grado le han agregado otros rasgos o cualidades, como: ser tolerante, ético, didáctico, técnico, con dominio de estrategias y, conocimiento y dominio de contenidos.

En la investigación desarrollada por López Zavala y otros (2008) entre estudiantes del posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa, da cuenta de los valores profesionales que se articulan con la ética profesional. El estudio muestra el alto valor que asignan a las competencias profesionales, a la responsabilidad, la honestidad y el compromiso; sin embargo se ve disminuido cuando se identifica que el valor de la investigación está muy bajo en el imaginario y las preferencias de los posgraduantes, a pesar de que esta cualidad académica se plantea como una de las centrales en las finalidades formales de este nivel formativo en la Universidad. Se concluye que existe una escasa correspondencia de las finalidades como la formación y aprecio por la investigación respecto a los logros formativos reales en el posgrado de la UAS, lo que revela la necesidad de reorientar la acción institucional y del profesorado en este nivel educativo.

En esa misma línea temática, Pérez (2007) presenta resultados preliminares de una investigación de la formación disciplinaria y ejercicio profesional en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Junto a ello, también indagó otros aspectos como las ideas y su relación con el mundo, su país, su carrera, la religión, la familia, los amigos y con ellos mismos. Se propuso indagar los factores que intervienen en la identificación de los estudiantes con la institución, el proceso de construcción de la vocación e identidad profesional, así como los conocimientos disciplinarios y valorales adquiridos a lo largo de su formación teniendo en cuenta su incidencia en el desempeño profesional. Los resultados refieren a un esquema valoral estructurado preferentemente por valores como la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la solidaridad.

En otro trabajo, Valentín Félix (2007) estudia las creencias pedagógicas y las prácticas de enseñanza de los futuros profesores normalistas. Descubre que los estudiantes-practicantes en escuelas secundarias del municipio de Culiacán, sustentan sus prácticas de enseñanza en el sentido común, intuiciones, alejadas de los fundamentos teóricos o contenidos curriculares analizados en su proceso formativo. Los estudiantes-practicantes, le otorgan importancia al valor de la práctica, mientras que la formación teórico-conceptual está relativamente marginada en la jerarquía de sus valores. Por tanto, las creencias educativas o pedagógicas de los estudiantes se convierten en un obstáculo para su formación y desarrollo profesional.

Los valores en las competencias de los estudiantes de educación media superior en Cuautla, Morelos, fue investigado por Ibarra *et al.* (2011). Es un reporte parcial que busca, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), conocer cómo los estudiantes identifican, asumen y se apropian de las competencias con que piensan y reflexionan críticamente; aprenden de manera autónoma y trabajan en forma colaborativa. La conclusión es que los docentes y estudiantes desarrollan arraigadas prácticas de enseñanza y aprendizaje que no facilitan la adquisición de las competencias propuestas en la RIEMS.

En Barragán (2011) identificamos su investigación con los valores profesionales y principales rasgos del buen profesional, en la perspectiva de los estudiantes de Comunicación en la UNAM. La finalidad de este estudio fue conocer el perfil, los valores profesionales y los códigos de ética periodística de los estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán; de Comunicación y Periodismo de la FES

Aragón y de Ciencias de Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Los resultados arrojaron los siguientes valores: responsabilidad, respeto, honestidad, veracidad, objetividad, entre otros.

Por otra parte, Ibarra (2007), al referirse a los valores en las profesiones universitarias, sitúa a la ética profesional como el referente de análisis de los valores profesionales, particularmente la responsabilidad, junto al valor del compromiso. Analiza además los valores que plantean los códigos éticos de las profesiones de abogados y sociólogos, desde donde se supone se configura la identidad profesional. El resultado de su análisis la conduce a concebir a la ética profesional como la base de la formación universitaria.

En otro grupo de trabajo nos encontramos investigaciones que dan cuenta de la formación de la ética profesional, tal es caso de Ibarra (2006), quien estudia el perfil, las competencias éticas y los valores del psicólogo. Es un trabajo que se acerca a la cultura de la profesión del ecólogo por medio de la indagación documental y análisis de discurso. Tiene como propósito el conocimiento de la ética profesional que se adquiere en la formación del ecólogo y los valores que construye desde los saberes científicos del propio campo. Se demanda la asunción de valores profesionales que no están suficientemente asumidos en este campo profesional. En este mismo grupo encontramos la investigación de Luna *et al.* (2010) referida a los rasgos del buen profesional, desde la opinión de los estudiantes universitarios realizado en Baja California, reportan los estudiantes, por orden de preferencia, que entre los cinco rasgos de un buen profesional están: la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la formación y la preparación, lo quiere decir que privilegian las competencias éticas, seguidas de las competencias técnico-cognitivas.

En la investigación de Payán *et al.* (2005), acerca de los valores y la identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional (IPN), se señala que la crisis de la educación mexicana se expresa en los valores identitarios con la institución y la sociedad. El estudio da cuenta que casi la mitad de los estudiantes (47%) no considera vigente el lema “la técnica al servicio de la patria”; por otro lado, encontró que sólo 9.7% se refirió a la realización de trabajo comunitario, como parte del servicio social. Finalmente, en cuanto a tomar como ejemplo digno al docente por sus cualidades y modos de ser, se encontró que 65.4% no tenían esas cualidades, por lo que reflejó poca identidad con sus docentes. Estas cuestiones resultan alarmantes por la naturaleza histórica y su origen institucional.

Con esta misma orientación, Kepowicz (2006) desarrolla una investigación donde pone de relieve el proceso crítico de construcción de la identidad profesional de los futuros docentes de la Escuela Normal de Guanajuato. Se enfatiza en el papel que juegan las culturas que se cruzan en el ámbito normalista para la configuración de la identidad de los estudiantes respecto a la profesión docente. Este trabajo contribuye a entender y comprender cómo se configura la identidad con la profesión docente entre estudiantes normalistas.

En el mismo eje temático, Kepowicz (2003) indagó la formación de la identidad de los futuros profesionistas a partir de la ética y los valores. Eligió estudiantes de tres carreras de la Universidad de Guanajuato: Contaduría Pública, Comercio Internacional e Ingeniería Química. Tomó como referencia en primer término los documentos institucionales relativos principalmente a la misión y el *currículum*, posteriormente combinó con guiones de reflexión personal de los estudiantes sobre su vida pasada, presente y expectativas de futuro, además de entrevistas. Encontró que los valores plasmados siguen siendo un sueño o ideales para los jóvenes, aunque critican la práctica de algunos docentes identificándolos como prepotentes, injustos y mal preparados.

Chávez (2008) estudia la responsabilidad como rasgo de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional. El estudio se desarrolla con estudiantes de posgrado en la UANL cuyo objetivo fue identificar los rasgos principales y nivel de ética profesional en los estudiantes de posgrado. De acuerdo con los datos obtenidos, se propone que se establezca la responsabilidad de crear estrategias para que todo estudiante universitario ponga en práctica valores ético-profesionales. La investigación de Castro *et al.* (2009) es sobre los valores profesionales en los estudiantes de licenciatura del Instituto Tecnológico de Sonora. En este trabajo se exploran las actitudes de los estudiantes hacia los principios de la ética profesional y los valores profesionales de licenciatura. Se exploran las actitudes en cuatro competencias: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales. Como resultado de la investigación, encontró que existe una actitud favorable hacia todas las competencias, pero sobresalen las competencias éticas que exploran la responsabilidad, ética profesional y personal.

Sayavedra (2011) analizó la ética y los valores profesionales de los docentes del Bachillerato Tecnológico, desde la perspectiva de los estudiantes. El análisis tuvo como objetivo establecer los rasgos del buen profesor a partir de un conjunto de valores. El resultado obtenido indica la necesidad de que el docente de

bachillerato tecnológico cuente con valores como: la honestidad, responsabilidad, justicia, respeto y conocimiento de la asignatura.

Valores sociales

El trabajo desarrollado por López *et al.* (2009) da cuenta de los valores que poseen los estudiantes al egresar de la educación secundaria en el estado de Baja California. Los resultados destacan que los valores preferidos son la justicia e igualdad, a los cuales se unen el respeto, amor, honestidad, paz, libertad, responsabilidad y dignidad. También se encontró que el sexo, la edad y el tipo de secundaria inciden en los perfiles valorales de los estudiantes y que sus preferencias se sitúan en tres grupos: valores universales, valores de participación social y valores de convivencia social.

En esa misma perspectiva los trabajos reportados por Alcántara, Hirsch y Barba (2009), centran el estudio en los valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM. Se analizan a la luz de los valores científicos, profesionales y cívicos como elementos que conforman el perfil cultural de los posgraduantes de la UNAM. De acuerdo con los resultados se afirma que en las universidades existe la tendencia al menosprecio por conjuntar la dimensión cognitiva intelectual con la dimensión social de formación profesional, por lo que se requiere que la universidad se abra a una visión que integre la finalidad ética, frente al panorama instrumentalista que se ha instalado en la educación superior.

Chávez (2005) estudia la identidad y los valores en la ética profesional en la formación de los estudiantes de la UANL, y también cómo construyen sus expectativas sociales y profesionales. Los resultados indican que no se arrepienten de su ingreso a la universidad, aunque se aprecia un desdén por los asuntos políticos. Además entre ellos existe la convicción de que la educación universitaria cumple sus expectativas, asimismo manifiestan que el desempeño de sus profesores ha influido positivamente en su desarrollo. Estos resultados son considerados como una base para profundizar en el conocimiento de los estudiantes de la UANL.

El grupo de investigaciones que se describen a continuación, tienen en común el estudio de los valores en el bachillerato. Guerrero (2003) indagó las actitudes y los valores que tienen los estudiantes del bachillerato. Analizó las razones del porqué los estudiantes tienen percepciones diversas acerca del bachillerato.

Resaltando en los resultados del trabajo la influencia de las historias personales y los contextos en que se desenvuelven los alumnos. Se encontró subgrupos de estudiantes que se identifican con la propia cultura escolar al otorgar un valor prominente al bachillerato como espacio formativo, mientras que otros le ven como espacio de vida juvenil, valorándolo como posibilidad de acceso a la educación superior. En sentido parecido se localizó un trabajo de investigación desarrollado por Carbajal (2009), quien estudia el valor de la amistad, la convivencia y el enamoramiento en estudiantes de un bachillerato público. Sobresale en sus resultados, la identidad de los jóvenes con sentimientos humanistas, como la amistad y el enamoramiento en la convivencia entre compañeros. Expresan el deseo de ser reconocidos como jóvenes y ser respetados sus sentimientos.

En esa misma perspectiva, Guerra (2003) estudia el carácter formativo del bachillerato, tomando en cuenta la voz de los estudiantes. Cuestiones sobre cómo desde sus experiencias concretas, vivencias del hecho educativo, los valores y sentidos que al respecto refieren, la confianza que depositan en la escuela y las expectativas que formulan de cara al futuro. Mediante relatos de vida y entrevistas, señala la importancia de la calidad educativa para los estudiantes más desfavorecidos, de ofrecer más equidad no sólo para su inserción laboral sino para su formación integral y significativa. Verástica y Salazar (2011) también contribuyen al estudio de valores en el bachillerato, al indagar por medio de los cuentos, los valores que los estudiantes de tercer grado de un bachillerato universitario identificaron en las acciones de los personajes protagónicos. Como resultado, los autores encontraron un contexto poco esperanzador, al ver que las temáticas dominantes de los cuentos fueron la violencia y la descomposición social.

Un interesante grupo de investigaciones que toma como eje principal las tendencias y las jerarquías valorales es el que presentamos a continuación. Respecto de la percepción de los valores en estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Quijano y Lorenzo (2011) encontraron una jerarquía de valores que tiene el orden siguiente: valores morales, individuales, ecológicos, afectivos, corporales, intelectuales, estéticos, instrumentales, sociales y religiosos. Se establecen diferencias entre hombres y mujeres en relación con los tipos de valores percibidos por los estudiantes estudiados. Mientras tanto, Amaro y Hernández (2008) aplicaron un cuestionario de valores a jóvenes estudiantes en dos unidades académicas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), con el propósito de obtener un panorama valoral de los educandos. Los datos obtenidos ponen a la vista tendencias diversas que pueden tomarse en cuenta

como base para el conocimiento del pensamiento y la cultura de los jóvenes ante el entorno social de las profesiones.

En una línea parecida a la anterior se encuentra el trabajo desarrollado por Reséndiz *et al.* (2008), quienes analizan la variación en las explicaciones de los docentes ante los valores en estudiantes de la UAT. Identificaron los discursos de estudiantes en relación con los valores derivados de la práctica educativa para conocer el tipo de formación valoral y sus tendencias en los educandos. En ese mismo sentido, en Amaro *et al.* (2007) se analizan las orientaciones valorales de los estudiantes en la misma universidad, para lo cual tomaron como variables el tiempo libre, las cualidades y los intereses de los estudiantes universitarios. Los resultados expresan que el tiempo libre lo dedican a la familia, ver televisión, leer por necesidad, estar con la novia o novio; asimismo son abiertos y solidarios, aunque aparecen actitudes ambiciosas. Los intereses los orientan a lograr su realización personal y, en menor presencia, el interés por tener un trabajo.

En el mismo tenor, en Chávez *et al.* (2003) encontramos otro estudio más acerca de los valores en estudiantes de la UANL. Buscan explicaciones a los efectos que están provocando en los estudiantes los cambios que acontecen en el contexto institucional. Identificaron sus valores observando tendencias de los mismos para dar cuenta de la diversidad de visiones y acercamiento que los jóvenes tienen ante la realidad de la universidad. El conocimiento de los valores en adolescentes es el propósito de Velázquez (2006); ella investigó los valores que presentan y cómo los ponen en juego en medio de las tensiones existentes entre profesores y estudiantes, particularmente los referidos a los que se expresan en el comportamiento social en el contexto de la relación educativa. De sus hallazgos se desprende que los adolescentes reivindican valores como la justicia y la equidad para toda la comunidad, y también advierten la cuestionable herencia que los adultos dejan a las generaciones sustitutas.

En la investigación realizada por Durán y Félix (2009b) se analiza el sentido de la formación como una posibilidad de que la docencia en la institución normalista sea un acontecimiento ético. El centro de su análisis e interpretación lo ocupan las vivencias concretas de los procesos formativos de los estudiantes normalistas. Se apoyan en documentos institucionales y cuestionarios con preguntas abiertas. En los resultados del trabajo se ponen de manifiesto las dificultades que imposibilitan el desarrollo de una docencia ética que contribuya a una formación del perfil moral de los futuros profesores, cuya cultura pedagógica se cimenta en el humanismo.

Guerrero (2011) explora las creencias de alumnos de quinto y sexto año de primaria en la ciudad de Ensenada, para acercarse a los valores del profesor de Educación Física. Encontró que la asignatura preferida fue la de Educación Física, más de la mitad respetan las reglas del juego, aunque ocasionalmente las quebrantan; se dan frases de motivación y se aprecia la enseñanza de valores por el profesor.

Farfán y Burciaga (2009) abordan los valores en la práctica de la lectura en niños de preescolar, donde se indagó específicamente qué valor le dan los infantes a la lectura. Se trabajó mediante entrevistas basadas en dilemas. El resultado arrojó que los niños mostraron la tendencia a preferir las películas por encima de la lectura, un poco más de la tercera parte opta por el libro y menos de 10% prefieren por igual leer y ver películas.

En una línea escasamente desarrollada se identificó un estudio de valores de carácter histórico desarrollado por Walker (2006). Aborda la historia de la educación de valores en los niños mexicanos en el periodo comprendido de 1823 a 1914. Analiza e interpreta el proyecto educativo y la controversia entre los actores laicos y religiosos, así como los aspectos que han influido en la educación de los valores. El trabajo reviste importancia por la posibilidad de aprender a construir un proyecto basado en una moral laica con distancia de la moral religiosa en las escuelas.

Métodos utilizados en el conocimiento de valores de los estudiantes

Los trabajos de investigación referentes a los valores en los estudiantes encontrados y revisados muestran gran diversidad de perspectivas metodológicas. Aquí los enunciamos tal y como los autores los han apuntado, aún cuando en algunos de los casos en otro espacio merezcan una crítica conceptual a su ambigüedad. De manera general los métodos más utilizados en estos estudios revelan el predominio de enfoques cualitativos. Dentro de esta perspectiva se identificaron diversas variantes metodológicas, como: cualitativos, cualitativos descriptivos, fenomenológicos, socio-antropológicos, etnográficos, histórico interpretativo, análisis de discurso y estudio de caso. Por otra parte, se encontraron, aunque en menor cantidad, trabajos en la perspectiva cuantitativa que, al igual que la anterior, se observan variantes metodológicas que conviene mencionar tales como: cuantitativos, cuantitativos explicativos, exploratorios y estadísticos (ver tabla 5.9).

TABLA 5.9. Métodos en investigaciones sobre estudiantes

Sujeto	Enfoque cualitativo								
	Cualitativos	Cualitativo-descriptivo	Etnográfico	Socio-antropológico	Análisis de discurso	Fenomenológico	Histórico-interpretativo	Estudio de caso	Total
Estudiantes	14	11	03	01	01	02	01	01	34

Enfoque cuantitativo					
Sujetos	Cuantitativos	Estadísticos	Exploratorio	Cuantitativo explicativo	Total
Estudiantes	7	1	4	3	15

Fuente: Rodrigo López Zavala. Base de datos VPE, 2012.

Respecto de los instrumentos y herramientas metodológicas que se utilizaron en los trabajos de índole cualitativo, aparecen las entrevistas abiertas y a profundidad, grupo focal, cuestionarios con preguntas abiertas, técnica narrativa, lectura de cuentos, estrategia de dilemas, observaciones y registros etnográficos. Por otra parte, en el caso de la orientación cuantitativa se utilizaron diversas técnicas como: escala intervalar, análisis de frecuencia, tabla de Krejcie y Morgan, encuestas, escalas tipo Likert, y test de reacción valorativa.

Conclusión

La comunidad académica que tiene como objeto de estudio a los valores de los profesores y los estudiantes, cuenta con la fortaleza que proviene del contexto creado por la Reduval cuyos datos dan cuenta de su fortalecimiento en el decenio de 2002-2011. Las 82 publicaciones identificadas en este campo temático indican que son los estudiantes los que han generado el mayor interés en la construcción de conocimiento. Como también se observa prácticamente una ausencia de interés por estudiar los valores de los directivos en educación, cuyas publicaciones son mínimas siendo esta la razón por lo que no fueron incluidos en el reporte analítico que aquí se presenta.

Asimismo, concluimos que los 61 valores fundamentales organizados en este trabajo como cualidades axiológicas personales, sociales e intelectuales y profesionales, fueron investigados en sus tres cuartas partes con métodos con enfoques cualitativos, cuya variedad de orientaciones nos permite apreciar el desarrollo del campo de los valores en los sujetos de la educación.

En los trabajos analizados acerca de los profesores, la tendencia que se observa es a guardar una distancia entre el discurso de los valores respecto a cómo son asumidos en la realidad social por los sujetos estudiados. También queda a la vista el papel que para los profesores tienen los ambientes, la normatividad y las políticas en la escuela al desempeñar su función educativa. La mayoría de los trabajos no profundizan en la subjetividad, se estudia los valores en los profesores y estudiantes en el plano de la declaración o de la opinión. El grupo de trabajos que reportan los valores profesionales es reiterativo, a lo cual se agrega el hecho que en su mayoría abordan sólo el deber ser sin los nexos críticos con la realidad de las escuelas y el entorno social en un país con fuerte crisis de valores, lo cual refleja una carencia relevante en la investigación educativa.

Los estudios de valores en los estudiantes muestran una gama de aristas diversas en las formas de afrontar los objetos de estudio propuestos en cada investigación aquí presentada; sin embargo, predominan los estudios de valores de tipo personal y de valores profesionales. En general los acentos de los trabajos descritos ponen de manifiesto preocupaciones en el terreno del deber ser; se parte de cuestiones de orden declarativo, dejando de lado la realidad de los sujetos y las instituciones escasamente problematizada. Ello no significa que los resultados de los trabajos no tengan sentido o que no aporten al conocimiento; lo que se quiere resaltar aquí es que se debe buscar la construcción de nuevos derroteros, formas novedosas de afrontar el estudio de los valores de los estudiantes. Se deben valorar las vivencias concretas, acudiendo a objetos de estudio que impliquen propuestas de intervención, seguimientos y evaluaciones temporales, porque sólo así se podrá lograr una estrecha vinculación entre realidad social, realidad subjetiva e ideales humanos en la perspectiva de la ética contenida en los valores.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, Armando; Leticia Barba Martín y Ana Hirsch Adler (2009). *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México: IISUE, UNAM.
- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (2009). “Los valores en la clase de Educación Física”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- Amaro González, Patricia; Guadalupe Chávez González y Silvia Vázquez González (2007). “Estudiantes y orientaciones valorales. Un acercamiento al ámbito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en Chávez González, G.; A. Hirsch Adler y H. Maldonado Willman. *México. Investigación en educación y valores*, México: Reduval, Gernika, pp. 297-314.
- Amaro González, Patricia; Guadalupe Chávez González; Silvia Vázquez González Silvia; Pedro Espinoza Baca y Humberto Rodríguez Hernández (2008). “Tendencias valorales en estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en Amaro González, P.; Ó. Misael Hernández (coords.), *Miradas sobre la educación. Aportes multidisciplinares*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Amaro González, Patricia; Magdalena Velazco Arriaga y Pedro Espinoza Baca (2011). “Los significados de profesor responsable y respetuoso desde la perspectiva de

- académicos de la maestría en docencia de la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Arredondo, Adelina y Janette Góngora (coords.) (2007). *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*, México: IFE, UPN, UAEM.
- Barragán, Araceli (2011). “Valores profesionales y principales rasgos de ser un buen profesional. Una mirada desde la formación de los estudiantes de la comunicación en la UNAM”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Beltrán Poot, Augusto David (2011). “Retos y obstáculos en la promoción de valores: perspectiva de los profesores de bachillerato”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Boroel Cervantes, Brenda; Kay-To-Py Montiel Boheringer y Simitrio Rojas Vergara (2011). “Valores profesionales que ponderan los médicos internos de pregrado y médicos pasantes de servicio social del Centro de Estudios Superiores Xochicalco”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Bretherton, Regina (2005). “Identificación de valores en los estudiantes de secundaria de Aguascalientes”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Campos Huerta y Martha Elizabeth (2009). “El valor de la calidad de la educación en el Colegio Sara Alarcón: la perspectiva de alumnos y profesores”, en Figueroa de Katra, Lyle; Ana Hirsch Adler y Susano Malpica Ichante. *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 401-411.
- Chávez, Guadalupe (2003). “Estudiantes, valores y tendencias valorales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, en *Reencuentro*, México, núm. 38. Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx/busqueda.php [consulta: 7 de diciembre de 2011].
- Chávez, Guadalupe (2005). “Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Chávez, Guadalupe (2008). “La responsabilidad, rasgo de la profesión y condición de posibilidad de la ética profesional”, en Hirsch A. y R. López- Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UACH, UADY, pp. 293-336.

- Chávez, Guadalupe; Benigno Benavides Martínez y Laura Imelda Charles (2003). *Estudiantes y valores. El caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL*, México: FFYL, UANL.
- Chávez, Guadalupe; Ana Hirsch Adler y Héctor Maldonado (2003). "Identidad de los estudiantes universitarios", en Ana Hirsch Adler y Rodrigo López Zavala (coords.). *Ética profesional e identidad institucional*, México: UAS, pp. 213-242.
- Chávez, Guadalupe; Ana Hirsch Adler y Héctor Maldonado (2006). "Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia", en Hirsch Adler, Ana (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 169-196.
- Chávez, Guadalupe; Ana Hirsch Adler y Héctor Maldonado (2007). "Estudiantes, valores e identidad profesional", en Mingo, Araceli (coord.), *Estudiantes universitarios. Cinco acercamientos*, México: Colección Pensamiento Universitario, tercera época, IISUE UNAM, pp. 131-163.
- Cárdenas González, Víctor Gerardo (2003). "Teorías implícitas de profesores de educación primaria sobre educación en valores de la democracia. Análisis exploratorio", en *VII Congreso de Investigación Educativa*, Guadalajara, Jalisco: COMIE.
- Carvajal Benítez, Pablo (2009). "Sentimientos y valores de los jóvenes en la escuela preparatoria", en Figueroa de Katra, L.; A. Hirsch y S. Malpica. *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 413-424.
- Castro López, Antelmo, María Luisa Madueño Serrano y Lorena Márquez Ibarra (2009). "Los valores profesionales en los estudiantes de licenciatura del Instituto Tecnológico de Sonora", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- Cerón Medina, Lethayde María del Refugio y Luis Horacio Pedroza (2009). "Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- Durán Pizaña, Eustolia (2006). "Los valores en la práctica docente. Una aproximación desde los estudiantes", en Durán Pizaña, Eustolia (coord.), *Comprender los procesos escolares. Creencias, valores y emociones*, Barcelona: Pomares, UAS.
- Durán, Pizaña, Eustolia y Valentín Félix Salazar (2004). "Creencias y valores en el posgrado, una utopía en la formación", en *Reencuentro*, México, núm. 41, Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id=9 [consulta: 18 noviembre de 2011].

- Durán, Pizaña Eustolia y Valentín Félix Salazar (2009a). “Creencias en torno al valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado”, en Figueroa de Katra, L.; A. Hirsch y S. Malpica, *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 215-224.
- Durán Pizaña, Eustolia y Valentín Félix (2009b). “EL buen profesor: la construcción de su imaginario axiológico en el trayecto formativo del estudiante de la Escuela Normal de Sinaloa”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- Farfán Mejía, Enrique, y Adriana Burciaga González (2009). “Los valores y las prácticas de lectura en el nivel preescolar”, en Figueroa de Katra, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 335-344.
- Félix Valentín (2007). *Creencias pedagógicas y prácticas del futuro profesor*, México: UAS, ENS.
- Félix Valentín y Eustolia Durán (2007). “El valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Félix Valentín y Eustolia Durán (2011). “Creencias y valores en torno al perfil motivacional docente. El caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Telesecundaria de la Escuela Normal de Sinaloa”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- García, Diana (2005). “Valores finales e intermedios de vida del alumno universitario de psicología: Un perfil de valores”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Guerra, María (2003). “El valor formativo del bachillerato. Una perspectiva desde los alumnos”, en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara, Jalisco: COMIE.
- Guerrero, María (2003). “Actitudes y valores hacia el bachillerato en la voz de los alumnos”, en *Memoria electrónica del VII del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara, Jalisco: COMIE.
- Guerrero, José (2011). “Creencias de los alumnos sobre los valores que enseña el profesor en la clase de educación física”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Gutiérrez Serrano, Georgina (2007). “Valores profesionales en investigadores en educación. El caso de un grupo de investigación sobre procesos de inclusión y exclusión socio-educativa”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.

- Hernández, Ramón (2011). “La formación en valores, un contraste entre la teoría, el discurso y la realidad: el caso de una escuela secundaria en la ciudad de Chihuahua”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Hirsch, Ana (coord.) (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika.
- Hirsch, Ana (2008). “Valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y en su profesorado. Los profesores de posgrado de la UNAM”, en Hirsch A.; R. López Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UACH, UADY, pp. 23-43.
- Ibarra Uribe, Luz Marina, Ana Esther Escalante Ferrer y César Darío Fonseca Bautista (2011). “Valores en las competencias de los estudiantes de educación media superior”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Ibarra, Guadalupe (2006). “Perfil, competencias éticas y valores del ecólogo de la UNAM”, en Hirsch Adler, Ana (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 197-221.
- Kepowicz Malinoska, Bárbara (2003). “Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones”, en *Reencuentro* (México), núm. 38. Disponible en: bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no38/seis/resumen6.html [consulta: 20 de enero de 2012].
- Kepowicz Malinoska, Bárbara (2006). “Construcción de la identidad profesional en futuros docentes”, en Hirsch Adler, Ana. *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 391-419.
- Kepowicz Malinoska, Bárbara (2007a). “Valores docentes y reconocimiento social de la profesión”, *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.
- Kepowicz Malinoska, Bárbara (2007b). “Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia”, en *Reencuentro* (México), núm. 49. Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx [consulta: 7 de marzo de 2012].
- Kepowicz Malinoska, Bárbara y Lucía Rodríguez (2011). “Valores profesionales de la docencia”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 7 al 11 de noviembre, Ciudad de México: COMIE.

- López Calva, Juan Martín; María Isabel Royo Sorrosal; Guadalupe Barradas Guevara; Nora Guajardo Santos y Edith Huesca Ramírez (2008). “Valores profesionales de los docentes y estudiantes del posgrado de la Universidad Iberoamericana Puebla”, en Hirsch A. y R. López Zavala (coords.), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA-Puebla, UAT, UAEM, UACH, UADY, pp. 81-107.
- López Guerrero, María del Rosario (2009). “El proyecto escolar en valores: tensiones y posibilidades de construcción para el colectivo docente”, *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- López Ortega, Mónica; Joaquín Caso Niebla y Juan Carlos Rodríguez Macías (2009). “¿Cuáles son los valores que poseen los estudiantes cuando egresan de la educación secundaria?: el caso de Baja California”, *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- López Zavala, Rodrigo (2003). “Burocracia y profesorado. El valor del liderazgo para el cambio universitario”, en *Reencuentro*, México, núm. 38. Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx/busqueda.php [consulta: 22 de enero de 2012].
- López Zavala, Rodrigo (coord.) (2006). *La cultura escolar en la educación pública. Valores, prácticas y discursos*, Barcelona: Pomares, UAS.
- López Zavala, Rodrigo (2007a). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora. Valores profesionales en la educación superior*, México: Plaza y Valdés, UAS.
- López Zavala, Rodrigo (2007b). “Justicia y diálogo. Valores éticos en los procesos de formación”, en Chávez González, Guadalupe; Ana Hirsch Adler y Héctor Maldonado Willman. *México. Investigación en educación y valores*, México: Reduval, A. C., Gernika, pp. 335-342.
- López Zavala, Rodrigo (2007c). “Valores profesionales en la formación universitaria. La dimensión social de los valores del profesorado”, en *Reencuentro*, núm. 49, México. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004909 [consulta: 23 de enero de 2012].
- López Zavala, Rodrigo, Eustolia Durán Pizaña; Valentín Félix Salazar; María Concepción Mazo Sandoval; Francisco Javier López Cruz; Martha Lorena Solís Aragón; José Pablo Ruelas Sepúlveda y Rosario Olivia Izaguirre Fierro (2008). “Valores profesionales en la formación universitaria. El posgrado en la UAS”, en Hirsch Adler, Ana y Rodrigo López Zavala (coords.). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA/Puebla, UAT, UAEM, UACH, UADY, pp. 45-79.

- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2009). “Ética profesional en la formación sociomoral de investigadores”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: COMIE.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (coord.) (2009b). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: Plaza y Valdés, UAS.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2009a). “Ética de la formación docente en la universidad”, en Figueroa de Katra, L.; A. Hirsch y S. Malpica (coords.), *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika, pp. 205-214.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2010). “Ética y cultura en el profesorado universitario”, en López Zavala, Rodrigo y Valentín Félix Salazar, *Perfiles culturales de la formación universitaria*, México: Juan Pablos, UAS, pp. 15-41.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2011). *Ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad del conocimiento*, México: Juan Pablos, UAS.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2011a). “Los valores del conocimiento y la autonomía. Rasgos profesionales del profesorado de la Universidad de Occidente”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2011b). *Ética profesional del profesorado. Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente*, México: UAS, CECYT.
- López Zavala, Rodrigo y Martha Lorena Solís (2011c). “Ética profesional en la formación pedagógica del profesorado. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, en Hirsch Adler, Ana. *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*, México: Gernika, pp. 199-218.
- López Zavala, Rodrigo; Martha Lorena Solís; Eustolia Durán Pizaña; Valentín Félix Salazar; Olivia Izaguirre Fierro; Martha Lorena Solís Aragón y José Pablo Ruelas (2011). “Ética profesional, profesores y estudiantes. La configuración de valores en el posgrado de la UAS”, en Hirsch Adler, Ana y Rodrigo López Zavala (coords.). *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UADY, UAEM, UAT, UIA/Puebla, UM, pp. 19-48.
- Luna Serrano, E.; M. C. Valle-Espinosa y C. Osuna-Lever (2010). “Los rasgos de un ‘buen profesional’, según la opinión de estudiantes universitarios en México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, núm. especial 2, vol. 12. Disponible en: redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-luna3.html [consulta: 30 de marzo de 2012].

- Macías Villarreal, María Esther; Minerva Martínez Saldaña y Cecilia Ivone Hernández Pruneda (2011). "Valores y actitudes en los alumnos de la Preparatoria 9 de la UANL", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Márquez López, Noé; María Isabel Morales Islas y Catalina Hermosillo Durán (2007). "Resultados de un proyecto de formación valoral con docentes de primarias y telesecundarias del estado de Hidalgo", *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.
- Montes López, Militza; Ana Hirsch Adler y Jesús Santillán Gutiérrez (coords.) (2011). *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH, Reduval.
- Ojeda, Mariana Cecilia (2008). "Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?". en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 2, Disponible en: redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html [consulta: 4 de febrero de 2012].
- Osuna Lever, Cecilia; Brenda Imelda Boroel Cervantes y Francisco Javier Azuara Jaramillo (2007). "Un buen profesional. Los rasgos más significativos en opinión de docentes y estudiantes de las áreas de ciencias naturales e ingeniería y tecnología en la UABC", en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE.
- Payán Porras, Teresita; Margarita Guerra Álvarez; Nelda Ruth Martínez López y Rosalinda García-Sierra (2005). "Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional" (en línea), en *Reencuentro*, núm. 43, México. Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id=7 [consulta: 20 de marzo de 2012].
- Pérez Castro, Judith (2006). "Práctica académica y valores profesionales. El caso de los profesores-investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", en Hirsch Adler, Ana (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 421-446.
- Pérez Castro, Judith (2007). "La educación profesional y su papel en la formación en valores: un acercamiento a la licenciatura en Ciencias de la Educación", en *Reencuentro*, núm. 49, México. Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx/busqueda.php [consulta: 27 de octubre de 2011].

- Quijano, Dulce y Oswaldo Lorenzo (2011). “Percepción sobre valores en estudiantes en la Universidad Autónoma de Yucatán”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Ramos Morales, Juan Mario (2006). “Valores de los estudiantes universitarios. Construcción de un instrumento de medición a través del diferencial semántico”, en Hirsch Adler, Ana (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 291-312.
- Reséndiz Balderas, Evelia; Claudia Doerfer y Angélica Vences Esparza (2008). “Dos experiencias del discurso en el aula: la variación en las explicaciones de los profesores y los valores para los estudiantes universitarios”, en Amaro González, Patricia y Óscar Misael Hernández Hernández (coords.). *Miradas sobre la educación. Aportes multidisciplinarios*, México: UAT.
- Sayavedra, Enrique Nabor (2011). “Ética y valores profesionales, el docente de bachillerato tecnológico”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Torres Ochoa, Sergio R. (2006). “Identidad formativa en la educación superior. El caso de Biología”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxv, núm. 139, México. Disponible en publicaciones.anuies.mx/revista/139 [consulta: 12 de enero de 2012].
- Varela, Alberto (2011). “La formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética. El caso de la responsabilidad y respeto”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Vázquez Sánchez, José Pablo (2007). “Valores y educación para la democracia en San Luis Potosí”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE .
- Verástica, María, y Cristanto Salazar (2011). “Los finales de cuento con valores en jóvenes de educación media superior”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2006). *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, Barcelona: Pomares.
- Walker Sarmiento, Óscar (2006). “Historia de la educación de valores en los niños mexicanos 1823-1914”, en Hirsch Adler, Ana. *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadanía*, tomo II, México: Gernika, pp. 63-88.

Otras fuentes empleadas en la redacción de este capítulo

- Chávez González, Guadalupe; Hirsch Adler, Ana y Maldonado, Héctor (coords.) (2007). *México. Investigaciones en educación y valores*, México: Gernika, Reduval.
- Figueroa de Katra, Lyle; Ana Hirsch y Susano Malpica (coords.) (2009). *Horizontes éticos y educación en México*, México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana y Rodrigo López Zavala (coords.) (2003). *Ética profesional e identidad institucional*, México: UAS.
- Hirsch Adler, Ana y Rodrigo López Zavala (coords.) (2008). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México: UAS, UIA-Puebla, UAT, UAEM, UNACH, UADY.
- Hirsch Adler, Ana y Rodrigo López Zavala (coords.) (2011). *Ética y valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*, México: UAS, UADY, UAEM, UAT, UIA/Puebla, UM.
- Montes López, Militza, Ana Hirsch Adler y Jesús Santillán Gutiérrez (coords.) (2011). *Aportes de investigación en educación y valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: UMSNH, Reduval.

CAPÍTULO 6

LAS APORTACIONES FILOSÓFICAS Y CONCEPTUALES Y EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELATIVAS A LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

Juan Martín López Calva (coordinador)

Luz del Carmen Montes Pacheco y Eneida Nora Guajardo Santos¹

Presentación

En este trabajo se presentan de manera sintética los resultados de la búsqueda, clasificación, análisis y comparación de los trabajos realizados en el campo de la educación y los valores en el periodo comprendido entre el año 2002 y el año 2011 en México, específicamente en la subárea “Los valores en la filosofía y la política educativas” (VFPE).

En el periodo reportado en este capítulo, el campo de educación y valores se ha consolidado como un área temática independiente aceptada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que se ocupa de los trabajos de investigación que relacionan el campo educativo en sus diversos niveles y modalidades con el de los valores, conceptualizados desde diferentes aproximaciones filosóficas, axiológicas, éticas, psicológicas, etcétera. Esta consolidación se manifiesta en una estructuración interna compuesta por siete subáreas que

¹ Docentes e investigadores de la Universidad Iberoamericana Puebla.

abordan diferentes aproximaciones al tema de los valores en la educación. Dentro de esta estructura, surge como un campo temático nuevo el abordado en este capítulo, que se ocupa de los trabajos de corte filosófico y de análisis de las políticas educativas en relación con el tema de los valores.

La subárea “Los valores en la filosofía y la política educativas” agrupa investigaciones en las que se analizan los valores en el discurso filosófico y político en torno a la educación, las políticas educativas e institucionales y los modelos de formación.

El antecedente de esta subárea dentro de los estados del conocimiento previos (1992-2002), se encuentra principalmente en el capítulo: “El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)” coordinado por María Teresa Yurén (Bertely, 2003).

El capítulo que ahora se presenta da cuenta de la recopilación de trabajos filosóficos y conceptuales, producidos en el periodo de 2002 a 2011 en México, añadiendo además los que se ocupan específicamente del análisis del tema de los valores en la educación dentro del ámbito de las políticas educativas estatales y nacionales. Esta es una diferenciación importante que no se hace en los estados del conocimiento previos.

La relevancia de los trabajos de investigación y el aporte teórico en esta subárea temática se fundamenta en la relación intrínseca entre valores, filosofía y política educativa. Estos tres campos están relacionados de manera tal que podría hablarse de lo que Morin (1981) llama un “bucle” entre ellos, puesto que hay una liga recursiva, retroactiva y dialógica de tal manera que cada uno de estos términos es causado y causante de los otros dos, como se muestra en el bucle siguiente:



De hecho el origen más remoto de la problemática de lo moral en la vida humana y en la educación se remonta a la filosofía de la Grecia clásica, en la que surge la preocupación por la reflexión última sobre el contenido de lo que es una “buena vida humana”. Desde etapas muy tempranas de la construcción del campo de la filosofía, la reflexión en esta línea se va distinguiendo como un

campo reflexivo autónomo —el de la ética— orientado hacia la búsqueda del bien, la virtud, la felicidad o la perfección humana según las distintas visiones sobre la finalidad última o el anhelo fundamental de todo ser humano en su estar en el mundo.

A partir de allí y durante las distintas etapas de la evolución histórica de la filosofía encontramos siempre la presencia de la ética y de las definiciones religiosas o laicas sobre el bien humano como elemento esencial, hasta que hacia la segunda mitad del siglo XVIII se produce el nacimiento de un nuevo campo dedicado al estudio exclusivo de los valores y, con el que nace propiamente el concepto de valor. Se trata del campo de la axiología, cuyos orígenes se encuentran en obras de reflexión teórica sobre la economía, especialmente de Adam Smith y posteriormente en el campo de la filosofía en la obra del alemán Rudolf. H. Lotze (1817-1881) a mediados del siglo XIX. Es durante ese siglo que la axiología se consolida como un subcampo específico dentro de la filosofía y tiene su apogeo que dura hasta principios del siglo XX, en el que “el término valor se propagó rápidamente en los diversos ámbitos que caracterizan la vida personal y colectiva y, de un modo similar, fue también rápidamente incorporado a otras ciencias como la sociología o la psicología...” (Payá, 2000: 37).

Desde los orígenes de la reflexión ética y posteriormente del pensamiento propiamente axiológico, la relación entre educación y valores ha estado ligada íntimamente a la búsqueda filosófica, puesto que la pregunta acerca del proceso para lograr una buena vida humana, alcanzar la felicidad o construir la perfección como personas estuvo, desde sus inicios, ligada a las preguntas relacionadas con la manera en que estos elementos podían irse inculcando o desarrollando en los niños y jóvenes.

Hoy resulta claro que el estudio de los valores en educación tiene un vínculo directo con la filosofía por medio de las distintas corrientes de la ética y enfoques axiológicos puesto que todo método de formación valoral, toda propuesta de educación moral, tiene implícita o explícitamente una base en alguna ética y en una concepción de lo que son los valores expresada en una idea objetivista, subjetivista, relacional o compleja de los mismos.

Aunque la concreción de las corrientes de estudio e intervención para la formación o el desarrollo moral se ubican principalmente en el campo de la psicología, resulta inevitable encontrar un fundamento filosófico como origen y sustento de las definiciones operativas de valor y las propuestas de dispositivos

y métodos de formación valoral (Hersh *et al.*, 1997). Este fundamento filosófico de los valores en la educación podemos encontrarlo tanto en teóricos considerados ya entre los clásicos en el campo educativo como Dewey, al igual que en pensadores contemporáneos como Morin, parte de cuya obra se ocupa de la ética y su impacto en la educación o desde la educación.

Si como afirmaba Dewey (1948), filosofía y educación se complementan estructuralmente y son dimensiones inseparables del fenómeno de humanización de manera que la educación es el componente práctico y la filosofía el componente reflexivo, podemos constatar la relevancia que tienen los estudios de corte filosófico para orientar y sustentar las propuestas de intervención educativa en el ámbito de la formación moral y para analizar el fundamento de las diversas propuestas curriculares y didácticas que se están aplicando para buscar la formación en valores en las escuelas y las universidades.

Por otra parte encontramos la relación entre filosofía moral, ética o axiología y política educativa. Morin (2006) advierte que sin ser lo mismo, ética y política están íntimamente relacionadas puesto que para poder llevarse a la realidad, toda ética debe apoyarse en una política y para poder ser viable y útil para la humanización de la humanidad, toda política debe fundarse en una ética o contener ciertos mínimos éticos por respetar, como se expresa en este otro bucle:



Es así que, si se analiza el campo de la formación valoral, se ve claramente que toda propuesta filosófica orientada hacia el desarrollo moral en la escuela, como ya lo mostraba Latapí (1999), requiere de una política pública para instrumentarse y llegar a las aulas y, visto desde otro ángulo, toda política educativa tiene de fondo una visión filosófica, ética y axiológica que la sustenta de manera explícita o, la mayoría de las veces, implícita.

Resulta por ello un campo fundamental el desarrollo de trabajos de tipo reflexivo que aporten elementos, desde las diversas corrientes filosóficas, para la construcción de propuestas pedagógicas que se instrumenten desde las políticas educativas, los currículos y los métodos didácticos hacia la formación moral de

los estudiantes de los diversos niveles educativos así como los trabajos en que se analice, desde la mirada filosófica, el sustento y la mayor o menor consistencia de las diversas propuestas curriculares, metodológicas y didácticas que se están aplicando para la formación en valores de las nuevas generaciones.

De enorme relevancia resultan también los trabajos que se orientan a identificar la presencia de los valores implícitos o explícitos en las distintas políticas educativas, desde la legislación básica —la Constitución política del país o de los estados que conforman la federación—, las legislaciones secundarias —Ley General de Educación y normatividad educativa específica—, hasta las políticas concretas que orientan las acciones educativas en los distintos niveles de nuestro sistema. Toda política educativa tiene valores subyacentes que apuntan hacia un tipo de ser humano y hacia un tipo de sociedad deseada y, estos valores y modelos humanos y sociales pueden ser más o menos consistentes con la búsqueda de humanización, justicia, democracia, respeto y tolerancia que deben guiar todo esfuerzo educativo.

Las investigaciones aquí enlistadas, descritas y analizadas se desarrollan desde diversas perspectivas teóricas y epistemológicas y dan lugar a análisis críticos, modelos y elaboraciones conceptuales y propuestas de tipo prescriptivo sobre la formación valoral en el campo educativo, en sus diversos niveles a partir de la revisión y el trabajo hermenéutico, comparativo o reflexivo de distintos enfoques y marcos filosóficos clásicos y contemporáneos publicados por los diversos investigadores.

Resalta de manera inmediata en el análisis comparativo con las otras seis subáreas temáticas del área de *Educación y valores*, que los trabajos de corte filosófico, conceptual y político son los menos numerosos. En el presente capítulo se han podido recopilar un total de 42 trabajos sumando los rubros de: libros, capítulos de libro, artículos, ponencias en congreso y tesis de maestría o doctorado. Esto representa una disminución aparente de 27.6% respecto a los 58 trabajos reportados en el estado del conocimiento anterior. Sin embargo, el capítulo que mencionamos como antecedente de esta subárea incluye trabajos de corte filosófico y conceptual referentes al tema de derechos humanos que ahora están incluidos en otra subárea temática. De manera que no puede hablarse estrictamente de una disminución en la producción puesto que en los estados del conocimiento actuales hay una mejor definición y diferenciación del área temática de educación y valores.

Sin embargo, en el marco de los estados del conocimiento actuales sí puede observarse que esta subárea es la más pequeña en producción con respecto a las otras seis que componen el área de *Educación y valores*, comportamiento que puede deberse a la cultura pragmática dominante en la que se vive hoy, que no aprecia suficientemente los trabajos que a simple vista no tienen una aplicación práctica.

Se puede ver entonces, que estamos ante un campo muy relevante pero poco explorado aún por los investigadores educativos insertos en la temática de los valores y la formación sociomoral.

Proceso de construcción

Para la construcción del estado del conocimiento en la subárea de “Valores en la filosofía y política educativas”, se constituyó un equipo de trabajo conformado por un investigador con una línea reconocida en el campo, dos académicas que desarrollan investigación con puntos de referencia afines al tema y cinco estudiantes de licenciatura que apoyaron en algunas etapas del proceso.

El equipo de académicos estuvo conformado por la Dra. Luz del Carmen Montes Pacheco y la Mtra. Eneida Nora Guajardo, con la coordinación del Dr. Juan Martín López Calva y el equipo de estudiantes de la licenciatura en Procesos Educativos de la Universidad Iberoamericana Puebla integrado por: María José Corona Burch, Lorena Ramos De la Torre, Farah Rivas Torres, Estefanía Estévez Baqueiro y Sofía Reynoso Brito. En la etapa inicial del trabajo se contó también con la colaboración de la Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos.

Para la selección de tesis de posgrado se realizó la búsqueda en instituciones públicas y particulares de educación superior: BUAP, UIA/Puebla, UDLAP (Puebla), UIA/León (Guanajuato), ITESO (Jalisco), UAA (Aguascalientes), UAEH (Hidalgo), UNAM (D. F.), UAEM (Morelos), UAT (Tlaxcala).

También se buscó en doce revistas arbitradas nacionales e internacionales: 1) *Sinéctica*, 2) *Revista Andamios*; 3) *RMIE*; 4) *InterScience*; 5) *Espiral*; 6) *Perfiles Educativos*; 7) *Entretextos*; 8) *REDIE*; 9) *Reencuentro*; 10) *Revista de Educación Superior-ANUIES*; 11) *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficiencia y Cambio de la Educación*; 12) *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*; además se buscó en el portal de Redalyc. Para el caso de las ponencias se revisaron

las memorias de los congresos del COMIE y del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, celebrado en Madrid, España. Y equipos de otras subáreas enviaron listados de trabajos que por el título podrían pertenecer a esta subárea.

Para el trabajo de sistematización se realizó lo siguiente: 1) búsqueda y selección para la elaboración de fichas bibliográficas de publicaciones relacionadas con el área temática de educación y valores; 2) selección de los documentos sobre la subárea en estudio; 3) elaboración de los resúmenes analíticos de cada obra seleccionada; 4) clasificación, análisis e interpretación de todos los documentos a partir de los resúmenes analíticos; 5) construcción del documento síntesis de la subárea.

Los resúmenes analíticos permitieron cuantificar la producción rescataando los conceptos o enfoques teóricos y sus autores, la metodología utilizada, la aportación y tipo de investigación, los niveles educativos atendidos, la institución de procedencia de los autores; distinguiéndolos además por el ámbito —filosofía o política— al que pertenecen.

Descripción de la producción

En total se encontraron y revisaron 151 documentos: 3 actas, 42 artículos, 12 libros, 26 capítulos de libro, 30 ponencias y 38 tesis. En esta primera revisión se encontró que no todos correspondían a la subárea de los valores en la filosofía y las políticas educativas, no obstante que el título de los documentos hacía suponer la pertinencia de la adscripción. Así que de los 151 documentos recuperados sólo quedaron 59 trabajos.

Posteriormente se hizo una nueva revisión minuciosa y finalmente solo quedaron 42 reportes: cinco tesis (una de maestría y cuatro de doctorado), cinco libros, catorce capítulos de libro, once ponencias publicadas en memorias y siete artículos de revistas arbitradas.

En esta producción, se identificaron documentos de investigadores adscritos a 18 instituciones de educación superior (cuadro 6.1); 56% universidades públicas y 44% universidades particulares. Cabe resaltar dentro de estas últimas, que UIA/Ciudad de México, UIA Puebla y el ITESO de Guadalajara pertenecen al Sistema Universitario Jesuita (SUJ, antes SEUIA-ITESO).

CUADRO 6.1. **Instituciones de adscripción**

Universidades públicas 56%	Universidades particulares 44%
BUAP	Anáhuac
ISCEEM	UIA/Cd de México
UAA	UIA/Puebla
UACM	ITESO
UAEMor	ITESM
UAMX	ITESM Morelia
UNAM	U. La Salle
UNAM-UANL	U. Latinoamericana
UPN	
U. Veracruzana	

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

Las instituciones de mayor producción fueron las del Sistema Universitario Jesuita con un alto porcentaje (38%), le sigue la UNAM con seis publicaciones (14%); en tercer lugar la Universidad Autónoma de Aguascalientes con cinco (12%); dos instituciones con la misma cantidad: el ITESM y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos con dos cada una (5%); y las once instituciones restantes con una publicación cada una (2%) (tabla 6.1). Cabe mencionar que de las 16 publicaciones del Sistema Universitario Jesuita, 13 corresponden a la UIA/Puebla.

No obstante que en cantidad participaron más universidades públicas (10) que particulares (8), en cuanto a la producción, las universidades particulares superaron por un pequeño margen a las públicas. En las universidades particulares se encontró una producción de 22 trabajos (52%) y en las públicas 20 trabajos (48%).

TABLA 6.1. Producción por institución

	Tesis	Libros	Capítulos de libro	Ponencias	Artículos de revista	Total	%
UNAM	3		2	1		6	14
BUAP				1		1	2
UIA/Cd de México	1					1	2
UIA/Puebla		4	3	1	5	13	31
ITESO	1			1		2	5
UAA			1	3	1	5	12
UAMX					1	1	2
ITESM			2			2	5
ISCEEM				1		1	2
UACM				1		1	2
U Latinoamericana				1		1	2
UPN			1			1	2
UAEMor		1	1			2	5
La Salle				1		1	2
ITESM Morelia			1			1	2
Anáhuac			1			1	2
UNAM-UANL			1			1	2
U. Veracruzana			1			1	2
Total general						42	100

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

De los 42 documentos seleccionados, se hallaron 34 de Filosofía Educativa (81%) y ocho sobre Política Educativa (19%). De los cuales, cuatro tesis, cinco libros, trece capítulos de libro, siete ponencias y cinco artículos de revista son de filosofía de la educación; y una tesis, un capítulo de libro, cuatro ponencias y dos artículos de revista son de política educativa. Como puede observarse en la tabla 6.2, la producción preponderante fue en el rubro de capítulos de libro en el ámbito filosófico —varios de ellos surgidos de memorias de congresos— y ponencias en el ámbito de políticas:

TABLA 6.2. **Tipo de producción**

Tipo de producción	Filosofía Educativa	Política Educativa
Tesis	4	1
Libros	5	
Capítulos de libro	13	1
Ponencias	7	4
Artículos de revista	5	2
	81%	19%

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

Resalta que la producción en política educativa es menor que en filosofía educativa. Se puede inferir que el bucle valores-filosofía-política no está siendo abordado de manera equilibrada y que existe la necesidad de realizar estudios profundos sobre esta temática, ya que ésta puede ayudar a guiar el rumbo de la educación mexicana e impactar en la orientación del sistema educativo.

En cuanto a la producción por nivel educativo, 29 trabajos (69%) están formulados para el sistema educativo en general; 2 documentos (5%) para educación básica; sólo 1 (2%) para básica y media superior y 10 (24%) para el nivel de educación superior (tabla 6.3).

TABLA 6.3. Producción por nivel educativo

Temas	Sistema Educativo en General	Educación Básica	Educación Básica y Media Superior	Educación Superior
Tesis	1	1		3
Libros	3		1	1
Capítulos de libro	10	1		3
Ponencias	10			1
Artículos de revista	5			2
Total	29	2	1	10
Porcentaje	69%	5%	2%	24%

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

De la producción formulada para el sistema educativo en general, 23 documentos corresponden al campo de la filosofía educativa y seis al de políticas educativas; en el caso de educación básica, hay uno de filosofía y uno de política; la única investigación que comprende los niveles básico y medio superior es de tipo filosófico; y para el nivel de educación superior, nueve son de filosofía y uno de política.

Respecto a los años de producción del periodo 2002 a 2011 (tabla 6.4), el año predominante es 2011 (43%), seguido de 2008 (14 %). En dos años se refleja el mismo porcentaje (12%): 2005 y 2009. En 2006 y 2010 hay 3 publicaciones, 7% cada uno. En 2002 y 2007, solo se encontró una investigación para cada uno (2%). No se encontraron investigaciones publicadas en 2003 y 2004. Se puede observar que la mayor producción fue a partir de la segunda mitad de la década.

TABLA 6.4. **Producción por año**

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Libros	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	5
Capítulos	0	0	0	0	0	0	1	0	1	12	14
Artículos	0	0	0	0	1	0	1	3	1	1	7
Ponencias	0	0	0	5	0	0	2	0	0	4	11
Tesis	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	5
Total	1	0	0	5	3	1	6	5	3	18	42

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

Con referencia al financiamiento, en general no está indicado en las investigaciones revisadas. Se asume entonces que probablemente los investigadores contaron solo con el apoyo de la institución donde laboran, situación que no queda explícitamente señalada.

En cuanto al tipo de aportación, los trabajos fueron identificados de acuerdo con la clasificación presentada en el conversatorio del área de “Educación y Valores” en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Yurén y Molina s/f; citados en Yurén, Andrade y Maldonado, 2011), en la que los trabajos se dividen en dos grandes categorías: 1) Investigaciones científicas porque construyen teoría o constatan un fragmento de la realidad, y 2) Trabajos de corte interparadigmático en los que básicamente se establece un deber ser o se ofrecen reflexiones. De los trabajos revisados, 15 corresponden a la primera categoría (36.6 %) y 26 a la segunda (63.4%). Diferencia que refleja una fuerte inclinación a la reflexión. En la tabla 6.5 se presenta una descripción detallada.

TABLA 6.5. Tipos de aportación

Aportación	Tipo	Total	%
Constatan un fragmento de la realidad ☼	Crítico	1	12.2
	Explicativo	2	
	Descriptivo	1	
	Exploratorio	1	
Construyen Teoría ☼	Con base en teoría	10	24.4
	Con base empírica	0	
Establecen un deber ser ●	Prescriptivo	7	17.1
Ofrecen reflexiones ●	Reflexión informada	19	46.3
		41*	100

☼ Investigación científica.

● Trabajos de corte interparadigmático.

* En esta tabla sólo se clasificaron 41 trabajos porque en los dos trabajos de Arturo Benítez se reporta la misma investigación.

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

De las cinco investigaciones en las que se constata un fragmento de la realidad (cuadro 6.2), hay tres tesis de doctorado; y sólo en una de ellas, la de tipo crítico (porque muestra lo que se puede cambiar), corresponde a valores en políticas públicas. Las restantes se publicaron como capítulos de libro pero no sabemos si se realizaron para obtener un posgrado. Tres de ellas fueron producidas en el contexto de la educación superior y dos en educación básica.

CUADRO 6.2. Investigaciones que constatan un fragmento de la realidad*

No.	Tipo de Publicación	Ámbito	Autores	Año	Título	Tipo
1.	Tesis	Filosofía	Benítez Zavala, Arturo	2011	Los estudiantes universitarios. Su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica	Explicativo
2.	Capítulo de libro	Filosofía	Figueroa de Katra, Lyle; Malpica Ichante, Susano; Rosales Rodríguez, Olivia	2011	Formación profesional: dimensión ético-axiológica. Posgrados. Universidad Veracruzana	Descriptivo
3.	Tesis	Política	Martínez Medrano, Rosa María	2011	Modelos y políticas de la formación cívica y ética: su necesidad y efecto en estudiantes de educación secundaria: propuesta para la construcción de una comunidad colaborativa	Crítico
4.	Tesis	Filosofía	Martínez Sánchez, Jorge	2009	Hacia una pedagogía de las decisiones	Exploratorio
5.	Capítulo de libro	Filosofía	Rodríguez Mc Keon, Lucía E.	2011	Acerca de la complejidad de reconfigurar las prácticas en la formación de ciudadanía en tiempos de cambio	Explicativo
Total						5
%						12.2

* Investigación científica.

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

En las diez investigaciones científicas en las que se construye teoría (cuadro 6.3) se parte de una base teórica, resalta la ausencia de los trabajos con base empírica. De los diez, siete son de la autoría de Juan Martín López Calva quien construye principalmente a partir de la filosofía humanista de Bernard J.F. Lonergan y el pensamiento complejo de Edgar Morin; es de notar que cuatro de ellas se presentan en forma de libro (uno de ellos compuesto por tres tomos); las siete investigaciones fueron publicadas entre 2006 y 2011, lo que refleja una intensa producción teórica hacia la segunda mitad de la década analizada.

CUADRO 6.3. Investigaciones que construyen teoría con base en teoría*

No.	Tipo de publicación	Ámbito	Autor/es	Año	Título
1.	Capítulo de libro	Filosofía	Duffy, James Jude	2011	La paciencia histórica y la fantasía en educación
2.	Capítulo de libro	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2011	Hacia una visión compleja de la ética profesional
3.	Libro	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2006	Ambientes, presencias y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época
4.	Libro	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2007	Más allá de la educación en valores
5.	Ponencia	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2008	La educación para la libertad y la justicia desde una nueva visión del conocimiento y la objetividad
6.	Artículo	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2009	Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación
7.	Libro	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2009	Educación Humanista
8.	Libro	Filosofía	López Calva, Juan Martín	2010	La formación valoral social: Tendencias y horizontes
9.	Capítulo de libro	Filosofía	Patiño González, Susana	2011	Heteronomía y responsabilidad ética. Reflexiones para una educación en valores desde la interpelación del otro.
10.	Libro	Filosofía	Yurén Camarena, María Teresa	2008	La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. (2ª edición)
				Total	10
				%	24.4

* Investigación científica.

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

Por el valor de la construcción de teoría en cualquier campo de conocimiento, vale la pena mencionar las investigaciones publicadas como capítulos de libro, una de Susana Patiño (2011) y la otra de Jude Duffy (2011).

Se aclara que se incluyó en esta década, como investigación en la que se construye teoría, la segunda edición del libro *La Filosofía de la Educación en México. Principios fines y valores* de María Teresa Yurén Camarena (2008), pues no solo ofrece (con respecto a la edición anterior) correcciones y pequeños agregados, sino que aparece con un nuevo capítulo en el que analiza el proyecto educativo de la modernización de 1983 a los inicios del siglo XXI. Aunque en esta obra se constata la realidad a partir del análisis crítico de proyectos educativos en México, se considera de alto valor el aporte a la subárea por la definición de categorías y elementos teórico-metodológicos para el análisis de dicha realidad.

De las veintiséis obras de carácter interparadigmático (cuadro 6.4) hay aproximadamente un trabajo prescriptivo por tres trabajos en los que se ofrecen reflexiones informadas. De hecho, en 46 % del conjunto de la obra de esta subárea se ofrecen reflexiones.

Con respecto a los enfoques de investigación, de las cinco investigaciones en las que se constata un fragmento de la realidad, en dos se indaga con un enfoque cualitativo (Benítez, 2011 y Rodríguez, 2011); en una se aplica un enfoque cuantitativo (Figueroa, Malpica y González, 2011); y, en dos un enfoque mixto (Martínez Medrano, 2008 y Martínez Sánchez, 2009). En el resto de los trabajos sobre valores en la filosofía educativa predomina un método reflexivo-filosófico (29 de 34), método pertinente al tipo de aportaciones: se construye teoría a partir de la teoría (10), se establece un deber ser (7) y se ofrecen reflexiones informadas (12).

En cuanto a la investigación de valores en la política educativa, por el acercamiento propio a dicho contexto, predomina la investigación documental; identificándose además que en siete de los ocho trabajos reportados aquí se ofrecen reflexiones informadas. Sólo en una de ellas se presenta una constatación de un fragmento de la realidad, que es la tesis doctoral a la que ya se hizo referencia.

Es plausible pensar, a partir de la descripción antes hecha, que si se quieren generar aportaciones con valor teórico resulta pertinente acudir a un método reflexivo filosófico, por la naturaleza misma de la subárea.

CUADRO 6.4. Investigaciones de carácter interparadigmático

No.	Tipo de publicación	Ámbito	Autor/es	Año	Título	Aportación	Tipo
1.	Ponencia	F	Aguilar Padilla, Ruth	2005	Las repercusiones del vínculo entre ética y sociedad en la pedagogía	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
2.	Tesis	F	Ansted de la Calle, Michael	2002	Crítica de la modernidad educativa (o el sentido de la universidad en el México actual)	Establecen un deber ser	Prescriptivo
3.	Capítulo de libro	F	Báez García, Martha Laura	2008	La responsabilidad como principio en la educación	Establecen un deber ser	Prescriptivo
4.	Ponencia	P	Barba Casillas, Bonifacio	2011	Valores en la legislación educativa de Aguascalientes	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
5.	Artículo	P	Barba Casillas, Bonifacio	2006	La educación moral como asunto público	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
6.	Capítulo de libro	P	Barba Casillas, Bonifacio	2011	El derecho a la educación en la legislación del estado de Aguascalientes	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
7.	Ponencia	P	Barba Casillas, Bonifacio	2005	Política, liberalismo y educación moral	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
8.	Ponencia	P	Barba Casillas, Bonifacio	2005	Política y valores educativos	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
9.	Capítulo de libro	F	De la Torre Gamboa, Miguel; Ana María Salmerón Castro y Alexandra Rivera Ríos	2011	Educación en valores a la luz de la Teoría de la valoración	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
10.	Ponencia	F	Escalera Bourillon, Jeannette	2011	El valor de la virtud en un mundo neoliberal y globalizado	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
11.	Artículo	P	Gálvez Medrano, Arturo	2010	Entre el ser y el deber ser de las universidades	Ofrece reflexiones	Reflexión informada

Continúa

No.	Tipo de publicación	Ámbito	Autor/es	Año	Título	Aportación	Tipo
12.	Ponencia	F	García Pavón, Yolanda	2005	Una aproximación a la idea de formación del juicio moral en Aristóteles	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
13.	Ponencia	F	Gibu Shimabukuro, Ricardo	2008	La reflexión: Camino privilegiado de la formación humanista	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
14.	Artículo	F	López Calva, Juan Martín	2011	Educación al universitario de "ahorita". Dilemas, tensiones y contradicciones de la formación profesional desde la perspectiva de una ética planetaria	Establecen un deber ser	Prescriptivo
15.	Artículo	F	López Calva, Juan Martín	2009	Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual	Establecen un deber ser	Prescriptivo
16.	Capítulo de libro	F	López Calva, Juan Martín	2010	Educación y valores para el cambio de época. Hacia la transformación de la práctica docente desde una nueva visión de la educación ética	Establecen un deber ser	Prescriptivo
17.	Capítulo de libro	F	López Calva, Juan Martín	2011	Desde la educación de la libertad hacia una ética planetaria	Establecen un deber ser	Prescriptivo
18.	Artículo	F	López Calva, Juan Martín	2009	Toda educación genera una visión ética que la genera	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
19.	Artículo	F	López Calva, Juan Martín	2008	Complejidad, humanización, y educación. Una mirada y un horizonte para construir una educación humanista "a la altura de nuestros tiempos"	Ofrece reflexiones	Reflexión informada

Continúa

No.	Tipo de publicación	Ámbito	Autor/es	Año	Título	Aportación	Tipo
20.	Capítulo de libro	F	Pasillas Valdez, Blanca Flor Trujillo Reyes	2011	El continuo fines-medios como estrategia de los juicios de valor en Dewey: consecuencias para la educación moral	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
21.	Capítulo de libro	F	Pasillas Valdez, Blanca Flor Trujillo Reyes	2011	Valores y educación moral en el pensamiento de Émile Durkheim	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
22.	Capítulo de libro	F	Patiño González, Susana	2011	La capacidad ético-responsiva frente a la diferencia	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
23.	Ponencia	F	Rodríguez Cortés, Karina	2011	Educación para la Paz: Prioridad para la comprensión y la paz perpetua	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
24.	Ponencia	P	Ruiz Aguirre, Héctor Iván	2005	El derecho educativo en México. Nuevos horizontes en el campo de la investigación educativa	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
25.	Tesis	F	Valle Vázquez, Ana María	2011	La idea del hombre en Homero, el ideal de la Paideia	Ofrece reflexiones	Reflexión informada
26.	Capítulo de libro	F	Yurén Camarena, María Teresa	2011	Educar en el presente para la eticidad del futuro	Establecen un deber ser	Prescriptivo
						Total	26
						%	63.4

Fuente: Juan Martín López Calva, con base en lo reportado en el capítulo 6.

Sobre los autores citados, en el campo de la filosofía destaca la referencia a Bernard Lonergan y a Edgar Morin, filósofos y epistemólogos, citados en 13 de 42 textos (30%); once de ellos trabajados simultáneamente por Juan Martín López Calva. Autores que apuntalan el resto de los trabajos analizados pero que aparecen con menor frecuencia (tres y cuatro veces) son Hirsch, Vertin, Melchin, Escámez, Hortal y Payá; aunque la mitad de las veces aparecen también en los trabajos de López Calva. La referencia a Kant, Hegel y Aristóteles se hace con la misma frecuencia que los anteriores; estos autores no aparecen en los trabajos de López Calva. Se trata de dos autores clásicos de enorme importancia en el terreno filosófico y específicamente en el terreno de los valores. Le siguen con al menos tres menciones otros autores relevantes como Heller, Dewey, Kohlberg, Bauman, Piaget y Cortina.

En el campo de valores en política educativa, destacan autores como Yurén, Meyer, Ornelas, Latapí y Meneses. En este tipo de trabajos llama la atención la enorme diversidad de autores citados en aspectos periféricos sin constituirse como fundamento central y sistemático de las reflexiones presentadas.

Por otro lado, en los trabajos filosóficos destaca una vez más, por el número de obras examinadas, la relación complejidad-humanismo-educación en la obra de López Calva quien plantea una transformación educativa fundada en la humanización del conocimiento rompiendo su separación histórica con la ética y los valores; es decir, el conocimiento al servicio de la libertad y la justicia, la recuperación de la relación entre juicio de hecho y juicio de valor separados por la modernidad; en un contexto problemático de globalización e incertidumbre, pero al mismo tiempo inspirador formulando horizontes como ética planetaria, ética de la realización y ecología de la acción, entre otros. Sobresale también la distinción que hace entre desarrollo moral del sujeto entendido como estructura y no como contenido.

En otros trabajos de corte filosófico, se reflexiona acerca de la teoría de la valoración de John Dewey (Pasillas y Trujillo, 2011 y De la Torre, Salmerón y Rivera, 2011), lo que puede apuntar hacia una vertiente de investigación. En los diecinueve textos restantes, el referente que sobresale es el de la ética expresada en distintas maneras, como ética de responsabilidad, eticidad, ética del futuro, dianoética y ética del cuidado. Aparece ligeramente la formación y el carácter moral de los sujetos, como individuos con posibilidades axiológicas.

En lo que toca a trabajos sobre políticas públicas resalta la obra de Bonifacio Barba, quien produjo cinco de los ocho textos en este campo. Los temas

que aborda se relacionan con liberalismo, con la educación como proceso de formación sociomoral y con los valores en la educación mexicana.

Casi 31% (13 de 42) de la producción en esta subárea es de Juan Martín López Calva; toda ella relacionada con la presencia de valores en filosofía educativa. En casi la mitad de las publicaciones (7 de 13) se reconoce una aportación de tipo teórico, cuatro de los trabajos son de tipo prescriptivo, es decir, establecen un deber ser; y solo en dos se ofrecen reflexiones informadas. Su obra tiene más impacto en el ámbito educativo general, pues solo en cuatro de ellas alude al nivel de educación superior. Es notorio también su aporte al campo, no solo por la introducción de los pensamientos de Bernard Lonergan y a Edgar Morin, sino porque a partir de una reflexión filosófica consistente y profunda, los trasciende formulando una propuesta propia, perfilada como educación personalizante. Por último, se destaca su labor en la formación de investigadores pues dos de las cuatro tesis doctorales reportadas en este capítulo fueron asesoradas por él.

Es notoria la obra de Bonifacio Barba en el ámbito de valores en la política educativa pues produjo cinco de los ocho trabajos reportados (poco más de 50%). El análisis que hace sobre los valores en la legislación mexicana resulta relevante para la identificación del fundamento axiológico de las políticas educativas que han regido el desarrollo de nuestro sistema educativo durante el siglo xx y lo que va del xxi.

Hallazgos

Los hallazgos que podemos destacar como más relevantes después de la revisión de la producción aquí reportada son los siguientes:

- a) Aunque existe una gran variedad de trabajos, se observan algunas tendencias que podrían sintetizarse en tres grupos: en el ámbito de la política educativa, la tendencia hacia el análisis de los valores en la legislación vigente desde la crítica a la cultura liberal y neoliberal aún dominante; en el ámbito de la búsqueda de sustentos filosóficos, la tendencia a la búsqueda de nuevas formas de concebir la educación moral desde la perspectiva del sujeto que decide y los procesos reflexivos necesarios para una buena valoración previa. En esta tendencia se perciben de manera incipiente una corriente sustentada en Lonergan y Morin (López Calva, 2009a; Martínez Sánchez, 2011; Duffy, 2011) y otra que se basa en el estudio e interpreta-

ción de la obra de Dewey y Durkheim (De la Torre *et al.*, 2011; Pasillas y Trujillo, 2011).

- b) La relación educación y valores es un elemento estructural presente de manera implícita o explícita en todo sistema y proceso educativo. Esta relación es recursiva y retroactiva, de manera que como afirma López Calva (2009, 2009a, 2009b): “Toda educación genera una perspectiva ética que la genera”. Existe pues, una mutua influencia entre la visión ética dominante en la sociedad, que incide directamente en el *ethos* del sistema educativo y en el tipo de valores que se promueven en la educación y la visión ética que se declara y se vive en el día a día de las instituciones educativas que, de alguna manera reproduce o regenera la visión ética de la sociedad.
- c) Esta relación recursiva y retroactiva entre la educación y los valores, entre la visión ética y la acción educativa, da como resultado la concepción de la educación en valores “como asunto público” (Barba, 2006), lo que plantea por un lado la necesidad de analizar la relación entre política y valores educativos (Barba, 2005) y a sostener la imposibilidad de entender la educación en valores sin un análisis serio y sistemático del escenario cultural, social, político y económico en que se ubican las escuelas y universidades concretas (Ansted, 2002; Barba, 2005a; López Calva, 2011; Rodríguez Mc Keon, 2011; Yurén, 2011).
- d) Resalta en el análisis del contexto en que se desarrolla actualmente la educación moral, la influencia del pensamiento liberal y neoliberal sobre la cosmovisión de las nuevas generaciones de educandos (López Calva, 2011; Barba, 2005a; Escalera, 2011) que está planteando desafíos específicos a los educadores de este cambio de época.
- e) Dentro del análisis del horizonte actual resulta fundamental la explicitación de los valores que sustentan la legislación nacional y las legislaciones estatales sobre educación y analizar si estos valores son pertinentes para los tiempos que hoy se viven (Barba, 2011).
- f) La influencia de la dinámica de cambio y crisis globalizadora sobre la educación en valores plantea una tensión entre “el ser y el deber ser” ético de las instituciones educativas y en especial de las universidades (Gálvez, 2011) que es necesario analizar tanto desde marcos de reflexión crítica del horizonte actual como desde visiones filosóficas transhistóricas y transculturales que nos ayuden a mantener la esperanza y la “paciencia histórica”

- indispensable para seguir trabajando por la humanización de la humanidad (Duffy, 2011).
- g) El panorama de crisis-cambio-globalización en que se encuentra la educación actual (López Calva, 2009) está pidiendo un cambio profundo en la visión ética de la educación y en las estrategias, concepciones y métodos utilizados para la formación ética. Este escenario desafiante reclama por búsquedas que aporten nuevos marcos de sustentación filosófica para entender la educación en valores (López Calva, 2009a; De la Torre *et al.*, 2011; Figueroa, Malpica y Rosales, 2011) y métodos novedosos para tratar de operativizarla.
 - h) La nueva fundamentación filosófica puede encontrarse tanto en pensadores contemporáneos aun poco explorados en el campo de los valores y la educación como Edgar Morin, Bernard Lonergan, Alfred Schutz; Enrique Dussel y Luis Villoro (López Calva, 2009; Martínez Sánchez, 2009; Benítez, 2011; Yurén 2011) como en estudios profundos e interpretaciones novedosas de filósofos y sociólogos clásicos como Dewey (De la Torre *et al.*, 2011; Pasillas y Trujillo, 2011), Durkheim (Pasillas y Trujillo, 2011a) o el mismo Aristóteles (García Pavón, 2005).
 - i) Estos nuevos métodos parecen trascender las perspectivas tradicionalmente aceptadas como la de enseñanza de valores, la de clarificación valoral e incluso la de razonamiento moral de Kohlberg y se centran en perspectivas que hacen énfasis en las operaciones de la consciencia del sujeto que valora y decide (Benítez, 2011; López Calva, 2009a; Martínez Sánchez, 2009) y se sitúan desde la perspectiva de la moral como estructura, analizando la constitución del sujeto moral a partir de sus razones, motivos y toma de decisiones. Educación de la libertad, pedagogía de las decisiones, educación desde la teoría de la valoración, son términos con los que los autores mencionados nombran estas nuevas aproximaciones metodológicas que, si bien se sustentan en filosofías distintas, son muy convergentes en esta orientación desde el sujeto moral y sus procesos de decisión integralmente vistos, es decir, incorporando tanto el análisis y razonamiento como la afectividad y la interacción intersubjetiva en los procesos de valoración y decisión.
 - j) Una línea de continuidad respecto a la década anterior se encuentra en la idea de que la educación valoral es “indisociable de la problemática de los procesos cognitivos” (Yurén, Barba, Barona, Izquierdo, Molina y Osornio, 2003: 963), pues en los distintos trabajos recopilados se asume la integrali-

dad del ser humano y el *continuum* pensamiento-valoración, aunque a diferencia de la producción de la década anterior, sustentada fuertemente en la visión de razonamiento moral de Kohlberg y en la relación entre autores de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la educación valoral, en los trabajos de esta década se asumen autores con mirada más integradora como Dewey, Morin, Lonergan, Schutz y otros, que no analizan por separado los procesos cognitivos y los de valoración sino que estudian el fenómeno del valorar y decidir humano integrando, como afirma Morin, juicio de hecho y juicio de valor.

- k) Otra línea de continuidad en los trabajos de esta década respecto del estado del conocimiento anterior, se relaciona con la idea que liga, de manera natural e indisociable, la educación valoral que desarrolla la responsabilidad desde la formación y apropiación de una autoconsciencia personal con la generación de un creciente compromiso social en el que la solidaridad se convierte en un valor fundamental. De este modo, en los trabajos analizados, se percibe como una adecuada formación en valores la que desarrolla una visión de libertad y justicia (Benítez, 2011, López Calva, 2008; Patiño, 2011), de manera que autoética, socioética y antropeética se articulan en una ética compleja que comprende lo individual y lo social. Por el tipo de autores trabajados, esta relación se ve más “natural” que lo que se describe en los trabajos de la década anterior como una relación entre educación para los derechos humanos, paz, tolerancia y justicia relacionadas con la teoría del juicio moral, lo que habla de un énfasis racionalista que no se percibe en estos nuevos análisis que tienden a ser más complejos.
- l) Dos elementos que por último destacan en continuidad con los trabajos de la década anterior son la insistencia en la visión de la educación como un derecho y su sustento en la dignidad de la persona (Barba, 2005 y 2006; Gálvez, 2010), que se visualizan y trabajan desde diferentes perspectivas y, por otro lado, la insistencia de los autores en la mayoría de los trabajos analizados en que la educación en valores requiere de una transformación profunda en las prácticas educativas pero que al mismo tiempo son necesarios y urgentes cambios en las estructuras organizacionales del sistema educativo y en la gestión escolar para poder realizarse (Escalera, 2011; Martínez Medrano, 2008). Los trabajos de López Calva añaden un tercer nivel de transformación de manera insistente: el de la cultura de lo educativo, es decir, el de los significados y valoraciones que están determinando la manera

en que se viven las prácticas y se organizan las estructuras y que pueden sintetizarse en la respuesta a la pregunta: ¿Qué es para nuestra sociedad mexicana actual una buena educación, una buena escuela, un buen docente?

Principales ausencias detectadas

Las principales ausencias o huecos que pueden encontrarse en los trabajos revisados, desde nuestro punto de vista son:

- a) A pesar de que en el horizonte del conocimiento sobre los valores y la toma de decisiones ha habido una creciente aportación de trabajos que nacen de las neurociencias y del estudio del cerebro y su funcionamiento en cuanto a la dimensión moral —ejemplificado en el muy exitoso trabajo “Moral minds” de Hauser (2006)— no existen trabajos que hagan reflexión filosófica del fenómeno de la educación moral considerando estos aportes. Aunque los trabajos que se sustentan en Morin hacen algunas referencias a la importancia del diálogo entre ciencia y filosofía para abordar el fenómeno de lo ético en educación, este diálogo no se refleja en los trabajos recopilados.
- b) En un mundo y una educación cada vez más influidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los trabajos de corte filosófico y político en el área de valores y educación prácticamente no se ocupan del tema. La inclusión de TIC en educación tiene sin duda un efecto en los valores que se comunican y estas herramientas han generado polémica entre quienes piensan que son en sí mismas contrarias a la ética porque deshumanizan y quienes las ven incluso como nuevos medios para educar en valores. Esta polémica y este nuevo campo no están incluidos en los trabajos que se analizaron.
- c) Existe una ausencia notable también de trabajos de investigación histórica que reflexionen acerca de la evolución de las políticas públicas y la legislación educativa —aunque se presentan contextos históricos en algunos trabajos de Barba (2006, por ejemplo)— y en el ámbito de los marcos filosóficos que han sustentado la educación moral. La única excepción en este punto es la segunda edición del libro de Yurén (2008), especialmente en el último capítulo.
- d) Aunque se apuntan algunas tendencias y se ven algunos pequeños grupos o redes de investigadores que trabajan el mismo enfoque o autores, la lec-

tura de conjunto refleja dispersión. Es deseable provocar sinergia a partir de la conformación de grupos de investigadores que trabajen enfoques o teorías convergentes, en los que se integren estudiantes de posgrado. De esta manera se avanzaría con pasos firmes hacia la conformación de escuelas de pensamiento, redes o grupos académicos formales o informales

- e) Resalta que la producción en política educativa es menor que en filosofía educativa. Se puede inferir que el bucle valores-filosofía-política no está siendo abordado de manera equilibrada y que existe la necesidad de realizar estudios más profundos sobre este campo, ya que pueden ayudar a guiar el rumbo de la educación mexicana e impactar en la orientación del sistema educativo.
- f) En la línea del equilibrio de este bucle valores-filosofía-política en educación y valores, sería deseable estimular la generación de trabajos como la tesis de Martínez Medrano (2008) que hace un esfuerzo de investigación en que se constata un fragmento de la realidad y llega al planteamiento de un ejercicio crítico en el que se señala qué es lo que debería cambiar para lograr una adecuada educación en valores en nuestras condiciones reales. Es probable que en otras subáreas temáticas haya productos como este, pero la tesis aquí mencionada es el único ejemplo de un trabajo con alto contenido filosófico que hace un estudio de la realidad y genera una visión crítica de lo que debería cambiar en un ámbito específico de nuestro sistema educativo. Otro ejemplo de trabajos de este corte crítico es el que se presenta en la segunda edición del libro de Yurén (2008).
- g) Es relevante destacar que se trata de la subárea temática más pequeña en cantidad de producción durante la década porque esto habla indudablemente de una debilidad, de un hueco por llenar para tener un campo de educación y valores más completo y más sólido. Resulta inevitable una mirada más amplia que nos lleva a afirmar que en general el campo de la filosofía de la educación es un campo por construir en nuestro país para generar teoría educativa propia y no depender, como en muchos otros rubros, de la influencia internacional de la que importamos filosofías y políticas educativas muchas veces ajenas a nuestro contexto cultural y a nuestra historia.

Si bien la revisión de la subárea constata que son escasos los trabajos realizados con la óptica de la filosofía y de la política de la educación que tengan como

tópico central la cuestión de los valores, varios estudios tienen referentes filosóficos, políticos y valórales pero se analizan en otras áreas del conocimiento. Un ejemplo de ello es el trabajo de Barba y Zorrilla (2010), cuyo objeto de análisis es la participación social en la educación básica y la innovación educativa puestas en relación con las políticas públicas para la educación. Otro ejemplo relevante es la obra de Cámara (2008) sobre la promoción de comunidades de aprendizaje en la educación básica, y en segundo término, el estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010) acerca de la realización del derecho a la educación en México, con énfasis en la educación básica.

En síntesis, esta subárea se ha ido construyendo con trabajos que hacen abordajes desde muy diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Esto hace que a pesar de que en términos cuantitativos no se ve una producción numerosa, en términos cualitativos la mayoría de los trabajos resultan muy ricos y plantean rumbos a explorar para futuros trabajos del mismo corte e incluso para investigaciones empíricas que usen como sustento teórico lo generado por los autores de estos trabajos.

Es deseable que esta nueva estructuración del área temática de *Educación y valores* se vaya consolidando para tener en el futuro mayores elementos de comparación y análisis de la evolución de este tipo de estudios y resulta muy relevante que dentro de las instancias, redes de investigadores, colectivos académicos e instituciones se estimule la generación de trabajos de corte filosófico y de análisis de políticas desde la perspectiva de la educación y los valores, puesto que como ya se ha dicho, y los trabajos analizados aquí lo demuestran, en el sustento de todo dispositivo de intervención educativa en la línea de valores hay una perspectiva filosófica presente de manera más o menos explícita y con mayor o menor consistencia. Del mismo modo, detrás de toda legislación educativa y de toda política pública en educación, existen determinados valores que constituyen una visión de ser humano y de sociedad que se vuelven generadores de la educación.

Resulta importante destacar que en la mayoría de los casos los trabajos aquí analizados no son de corte filosófico en el sentido academicista, es decir, ejercicios de filosofía pura que toman el campo de la educación como pretexto. Se trata mayoritariamente de trabajos producidos por académicos de distintas formaciones —sociólogos, antropólogos, psicólogos, pedagogos y también filósofos— que hacen ejercicios de reflexión filosófica, que hacen filosofía y filosofía política del hecho educativo en sus distintos ámbitos y niveles, en

este caso, teniendo como eje central el tema de los valores. Estamos entonces ante la generación progresiva de un campo interdisciplinar donde diversas especialidades se encuentran a partir del ejercicio reflexivo que busca los fundamentos últimos —histórica y socialmente en evolución, pero de alguna manera fundantes de lo educativo— de la formación valoral y la manera en que estos fundamentos se expresan en las legislaciones y en las políticas que orientan la educación de manera sistémica.

Para promover la generación de este tipo de trabajos reflexivos resulta indispensable transformar la cultura pragmática y utilitarista propia del capitalismo neoliberal en que se encuentra nuestro país y el mundo en la actualidad, en la que se ven como “inútiles” y carentes de “aplicación práctica” todos los trabajos de tipo teórico, a los que se considera como abstractos y sin posibilidades de aportar elementos de mejora de la realidad social, en este caso, del sistema educativo.

Desde una perspectiva más profunda que trasciende este horizonte economicista resulta evidente la necesidad de “magnificar las humanidades en lugar de sacrificarlas” como plantea Morin (2000) acertadamente. Porque solamente por medio de la reflexión sobre los fundamentos últimos del actuar humano será posible replantear el rumbo y apuntar hacia la salvación de la humanidad mediante su realización y construir una sociedad nacional y una sociedad planetaria más democrática, más justa y más libre.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Padilla, Ruth (2005). “Las repercusiones del vínculo entre ética y sociedad en la pedagogía”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora, COMIE/UNISON
- Ansted de la Calle, Michael (2002). “Crítica de la modernidad educativa (o el sentido de la universidad en el México actual)”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Báez, Marta (2008). “La responsabilidad como principio en la educación”, en Gárate, Alberto, *Los valores ante la fragilidad social de la educación*, México: Centro de Enseñanza Técnica y Superior, pp. 163-179.
- Barba, Bonifacio (2005). “Política y valores educativos”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE/UNISON.

- Barba, Bonifacio (2005a). "Política, liberalismo y educación moral", en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE/UNISON.
- Barba, Bonifacio (2006). "La educación moral como asunto público", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Madrid, España: 1, Disponible en: www.rinace.net/arts/vol4num1/art7_hm.htm [consulta: 3 de marzo de 2011], 4 pp.
- Barba, Bonifacio (2011). "El derecho a la educación en la legislación del Estado de Aguascalientes", en Montes López, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de Investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval), pp. 41-49.
- Barba, Bonifacio (2011a). "Valores en la legislación educativa de Aguascalientes", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE/UANL/UNAM.
- Benítez, Arturo (2011). "Los estudiantes universitarios. Su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE/UANL/UNAM.
- Benítez, Arturo (2011a). "Los estudiantes universitarios, su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica", tesis de doctorado en Educación, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- De la Torre, Miguel; Ana María Salmerón y Alexandra Rivera (2011). "Educar en valores a la luz de la Teoría de la valoración" en Espinosa J. (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena*, México: Juan Pablos Editor, pp. 253-274.
- Duffy, James Jude (2011). "La paciencia histórica y la fantasía en educación", en Montes López, M.; A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de Investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, pp. 187-194.
- Escalera, Jeannette (2011). "El valor de la virtud en un mundo neoliberal y globalizado", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE/UANL/UNAM.

- Figuerola, Lyle; Susano Malpica y Olivia Rosales (2011). "Formación profesional: dimensión ético-axiológica. Posgrados. Universidad Veracruzana", en Montes López, M.; A. Hirsch y J. Santillán Gutiérrez (coords.), *Aportes de Investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, pp. 153-167.
- Gálvez, Arturo (2010). "Entre el ser y el deber ser de las universidades", en *Reencuentro* 59, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, pp. 70-76. Disponible en: 148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=2&tipo=ARTICULO&id=7622&archivo=3-534 [consulta: 7, marzo, 2011].
- García Pavón, Yolanda (2005). Una aproximación a la idea de formación del juicio moral en Aristóteles, en VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora: COMIE/UNISON.
- Gibu Shimabukuro, Ricardo (2008). "La reflexión: Camino privilegiado de la formación humanista", *Educación, conocimiento y Justicia*, Sexto Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- López Calva, Juan Martín (2006). *Ambientes, presencias y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época*, Puebla, México: Sistema Universitario Jesuita.
- López Calva, Juan Martín (2006a). "Complejidad, humanización, y educación. Una mirada y un horizonte para construir una educación humanista 'a la altura de nuestros tiempos'", en *Inter Science Place* 2, Brasil, Red Latinoamericana de Humanidades, pp. 1-23. Disponible en: www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/22 [consulta: 3, marzo, 2011].
- López Calva, Juan Martín (2007). *Más allá de la educación en valores*, Puebla, México: Trillas.
- López Calva, Juan Martín (2008). "La educación para la libertad y la justicia desde una nueva visión del conocimiento y la objetividad". *Educación, conocimiento y Justicia* Sexto Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- López Calva, Juan Martín (2009). "Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2, 7, Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (Rinace), pp.

- 184-199. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/Reice%202009,%20vol7,num2.pdf [consulta: 7 de marzo de 2011].
- López Calva, Juan Martín (2009a). *Educación Humanista*, tomos I, II y III. Puebla: Gernika.
- López Calva, Juan Martín (2009b). “Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación”, en *Perfiles Educativos*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 123, 31, pp. 80-90.
- López Calva, Juan Martín (2009c). “Toda educación genera una visión ética que la genera”, en *Entretextos*, 3, León, Guanajuato, Universidad Iberoamericana León, pp. 52-56. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/03/entretextos03-art08.pdf [consulta: 11, marzo, 2011].
- López Calva, Juan Martín (2010). “Desarrollo moral para el cambio de época”, en Bernal, Ramiro y Luz del Carmen Montes (coords.), *Experiencias compartidas en educación. Quince años en la formación de ingenieros*, México: BUAP/UIA/Puebla/UATlaxcala/UPAEP/UDLAP, pp. 179-188.
- López Calva, Juan Martín (2010a). *La formación valoral social: Tendencias y horizontes*, León, Guanajuato, México: Sistema de Colegios Jesuitas.
- López Calva, Juan Martín (2011). “Desde la educación de la libertad hacia una ética planetaria”, en J. Espinosa (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena*, México: Juan Pablos Editor, pp. 35-52.
- López Calva, Juan Martín (2011a). “Educar al universitario de “ahorita”. Dilemas, tensiones y contradicciones de la formación profesional desde la perspectiva de una ética planetaria”, en *Sinéctica* 37, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, pp. 1-16. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin37/art37_10/37_10.pdf [consulta: 4 de marzo de 2011].
- López Calva, Juan Martín (2011b). “Hacia una visión compleja de la ética profesional”, en M. Montes, A. Hirsch y J. Santillán (coords.), *Aportes de Investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval), pp. 107-115.
- Martínez Medrano, Rosa María (2008). “Modelos y políticas de la formación cívica y ética: su necesidad e impacto en estudiantes de educación secundaria: propuesta para la construcción de una comunidad colaborativa”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Martínez Sánchez, Jorge (2009). "Hacia una pedagogía de las decisiones", tesis de doctorado en Educación, México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Pasillas, Miguel Ángel y Blanca Trujillo (2011). "El continuo fines-medios como estrategia de los juicios de valor en Dewey: consecuencias para la educación moral, en J. Espinosa (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena* (187-209), México: Juan Pablos Editor.
- Pasillas, Miguel Ángel y Blanca Trujillo (2011a). "Valores y educación moral en el pensamiento de Émile Durkheim" en J. Espinosa (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena* (211-234), México: Juan Pablos Editor.
- Patiño González, Susana (2011a). "Heteronomía, responsabilidad ética, responsabilidad", en M. Montes López, A. Hirsh Adler y J. Santillán Gutiérrez (coords.), *Aportes de Investigación en Educación y Valores en México. La verdadera convivencia con el ethos*, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, pp. 309-315.
- Patiño González, Susana (2011b). "La capacidad ético-responsiva frente a la diferencia", en J. Espinosa (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena* (53-71), México: Juan Pablos Editor.
- Rodríguez Cortés, Karina (2011). "Educación para la paz: Prioridad para la comprensión y la paz perpetua", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE/UANL/UNAM.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía (2011). "Acerca de la complejidad de reconfigurar las prácticas en la formación de ciudadanía en tiempos de cambio." en J. Espinosa (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena*, México: Juan Pablos Editor, pp. 141-162.
- Ruiz Aguirre, Héctor (2005). "El derecho educativo en México. Nuevos horizontes en el campo de la investigación educativa", en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE/UNISON.
- Valle, Ana María (2006). "La idea del hombre en Homero, el ideal de la Paideia". Tesis de Maestría en Pedagogía, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Yurén, María Teresa (2008). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*, 2ª. ed., México: Trillas.
- Yurén, María Teresa (2011). "Educar en el presente para la eticidad del futuro", en J. Espinosa (coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena*, México: Juan Pablos Editor, pp. 13-31.

Bibliografía adicional utilizada por los autores

- Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla (coords.) (2010). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Siglo XXI.
- Bertely, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes, Educación, valores y derechos humanos*. México: COMIE-SEP-CESU.
- Cámara, Gabriel (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.
- Dewey, John (1948). *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon.
- Hauser, Marc D. (2006). *Moral Minds. How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*. New York: Harper Collins.
- Hersh, R., J. Reimer, y D. Paolitto (1997). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*, México: INEE.
- Latapí, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela*. Ciudad de México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Morin, Edgar (1981). *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morin, Edgar (2006). *El método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Payá, Montserrat (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*, Bilbao: DESCLÉE.
- Yurén, Teresa (coord.), Bonifacio Barba, César Barona, Isabel Izquierdo, Amelia Molina, y Laura Osornio (2003). “El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)”, en M. Bertely (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes, Educación, valores y derechos humanos*. Ciudad de México: COMIE/SEP/CESU.
- Yurén, Teresa; Sara Andrade y Héctor Maldonado (2011). “Subárea 6.2 Formación en valores morales y estéticos”, en *Conversatorio del área de Educación y Valores. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE/UANL/UNAM.

CAPÍTULO 7

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN VALORES EN EL CAMPO DE LA CORPOREIDAD, EL MOVIMIENTO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

María de la Luz Torres y Arturo Guerrero (coordinadores)
Hilde Eliazer; Sofía Morfín; Socorro Mendoza;
Rose Eisenberg; Lourdes Jiménez; Iraís Gutiérrez; Macario Molina;
Robertino Albarrán y Carlos Pérez ¹

Presentación

Este capítulo presenta el estado del conocimiento de la investigación en valores en el campo de *la corporeidad, el movimiento y la educación física*, se expone el tipo de producción y las variaciones observadas en la última década, la ubicación geográfica e institucional de los trabajos; así mismo se refieren los propósitos y las tendencias teórico categoriales que destacan, el enfoque metodológico, el tipo de investigación y las principales actividades realizadas para la construcción del corpus de datos, las problemáticas, objetos de estudio y los principales debates identificados; como campo emergente se presenta la edu-

¹ Institución de adscripción de los autores: María de la Luz Torres Hernández (UNAM, FES, Aragón); Hilde Eliazer Aquino, Sofía Morfín Zepeda y Socorro Mendoza Sánchez (SEP, Jalisco); Rose Eisenberg Wieder, Lourdes Jiménez Rentería e Iraís Gutiérrez Miranda (UNAM, FES, Iztacala); Arturo Guerrero Soto (Dirección General de Educación Física, Baja California), Macario Molina Ramírez (Escuela Superior de Educación Física, ESEF, D. F.); Robertino Albarrán Acuña y Carlos Pérez Mendoza (Escuela Normal "Ramón G. Beteta", Estado de México).

cación somática y su relación con los valores inherentes al actuar movimiento. Finalmente se enuncian los aportes y hallazgos principales con una reflexión, a manera de conclusión, sobre la situación actual de la investigación en el campo.²

Se consideraron 173 trabajos realizados en el periodo 2002-2011, identificándose 175 autores mexicanos (91 mujeres y 84 varones). Los materiales se encontraron en libros, capítulos de libros, ponencias de congresos de investigación, revistas arbitradas y tesis de posgrado; de los cuales 162 estudios fueron publicados en México, cuatro en una revista colombiana y tres en una editorial de Argentina; en Costa Rica y en Francia se publicó un trabajo y dos ponencias se presentaron en congresos en España. Sólo en un estudio no se especifica el lugar de procedencia. Los documentos fueron reportados por medio de un instrumento y analizados bajo procesos estadísticos e interpretativos por el equipo de investigación. Con el fin de hacer el comparativo respecto a los estados del conocimiento anteriores, se tomaron datos de la Investigación educativa en Salud, Ambiente, Educación Física, Deporte y Recreación 1982-1993 (Eisenberg, coord., 1995) y en Corporeidad, Movimiento y Educación Física 1992-2004 (Eisenberg, coord., 2007).

El campo se concibe como un espacio de estudio acerca de la interconexión entre la corporeidad, el movimiento y la educación física. Partimos de afirmar que es el cuerpo en donde el ser humano adquiere la primera experiencia de su ser en el mundo y su primera forma de conocimiento de la realidad, y es por medio del movimiento como interactúa y se relaciona con su entorno (Eisenberg y Grasso, 2007: 56). Por tanto, la *corporeidad* y la *motricidad* resultan principios integradores del conocimiento, acción y expresión humana y proporcionan las nociones básicas para la intervención pedagógica, tarea en donde se reconoce a la educación física como la encargada de promover estos aprendizajes en el ámbito educativo (SEP, 2011: 21).

Tipo de producción y variaciones observadas

Aunque todavía *la corporeidad, el movimiento y la educación física* es un campo de estudio emergente, en la última década se ha incrementado el interés de docentes, pedagogos, investigadores y especialistas interesados en estudiarlo,

² Agradecemos a Lourdes Jiménez (UNAM, FES, Aragón) quien realizó el procesamiento estadístico de la información y a Felipe Neri Rivero (ESEF, D. F.), por su colaboración elaborando fichas de análisis.

aumentando las tesis de posgrado, libros, ponencias y artículos en revistas arbitradas en relación con los estados del conocimiento anteriores. Encontramos 57 tesis de maestría y 5 de doctorado, 41 artículos de revistas (23.6%), 26 ponencias (15%), 21 libros (12%), 11 capítulos de libros (6%). En otros formatos encontramos: tres documentos web, dos antologías y dos memoria en CD, un informe, un programa y un material de diplomado (5.75%). Es interesante hacer notar la evolución de las tesis de posgrado, en el primer estado del conocimiento (1982-1993) se realizaron 137 revisiones y sólo se reportó una tesis y la mayoría fueron artículos de opinión; en el segundo (1992-2004) con 249 documentos analizados se reportaron 69 tesis de licenciatura y 26 de posgrado, mientras que en el periodo 2002-2011 no se consideraron las tesis de licenciatura, notándose un incremento significativo con 62 tesis de posgrado (35% de la producción total).

TABLA 7.1. Evolución en la producción de tesis 1982-1992, 1992-2004 y 2002-2012

Tipo de publicación	1er. Estado (1982-1992)	2º. Estado (1992-2002)	3er. Estado (2002-2011)
Tesis Licenciatura	1 (0.7%)	69 (27.7%)	----
Tesis posgrado		26 (10.4%)	62 (35.83%)

Fuente: Estados del conocimiento 1982-1992; 1992-2001; 2002-2012.

En relación con las variaciones respecto al año de publicación, en el periodo 1992-2004 se observó una distribución irregular (12 trabajos en promedio entre 1992 y 2001), en la década 2002-2011 se encontró un crecimiento constante a partir del 2006, siendo el más alto en 2010 (32%); lo cual puede explicarse porque los programas de posgrado iniciados en la primera mitad de la década [Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDEM); Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa de Jalisco (MEIP); Consejo Mexicano de Educación Física (COMEFEX); Escuela Superior de Educación Física (ESEF, DF); Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” Toluca, Estado de México, entre otros], impulsaron este crecimiento.

TABLA 7.2. Año de publicación

2002-2011		
	Frecuencia	%
2011	12	6
2010	51	29
2009	25	14
2008	16	9
2007	18	10
2006	10	6
2005	15	9
2004	10	6
2003	9	5
2002	7	4

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

En la tabla 7.3 pueden observarse las variaciones en el tipo de producción en la última década, destacando el año 2010 con un incremento significativo.

TABLA 7.3. Cifras por tipos de producción 2002-2011

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Libros de autor	3	4	1	0	2	1	2	2	4	2	21
Capítulos	0	1	1	0	0	2	2	2	2	1	11
Artículos	0	3	3	10	3	0	2	12	5	3	41
Ponencias	0	1	1	1	0	0	0	3	19	1	26
Tesis	3	0	4	3	5	10	10	5	17	5	62
Otros	1	0	0	1	0	5	0	1	4	0	12
Total	7	9	10	15	10	18	16	25	51	12	173

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

Ubicación geográfica e institucional de los trabajos

Sobre la región de procedencia de los documentos, es interesante observar que en 1980-1992 destacan el D. F. y Jalisco; en 1992-2002 resalta el D. F., Estado de México, Querétaro, Jalisco y Baja California. En 2002- 2011 predominan: D. F., Guadalajara, Estado de México y Puebla, mientras Sonora, Chihuahua y Baja California muestran incremento con respecto a la década anterior, al igual que Colima, Veracruz y Yucatán. Se documentó solo un trabajo de Nuevo León, Tamaulipas, San Luís Potosí, Hidalgo Veracruz y Chiapas; mientras se observa la ausencia de otros estados como Coahuila, Durango, Sinaloa, Nayarit y Querétaro, entre otras entidades en donde sabemos que existen instituciones que investigan sobre corporeidad, movimiento y educación física y lamentablemente no se pudieron integrar al actual estado del conocimiento.

Las instituciones públicas destacan en la producción de los trabajos, se observa la siguiente distribución: la UNAM (24 trabajos de FFyL, FES, Aragón y FES Iztacala); Secretaría de Educación de Jalisco Dirección de Posgrado; Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), (18); Consejo Mexicano de Educación Física (Comexef), Puebla (15); Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (Conade), (13); la Dirección de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) (12); Escuela Normal de Educación Física del Estado de México (11); Escuela Superior de Educación Física D. F. (8); Universidad de Sonora y Red de Investigadores en deporte, cultura física, ocio y recreación (6), COMIE, Redalyc y UAEM (4); Universidad Veracruzana y de Colima (2); Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (2); Revista *Educación* (2); Dirección General de Educación Física (DGEF) (2); Universidad Autónoma de Guadalajara (2). Las siguientes instituciones con un trabajo: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Federación Internacional de Educación Física, Escuela Normal Estatal de Ensenada, CESE, Universidad Regional “Miguel Hidalgo”, Cetys, Universidad de Valladolid, Universidad de Ciudad Juárez, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Normal y del Magisterio, Universidad La Salle, Instituto Nacional Académico de Capacitación y Actualización Educativa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Orientación de los propósitos de la investigación

De las 173 fichas analíticas realizadas, solamente cuatro (2.31%) no explicitan propósitos u objetivos; sin embargo, para el fin de este apartado se les consideró a partir de planteamientos implícitos como las preguntas que se hacen en sus descripciones. Para ubicar la orientación de los propósitos en estos trabajos se propone, una aproximación en dos grandes apartados: Educación formal y Educación informal.

TABLA 7.4. Niveles educativos tratados

Nivel	%
Básica	61.79
Superior	12.13
Normal	8.21
Medio superior	3.46
Inicial	2.31
SEN o no aplica	4.03
No formal	8.07
Total	100

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

La orientación de las investigaciones en la educación formal, está representada por los trabajos realizados correspondientes a los diferentes niveles educativos: educación básica en general se mencionan 42 trabajos (24.2%); por niveles aparecen 9 documentos en preescolar (5.2%), en primaria 35 trabajos (20%) y en secundaria 15 (8.6%), en educación media (bachillerato con 6 trabajos (3.4%) y en educación superior (incluida la formación de docentes, 29 trabajos (17.8%); en total en la educación formal se ubican 91.93% de los trabajos revisados.

En lo que se denomina educación no formal aparecen una variedad de tópicos, los principales son: sexualidad, valores, deportes, corporeidad y motricidad, capacitación, capacidades físico motrices, capacidades perceptivo

motrices, representaciones sociales, estilos de aprendizaje, actitudes, terapias corporales, discapacidad, perspectivas de género, estimulación temprana, cuerpo y enfermedades de transmisión sexual, tiempo libre, recreación, planeación, actividades físicas para adultos mayores, historias de vida. El conjunto de los trabajos de educación no formal representa el 8.07%.

Educación formal

Los trabajos acerca del nivel preescolar tienen como propósitos considerar el juego motor como intervención en conductas violentas, el método de proyectos para el fortalecimiento de competencias, la construcción de conocimiento por medio de la educación física y la interacción con el medio físico y social y plantear acciones alternativas por medio del juego para desarrollar habilidades motrices.

Los correspondientes a primaria están orientados a la formación de valores por medio de los juegos cooperativos y su impacto sobre las capacidades perceptivo motrices y físico motrices; resistencia aeróbica desarrollada por alumnos de sexto grado durante las sesiones de educación física; proponer las formas jugadas como estrategia didáctica para la clase de educación física; promover que en las clases de educación física se fomenten valores de salud con la participación de los padres de familia; definir tipologías de relaciones violentas y fomento de otros valores como la tolerancia; diseñar modelos de planeación para desarrollar competencias durante la sesión de educación física y mejorar la práctica educativa del profesor; fomentar la cultura para la paz mediante la práctica de juegos que fortalezcan la autoestima y la construcción de normas para la convivencia pacífica; conocer el nivel de actividad física por género y la relación con el contexto de la clase; diseñar instrumentos para caracterizar la motricidad de los niños que tienen maestro de educación física; identificar las relaciones de poder que desplazan del espacio de trabajo a los educadores físicos.

En secundaria las investigaciones se orientan a mejorar la práctica docente, con la finalidad de obtener resultados óptimos en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; investigar acerca de prácticas educativas para ofrecer a los estudiantes ambientes de aprendizaje favorables, con actitud tolerante, facilitando el desarrollo de sus competencias; evaluar resultados de modelos preventivos en el área de la sexualidad; conocer la influencia de la clase de educación física en la percepción del propio cuerpo en los jóvenes; identificar el cuerpo en

la educación como objeto de estudio de la pedagogía; identificar la educación física como campo de relaciones sociales donde existe una lucha de fuerzas de poder y conocer la relación que existe entre las actividades que realizan el adolescente en su tiempo libre y el problema de obesidad.

En bachillerato las investigaciones se orientan a fundamentar el papel de la educación física en la formación de valores; identificar las causas y efectos relacionados con el grado y tipo de actividad física en los adolescentes que estudian en el CCH; favorecer la participación de la población femenina del CCH en las actividades de educación física e identificar las problemáticas de la enseñanza de la educación física en el nivel medio superior.

En educación superior y la práctica docente tenemos principalmente, lo siguiente: conocer las prácticas que desarrollan los educadores físicos en el patio, profundizando en las maneras cómo éstas inciden en la adquisición de hábitos para la práctica de actividades físicas; el impacto en la enseñanza a partir de los comportamientos e imagen corporal de los docentes de educación física; identificar el papel del maestro de educación física y su compromiso con las acciones formativas; analizar el desempeño de los egresados que se formaron con la orientación de competencias profesionales; proponer proyectos para que docentes de educación física desarrollen programas comunitarios de deporte-recreativo que apoyen colonias que presentan conductas violentas.

Otros objetivos están relacionados con interpretar y encontrar el sentido de la formación docente para los educadores físicos en un programa de posgrado; proponer programas para la formación de futuros docentes de educación física en investigación-acción y deporte recreativo para que desarrollen proyectos comunitarios; proponer usos nuevos para el aprendizaje del deporte en las escuelas; historia de vida de Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña, pionero de la educación física en Yucatán; estudiar las identidades jóvenes estudiantes universitarios mediante sus discursos acerca de la sexualidad, el género y las prácticas sexuales en la universidad y las relaciones pedagógicas; estudio sobre los cambios culturales observados en la vivencia de la sexualidad y el género en jóvenes universitarios; trabajar elementos conceptuales que fundamenten una nueva práctica de la educación física escolar; orientar la intervención docente del educador físico para vincular los desempeños motrices de sus estudiantes; revisión documental del concepto de corporeidad y su relación para desarrollar competencias desde el ser docente; identificar cómo construyen los matrimonios jóvenes sus relaciones en torno al cuerpo; proponer un texto de consulta

apegado a los planteamientos de las reformas educativas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que vincule teorías contemporáneas, metodología didáctica y práctica integradora.

Educación no formal

En las temáticas que hemos identificado como educación no formal también encontramos trabajos que se refieren a la educación formal, pero en su delimitación no precisan el nivel educativo al que se orienten. En este apartado también se encuentran trabajos de temas emergentes que se habían presentado en los estados de conocimiento anteriores, como: analizar el deterioro orgánico como resultado de los estilos de vida sociales que conducen al desarrollo de la enfermedad en pacientes diagnosticados con cáncer terminal o también, identificar la relación entre la práctica del *ballet* y el aprovechamiento escolar de estudiantes de secundaria; implementar talleres móviles de educación física, deporte y recreación como instrumento canalizador de violencia y estudio y seguimiento de sujetos agresivos dentro de programa deportivo y uso de la educación física como estrategia de integración en zonas marginadas.

Tendencias teórico categoriales que destacan

A partir de la revisión realizada a los documentos resaltó la heterogeneidad de categorías temáticas de las cuales las más representativas fueron en el siguiente orden descendente: *Valores en la práctica docente* con 25 trabajos equivalente a 15.82%, del total de las investigaciones en esta categoría, encontramos 14 trabajos que se refieren a la intervención de la práctica con diversas intenciones: para revalorizar el rol del docente de educación física, para desarrollar conciencia de la importancia del profesor de educación física, para transformar una práctica autoritaria a otra más participativa, para utilizar la educación física en la educación especial en primaria.

En las otras investigaciones de esta categoría se realiza un análisis de la práctica que no implica la intervención del docente, destacan: la percepción del educador físico sobre su propia práctica, la planeación de la clase, la función asesora del supervisor de educación física, un diagnóstico de las condiciones en que se realiza la práctica del educador físico, la preparación del docente “regular” de educación básica, para que dirija las sesiones de educación física,

el análisis de la reforma curricular de educación básica (RIEB), las condiciones de proletarización del docente de educación física, el papel del juego en los aprendizajes escolares, la evaluación de la clase de educación física en primaria, la deportivización de la clase de educación física, los rasgos que definen al docente de educación física. En este conjunto de investigaciones solamente nueve hacen mención de las teorías y los autores de las mismas, se mencionan: Cecilia Fierro con su teoría de participación activa; teorías de intervención en Domingo Blázquez Sánchez, Miguel Bazdresch Parada, Paulo Freire, Rosa Isela García Herrera, Pablo López De Viñaspre, María Guadalupe Moreno Bayardo, Juan Ricardo Nervi, Juan M. Méndez, Padilla Delgado, Emilia Ferreiro, María Bertely Busquets, Juan Campechano Covarrubias, Oscar Incarbone, Lev Semiónovich Vigotsky; John S. Brubacher y Ángel Díaz Barriga; en el aspecto sociológico se citan las teorías de Pierre Bourdieu; en didáctica de la educación física cita a José Devis Devis y Onofre Contreras Jordán; en la evaluación de procesos se menciona el modelo de eficacia de B. Cremmers.

La siguiente categoría en orden descendente, corresponde a los 23 (14.55%) trabajos de investigación orientados a la formación de *valores en educación física*; los hallazgos importantes fueron en 17 trabajos de intervención incluidos en este grupo, ya que el énfasis de su discurso se aboca a los contenidos de la sesión de educación física, mientras que la intervención que conforman la categoría práctica docente se refieren sobre todo a aspectos relacionados con la docencia o didáctica de la disciplina. De este grupo solamente tres cuentan con referentes teóricos explícitos entre ellos se mencionan los siguientes: Jean Pierre Famose, Pierre Parlebas, Jean Le Boulch, Pierre Vayer, Brayant Cratty, Roger Cailliois, Johan Huizinga, Lev Semiónovich Vigotsky, Galperin P. Ya, Nina F. Talízina, Boris F. Lomov, Paulette Maudire y Campos, el resto se encuentra en igual circunstancia que el grupo anterior.

Sobre los temas de *valores* y de *educación de la sexualidad* se encontraron 12 escritos por cada cuestión, que equivalen a 7.59% cada uno. En lo que respecta a los trabajos académicos presentados por la temática de los valores, resulta significativo que seis ellos presentan programas de intervención. Los valores enunciados son; la ética profesional del educador físico, se reflexiona acerca la relevancia del docente para promover la ética con sus alumnos por medio del juego y fortalecerla desde el aspecto socioafectivo; cuatro textos se refieren al valor del respeto, en uno de ellos se presenta un programa de educación física para potenciar la autoestima y de esta forma fortalecer el respeto a sí mismo;

una segunda investigación indaga y reflexiona acerca del respeto entre esposos y la evolución de las tradiciones y prácticas matrimoniales, una tercera investigación se refiere al respeto como base del desarrollo de habilidades sociales a partir del deporte recreativo, un cuarto trabajo se refiere al respeto en relación con la aceptación de los menores con discapacidad en una institución de educación básica.

Otros documentos se refieren en forma general a la *formación en valores a partir de la educación física* tanto en el nivel de bachillerato como en el de pre-escolar. Otra investigación aborda la formación valoral ambiental a partir de la toma de conciencia de las posibilidades de acción en el ambiente por medio del método Feldenkrais. Una intervención didáctica se refiere a la formación a partir del juego en valores para la paz. Finalmente en otra investigación se analizan los diversos tipos de violencia en el medio escolar y se propone una tipología de la misma. De este conjunto, siete trabajos mencionan sus referentes teóricos y sus autores correspondientes encontrando los siguientes autores: Elías Norbert, Vega Merino, Antón de Shutter, Alfredo Furlan en pedagogía; Peter J. Arnold en actividad física y, en cultura física Benilde Vázquez; además de la parte sociológica Emile Durkheim, Pierre Bourdieu, Thomas S. Khun, Talcott Parsons, Anthony Giddens, Peter Berger, Thomas Luckmann; en análisis de los contenidos citan a Laurence Bardin; en teoría de valores Jean Piaget y Lawrence Kohlberg; en representaciones sociales a Serge Moscovici; en agresiones sexuales a Dan Olweus; intervención de educación para la paz al autor Carlos Velázquez y, sobre la autoconciencia del movimiento a Moshe Feldenkrais, tema reforzado con las citas de Ivan Jolly y Rose Eisenberg en el autoconocimiento.

En la temática de los *valores en educación de la sexualidad*, se encontraron 12 trabajos (7.59%), las temáticas abordadas fueron; de carácter evaluativo uno de ellos acerca de los resultados del programa “Chimalli” en escuelas secundarias en Jalisco, otro evalúa el conocimiento de los alumnos de secundaria acerca de la reproducción humana.

Otro tema aborda los cambios culturales observados en las vivencias de la sexualidad de los jóvenes universitarios, en una investigación se analiza el efecto en la vida adulta del abuso sexual durante la infancia. En algunas investigaciones se reflexiona acerca de la importancia de brindar desde la educación básica información y formación por medio de la educación sexual. Otra investigación de enfoque estadístico intenta encontrar factores conductuales asociados a las infecciones de transmisión sexual. En otra se indaga con adolescentes el desa-

rollo de la sexualidad y la salud mental y otra analiza de qué forma las actuales condiciones sociales promueven el inicio precoz de la vida sexual con adolescentes en México. De este grupo cinco presentan referentes teóricos entre los que se encontraron los siguientes autores: Taylor S. y Bogdan R., Marcela Lagarde en estudios de género; Marta Lamas, Almudena Hernando González, Nora Levinton, Pierre Bourdieu, Whilhelm Reich, Herbert Marcuse, Michel Foucault, Erik Erikson, Jean Piaget, Sears H.A., Blin-Picke y Rea Holoway.

En lo referente a temas de *valores para la salud y formación docente* se abordaron igual cantidad de trabajos de investigación, 10 en cada rubro (6.32%), en lo concerniente al tema de salud, las temáticas fueron: la educación física para promover la salud en la educación primaria, los riesgos del sedentarismo y la obesidad tanto en los menores, como en la población en general; también se indagaban los motivos que propician la falta de práctica deportiva en los jóvenes. En un trabajo se evalúa el tiempo y el gasto energético semanal de los alumnos en las actividades de educación física; la promoción de una pedagogía de lo corporal para mejorar la salud y la calidad de vida. Finalmente desde un enfoque terapéutico se busca replantear el concepto de enfermedad (cáncer) desde una perspectiva integral. En este rubro temático solamente dos trabajos mencionan referentes teóricos: teoría de salud-enfermedad por Sergio Ramos, y Samuel López Ramos; concepto comunitario de Floriberto Díaz Gómez, además de Georges Vigarello y el Dr. Conrado Zuckermann con la técnica curativa china de “chi kung”

En el tema de *formación docente* se enfatizó la importancia de brindar durante la formación inicial del educador físico, las bases teóricas y metodológicas para su práctica. Se analiza el impacto del modelo de competencias en la formación del docente de educación física. Se indaga en la formación de profesores de educación física como promotores de proyectos comunitarios a partir del deporte recreativo. En otra investigación se analizan las resistencias que presenta el docente de educación física en servicio cuando se le convoca a cursos de actualización. Se realiza un análisis sobre el perfil de egreso de la licenciatura en educación física; en otra se reflexiona respecto de la percepción de los educadores físicos acerca de la formación en posgrado. Se evalúa la aplicación del modelo dialógico dialéctico en un plan de formación de educadores físicos. Se encontró la mención de los siguientes autores: en teoría de prácticas docentes Anna María Salgueiro; teoría sobre esquemas estratégicos de la práctica, Gimeno Sacristán; aspecto social, Pierre Bourdieu; deporte recreativo, Norbert Elías; investigación-acción Anton de Shutter, Carlos Nuñez y Fals Borda; pedagogía

social, Quintana Merino; concepto de formación desde el autor Bernard Honore; y el comportamiento no discursivo del autor Henry Giroux.

Sobre los temas de *corte histórico* se localizaron 9 trabajos que representan un 5.69%; de este grupo se presenta: un estudio histórico biográfico de un docente. En otro de ellos se alude a los acuerdos internacionales que inciden en los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas de la educación física, que se han instituido en México. Otras investigaciones presentan un panorama histórico de los diferentes discursos, actividades, prácticas que se han propuesto y han guiado las actividades de las sesiones de educación física escolar y respecto de las concepciones sobre lo corporal en la escuela. Finalmente uno de los trabajos se refiere específicamente a la recuperación del sentido formativo de la gimnasia en las clases de educación física. En este grupo de trabajos solamente uno menciona sus referentes teóricos en el enfoque socio crítico, entre otros a los autores: Henri Lefebvre, Karel Kosik y Adolfo Sánchez Vázquez.

En estudios sobre *valores de género y de carácter deportivo-recreativo* se abordan siete trabajos en cada temática lo que corresponde a 4.43%; en el rubro de *género*, las temáticas presentadas son: las diferencias en los resultados de actividad física con relación al género, los problemas alimentarios relacionados con el género, se hace énfasis en que el género femenino es quien presenta mayor ansiedad respecto a su imagen. Otro estudio indaga en la autopercepción de los jóvenes de ambos géneros acerca de su eficacia en conductas académicas y cuidado de la salud. En algunas se indaga acerca de las causas que provocan actitudes de rechazo hacia la actividad física desde el estereotipo de género. Se enfatiza la marginación de la mujer en los deportes y la educación física. Finalmente en una investigación se indaga acerca de la influencia que tiene sobre las menores de preescolar la representación social que la educadora tiene sobre la sexualidad. Es significativo que ningún trabajo de este grupo menciona referentes teóricos.

En la categoría *valores en la práctica deportiva-recreativa* una investigación presenta un sustento teórico de la recreación, los tipos y actividades de recreación que promueven la formación integral. Otro texto propone la recreación para el uso del tiempo libre como parte de la formación de menores y adolescentes en situación de calle. Desde el enfoque deportivo, una investigación se interesó por validar el instrumento de Maurice Pierón en poblaciones mexicanas, para investigar hábitos y conductas físico deportivas en jóvenes del norte del país. Otro trabajo enfatiza que se le asigna escaso valor formativo

a las prácticas deportivas en las escuelas, se basa en un estudio de la Conade. Finalmente un documento presenta referentes pedagógicos para fortalecer la práctica de los docentes mexicanos. En este conjunto de trabajos solamente uno menciona como referentes teóricos a Velázquez Buendía y Fernández Balboa.

Sobre el contenido de los *valores en la corporeidad* se encontraron seis trabajos que equivalen a 3.79%; entre las temáticas presentadas: una de ellas indaga acerca de los valores y actitudes que tienen los docentes de educación física del nivel de secundaria. Otros textos enfatizan la ausencia del concepto corporeidad en la reflexión acerca de la práctica docente de los maestros, lo que tiene como consecuencias la violencia, el abuso, la represión sobre el cuerpo, esta situación expresa como prevalece el enfoque dualista cartesiano de separación cuerpo-mente. Se asume que corporeidad es un concepto problemático en el nuevo currículo de educación física que requiere identificar los ejes articuladores. Autores nombrados: Michel Foucault, Van Dijk, Hymes, Peter McLaren, Paul Ricoeur, Mijail Batjin, Benilde Vázquez, Alicia Grasso, Jean Le Boulch, Jares, Carlos Velázquez Callado, Norbert Elias, David Le Breton, George Vigarello.

Se encontraron cinco investigaciones desde una *perspectiva curricular* que nos proporcionan el equivalente de 3.16%, con las siguientes temáticas: la recuperación de las opiniones de alumnos y docentes acerca de los planes curriculares y las prácticas profesionales. En algunos de ellos se evalúa el impacto del nuevo programa de educación primaria en las prácticas de educación física. Otro documento evalúa el modelo curricular con enfoque socio pedagógico en la formación de educadores físicos. Finalmente se analiza la escasa presencia de la educación física en la educación superior. No se nombraron autores

Con relación al ámbito de los *valores de la educación física para la salud* se encontraron dos variantes, la primera se refieren actividades físicas para la salud y la segunda la educación física para la salud; encontraron cuatro estudios en cada área temática que corresponden a 2.53%, en cada rubro, los temas abordados fueron: la importancia de promover la educación para la salud a partir de la educación física; en otro documento se propone un programa de ejercicio físico sistémico y una dieta hipocalórica para jóvenes con obesidad exógena; en otro se realiza un estudio comparativo entre el rendimiento físico, académico y emocional de jóvenes de bachillerato que realizan activación física y otro grupo que no lo hace. Los autores mencionados son: Cratty Bryant J. y Ruiz Omeñaca.

Con menor número de trabajos, tres en cada tópico, encontramos tres investigaciones que abordan: *políticas educativas*, *desempeño docente* y *estudios sociológicos de la educación física* nos dan un equivalente de 1.89% en cada uno de ellos. En los documentos de políticas educativas se encontró lo siguiente: en dos de ellos se realiza un análisis de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), enfatizando la organización de la educación física en básica. Otro documento realiza un análisis político de la globalización y se reflexiona acerca del sujeto trabajador y educativo que se está formando. Autores nombrados son: Anthony Giddens, Ida Bacinni y C. Gianneti, Friedman Milton, Friedrich Von Hayek y Amy North, Noam Chomsky, Heinz Dieterich Steffan, Inés Dussel, Funrntratt-Kloep, Octavio Ianni, Saxe-Fernández, Rodríguez Araujo, James Petras, Hugo Zemelman.

Acerca del desempeño docente un documento realiza un balance crítico de las principales tendencias en torno a la comprensión del desempeño profesional y la profesionalización. Otros dos textos buscan presentar los requerimientos profesionales que sirvan de fundamento para formular un perfil que sirva de orientación para la actualización de los educadores físicos en México. No se nombran autores.

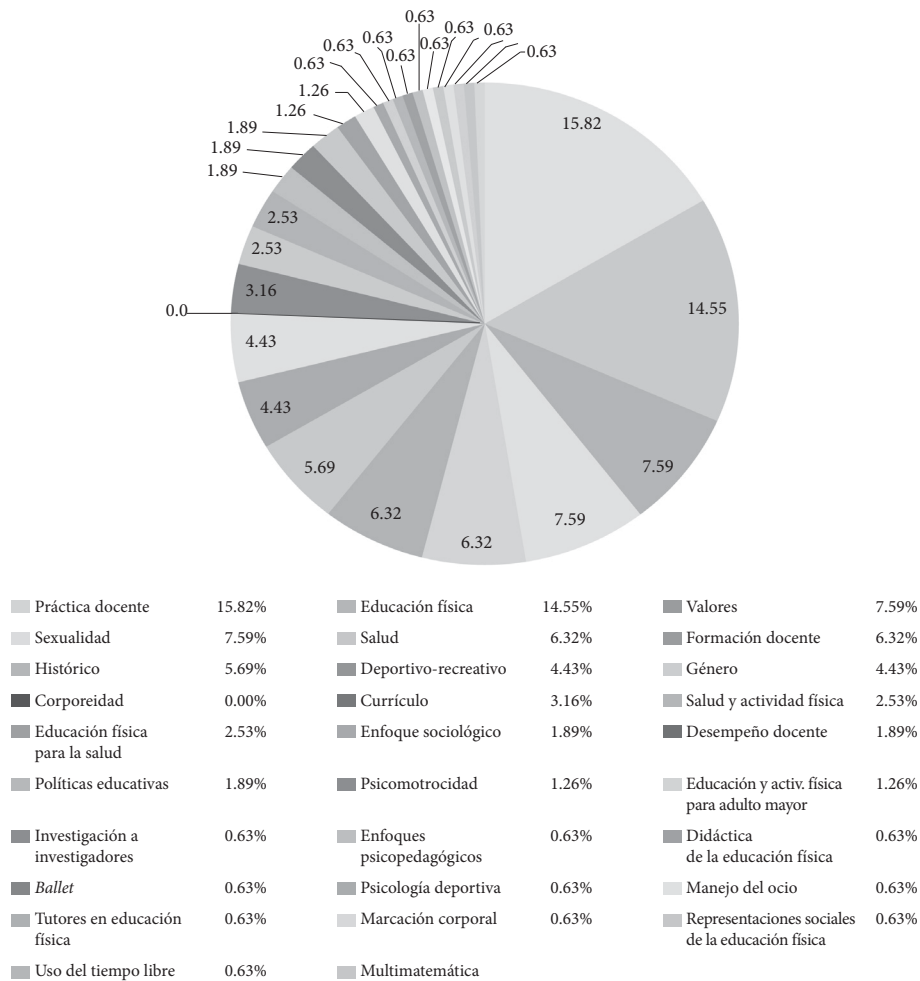
Los estudios sociológicos de la educación física presentan un documento acerca de la configuración semántico social que los jóvenes de Colima tienen respecto de la educación física, otro texto presenta la imperante necesidad de conocer las motivaciones e intereses de los jóvenes, respecto a los usos y representaciones corporales, prácticas físicas y deportivas. Finalmente en otro se realiza un análisis sociológico del *habitus* como generador de prácticas violentas y el deporte recreativo como estrategia para formar habilidades sociales. Autores mencionados: Pierre Bourdieu, Elias Norbert y Eric Dunning, Quintana Merino y Vega.

Asimismo se encontraron dos trabajos de investigación en que se aborda la temática de la psicomotricidad, y la misma cantidad que dan cuenta del adulto mayor cantidad que corresponde a 1.26%. En ninguno de los dos primeros se nombra autores. Acerca del adulto mayor, los autores mencionados son: Cecilia Fierro, Método Feldenkrais y Paulo Freire.

En el resto de los once análisis encontrados se abordan el mismo número de tópicos diferentes, a cada uno de ellos les corresponde 0.63% y a todos en conjunto 6.93%; se encontraron los siguientes aspectos: investigación a investigadores, con enfoque psicopedagógico; didáctica de la educación física; marcación en

el cuerpo (tatuajes, *piercing* etcétera); *ballet*; actividad física en el adulto mayor; educación física en el adulto mayor; psicología en el deporte infantil; manejo del ocio; el papel de los tutores en educación física; las representaciones sociales en educación física; propuesta para el uso del tiempo libre y, un trabajo de recopilación de artículos de una serie de publicaciones multitemáticas tales como actividades lúdicas por medio de la educación física, deportivas, etcétera, en el que no se profundiza en cada artículo solamente se mencionan los títulos de los escritos.

GRÁFICA 7.1. Categorías temáticas (en porcentajes)



Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

La principal tendencia en las categorías temáticas de los documentos revisados es hacia el análisis de las clases de educación física, en un alto porcentaje desde la intervención, pero también con otras intenciones. Aunque el tema de los valores generalmente aparece en el tratamiento del contenido se encontró que varias investigaciones no lo tratan como elemento central, al igual que el tema de la sexualidad y la educación para la salud. Los campos poco representados son el deporte escolar, la motricidad y la recreación. Mientras que la somática se encuentra muy poco tratada. Resulta inquietante que un grupo importante de los trabajos no menciona autores, o el sustento teórico es deficiente, ya que se encuentran algunos con recuperaciones prácticas desde una perspectiva empírica o desde el sentido común.

Enfoque metodológico, tipo de investigación y principales actividades realizadas para la construcción del *corpus* de datos

Para realizar un análisis del enfoque metodológico y tipos de investigación presentes en la década 2000-2011, en el área de corporeidad, movimiento y educación física, partimos de las polémicas que existen sobre el concepto del paradigma, métodos y técnicas. Como fue referido en el estado del arte 1992-2004 (Eisenberg *et al.*, 2004) el concepto del paradigma propuesto por Kuhn (citado por Eisenberg *et al.*, 2004) admite una pluralidad de significados y en esta versión lo definimos como el conjunto de creencias y actitudes que sustentan una visión del mundo compartida por un grupo de científicos y les orienta hacia una metodología determinada. Es un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos han adoptado. Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Por la tradición de pensamiento a la que pertenecen son: paradigma positivista, interpretativo y socio crítico.

Para valorar el carácter científico de la investigación educativa analizada consideramos inicialmente la construcción de una metodología coherente, la referencia a modelos reconocidos de explicación y de interpretación, la producción de un saber fundado en la sistematización de la colecta, tratamiento e interpretación de los datos, la comunicabilidad del proceso y de los procedimientos de producción.

Los estudios, reportes o ensayos relacionados con la descripción de experiencias pedagógicas, testimonios de los actores comprometidos con una práctica, los textos de naturaleza ideológica o filosófica no son considerados como investigaciones, aunque en el estado del arte 1982-1992 constituyeron la producción más importante del campo. Reconocemos, en los trabajos de investigación, la importancia del carácter demostrativo (administración de la prueba) pero también por su valor heurístico (extensión de una problemática, la constitución de un campo nuevo de hipótesis o de investigaciones posibles a partir de sus conclusiones) en el marco de una metodología rigurosa. Valoramos que no en toda investigación se tiene claramente especificado el plan de trabajo y el plan de experiencia. El plan de trabajo implica la definición de técnicas posibles de colecta y tratamiento de datos, pero no siempre constituye un dispositivo que permita operar variables determinadas a priori. Estas variables están destinadas de manera eventual a descubrir, más allá de los enunciados iniciales.

Para presentar los resultados se realiza una comparación con los estados del arte de los periodos 1982-1992, 1992-2004 y 2002-2011. Los indicadores que se refieren son: tipo de análisis realizado (documental o con trabajo de campo), tipo de documentos (artículos de revista, libros y tesis), año de publicación, zona geográfica de procedencia del documento, procedencia del autor, nivel educativo analizado y paradigma o enfoque metodológico.

En la tabla 7.5 se presenta el comparativo del tipo de documento, esto permite revisar la tendencia en la producción de los últimos 30 años en el campo de la corporeidad, movimiento y educación física.

En las publicaciones analizadas de la década 2002-2011, 30 documentos (17%) representan escritos como libros y capítulos de libros, en el mismo periodo aparecen 62 tesis de posgrado (35%). Si bien en ambos tipos de publicaciones (92 en total) no todas explicitan el uso de una metodología de investigación, aparecen 69 trabajos que utilizan investigación documental y de campo, los restantes 36 sólo aplican análisis teórico. Por otra parte es necesario señalar que un importante porcentaje (91%) de los escritos revisados aplican metodologías propias de las ciencias sociales con acercamientos y exploraciones de la realidad educativa. Se observa que existe un grupo de escritos que utilizan la investigación documental (23%) como base de sus reflexiones y construcciones teóricas, ello puede significar un interés creciente por la publicación de temáticas de interés general y que a su vez son más fácilmente apoyadas por las editoriales. Esto

mismo es reforzado por las difíciles condiciones de operación que exige la investigación con trabajo de campo, por los altos costos de realización, los procesos burocráticos a salvar para ingresar a instituciones fuertemente controladas y la distancia que existe entre un reporte de investigación con trabajo de campo y su constitución en una publicación en formato de libro.

TABLA 7.5. Comparativo del tipo de documento en los tres estados del arte

Tipo de publicación	1er. estado (1982-1992)	2º estado (1992-2002)	3er. estado (2002-2011)
Artículo de revista	37.2%	24.1%	23.12%
Tesis licenciatura	0.7%	27.7%	----
Tesis posgrado		10.4%	35.83%
Artículo y tesis de posgrado			0.57%
Libro	6.5%	13.3%	11.56%
Capítulo de libro		0.8%	5.78%
Libro, cap. libro, documento web			1.04%
Ponencia		1.2%	2.31%
Documento web		2.0%	1.73%
Antología		0.4%	1.15%
Memoria de evento académico	25.5%	4.4%	1.15%
Informe		9.6%	0.57%
Otro			1.15%

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

Por su parte, en el estado del arte 1982-1992 (Eisenberg *et al.*, 1992) se plantea predominio del análisis documental en materiales analizados (artículos de revista, 37%), mientras que en el 2002-2011 este tipo de trabajos representa sólo

23% de los documentos analizados, por lo cual podemos inferir que la investigación con trabajo de campo está fortaleciéndose y brindando conocimientos específicos sobre prácticas en los campos de corporeidad, movimiento y educación física.

TABLA 7.6. Principales actividades para corpus de datos

Frecuencia	%	Otro se refiere a:
69	39.88	Trabajo de campo
36	20.8	Revisión documental y trabajo de campo
35	20.23	Revisión documental
5	2.89	Archivos
3	1.73	Revisión documental y archivos
3	1.73	Revisión documental, trabajo de campo y otro • Taller y bitácora • Talleres de análisis y reflexión • Bitácoras grupales
1	0.57	Otro, especificar • Historias de vida
1	0.57	Revisión documental y otro • Diario
1	0.57	Trabajo de campo y archivos
1	0.57	Trabajo de campo y otro • Registros de campo
1	0.57	Revisión documental, trabajo de campo y archivos
1	0.57	Revisión documental, archivos y otro • Observación y etnografía en la escuela
1	0.57	No especifica
15	8.67	No respondió
173	100	Total

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

En el estado del arte 1992-2004 se integró la revisión de tesis de licenciatura, lo que generó la expectativa de haber superado la anterior tendencia a la investigación documental, sin embargo esto llevó a visualizar una actividad centrada en programas de intervención, con “descripciones despersonalizadas” y una forma de tratar a los datos y los sujetos como estáticos (Eisenberg *et al.*, 2007). Para el estado del arte 2002-2011 solo se revisaron tesis de maestría y doctorado (no de licenciatura), las cuales representan 35% de los documentos analizados y hacen ver en el campo una tendencia a la consistencia metodológica en investigación.

TABLA 7.7. Método de investigación aplicado 2002-2011

Método	
Análisis estadístico o empírico positivista	15.02
Interpretativo	41.04
Sociocrítico	36.39
Disertación o ensayo	2.85
Reconstrucción histórica	6.0
Método filosófico	1.14

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

- 1) *Tipo de documento.* Otro dato significativo es que en 1980-1992 (Eisenberg *et al.*, 1995), 37% de los documentos analizados eran artículos de revistas, en 1992-2004 fueron tesis de licenciatura (28%) y en 2002-2011 son tesis de posgrado (38%), lo que nos indica que el mayor campo de producción del conocimiento en la última década son las instituciones que ofrecen posgrados, así como la tendencia de las dos últimas décadas al análisis de la producción de programas de licenciatura y posgrado.

Cuando analizamos el nivel educativo tratado, encontramos que en el primer estado del arte (Eisenberg *et al.*, 1993), sólo 27% corresponde a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), mientras que en 1993-2002 corresponde sólo a primaria 24% y en 2002-2011 nuevamente es

la educación primaria quien tiene el porcentaje más alto (20%). Esto se interpreta como el interés de los docentes de primaria por realizar posgrados y la fuerte presencia numérica de este agente social en el ámbito nacional.

- 2) *Enfoque metodológico.* En la tabla 7.8 se presentan los paradigmas más frecuentes localizados en los trabajos revisados, aclarando que la investigación cualitativa agrupa a las investigaciones que utilizan la observación y el relato de experiencias como método o técnica de investigación. La investigación sociocrítica se le considera parte del paradigma cualitativo pues se apoya en procesos interpretativos de experiencia.

TABLA 7.8. **Comparación de los paradigmas que orientan las investigaciones**

Tipo de metodología	1983-1992		1992-2002		2002-2011	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Subjetivo interpretativa			108	43	71	41
Empírico positivista			47	19	26	15
Sociocrítico constructivista y humanista			39	16	61	36
Otros: histórico, filosófico y ensayos			3	1	15	9

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

Al analizar el paradigma o enfoque metodológico de los escritos vemos que se mantiene una tendencia hacia la investigación cualitativa, pues en 1982-1992 se encontró que entre investigación cualitativa y mixta se logró el 79% de la producción, en 1992-2004 en las tesis de licenciatura dominaron los programas de intervención con enfoque cualitativo (aunque sin precisar un método de forma clara), y en la década 2002-2011, 82% de los trabajos son de enfoque interpretativo, socio crítico (constructivista, humanista, cognitivista) y mixto. Esto nos indica un proceso de consolidación de la metodología cualitativa, sobre todo en los programas de posgrado en educación.

Al respecto del enfoque metodológico la tabla 7.9 muestra los datos obtenidos en el periodo 2002-2011, 55.49% de los estudios son de corte cualitativo, con una metodología cuantitativa 14.45% y mixta (cualitativa-cuantitativa) 18.49%.

TABLA 7.9. **Enfoque metodológico 2002-2011**

Datos	%
Cualitativos	55.49
Cuantitativos	14.45
Cualitativos-cuantitativos	18.49
Documentos	11.57
Total	100

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

Problemáticas, objetos de estudio y principales debates

En la tabla 7.10 se puede observar la identificación de la problemática de investigación en los trabajos revisados en los tres últimos estados del conocimiento. Observamos que en el primero (1983-1993), 51.8% de los estudios exponen una problemática; en el segundo (1992-2004), 64.2% enuncian su problema de investigación, mientras en este tercer estado (2002-2011), en 99.27% de los documentos se explicita el problema de investigación.

TABLA 7.10. **Cuentan con problema de investigación u objeto de estudio**

1982-1993	1992-2004	2002-2011
51.8%	64.2%	99.27%

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

Predomina la problemática vinculada con la educación física en 63.51% de los trabajos revisados, principalmente los referidos a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con 44.5%. Resalta la disminución del interés por investigar la educación deportiva y la recreación.

TABLA 7.11. Problemática principal de las investigaciones

Tema principal	1982-1992	1992-2004	2002-2012
Educación Física	45%	49%	63.5%
Deportiva	20%	11%	3.45%
Recreación	14%	8%	4.04%

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

- 1) *Problemática de valores en los procesos formativos de la educación básica.* Las investigaciones revisadas señalan, desde un enfoque crítico, como principal problemática las limitaciones y carencia de condiciones para el desarrollo de la educación y las oportunidades laborales (Echavarría, 2007). Sobre el contexto de vida de los escolares se cuestiona el incremento de pobreza y carencia de servicios, falta de espacios habitacionales, escasas áreas verdes e incremento de la contaminación ambiental. El sedentarismo y el automatismo se asocia con la obesidad y otros trastornos alimentarios, posturales y de coordinación motriz que afectan negativamente la calidad de vida de la población en edad escolar (Torres, 2009). Un trabajo aborda las necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad visible y evidente (SCDVE), señalan la prioridad de adecuar las actividades, los materiales y las dinámicas escolares a las características del alumnado (Espinoza, 2007 y Ponce, 2004). También se documentan condiciones limitadas, falta de recursos y de apoyos institucionales para la educación física escolar en tiempo, materiales, desconocimiento y concepción errónea de los propósitos y valores de la asignatura e incluso desplazamiento del espacio de trabajo del educador físico (Aquino, 2008 y 2010; Blancarte, 2002; López, 2010 y Tavira, 2007).
- 2) *Sobre la formación de valores en un contexto de violencia,* se debate la socialización del niño, su relación con la agresividad y las formas como se manifiesta en determinados tipos de violencia. Se cuestiona: ¿Qué factores favorecen las relaciones violentas? ¿Cómo repercute la violencia en niños espectadores? ¿Cuál es la vinculación entre maestro y alumnos? ¿Cuál es la representación de los profesores sobre la violencia escolar y cómo se posicionan frente a ella? (Chagas, 2007). Asimismo, la inseguridad social y la violencia (*bullyng*) en la educación preescolar, primaria, secundaria, el

bachillerato, en las escuelas normales y la educación superior (Dirzo *et al.*, 2010 y Rivero, 2002). En una primaria con índices de violencia y homicidios por arriba de la media nacional, se plantea contrarrestar las situaciones que viven los pequeños promoviendo la educación física para la paz (Mendoza, 2011).

- 3) *Sobre la didáctica y el manejo de valores en la educación física*, el estado del arte de la didáctica cuestiona las prácticas docentes de la educación física atadas a modelos reproductivos con limitados aprendizajes del estudiante y poco reconocimiento de la contribución formativa de la asignatura, se pugna por reorientarla para atender a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de la sociedad (Eisenberg *et al.*, 2011).

Se afirma que los valores están en la escuela, en su organización, en los maestros, en los ambientes de aprendizaje, en los estilos de enseñanza y de evaluación; se objeta la existencia de un carácter conservador en la mayoría de los profesores de educación física, debido al papel que adoptan consciente o inconscientemente tendiente a conservar y perpetuar prácticas y actividades profesionales, la utilización del juego sin dirección y el deporte en forma competitiva. Por ello se enfatiza la necesidad de cambiar el método de enseñanza para que sea activo, participativo, democrático, y transitar del mando directo al trabajo cooperativo y una docencia crítica y reflexiva.

Algunos trabajos señalan las contradicciones entre lo que postulan los docentes y la práctica que desarrollan al promover valores negativos por medio de sus actitudes, creencias y su imagen corporal (Aguayo, 2008 y 2009; Leyva, 2005; Segura, 2005 y Solano 2010). Asimismo se cuestiona el desconocimiento de los enfoques didácticos, falta de estrategias innovadoras, carencia de ambientes de aprendizaje adecuados y el uso de metodologías tradicionalista: autoritarias, rígidas y unilaterales que conllevan antivalores, coartan la creatividad, la libertad, la participación y la comunicación con los estudiantes (Delgadillo, 2008; Dorantes, 2010; Escobar, 2006; Espinoza, 2008; Franco, 2011 y García, 2008; Meling, 2010; Méndez, 2007 y Reyes, 2010).

La polémica que encierra el aprendizaje de las asignaturas de la educación primaria ubica a la educación física como un medio para el trabajo interdisciplinar (Méndez, 2008). Se discute el perfil profesional del educador físico y se analiza la reforma inscrita en el Plan de Estudios LEF, 2002 y la necesidad de reorientar el trabajo de profesores e inspectores en torno

a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), (Cervantes, 2004 y 2008; Puerto, 2007; Rivero, 2003). Se discute las limitaciones formativas de futuros docentes de educación física para desarrollar procesos comunitarios deportivo-recreativos y habilidades sociales y de formación de valores (Aquino *et al.*, 2007 y Aquino, 2005). Del mismo modo se profundiza en los conceptos difusos e ideas equívocas sobre los valores del ser docente en el área de educación física de estudiantes de maestría en la Normal de Toluca, Estado de México, se busca reconocer cuáles son los sentidos que el programa y alumnos otorgan a sus propuestas y acciones (Albarrán, 2008).

Otros estudios abordan los valores de la educación física en la educación básica en el enfoque del desarrollo de competencias, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje centrado en el alumno, en relación con los programas de 1993 y el impacto del programa de educación primaria 2009 (Enríquez, 2010; Rivero, 2005). En otro estudio se enfatiza la formación de valores para el desarrollo personal y la convivencia, discutiendo las nociones y los componentes que articulan las asignaturas de Educación Física, Artística y Formación Cívica y Ética en el campo formativo de la educación básica “Desarrollo Personal y para la Convivencia” (Conde *et al.*, 2011). También se cuestiona si es posible integrar en la enseñanza de la Educación Física el desarrollo de la inteligencia emocional (Altamirano, 2010).

- 4) *Educación física y valores para la salud.* Se coincide en la necesidad de atender los problemas prioritarios que afectan a la población mexicana revalorando la acción del deporte y la educación física en la promoción de valores, actitudes, conocimientos y habilidades (competencias para la salud y para la vida), haciendo mención de que hace una década se convocó a la comunidad educativa y autoridades de educación básica, a fin de anticipar acciones ante los pronósticos epidemiológicos y emprender una campaña de valores para una vida saludable mediante la educación física y el deporte (Bautista, 2006; Guerrero, 2010; Martínez *et al.*, 2005 y Rodríguez *et al.*, 2001). Un estudio señala las limitaciones de los alumnos para formar hábitos de higiene, alimentación y de actividad física, lo cual se manifiesta en afecciones y nuevas enfermedades como el estrés, la depresión, ansiedad, anorexia, bulimia y obesidad (León, 2010). De acuerdo con la OMS, ocupamos el primer lugar de obesidad en niños y en adultos en el mundo; en los niños (77%), y las niñas (47%). Al respecto un estudio analiza el efecto de programas de actividad recreativa en los niveles de glucosa

- y perfil lipídico de niños con obesidad y sobrepeso en un Municipio de Colima y en el estado de Sonora (Hoyos *et al.*, 2010 y Salazar *et al.*, 2010).
- 5) *Sobre los valores en la educación física y deportiva* se hace notar la poca importancia que se le ha dado al deporte escolar retomando el planteamiento de la UNESCO hacia la necesidad de garantizar la participación de los escolares en actividades deportivas dentro de las escuelas, así como en la educación no formal para promover la formación de valores con nuevas fórmulas del binomio “triunfo-derrota”, canalizar la competencia y la no exclusión, así como una participación reflexiva por medio de estrategias cooperativas (Dávila, 2005; Rodríguez *et al.*, 2011 y Vargas, 2009). Se debate la aplicación de modelos deportivos de alto rendimiento en edades tempranas y dentro de las sesiones de educación física por estar alejados de los intereses y características de crecimiento y desarrollo de los escolares y ser causante de lesiones afectando el plano físico, psicológico y social. Otro estudio problematiza si el entrenamiento de las habilidades mentales es decisivo para obtener el óptimo rendimiento en los niños deportistas y otro más discute la rigidez y monotonía en los programas de entrenamiento por lo cual se necesita integrar actividades recreativas para el desarrollo de valores (González A., 2008; Hernández, 2009 y Vallejo, 2005). En el nivel de primaria se debate sobre la pérdida de valores como desencadenante de conductas negativas en escolares debido a que los valores sociales primordiales no se enseñan ni promueven en la familia, la escuela ni en el medio donde viven. Se significa el papel de la educación física y el deporte, para apoyar y promover el desarrollo de valores sociales positivos y su contribución al perfeccionamiento del carácter, la personalidad y la forma de pensar y actuar de la persona (Flores, 2009).
 - 6) Una línea de estudio emergente es *la formación de valores en la educación física y la corporeidad*. Se estima que es un concepto problemático pues no solo es cuestión de definir la corporeidad sino comprender las diferencias que conforman el colectivo escolar, para entender el proceso didáctico y dialéctico para formar seres sociales integrales (Cárdenas *et al.*, 2011 y Rivero, 2005). Se plantea la imprecisión existente sobre el concepto de cuerpo en el ámbito educativo, sobre todo su desvalorización respecto a lo intelectual; se resalta que el dualismo cartesiano sigue privilegiando lo inmaterial como sinónimo de lo valioso en oposición a lo corpóreo o en otros casos se exalta la noción corporal (Molina, 2003). Se debate el significado que

le asignan al cuerpo desde las ideas filosófico-existencialistas de Gabriel Marcel y Jean-Paul Sartre (Cervantes, 2009), y se profundizan las pedagogías del cuerpo en la modernidad, planteando: ¿Cómo se constituyeron las prácticas corporales con las que los padres de familia, maestros de grupo, de danza, educadores físicos y entrenadores deportivos intervienen en el cuerpo de sus hijos, sus alumnos, sus bailarines, sus deportistas? (Torres, 2010). Asimismo se analiza los sentidos que subyacen a la marcación corporal como expresiones socioculturales. Interesa saber ¿cómo es apropiada la práctica de marcación del cuerpo a partir del tatuaje, *piercing* y otros medios de modificación del mismo por parte de las culturas juveniles contemporáneas? (Graciano *et al.*, 2005).

Varios estudios discuten las representaciones de la corporeidad y el papel de los profesores quienes dirigen y comunican a los jóvenes su concepción sobre el cuerpo y el impacto que genera en sus estudiantes la forma como circula el discurso del cuerpo (Arredondo, 2009). Se objeta el discurso de la calidad en educación y su impacto en la educación física, el cual tiende a fragmentar y a mercantilizar las prácticas educativas y a las personas, por lo que el profesor de educación física debe enfrentar con un sentido crítico y constructivo la mercantilización de su tarea y la visión parcial sobre los sujetos que educa (Furlán, 2005). Otra investigación discute la influencia de la clase de educación física en la percepción del propio cuerpo en jóvenes de secundaria con un enfoque dualista y reduccionista biologicista (Rivera, 2009 y 2010). Se critica la concepción tradicionalista que busca valorar cuerpos “sanos, fuertes y dóciles”, de acuerdo con modelos represivos del cuerpo. Se problematiza la formación de profesores de educación física y otro estudio analiza, en la unidad 153 de la UPN, las intervenciones que realizan los educadores físicos y profesores de aula al trabajar sobre la entidad corporal de los educandos (Eisenberg *et al.*, 2009 y Torres, 2007). Al respecto un trabajo plantea el problema de la corporeidad ausente de la reflexión aunque en la práctica educativa los usos y abusos del cuerpo traen consecuencias negativas. La primera violencia contra el cuerpo es la represión para desplegar sus capacidades expresivas y sus potencialidades, en contextos en donde más que favorecer se obstruye su desarrollo. Se propone responder, ¿cuál es el lugar que ocupa el cuerpo en la cultura actual? ¿Cuáles son los debates contemporáneos sobre el cuerpo? ¿Para qué sirve a la pedagogía preguntarse sobre la experiencia del cuerpo? (Noyola, 2010).

En la corporeidad más allá de lo somático —biológico— está implícita una noción pulsional o psíquica —inconsciente— del cuerpo lo que repercute en una parte que no es posible educar, sólo se puede analizar por las prácticas corporales como la educación física (Molina, 2003).

Se analiza la necesidad de una pedagogía de lo corporal que supere el dualismo cartesiano y el reduccionismo biomecanicista para entender al ser humano como una experiencia individual y social que se vivencia, construye y expresa corporalmente a lo largo de su vida (Castro, 2009). Así mismo la relación corporeidad y motricidad se destaca para favorecer el estudio del esquema corporal con el fin de regular las acciones motrices, tener un control tónico-postural, alinear el eje corporal, ajustar el cuerpo en el tiempo y el espacio y formar valores para la vida social y cultural.

- 7) Otros trabajos debaten *los valores en la identidad de la educación física* ante su práctica enfocada hacia la competencia y la selección de los más aptos en el deporte o bien “el sueño del cuerpo perfecto”, se deben afianzar los valores que aporta, identificar el saber práctico que favorece y asumir la acción motriz con significado cognitivo (Brito, 2009; Dávila, 2011 y Molina, 2009). También se analiza el desarrollo pedagógico de la educación física en el siglo xx, la necesidad de revalorarla en el contexto social y de conocer las bases teóricas y metodológicas que dieron origen a los debates actuales, y la falta de claridad en el concepto de cultura física. Varios trabajos revisan el surgimiento del currículo de educación física escolar en México y un trabajo profundiza en los planes y programas de estudio como un indicador del tipo de hombre, sociedad y los valores que se pretende alcanzar desde la política educativa del gobierno en turno, se cuestiona las causas de los cambios de enfoques del militar, deportivo y psicomotriz. Otros la analizan desde el enfoque histórico cultural (Aguilar, 2003; Barrera, 2005; Cervantes, 2006 y Torres H. 2003, 2005 y 2009).
- 8) Se estudia la problemática de *los valores en el uso del tiempo libre* de los escolares de escuelas primarias de la ciudad de México, cuestionando el efecto de los medios de comunicación masiva en la creación de valores asociados a patrones de descanso y entretenimiento propios de una sociedad en donde predomina la comercialización del cuerpo, asimismo se analizan las actividades del ocio determinados por la condición socioeconómica de la familia, la edad, el sexo, el ambiente, la infraestructura y el equipamiento con que cuenta la comunidad (Torres, 2004).

Otro grupo de trabajos (36.3%), refieren problemáticas de educación media superior y superior o bien de población abierta inserta en un proceso de educación informal; por lo general son estudios que se desarrollan en universidades y se refieren a la formación de valores de la siguiente manera:

- 1) *En la formación de valores para la salud* los estudios señalan que se requiere partir de un concepto dinámico que no se limite a la ausencia de enfermedad, sino que considere las condiciones sociales e históricas en que se presentan los padecimientos, así como las estrategias sociales existentes para prevenirlos y resolverlos. En la vida moderna se ha reducido la actividad física de las personas pues la cotidianidad ya no exige hacer ejercicio con una frecuencia y en volumen suficiente como para generar beneficios en la salud, por la que hay una urgencia de promover un programa coherente de educación sobre el ejercicio físico para estimular la actividad frecuente a largo plazo y que los jóvenes reconozcan su valor para la salud (Guerrero *et al.*, 2004 y Torres, 2010).
- 2) Con respecto a los *valores en la educación física, el deporte, la recreación y la salud* se cuestiona la educación física en Jalisco, el “campeonismo”, apelando a generar estrategias para formar deportistas y establecer una actividad física con un estilo de vida saludable (López, 2004). Un estudio discute la relación entre tiempo libre obesidad y el consumo de alimentos chatarra de estudiantes del Distrito Federal (Zamora, 2010). Se problematiza sobre la forma como el cáncer se explica desde enfoque biomédico cientificista como desorden celular, se culpabiliza al sujeto vinculando las causas de la enfermedad con su estilo de vida, su alimentación, vida laboral y consumo de sustancias, frente a esto se pugna por un enfoque pedagógico que recupere el trabajo sobre el cuerpo y la enfermedad de una manera integral (Molina, 2010). Al respecto sobresale el estudio sobre los valores en la construcción corporal y sus efectos en la salud entre los nahuas de la Huasteca Hidalguense, muestra una problemática de salud compleja (enfermedades de sociedades subdesarrolladas, las propias de su cosmovisión y las actuales crónicas degenerativas), señalando la necesidad de revisar las concepciones sobre cuerpo-hombre y salud propias de la comunidad indígena (Mejía, 2010).
- 3) Sobre *los valores educativos y la sexualidad*, se objeta la carencia de una educación de la sexualidad profesional, lo cual reproduce problemas de

la salud individual y social. En México existe una controversia histórica, entre grupos conservadores que sostienen que el hogar es el único sitio en el que debe impartirse esta educación; y otros que sustentan que es fundamental como medio para prevenir problemas de salud, enfermedades de transmisión sexual, las disfunciones sexuales y los problemas de pareja, así como, las violaciones, los abusos sexuales a infantes, y los aspectos nocivos de los estereotipos de género, como señala Álvarez en (Eisenberg *et al.*, 2007).

Sobre la identidad de jóvenes estudiantes por medio de sus discursos sobre la sexualidad, se discute el incremento de los riesgos y la problemática de educación sexual (aumento de embarazos no deseados, abortos en condiciones de insalubridad y nuevos casos de enfermedades de transmisión sexual), existen pocos estudios enfocados al análisis del contexto en la salud sexual con adolescentes y pocos trabajan el área de la sexualidad infantil. (Benavides, 2009; Cárdenas *et al.*, 2011 y Meave *et al.*, 2008). Se mencionan tres estudios que demuestran que la participación de los actores (padres, maestros y directivos), sobre todo por sus concepciones y creencias puede favorecer o entorpecer los resultados de un programa de prevención y salud sexual y reproductiva. Se problematiza sobre el rol de la familia como el origen en la formación de valores, sin embargo, un sujeto que sufrió abuso sexual presenta trastornos en su desarrollo corporal, entendido como el desarrollo de enfermedades psicosomáticas, obstrucción en sus relaciones socio afectivas y de pareja, bloqueos emocionales y una prolongación emocional corporal en sus hijos de este tipo de maltrato (Torres, 2010).

- 4) La *formación de valores en las culturas juveniles*, refleja la pérdida de credibilidad en las instituciones tradicionalmente transmisoras de valores como la escuela, la iglesia y el Estado, así como la diversificación de las formas de familia; la reconfiguración de las identidades femeninas a raíz de su inserción en el trabajo asalariado y en la vida pública en general y, la aparición pública de las minorías excluidas por sus diferencias respecto a la ideología dominante. Los supuestos se centran, por un lado, en la contradicción entre el cambio cultural que plantea escenarios de mayor libertad sexual (producto de la irrupción de la mujer en el mercado laboral, el descubrimiento de la píldora anticonceptiva que trae como consecuencia el control directo de la mujer sobre su cuerpo); y, por otro, la persistencia

de valores tradicionales asociados al machismo y al sometimiento femenino, como impedir a las mujeres el uso del condón, principal barrera para prevenir el VIH/SIDA; también se indaga en los conocimientos y opiniones acerca de infecciones de transmisión sexual referidas a las prácticas sexuales en adolescentes y estudiantes de bachillerato (Bautista, 2008; Briseño, 2007; García, 2010 y Morales, 2007). Se analiza la adolescencia desde la perspectiva del desarrollo, la sexualidad y la salud mental y su problemática actual debida a los cambios en el entorno familiar y socio educativo (Gómez *et al.*, 2006). Asimismo se aborda la construcción corporal de los matrimonios jóvenes en la actualidad en donde pocas veces las parejas son conscientes de que se requiere de un aprendizaje para que las representaciones de su cuerpo no afecten su vida de pareja (Castellanos, 2010 y González, 2010).

- 5) *Actitudes y valores en la clase de educación física desde una perspectiva de género*, los estudios profundizan las causas del rechazo de estudiantes hacia la actividad física provocadas por estereotipos sexuales. Se cuestiona la menor participación de las alumnas en las actividades de educación física, presentando excusas desde la secundaria para evadir la clase, posteriormente en el nivel medio superior es opcional como en el CCH. en donde no forma parte del *currículum*. También se estudia la autopercepción de eficacia en habilidades académicas y para la salud y su efecto en las prácticas educativas (Camacho, 2010; Félix, 2008; Izquierdo, 2007).

Otro trabajo presenta la problemática en la representación social que tiene la educadora sobre la sexualidad asociadas a las conductas de aprobación o rechazo de la actividad física, dado que la representación social está constituida a partir de las experiencias, informaciones, conocimientos modelos del pensamiento recibidas y transmitidas por la tradición, la educación y la comunicación social (Navarro, 2006).

- 6) *Sobre los valores en la recreación y el uso del tiempo libre en jóvenes, adultos y adultos mayores* se formulan cuestionamientos, como: ¿qué relación existe entre ocio, tiempo libre y recreación? (Cervantes, 2004 y Navarro, 2010). Se problematiza sobre los motivos, causas y consecuencias que evitan la práctica deportiva en jóvenes de Colima, señalando la pobreza como un condicionante importante (González y otros, 2010). Se estudian los problemas que afrontan las personas adultas mayores en lo físico, lo

social y lo psicológico frente a la práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre en relación con algunas variables sociodemográficas del municipio de Tapachula, Chiapas (Cabrera, 2009 y Morfín, 2010).

- 7) Con respecto a los *valores en la educación somática* un estudio discute la educación en valores ambientales documentando los resultados que se producen, cuando se dan lecciones de Autoconciencia por el Movimiento (atm) al interior de un grupo interprofesional de mujeres, para facilitar los procesos de formación ambiental valoral y el compromiso *en la acción* que esto implica (Eisenberg *et al.*, 2007).

En los trabajos académicos en el campo de estudio se observa la persistencia de enfoques mecanicistas y concepciones dualistas (mente-cuerpo). Esta situación se especifica en el tratamiento de la educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal. Se considera que estas concepciones están ligadas a un enfoque de la cultura dominante. Se sugiere formar a investigadores y docentes en las diversas cosmovisiones de lo que implica el desarrollo integral de la persona (Eisenberg *et al.*, 2009).

Estado del arte de la educación somática y su relación con los valores inherentes al actuar movimiento

En el anterior estado del arte dentro del rubro de la educación somática (1992-2002) y en Joly se aclaran términos asociados a este campo (Eisenber y Joly, 2008). Autores del campo de la educación física la denominan “cultura somática”. Volker la define como el sistema de valores y normas relacionados entre sí, en una sociedad dada, y comprende la percepción y la utilización, o bien el uso del cuerpo en su totalidad. En ella, los usos del cuerpo pasan por lo operativo y tocan el sistema de significaciones, percepciones, actitudes, prácticas y representaciones individuales y colectivas del mismo, en un contexto sociocultural. Corresponde a una participación del cuerpo en el proyecto social y cultural y a la gramática con la cual, lo sociocultural se inscribe en el cuerpo (Volker, 1995). El concepto cultura somática incluye las dimensiones: trabajo, salud-enfermedad, erotismo y sexualidad, hábitos de higiene y alimentación, lenguaje corporal y gestual, estética e ideales de cuerpo, deporte y movimiento. Varios autores de América Latina, se asocian a este enfoque de cultura somática, entre ellos A. Barragán,

O. R. (2007) y otros más que pueden ser encontrados de forma virtual en la Biblioteca de Investigación en Educación Física de la *Revista Educación Física*, en el rubro de Cultura Somática publicada por la Universidad de Antioquia en Colombia.³

La educación somática (ES) en la educación básica en México

De acuerdo con el plan de estudios de la educación primaria (SEP, 2009), la educación física (EF) tiene como propósito central coadyuvar a la construcción y desarrollo de la corporeidad, de los alumnos. El papel de la ES, como herramienta pedagógica de la EF, permite al docente de educación básica evidenciar la importancia de desarrollar la conciencia corporal de los niños y adolescentes, para ayudarlos a entender lo que les sucede y hacerlos responsables de su vida y movimientos. Su meta está dirigida a buscar la autorregulación de sí mismos, como proceso vital y facilitar la formación para actuar con mayor eficiencia, con base en la conciencia de sí mismos, de los otros y del entorno incluyendo sus actividades deportivas (Castro, 1998). Para que el alumno incorpore estas ideas, es fundamental que los docentes, experimenten en ellos mismos un proceso de interiorización de su propio cuerpo en movimiento, de manera voluntaria, respetando su individualidad y los valores inherentes a cada persona (Zapata, 1998 y Gómez, 2006).

El campo de la educación o cultura somática

Aunque se incluye enfoques dirigidos a “terapias psicocorporales” inspirados por W. Reich, existen las prácticas de tradición oriental (meditación, yoga, *tai chi chuan* y otras artes marciales), técnicas de relajación, el *bio-feedback* (retroalimentación biológica), la imaginería mental entre otras. Son métodos que consideran al cuerpo viviente como sistema biológico, capaz de su autorregulación⁴ y de conciencia, así como de continuidad en su relación con el ambiente. Sus métodos incluyen,⁵ aquéllos que son más educativos que terapéuticos, que

³ Para estos autores consultar: www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaInvestigacion/Educacion-FisicaDeportes/CulturaSomatica/Produccioncientifica.

⁴ Autorregulación: mantener el equilibrio y el buen funcionamiento de un sistema sin intervención exterior, el sistema se dirige a sí mismo para asegurar su regulación.

⁵ De acuerdo con la Reagrupación para la Educación Somática, en libro de Joly, Y. (2008).

requieren una participación implicada del alumno y no una intervención sobre el paciente o consultante. Ejemplos son: el Método Feldenkrais, la Técnica Alexander, la Gimnasia Holística, la Antigimnasia, Eutonía, Body-Mind Centering, Fundamentos Bartenieff, cuya característica central es interesarse en el aprendizaje del campo sensoriomotor, kinestésico y propioceptivo dentro del contexto de la vida y valores de la persona. Es un proceso concreto de “deslizamiento hacia la experiencia”. Nos acompaña en el proceso de empezar a poner atención a nuestras sensaciones, pensamientos y sentimientos al movernos. Sus métodos nos ayudan, “no” a estar “en” nuestro cuerpo, sino a “ser” nuestro cuerpo.

En el aprendizaje somático hay condiciones pedagógicas específicas. Se necesita ir a ritmo lento, reducir fuerza, poner atención a las pequeñas diferencias en nuestros movimientos, aprender a separarnos del estrés que resulta del desempeño competitivo; crear condiciones de aprendizaje que favorezcan la autoconciencia, la auto-responsabilidad, entre otros. Se favorece el aprendizaje y no la corrección, la conciencia y no el automatismo, la auto-responsabilidad, no el ser experto. La comprensión y la reflexión son secundarias a la experiencia; el mejoramiento y la recuperación son resultado del aprendizaje.

En conclusión el campo de la investigación educacional en educación somática se ha desarrollado muy precariamente en México en la década estudiada, aunque han surgido en América Latina autores que amplían en término “Educación Somática” a “Cultura Somática” y han producido al respecto. Existen varias razones de esta baja producción investigativa, varias razones y avatares a sortear pueden ser consultadas en Eisenberg y Joly (2011).

Aportes y hallazgos principales de las investigaciones en valores en el ámbito de la corporeidad, el movimiento y la educación física

El instrumento utilizado para recoger la información permite dar cuenta de los aportes de los trabajos analizados al numerar prioritariamente el tipo de contribución. Se observó que son pocos los aportes en la generación de teoría propia dentro del campo de estudio ya que sólo dos trabajos (1.14%) proponen categorías y conceptos para la construcción de una teoría de lo corporal en la escuela. Por otra parte sobresale la aplicación de teorías ya elaboradas para hacer la interpretación, análisis y explicación o bien la elaboración de propuestas sobre todo de carácter didáctico.

TABLA 7.12. Tipo de aportación

Teórica c/base empírica	0.0%
Teórica sin/base empírica	1.14%
Constatativos críticos	24.25%
Explicativos	19.62%
Descriptivos	31.0%
Exploratorios	2.85%
Históricos	6.0%
Propuestas	12.29%
Reflexiones	2.85%

Fuente: Torres y Guerrero, con base en lo reportado en el capítulo 7.

Los aportes más significativos son: La información descriptiva del fenómeno 31%; la información que conlleva una explicación y permite una constatación crítica (sociocrítica) del objeto de estudio 24.25%; las explicaciones o interpretaciones en 19.62% y las propuestas a problemas se observó en 12.29%, mientras la exploración en 2.85% de los trabajos y estudios históricos en 6%.

Entre todas las posibles combinaciones existe 48.38% de trabajos que aportan a temáticas como: uso del tiempo libre; educación para la salud (sexualidad, salud pública, salud sexual y reproductiva, conciencia corporal para el cuidado de la salud y el ambiente, valores sobre la salud en relación con la cosmovisión indígena del cuerpo, violencia entre escolares y abuso sexual en la infancia). Didáctica de la motricidad (desarrollo de los infantes, el juego motor como medio educativo, educación física y deportiva). Modelo curricular y formación de docentes en educación física, gestión educativa, practicas docentes. Investigación educativa en los campos de la educación física, corporeidad y movimiento, interpretación sobre la corporeidad, estudios de género, formación de valores y socialización. Imaginarios sociales y estudios de violencia escolar. Cultura física (educación física, recreación, deporte). Asimismo se destaca que los niveles educativos más estudiados son el de primaria y secundaria.

En los 173 trabajos se presentan grandes debates: planteamientos coincidentes y contradictorios, temas emergentes y diversas líneas de investigación que hace complejo resumirlos, muchos de los hallazgos sustentan el reto de im-

plementar una educación activa para facilitar los aprendizajes y el desarrollo de valores en los alumnos (Flores y Zamora, 2009 y Guerrero, 2003). Se dan a conocer principios y normas éticas para mejorar el desempeño docente, el desarrollo del razonamiento moral tiende a favorecer la interacción entre el profesor y el alumno. La clarificación de valores intenta que los docentes hagan conscientes sus propios valores y de los demás, en los contextos problemáticos que enfrentan y en los diferentes ámbitos de influencia, sobresalen:

- 1) *Valores higiénicos y de actividad física saludable.* Los hallazgos consideran que las personas enfrentan estilos de vida sedentarios propios del contexto social en que viven, donde los niños y jóvenes no hacen habitualmente actividades físicas (ni una hora diaria). Lo anterior se atribuye como una responsabilidad compartida entre varios factores causados por: las políticas educativas que han subvalorado el papel de la educación y de la educación física, la falta de programas y de infraestructura deportiva o recreativa, la accesibilidad para la población a las instalaciones, las jornadas laborales de ambos padres (falta de tiempo), la inseguridad y altos índices de violencia, los juegos electrónicos y la ancha red mundial digital con toda su propuesta de redes sociales. Como consecuencia existe una tendencia en los alumnos de educación básica y en educación media superior a subir de peso por el tipo de actividades sedentarias que realizan, por la mala alimentación y la falta de higiene (Gabaldón, 2009; González, 2010 y Ramos, 2010). Al determinar los comportamientos de los adultos mayores de 60 años frente a la actividad física, se encontró una población con alto índice de inactividad, alto porcentaje de morbilidad y mortalidad, existe una diferencia abismal con respecto a estudios con adultos mayores de otros países que son más activos, se encuentran diferencias estadísticas significativas donde los aspectos sociodemográficos influyen notablemente, los hallazgos definen que los hombres son más activos que las mujeres en todas las etapas de la vida, y que la actividad física sí coadyuva en la salud de las personas (Cabrera, 2010 y Morfin, 2010).

El enfoque de la educación física hacia la salud, busca propiciar la formación de personas sanas, cultas, críticas y creativas en la práctica cotidiana de actividad física (Guerrero, 2004). Se resalta que este enfoque se orienta al disfrute y la participación positiva en actividades físicas moderadas que se alejen del rendimiento y de los efectos del entrenamiento deportivo para proporcionar estilos de vida activo. Se hacen propuestas para fomentar la

creación de hábitos de actividad física saludable desde la actuación del profesor y su interacción con los alumnos, mediante el juego en la clase de educación física y se presenta una guía para que los padres de familia apoyen en casa a sus hijos con actividades motrices, la promoción de una vida saludable

- 2) *Valores lúdicos*. Los aportes principales de la investigación demuestran los valores del juego como recurso didáctico para el desarrollo educativo y la importancia del aprendizaje significativo por medio de los juegos cooperativos. Se encontró que los grupos cooperativos logran mejorar la práctica cotidiana del alumnado en el patio, con una actitud más crítica, participativa y con deseos de trabajar e incrementar su creatividad (Franco, 2011; Mendoza, 2011; Solano, 2010 y Torres, 2011), los valores encontrados van desde reflexionar, compartir y confrontar opiniones, ser capaz de respetar a otros, hasta evaluar la propia práctica. La educación física para la paz promueve *valores personales*: autoestima, aceptar la propia personalidad y autonomía; *sociales*: asegurar la comunicación y el diálogo, regula conflictos, acepta a los demás, construcción de las normas para la convivencia pacífica y valora otras culturas; *ambientales*: respeta y se preocupa por el medio.

En otras estrategias se propone al juego motor y al juego recreativo como elementos desarrolladores de valores, ya que permiten que los niños se creen una imagen corporal positiva, descubran todas las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse y comunicarse con el cuerpo (Delgadillo, 2008 y Díaz, 2011). Se encontró que el enfoque de sistema de tareas tácticas proporciona la orientación general para el estudio de la situación del juego como una realidad simplificada, formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen una interacción estable generando cualidades de integración (Dorantes, 2009).

- 3) *Valores físicos funcionales*. Los hallazgos valoran la eficiencia de un programa orientado a la mejoría de una capacidad física en los niños de la escuela primaria (Pérez, 2009; Pérez, 2010) comentan que 30.5% de la población general se encontró dentro del criterio de un buen desempeño físico, 25.2% se ubicó en el rango del desempeño regular y por último 44.2% se encontró en el rango de la deficiencia física. Siendo el sobrepeso y la obesidad una limitante importante para el desempeño físico, y se le consideró como una discapacidad. En la correlación del desarrollo de capacidades físicas en escolares con el nivel socioeconómico, el género y el índice de masa corporal, no existen diferencias significativas en las grafi-

- cas de evolución entre niños y niñas 6 a 12 años; en la edad de 12–15 años (Zamora, 2010) los resultados arrojan que las tres secundarias tienen problemas para estar sobre la complexión media de peso, la secundaria 113 es la que mayor obesidad presenta. No hay diferencias significativas en el peso (52.15 a 54.68 kg.; y la talla de 151.86 a 156.25 cm).
- 4) *Valores deportivos*. En el estudio de “Juventud, Deporte y Pobreza” se encontró que la falta de tiempo es un factor que limita la realización de prácticas deportivas; los resultados nos indican que 58.54% de los jóvenes de las Albarrada tienen de 1 a 3 horas de tiempo libre al día (González y Luna, 2010). Las actividades realizadas con mayor frecuencia por el joven en este tiempo libre son: descansar en su hogar, ver televisión, escuchar música y usar la computadora. Los hombres son más propensos al cigarro y drogas (73%), y al alcohol ambos géneros arriba de 76% las mujeres y 87.5% los hombres. Otro estudio demostró que por medio de actividades recreativas y deportivas, los jóvenes participantes mostraron una mayor motivación para involucrarse en situaciones de colaboración, compromiso, respeto y juego limpio beneficiando con estas actitudes a toda la comunidad (Garduño, 2008). En otra investigación se comprobó que el desarrollo de estrategias experimentales de tareas en casa con la participación de los padres de familia coadyuva al desarrollo de capacidades físicas.
 - 5) *Valores artísticos*. Se demostró una correlación positiva entre los años de práctica del *ballet* y el aprovechamiento escolar, los estudiantes que practican *ballet* presentan calificaciones con moda superior y desviación estándar menor en la mayoría de las materias que se cursan, comparados con los estudiantes que no lo practican (Blancarte, 2002). Se observó que el *ballet* estimula habilidades relacionadas con los contenidos, procesos y evaluación: con énfasis en captación visual y auditiva, memoria, atención y concentración que permiten a las alumnas solucionar problemas y desarrollar la creatividad.
 - 6) *Valores corporales e imaginarios sociales*. En diversos trabajos se resalta la revaloración del cuerpo en la escuela, se encontró que la mayoría de los alumnos expresaron que en la clase de educación física prácticamente no se habla ni se reflexiona sobre el cuerpo. Los alumnos difieren del profesorado, mientras que estos buscan un cuerpo bello y una clase divertida, los otros pretenden formar un cuerpo sano y eficiente. Un hallazgo relevante es que la escuela no da crédito ni valor a las opiniones de los jóvenes (Rivera, 2010). Otro estudio (Salazar *et al.*, 2010) sobre usos y representaciones sociales

de las prácticas físicas-deportivas de los jóvenes, identificó las directrices que caracteriza su *habitus*; en la asociación semántica coexisten patrones o configuraciones de significación simbólica, cultural y propia de las prácticas sociales de un grupo etario influenciado por diversos aspectos de la vida cotidiana actual, que enfrenta el cambio a los estilos de vida del mundo contemporáneo. Los principales hallazgos en la percepción de la imagen corporal en alumnos recién egresados de la licenciatura en Educación Física (García, 2009) son que las mujeres demuestran mayor ansiedad por su imagen corporal y peso (en glúteos, cadera, abdomen y piernas) no se presentan diferencias significativas en cuanto a rostro. Los hombres sienten mayor ansiedad por sus orejas, también se perciben significativamente mejores en las competencias socioculturales y solución de problemas, no se encontraron diferencias en los rasgos de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo.

- 7) *Valores ético profesionales.* Los hallazgos señalan que el desempeño ético del maestro y los valores que promueve, influyen en el comportamiento de los alumnos en su contexto escolar y social (Guerrero, 2003). En cuanto a la profesionalización y desempeño profesional del profesor de educación física, se propone un programa educativo como medio de intervención pedagógica, propiciar espacios para el diálogo compartido y análisis del proceso en jornadas pedagógicas para evaluar al docente y su interacción con la comunidad (Campos, 2010).

Se encontró que los docentes manifiestan preocupación por la enseñanza de los valores, reconocen la relevancia de los mismos, pero en sus prácticas cotidianas se olvidan de esos contenidos, y sus actitudes y comportamientos al interior de la escuela y las clases contradicen tales afirmaciones (Aguayo, 2009).

- 8) *Valores y prácticas de la educación física.* Se encontró que la revalorización social del docente de educación física sólo podrá darse cuando asuma la responsabilidad de su propia práctica educativa, con una actitud ética, responsable y comprometida. Por otro lado, se revela que la educación física es generadora de inteligencia emocional y promotora de civilidad, en el desarrollo de habilidades sociales (Altamirano, 2010).

En una escala jerárquica de valores (Rodríguez y Díaz, 2011) que promueven los docentes de educación física, el respeto ocupó un lugar prioritario en el discurso del profesorado. La misma tendencia se observó en estudios previos con profesores de educación básica. Los valores aludidos

con mayor frecuencia por los docentes destacan en orden de prioridad el compromiso, respeto, honestidad, tolerancia y equidad. Después los valores relativos a justicia, amor y disciplina. En otro grupo de declaraciones figuran con igual frecuencia: servicio, trabajo, igualdad, comprensión y convivencia. La solidaridad, comunicación, profesionalismo, veracidad, lealtad y libertad conforman un bloque de valores expresados por el profesorado. Hubo algunos aspectos citados una sola vez: sinceridad, congruencia, honradez, conocimiento, confiabilidad, credibilidad, imparcialidad, prudencia, obediencia, esfuerzo, perseverancia, paciencia, trabajo en equipo y vocación.

La tutoría entre iguales en la formación integral de los estudiantes tuvo éxito y se encontró que los alumnos se sintieron más protegidos con iguales que con docentes (Simoni, 2010). Se propuso la formación de docentes de educación física para que desarrollen actividades deportivo-recreativas fuera de las aulas (Aquino, 2007), en la aplicación de proyectos comunitarios de intervención como promotores sociales.

En cuanto a la reorientación de la formación de docentes en educación física, los hallazgos tendieron hacia el trabajo colegiado, foros de discusión y análisis. (Brito 2009; González, 2003; Morales 2009 y Torres y Molina, 2009) ponen de manifiesto los problemas estructurales, educativos y de organización escolar de la asignatura de educación física, así como los derivados del currículo, proponiendo soluciones a corto, medio y largo plazos.

Con respecto a los estudios de posgrado se reconocen supuestos falsos con que se construyen algunos programas de maestría, la develación de las expectativas y sentidos ocultos con que los educadores físicos ingresan a estudiar, y la falta de una propuesta metodológica hermenéutica comprensiva en el área (Albarrán, 2008).

- 9) *Valores de la educación física y la sexualidad.* Diversos estudios a partir de los hallazgos proponen que la educación sexual debe propiciar la formación del ser humano en valores como: la autoestima, la autonomía, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y el compromiso individual y en consecuencia colaborativo con los otros en la interacción cotidiana. Se propone una educación de la sexualidad que inicie desde niveles básicos. Se demostró que debe educarse sexualmente desde la infancia, no sólo al proporcionar información científica, debe incluir la formación de valores, normas, costumbres y creencias propias de cada individuo y de su contorno social (Álvarez, 2001 y Bautista, 2010).

- 10) *Valores físico-deportivos y de género.* En diversos estudios (Félix, 2008; Izquierdo, 2007) se demostró la inequidad de género en las clases de educación física y en las actividades deportivas, se encontró una gran discriminación por parte de profesores y profesoras de educación física, así como entrenadores deportivos en contra de alumnas durante las clases, donde se cree que ambos géneros tienen diferentes capacidades físicas, donde las mujeres son poco hábiles; dan por hecho, que a las mujeres no les gusta la clase porque son flojas o porque así es su naturaleza. En el estudio del efecto del género sobre la eficacia percibida (Camacho, 2010); en habilidades académicas no hay diferencias significativas. En cuanto a la salud; los hombres se perciben mejor en salud, las mujeres presentan mayor preocupación por mejorar su apariencia y asertividad; en relación con la alimentación y adicciones no hay diferencias, los hombres y mujeres se perciben con menos deseos de autoeficacia.

A manera de conclusión

En las investigaciones revisadas en corporeidad, movimiento y educación física del periodo 2002-2011, la mayoría señala el contexto y la problemática que se presenta. Esto puede interpretarse como un avance en el manejo de la metodología de investigación en el campo de las ciencias sociales y del papel asignado al conocimiento científico como motor de transformación y mejora socio educativa.

Se observan cambios significativos en el uso de conceptos y categorías claves que definen los objetos de estudio, lo cual puede interpretarse como un avance en el manejo de categorías conceptuales, por ejemplo: “corporeidad” y motricidad” a las cuales se les asigna el rol de “ejes articuladores” de la educación física.

Los trabajos priorizan situaciones problematizadas, que se alejan de la tradición de monografías temáticas o exclusivamente a un planteamiento teórico. En los objetos de estudio tratados se observa una transición de ensayos de opinión o estudios conceptuales hacia investigaciones que centran la atención en los sujetos y las problemáticas que enfrentan en condiciones sociales concretas, observándose mayor vinculación de los aspectos conceptuales con el análisis de la práctica educativa.

En muchos trabajos se expresa la necesidad de reconstruir la identidad de la educación física escolar ante la crisis de valores que se presenta, la dispersión de su objeto y la tradición enfocada hacia la competencia, la selección de los más aptos y la búsqueda del rendimiento físico o deportivo.

Se enfatiza la necesidad de formar en valores para el respeto, la convivencia, la salud, el autoconocimiento, el cuidado de sí mismo, la inclusión, la equidad de género, la autorregulación, entre otros principios éticos para regular la vida en la sociedad actual ante problemas emergentes. Entre ellos tenemos: la violencia en la escuela de educación básica y media superior, el conflicto en la construcción de identidad corporal en la población en general y en el ámbito escolar; el género como condicionante de la práctica de actividades físicas deportivas; las nociones sobre lo corporal referidas a la educación para la salud en la población escolar y en particular en comunidades indígenas; la marginación de la mujer en los deportes y en la educación física y los conflictos de la integración de la corporeidad de los escolares de educación básica, media superior y superior. Ante ello aflora la necesidad de una “pedagogía de la prevención” en las prácticas corporales.

Se observó la tendencia hacia la formación y desarrollo de la investigación en el campo a partir de la presencia cada vez más significativa de las tesis de posgrado. Esto indica la participación principalmente de los profesionales de la educación física en estudios de posgrado y su consiguiente consolidación en la producción de conocimientos para el área. Este proceso lleva a los investigadores a establecer fuertes procesos de comprobación en el campo de estudio, con datos recabados en el lugar de trabajo del educador físico. Los programas de posgrado iniciados en las instituciones de educación superior (UNAM, ESEF, ISIDM, ENEF, entre otras) son los que abrieron las puertas a los educadores físicos y demás profesionales interesados en el campo, posibilitando procesos sistemáticos de producción científica. Esto es una clara estrategia de formación investigativa que en el área ha permitido su consolidación y por ello se manifiesta como un camino necesario por seguir en los estados que requieren formar investigadores.

Los años de publicación de los documentos analizados nos permiten afirmar la presencia cada década más sólida de la producción investigativa en el área, el crecimiento de los productos en forma de tesis, artículos y libros; en contraparte, se observa una ausencia de manuales para la inducción de la práctica. En relación con el enfoque metodológico en claro que predomina el cualitativo y sociocrítico sobre el empírico. Esto indica que las perspectivas sociales y pedagógicas están desplazando a las biológicas y fisiológicas que predominaban en el estado del conocimiento 1982-1991, con paradigma empírico positivista. Por otra parte se hace notar que existen importantes áreas geográficas de México que requieren realizar investigación educativa en el área de corporeidad, movimiento y educación física para ello es necesario mayor apoyo institucional y

seguir impulsando los colectivos, las redes y las instituciones de investigación que promuevan y favorezcan este desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Guadalupe (2003). “La educación física en el siglo xx”, en *Revista Educar*, México, núm. 26, julio-septiembre, pp. 9-19.
- Aguayo, Hilda (2008). “Las prácticas escolares de los educadores físicos”, tesis de doctorado, México: FFyL, UNAM.
- Aguayo Hilda (2009). “Los valores en la clase de Educación física”, ponencia, en x Congreso de Investigación Educativa, Veracruz: COMIE.
- Albarrán, Robertino (2008). “El sentido de los estudios de posgrado para los educadores físicos. Escuela Normal de Educación Física”, tesis de doctorado, México, Universidad INACE.
- Altamirano, Mayela (2010). “Educación Física generadora de Inteligencia Emocional”, tesis de Maestría, Tijuana B.C, Cetys, Universidad Centro de Enseñanza Técnica y Superior.
- Amador, Alfredo (2010). “Aplicación de un programa de juegos cooperativos para el desarrollo de las capacidades perceptivo motrices de equilibrio, orientación y reacción en el sexto grado de la educación primaria”, tesis de Maestría, Toluca: Escuela Normal de Educación Física, “Ignacio M. Beteta”.
- Apple, Yáñez (2008). “Estudio comparativo para el desarrollo de la resistencia Aeróbica durante la sesión de educación física en alumnos varones del sexto grado de la primaria ‘Adolfo Villa Gómez’ Tenango del Valle, Estado de México”, tesis de Maestría, Toluca: Escuela Normal de E.F. “Ignacio M. Beteta”.
- Aquino, Francisco (2009). “Las formas jugadas, entre la tarea escolar y el juego en el aprendizaje infantil”, en *La educación física cambia*, Cap. 8, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aquino, Hilde (2005). “Formación para la intervención en problemas sociales desde la investigación-acción participativa”, tesis de doctorado en Educación, Guadalajara, México, Universidad La Salle, Guadalajara, Jalisco.
- Aquino, Hilde (2007). “Desarrollo de una experiencia comunitaria deportiva-recreativa”, en *Ensayos sobre deportes. Perspectivas sociales e históricas*. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.
- Aquino, Hilde (2007). “La formación de promotores sociales desde la investigación-acción”, en *Procesos formativos*, Guadalajara, México: ISIDM-CIPS-ULSAG-UPN.

- Aquino, Hilde (2008). “La práctica de la educación física en la escuela primaria y sus condiciones”, en *Acercamientos a la investigación educativa en el campo de la corporeidad, movimiento y educación física*, Guadalajara, México: Amate.
- Aquino, Hilde (2010). “La formación de docentes que promuevan la civilidad”, en *Ámbitos de la intervención socioeducativa, escenarios, actores y desafíos del siglo XXI*, Guadalajara, México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Aquino Hilde (2010). “Las prácticas docentes de educación física en Jalisco”, en *Alter, enfoques críticos*, año 1, núm. 1, enero-junio, San Luis Potosí, México: UCEM.
- Arellano, Aideé; Alan Pérez y Elia Serratos (2010). “Una aproximación a la configuración semántico-social que los jóvenes de 13 a 23 años de edad en Colima, México, tienen respecto a la educación física, el deporte y el cuerpo”, en Salazar, Ciria y otros (comps.), en *Usos y representaciones de las prácticas físicas-deportivas de los jóvenes mexicanos: Estudios regionales*, México: Universidad de Colima, Universidad Veracruzana, Prometeo Editores.
- Arredondo, Carlos (2009). “Discursos del cuerpo en docentes de educación física”, tesis de maestría, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Barba, Martín J. (2006). “Educación deportiva en la escuela rural, posibilidades del voleibol para fomentar la dignidad”, en *Ciencia deporte y cultura física*, vol. 1, núm. 2. México: Universidad de Colima.
- Barrera, Benedicta (2005). “El educador físico en Mexicali y su práctica educativa”, Mexicali B. C., tesis de Maestría en Educación, México: UPN-Unidad Mexicali.
- Barrón, Ma. Concepción (2009). “Capacidad intelectual en alumnos recién egresados de la licenciatura en Educación Física de la UACH”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Vía Regia. Conade-CFCCEI, pp. 142-149.
- Bautista, Fernando de J. (2009). “Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña, precursor de la educación física mexicana desde el Estado de Yucatán (1876-1915)”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Vía Regia. Conade-CFCCEI.
- Bautista, Fernando de J. (2010). “Percepción del nuevo modelo educativo por parte de estudiantes de Educación Física de Yucatán”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 2, núm. 2, México: Vía Regia. Conade-CFCCEI.
- Bautista, María del C. (2010). “El juego motor, una forma de intervención a las conductas violentas del Jardín de Niños Club de Leones de Iztacalco 2, ciclo escolar 2008-2009”, tesis de Maestría en Educación Básica, campo de intervención: Cuerpo, salud y movimiento, México, ESEF-DF.

- Bautista, Yolitzma I. (2006). *“Los hábitos saludables en alumnos de entre 9-12 años. El caso de la escuela primaria “Estado de Michoacán”*, tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, FES Aragón.
- Bautista, Margarita (2008). *“Educación Física y socialización del adolescente en la escuela Nacional preparatoria No. 4”*, tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, FES, Aragón.
- Benavides, Ariadna (2009). *“Identidades juveniles, discursos sobre la sexualidad, el género y las prácticas sexuales en la universidad: el caso de l@s estudiantes de la FES Aragón”*, tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, FES, Aragón.
- Blancarte, Alfredo (2002). *“Influencia de la práctica del ballet sobre el aprovechamiento escolar en estudiantes de tres secundarias privadas de Ensenada, B.C. durante el ciclo escolar 2001/2002”*, tesis de Maestría en Pedagogía, México, Escuela Normal Estatal Ensenada.
- Briseño, Ma. L. (2007). *“Hacia una pedagogía de la prevención: un estudio sobre los cambios culturales observados en la vivencia de la sexualidad y el género en jóvenes universitarios de la FES Aragón ante el riesgo del SIDA”*, tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, FES, Aragón.
- Brito, Luis F. (2005). *“La edificación de la competencia motriz; la conquista de las realizaciones personales”*, en *Revista Invexa, La educación física en el nuevo milenio*, año 10, Nueva Era, núm. 11, México: ENEF, pp. 35-49.
- Brito, Luis F. (2009). *“Una aproximación conceptual para reconstruir la identidad de la educación física escolar”*, en *La educación física cambia*, Capítulo 2, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brito, Luis F. (2010). *Guía de Activación física. Preescolar*, México: SEP, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Subsecretaría de Educación Básica. Programa Escuela y Salud.
- Cabrera, Alfonso (2009). *“Comportamientos frente a la práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre y su relación entre algunas variables sociodemográficas de los adultos mayores de 60 años del municipio de Tapachula, Chiapas”*, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Via Regia. Conade-CFCEI.
- Camacho, Susana (2010). *“Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la licenciatura en Educación Física. Comparaciones por género”*, *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, México, vol. 2, núm. 2, México: Via Regia, Conade-CFCEI.

- Campos, Graciela y J. Dorantes, (2010). "Profesionalización y desempeño profesional del profesor de educación física", en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación* (Puebla, Puebla). Comexef, Memoria CD. México: SEP de Puebla.
- Cárdenas, Lucía y José Rivera (2011). "Construyendo la corporeidad: un desarrollo desde la vivencia en el patio", en *Revista EDUCARN@S*, año 1, núm. 3 octubre-diciembre México.
- Castellanos, Alejandra (2010). "Los matrimonios jóvenes en la actualidad. La construcción corporal de los cónyuges", tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM, FES- Aragón.
- Castro, Mariana (2009). "Construcción del niño. Una pedagogía de lo corporal", México, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, FES- Aragón.
- Cervantes, José L. (2002). *Educación física para estudiosos y preguntones*, México: CerMan.
- Cervantes, José L. (2002). *Recreación escolar, un enfoque constructivista*, México: CerMan.
- Cervantes, José L. (2003). *Didáctica general de la cultura física*, México: CerMan.
- Cervantes, José L. (2004). "El equilibrio corporal", en *Kinesis, Revista de las ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*, núm. 39, febrero, Armenia, Colombia.
- Cervantes, José L. (2004). *El tiempo que te quede libre dedícalo a la recreación. Recreación: premisas para su construcción teórica*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cervantes, José L. (2004). "Caracterización del perfil profesional del docente de Educación física adscrito a la educación básica en el D.F. y propuesta de innovación", tesis de Maestría en Educación Física, México: ESEF-DF.
- Cervantes, José L. (2006). "El principio de actividad, según la teoría sociocultural como base para el aprendizaje motor", en *Kinesis. Revista de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*, núm. 44. Armenia, Colombia.
- Cervantes, José L. (2006). "Orígenes del currículo de la educación física", *Kinesis. Revista de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*, núm. 50, Armenia, Colombia.
- Cervantes José L. (2008). *Educación física para docentes e inspectores*, México: SEP, Dirección General de Educación Física del DF.
- Cervantes, José L. (2009). "Significado existencialista del cuerpo", en *Kinesis, Revista de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*, núm. 38, nov., Armenia, Colombia.

- Cervantes, Ricardo, Nuño, René G. (2011). "Representaciones sociales en alumnos de quinto semestre de licenciatura en educación primaria acerca de la asignatura de Educación Física", tesis de Maestría, Guadalajara: Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
- Chagas, Raquel (2007). "Violencia entre niños en el nivel básico", tesis de Doctorado en Pedagogía, México: UNAM.
- Conde, Silvia; M. Rosa Torres, y María de la L. Torres (2011). "Elementos constitutivos del campo formativo para el desarrollo personal y para la convivencia", en *Guía Módulo 3. Diplomado para maestros de primaria*. México: SEP.
- Dávila, Miguel (2005). "La educación física y el deporte: límites y vínculos", en *Revista Invexa, La educación física en el nuevo milenio*, año 10, nueva era, núm. 11, México.
- Dávila, Miguel (2011). *La enseñanza de la educación física. Propuesta para enseñar competencias en la escuela*, México: Trillas.
- Delgadillo, Pablo (2008). "La Transición del mando directo docente al trabajo cooperativo, como coadyuvante para fomentar la práctica de la Educación Física de manera crítica, reflexiva y propositiva, en los alumnos de la escuela secundaria Técnica No. 12", tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Amatitán, Jalisco: MEIPE.
- Díaz, Erika (2011). "El juego cooperativo, propuesta para el aprendizaje significativo en Educación Física a nivel secundaria", tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Jalisco: Secretaría de Educación, MEIPE.
- Dirzo, Francisco y Mónica Meza (2010). "Las actitudes positivas para mejorar el trabajo en equipo", en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla: Comexef y SEP, Puebla.
- Dorantes, Jaime (2009). "El sistema de tareas tácticas en las situaciones simplificadas del juego (forma organizativa y estructura)", en *Revista Digital EF deportes*, año 14, núm. 139, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com [consulta 1 de julio de 2011].
- Dorantes, Jaime (2010). "Guía de observación del proceso enseñanza-aprendizaje en educación física", *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla: Comexef, SEP, Puebla.
- Echavarría, Laura. (2007). "El cuerpo maquilador como sujeto de la globalización. Mundo laboral y políticas educativas en México. 1990-2000", tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Echavarría, Laura; Iraís Gutiérrez y Vanny Cuevas (2007). "La recuperación psicocorporal como eje básico para la formación valoral ambiental, desde el Método Feldenkrais

- de educación somática”, en Chávez González, G.; A. Hirsch y H. Maldonado Willman (coords.), *México Investigación y Valores*, México: Reduval, Gernika.
- Echavarría, Laura; Ma. de Lourdes, Gutiérrez; Lilia Iraís Barrón; Manuel D’andonaegui y C. Rivera (2009). “Educación física: percepción docente sobre logros y problemas de sus estudiantes, con relación al perfil de egreso del plan 2002 de la Escuela Superior de Educación Física del D.F.”, *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, COMIE.
- Echavarría, Laura; Ma. de Lourdes Jiménez e Iraís Gutiérrez (2009). “La precariedad de la investigación educativa en corporeidad, movimiento y Educación Física: publicaciones y algunas opiniones al interior del COMIE”, (2), en *Libro de Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 19-21 de junio, Actas del Congreso, Madrid, España: Dykinson.
- Echavarría, Laura; María de la Luz Torres y Hilde Aquino (coord.) (2011). *Educación Física en Educación Básica: actualidad didáctica y formación continua de docentes. Teoría y práctica curricular*, México: SEP-UNAM, FES-Iztacala.
- Enríquez, Marco A. (2010). “Impacto de la implantación del programa de educación primaria 2009 en los educadores físicos”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 2, núm. 2, México: Vía Regia, Conade-CFCCEI.
- Escobar, Miriam (2006). “Relación entre la función de asesoramiento de la supervisión y el desempeño en el concurso de la clase de educación física en la región VIII de preescolar, Manzanillo Colima”, tesis de Maestría en Educación, Guadalajara, Jalisco: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Espinoza, Darío (2008). “Corrientes pedagógicas. Su influencia en la educación física”, en *Correo del maestro, Revista para profesores de educación básica*, año 12, núm. 142, marzo, Ciudad de México.
- Espinoza, Darío (2010). “Perfil profesional para la formación continua del educador físico en el DEFVM”, *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla: Comexef SEP, Puebla.
- Espinoza, María E. (2007). “Proceso formativo y construcción de la dimensión identitaria en los sujetos con discapacidad visible y evidente (SCDVE)”, tesis de doctorado (en Co-tutela) en Ciencias de la Educación. Universidad de París III-México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Félix, Gabriela (2008). “Factores que influyen en las actitudes del alumnado al participar en la clase de Educación física (Análisis con perspectiva de género)”,

en *Acercamientos a la investigación educativa en el campo de la corporeidad, movimiento y educación física*, Guadalajara, México: Editorial Amate.

- Figueroa, Martha (2008). “La eficiencia de las acciones del docente de Educación Física de primaria en relación con el programa de Educación Física de 1993”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Zapopan, Jalisco: SEP-Jalisco, ISIDM, pp. 190.
- Figueroa, Armando (2002). “Opinión de los docentes de educación física sobre el manual de evaluación en educación física”, tesis de Maestría en Educación, Colima: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Figueroa, Sergio; Alejandro Anguiano y Juan C. Larios (2010). “Estudio de las capacidades físicas en infantes con sobrepeso y obesidad”, en *Memorias del V Congreso de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación: “Políticas Públicas y Deporte: Retos y Estrategias”*, Hermosillo, Sonora: Universidad de Colima, UNISON.
- Flores, Rubén y Juan D. Zamora (2009). “La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria”, en *Redalyc, Educación*, vol. 33, núm. 1, Costa Rica.
- Flores, Rosalba (2009). “Efectos de un programa de estimulación temprana en el desarrollo integral de Niños de 1 a 12 meses”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Vía Regia, Conade- CFCCEI.
- Franco, Ma. Elena (2011). “Grupos cooperativos para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de 5º grado de la escuela primaria SNTE turno matutino en la asignatura de Educación Física”, tesis de Maestría en Educación Ahualulco de Mercado, Jalisco, México: SEP-Jalisco-MEPE.
- Furlán, Alfredo (2005). “La labor educativa de los profesores de educación física”, en *Revista Iberoamericana de Educación Física. La educación del cuerpo*, núm. 39, septiembre-diciembre, México.
- Gabaldón, Lilian I. (2009). “Actividad física habitual de los alumnos de octavo semestre de la Facultad de Educación Física de la UACH”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Vía Regia, Conade-CFCCEI.
- García, Guadalupe (2010). “Conocimientos y opiniones acerca de infecciones de transmisión sexual en especial VIH/SIDA, y su relación con las prácticas sexuales en estudiantes de bachillerato”, tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- García, Horacio (2010). “La educación física y su transversalidad con las matemáticas en el nivel primaria”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación*

- Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla: Comexef, SEP de Estado de Puebla.
- García, Rosaura (2009). "Percepción de la imagen corporal en alumnos recién egresados de la licenciatura en Educación Física: un estudio de género", *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Vía Regia, Conade-CFCCEI.
- García, Bertha (2008). "Un reto de cambio: transformar la práctica docente dentro del contexto de la educación física en el nivel de secundaria. México. Sede Escuela Normal de Educadora (ENEG) Zapopan, Jalisco", tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Jalisco: Secretaría de Educación de Jalisco, MEIPE.
- Garduño, Jorge (2008). "Las actividades recreativas, una alternativa para su utilización en el recreo escolar, una experiencia de niños de 6 a 11 años", tesis de Maestría en Educación Física con especialidad en recreación, Toluca: Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta".
- Gil, Arturo (2010). "Historia de una Disciplina: La Gimnasia Escolar 1890-1915. El Caso Estado de México", tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México.
- Gómez, Cecilia; Lino Palacios y Francisco Peña (2006). *El ABC del adolescente. Desarrollo, sexualidad y salud mental. Información y estrategias para padres, profesores y personal de las instituciones educativas y de salud mental, que tienen contacto con adolescentes*, México: SEP, AFSEDF e Instituto Nacional de Psiquiatría.
- González, César (2008). "Deporte organizado y Educación", en *¿Alto rendimiento? Educación para el deporte*, núm. 07, marzo, México: Biblioteca del ISIDM.
- González, J. y A. Luna (2010). "Juventud, deporte y pobreza: prácticas deportivas en jóvenes de las colonias Albarrada", *V Congreso de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación: "Políticas Públicas y Deporte: Retos y Estrategias"*, Hermosillo, Sonora: Universidad de Colima, UNISON.
- González, Martín (2003). "La formación del profesor de educación física en el modelo curricular por competencias profesionales integradas (un camino por recorrer)", *Revista de Educar, Educación física y deportiva*, núm. 26, julio/septiembre, México.
- González, Israel (2006). "Efectos de las actividades recreativas en el entrenamiento con niños de 10 a 12 años que practican voleibol en la UNAM", tesis de Maestría en Recreación y Administración del Tiempo Libre, Tamaulipas: Universidad Regional "Miguel Hidalgo".

- González, Israel (2010). “Causas y efectos de la actividad física en los adolescentes del colegio de ciencias y humanidades plantel sur”, tesis de Doctorado en Educación. México, Centro de Estudios Superiores en Educación, CESE.
- Graziano, Andrea y Paula Costantini (2009). “Cuerpo-subjetividad en la educación y en la educación física (el caso de los ingresantes al profesorado universitario de educación física de la UNLU”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Guerrero, Arturo (2003). “La Ética y los Valores: Un Reto en la Educación Física Contemporánea”, en *XIX Congreso Panamericano de Educación Física*, Memoria CD, Puebla, México: Colegio de Profesionales de la Educación Física Poblana A. C.
- Guerrero, Arturo (2004). “La tendencia de la Educación Física hacia la Salud”, en *Congreso Mundial FIEP-NL04 Desafíos de la Educación Física, Deporte y Recreación en el mundo Contemporáneo*, Memorias CD, Nuevo León: Instituto Estatal de Cultura Física y Deporte FIEP.
- Guerrero, Arturo (2010). “Hacia una cultura física: una perspectiva docente”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 2, núm. 2, Conade-CFCCEI, México, pp. 162-177
- Hernández, Víctor (2009). “Actitud competitiva en el fútbol asociación infantil por trabajo de preparación psicológica deportiva”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Conade-CFCCEI, pp. 244-264.
- Higareda, S. (2004). “Aplicación e impacto del modelo dialógico-dialéctico en la escuela normal de educación física”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación.
- Horta, Mario; Saúl Vega; Graciela Hoyos y Ma. Elena Chávez (2010). “Actividad física, deporte y recreación en el centro AMAH (Atención a menores y adolescentes de Hermosillo)”, en *V Congreso de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación: “Políticas Públicas y Deporte: Retos y Estrategias”* (Hermosillo, Sonora: UNISON).
- Hoyos, Luz del C.; Ivonne Castro y Graciela Hoyos (2010). “Programa de intervención para el desarrollo de hábitos saludables en niños con sobrepeso y obesidad Escuela de Actividad Física y Salud de la Universidad de Sonora, en *V Congreso de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación: “Políticas Públicas y Deporte: Retos y Estrategias”*, Hermosillo, Sonora: UNISON.

- Izquierdo, Esther (2007). “El género como condicionante de la práctica de actividades físicas deportivas en alumnas del C.C.H”, tesis de Maestría en Pedagogía, México:UNAM, FES-Aragón.
- León, Ma Isabel (2010). “Efectos del Ejercicio Físico Sistemático y de la Dieta Hipocalórica en Adolescentes con Obesidad Exógena”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla, México: Comexef y Secretaría de Educación Estado de Puebla.
- Leyva, Román (2005). “El juego es cosa de niños”, en *Revista Invexa, La educación física en el nuevo milenio*, año 10, Nueva Era, núm. 11, México.
- López, Omar (2010). “La intervención de una práctica con mando directo, hacia una práctica promotora de la participación activa del alumno”, tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Aranda, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco. Dirección de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa.
- López, Ma. Clarissa (2004). “Planear nuevas estrategias que contribuyan a desarrollar las capacidades físicas condicionales”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con opción terminal en Planeación Educativa, Zapopan, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). Dirección de Posgrado.
- Lozano, Ileana (2010). “Educación física en el sistema educativo mexicano: Evaluación y prospectiva Mexicali, una visión en la frontera entre los maestros generalistas y maestros de educación física”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla: Comexef y SEP, Puebla.
- Lucio, Dora (2010). “Creatividad en la escuela”, en *Revista La técnica*, México, Subdirección Técnica Académica, México: Oficina de Investigación Educativa, SEP, Dirección General de Educación Física.
- Macías, María de Lourdes (2002). “Conocimientos que tienen los alumnos/as sobre temas de reproducción humana en el currículo de biología en segundo de secundaria”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Zapopan, Jalisco: SEP de Jalisco, Dirección de Posgrado. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el magisterio (ISIDM).
- Martínez, Flor (2010). “El método de proyectos y el juego para potencializar la competencia motriz en los niños del 3º B del Jardín de Niños República de Ecuador en el ciclo escolar 2008-2009”, tesis de Maestría en Educación Básica, campo educativo y de intervención: Cuerpo, salud y movimiento, México: ESEF-DE.

- Martínez, Leticia A. (2006). "La educación física en la educación media superior", tesis Maestría de Pedagogía, México: UNAM, FES-Aragón.
- Martínez, Cristina y Luis E. Palacios, (2005). "La educación física y la salud en la educación básica", en *Revista Invexa. La educación física en el nuevo milenio*, año 10, Nueva Era, núm. 11, México.
- Meave, Sonia y Emilia Lucio (2008). "Barreras y estrategias para la investigación en salud sexual Una experiencia con adolescentes en escuelas públicas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 36, vol. XIII, México.
- Mejía, Selene (2010). "Construcción corporal y educación para la salud en una comunidad nahua de la Huasteca Hidalguense", tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM-FES Aragón.
- Meling, Vianca G. (2010). "Planificación de educación física en primaria", en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Puebla, México: Comexef y Secretaría de Educación Estado de Puebla.
- Méndez, Ma. Guadalupe (2008). "La planeación interdisciplinar en las sesiones de educación física", tesis de Maestría en Educación Básica, campo educativo y de intervención: Cuerpo, salud y movimiento, México: ESEF-D.F.
- Méndez, Mariana (2007). "El desarrollo motor del alumno de preescolar en la clase de Educación Física desde la Pedagogía Operatoria", tesis de Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa, México: Sede Tlaquepaque, Jalisco, SEJ. Dirección de Posgrado. Maestría en Educación con Intervención en la Práctica educativa (MEIPE).
- Mendoza, Gustavo (2011). "La Educación Física para la paz: una experiencia de intervención posible desde los juegos cooperativos en las niñas y niños del grupo cuarto 'B' de la Escuela Primaria "Fray Martín de Valencia, Del. Iztapalapa", tesis de Maestría en Educación Básica: Cuerpo, Salud y Movimiento, México, ESEF-DF.
- Molina, Erandeni (2010). "Cáncer y estilo de vida: los riesgos para la salud en el siglo XXI", México, tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM-FES Aragón.
- Molina, Leticia (2010). "El juego motor como una estrategia de intervención docente para desarrollar los campos formativos del programa de educación preescolar (PEP 2004) con el grupo 3º 'B' del Jardín de Niños Netzahualcóyotl ciclo escolar 2006-2007 en la delegación Gustavo A, Madero. DF", tesis de Maestría en Educación Básica, campo Cuerpo, salud y movimiento, México: ESEF-DF.
- Molina, Daniel (2007). "La formación de maestros en educación física en México. De principios a mediados del siglo XX", tesis de Doctorado en Pedagogía, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

- Molina, Daniel (2009). *El sueño del cuerpo perfecto, génesis de la educación física*, México: UPN-SEP (Biblioteca MISE).
- Molina, Macario (2003). “El cuerpo como objeto de la educación física”, en *Revista EDUCAR*, Tercera época, núm. 26, pp. 47-52, julio-septiembre, México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Molina, Macario (2011). “Cuerpo, belleza y dolor”, en *El Cuerpo Descifrado, Las prácticas corporales en la búsqueda de la belleza*, V Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades. México, D. F.
- Morales, José (2007). “Una valoración de modelo preventivo ‘Chimalli’ en el área de la sexualidad, para adolescentes de la escuela secundaria mixta No. 5 en Zapopan Jal. México”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Zapopan, Jalisco: SEP de Jalisco (SEJ), Dirección de Posgrado. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).
- Morales, Juan; Miriam Ibáñez y Pedro Reynaga (2009). “Perspectiva estudiantil y docente de las prácticas profesionales de la licenciatura en cultura física y deportes de la udeg. Calendario escolar de 2005A-2006B”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Vía Regia, Conade-CFCCEI, pp. 188-205.
- Morales, Rosa L. (2008). “Coeducación, género y deporte”, en *¿Alto rendimiento? Educación para el deporte*, núm. 07, México.
- Morfin, Sofía (2010). *Educación Física en la Tercera Edad. Investigación en estudios de caso*, México: Linude, Biblioteca del Departamento de Ciencias del Movimiento Humano Centro Universitario de Ciencias de la Salud Universidad de Guadalajara.
- Navarro, Elba R. (2006). “Representación social de la sexualidad en el jardín de niños”, tesis de Maestría en ciencias de la educación con opción terminal Psicología Social de la Educación, Zapopan, Jalisco: SEP de Jalisco (SEJ), Dirección de posgrado, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).
- Navarro, Noé (2010). “Valoración de la clase de educación física en estudiantes de tercero de secundaria, de la ciudad de Colima; México”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla, México: Comexef,
- Noyola, Martha (2010). “Algunos enfoques para estudiar el cuerpo en la educación. (Un informe a la academia)”, tesis de Maestría en Pedagogía, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Orozco, Lourdes (2003). *Educación física preescolar, Supernova, Educación Motriz en la Educación Básica*, México: Biblioteca departamento de ciencias del movimiento humano de la U. de Guadalajara.

- Paulín, Leonardo (2007). “La enseñanza de la educación física desde una perspectiva histórica”, tesis doctorado en pedagogía, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Peralta, Ricardo (2010). “El *continuum* creativo-patológico de la experiencia óptima de ocio”, en *V Congreso de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación: “Políticas Públicas y Deporte: Retos y Estrategias”*, Memoria CD, Hermosillo, Sonora: UNISON.
- Pérez, Angélica M. e Imelda Alcalá (2009). “Impacto de la clase de Educación Física sobre la actividad moderada y vigorosa en niños de primaria”, en *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, vol. 1, núm. 1, México: Conade-CFCEI, Vía Regia, pp. 150-171.
- Pérez, Ulises (2010). “El nivel de desarrollo de capacidades físicas y su correlación con el nivel socioeconómico, el género y el índice de masa corporal, en escolares de 6 a 15 años de la Ciudad de México”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla, México: Comexef, México y SEP del estado de Puebla.
- Ponce, Maribel y Leticia Abarca (2004). “Roles que determinan y tipifican acciones de los sujetos en el salón de clases de la ENEF”, en *Cuadernos de investigación*, núm. 4, Estado de México.
- Ponce, Mónica A. (2004). “Para mejorar la práctica de educación física con los alumnos asociados a alguna discapacidad”, Sede Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ) (Guadalajara Jalisco), tesis de Maestría en Educación con intervención de la Práctica Educativa, México: SEJ. Dirección de Posgrado. Secretaría de Educación Jalisco.
- Preciado, Laura E. (2007). “La aplicación de actividades de psicomotricidad para favorecer la ubicación espacial en los niños”, tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, México: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), Posgrado en Educación. México. Sede Zapopan, Jalisco: Dirección de la Maestría en Educación con intervención en la Práctica Educativa.
- Puerto, Olimpia (2007). “Valoración del Perfil de Egreso de los alumnos de la primera generación de la Escuela Superior de Educación Física: Plan de Estudios 2002”, tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México: Universidad La Salle.
- Ramos, Aída y Antonio Contreras (2003). “Proyecto Colaborativo ‘Mi, tu, nuestra sexualidad’ dirigido a alumnos de educación secundaria en la asignatura de Biología y Formación Cívica y Ética. I.H.E”, *XIX Simposio Internacional de Computación en la Educación*, México, 29 de octubre. Aguascalientes, México: Coordinación de

- Educación a Distancia en Hidalgo. Disponible en: bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/somece/45.pdf, [consulta 3 de mayo de 2011].
- Ramos, Aída y Antonio Contreras; A. Wall; O. Esparza y R. Hernández (2010). “Validez del cuestionario de hábitos y conductas físico-deportivas de Pierón en jóvenes del norte de México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2). Disponible en: redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-ramosjimenez.html [consulta: 15 de julio de 2011].
- Reyes, Luis (2010). “La práctica docente basada en el trabajo colaborativo como estrategia para generar la libertad de participación de los alumnos en la clase de educación Física”, tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, México: Secretaría de Educación Jalisco, Dirección de la Maestría en Educación con intervención en la Práctica Educativa (MEIPE).
- Rivera, Rosa (2009). “El cuerpo en la escuela. Perspectivas de alumnos de tercer grado de secundaria y de profesores de educación física”, tesis maestría en Pedagogía, México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Rivera, Rosa (2010). “El cuerpo en la escuela. Perspectivas de alumnos de tercer grado de secundaria y de profesores de educación física”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla, México: Comexef, Consejo Mexicano de Educación Física y Secretaría de Educación Estado de Puebla.
- Rivera, Ausel (2010). “La educación física en el marco de la reforma integral de la educación básica en México. Perspectivas para el aprendizaje cooperativo”, en *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, Memoria cd, Valladolid, España.
- Rivero, Felipe (2002). “Violencia escolar. La sombra de lo cotidiano”, en Bertussi Teresiña, G. y R. González Villarreal (coords.). *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*, tomo I, México: Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada.
- Rivero, Felipe (2003). “Sanos, fuertes y dóciles: crítica a la educación física”, en Teresiña Bertussi, Guadalupe (coord.). *Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva*, tomo I, México: UPN/La Jornada.
- Rivero, Felipe (2005). “La corporeidad: un concepto problemático en educación física”, en *Revista Invexa La educación física en el nuevo milenio*, año 10, nueva era, número 11, Toluca, México: Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”.
- Rivero, Felipe (2011). “De la proletarización a la profesionalización docente en la Educación Física”, en *Revista de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio*, febrero, México.

- Rivero, Felipe; Luis F. Brito; Román Leyva y Luis Palacios (2005). *Guía de trabajo y antología de lecturas*, México: SEP, Reforma Integral de Educación Secundaria (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Diseño Curricular, Agosto).
- Rocha, María (2010). “La caracterización motriz de los niños 6 a 11 años, que cursan de 1° a 6° grados de educación primaria”, en *1 Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Puebla, México: Comexef y Secretaría de Educación Estado de Puebla.
- Romero, Cipriano y Mar Cepero (2002). *Bases teóricas para la formación de maestro especialista en educación física*, México: Grupo Editorial Universitario (Biblioteca departamento de Ciencias del Movimiento Humano de la Universidad de Guadalajara).
- Rodríguez, Lucía y José F. Díaz (2011). “Valores para la vida y la salud que promueven los docentes de educación física”, en *Revista EDUCARN@S*, año 1, núm. 3, octubre-diciembre, México.
- Salazar, Ciria M.; Julio A. Gómez; Sergio Hernández; José E. Del Río; Manuel Velazco; Sergio Wong; Alfredo Quintana; Luis Quintana y Emilio G. Manzo (comps.) (2010). *Usos y representaciones de las prácticas físicas-deportivas de los jóvenes mexicanos*, Estudios regionales: Universidad de Colima y Universidad Veracruzana, Talleres de Prometeo Editores. Disponible en: leecolima.com.mx/img/ usos-y-representaciones.pdf [consulta: 25 de mayo de 2011].
- Salazar, Ciria; Edith Rodríguez; Brenda Palomares; G. F. Pérez y José Del Río (2010). “Efecto de un programa de actividad recreativa en los niveles de glucosa y perfil lipídico de niños con obesidad y sobrepeso del Municipio de Colima”, en *V Congreso de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación: “Políticas Públicas y Deporte: Retos y Estrategias”*, Memoria CD, Hermosillo, Sonora: UNISON.
- Sánchez, Armando y García, Noemí (2005). *Sexualidad en educación básica estudio* (en línea), México. Disponible en: www.mononeurona.org/index.php?idp=296 [consulta: 6 de octubre de 2005].
- Santoyo, Rodrigo de J. (2010) “México, es pionero en la enseñanza de la educación física dentro de la instrucción pública en el mundo”, en *1 Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla, México: Comexef y Secretaría de Educación, Estado de Puebla.
- Segura, Emilio (2005). “La enseñanza de la educación física: alternativas didácticas para su desarrollo”, tesis de Maestría en Educación con Intervención de la Práctica

- Educativa, Lagos de Moreno, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), Dirección de Posgrados. Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE).
- SEP (2006). “Guía didáctica para padres. Educación Física en el hogar”, México: SEP, AFSEDE, OEI. Disponible en eib.sep.gob.mx/vufind/Record/006575/Details, [consulta: 25 de mayo de 2011].
- SEP (2006) *Plan de estudios 2006. Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silvia, Mireya E. (2004). “La práctica docente y las actividades de escritura guiadas por la mamá en los procesos grafomotores de los preescolares”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con opción terminal pedagógica, Zapopan, México: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), Dirección de Posgrado, Instituto de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).
- Simoni, César (2010). “La tutoría entre iguales en la formación integral de los estudiantes normalistas: una aproximación a la Licenciatura en Educación Física BINE”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD: Puebla, México: Comexef y Secretaria de Educación Estado de Puebla.
- Solano, Ángel (2010). “Los juegos modificados como alternativa para fortalecer la motricidad inteligente en la sesión de educación física del grupo 3º D de la Escuela Secundaria Diurna 319 ‘Cuauhtémoc’ en la Delegación Iztapalapa”, tesis de Maestría en Educación Básica, Campo: Cuerpo, Salud y Movimiento, México: ESEF-DF.
- Tavira, Salvador (2007). “La sesión de educación física en el salón de clase y su participación en la organización escolar de la Escuela Primaria Mi patria es primero”, tesis de maestría en Educación Básica, Campo de intervención: Cuerpo, Salud y Movimiento, México: ESEF-DF.
- Torres, Fernando (2007). *Las pedagogías del cuerpo y la educación física. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero editores.
- Torres, Fernando (2010). *De los cuerpos dóciles a los cuerpos siniestros. Una historia del cuerpo en la modernidad*, México: Torres Asociados.
- Torres, Gabriela (2010). “La formación y construcción corporal del sujeto adulto abusado sexualmente en la infancia. Historias de vida”, tesis de maestría en Pedagogía, México: UNAM, FES-Aragón.
- Torres, María de la Luz (2003). “El enfoque sociocultural de la educación física”, en *Revista EDUCAR, Revista de educación*, tercera época, núm. 26, julio-septiembre, México: Gobierno del Estado de Jalisco.

- Torres, María de la Luz (2004). “La educación física en la escuela. Una mirada necesaria a la vida de los niños y los jóvenes”, en *Revista Educación 2001*, núm. 113, México.
- Torres, María de la Luz (2005). “Primeras manifestaciones de la educación física Escolarizada en México”, en *Revista Educación 2001*, núm. 114, enero, México.
- Torres, María de la Luz (2009). *Los aprendizajes del cuerpo en la escuela mexicana. Formación de profesores y prácticas educativas de la educación física*, México: Taller Abierto.
- Torres, María de la Luz (2010). “Educación Física y salud, historia y retos actuales”, en *XI Congreso Internacional “Salud-enfermedad de la prehistoria al siglo XXI*, México, Museo Nacional de Antropología.
- Torres, María de la Luz y Molina, Macario (2009). “Reorientando la formación de docentes en educación física”, en *La Educación Física cambia*, Cap. 3, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 101-136.
- Torres, José L. (2011). “El juego motor estrategia para el desarrollo de las capacidades físicas”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con Opción Terminal de Planeación Educativa, Zapopan, Jalisco, México: Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), Dirección de Posgrado, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), 134 pp.
- Torres, José A. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la educación física escolar*, México: Trillas.
- Vallejo, Fidel (2005). “La iniciación deportiva: su iniciación dinámica para desplegar la competencia motriz en los escolares”, en *Revista Invexa*, México, año 10, nueva era, núm. 11, pp. 64-77.
- Vargas, Jesús E. (2009). “Una participación reflexiva y activa en la clase de Educación Física a través de estrategias cooperativas”, tesis de Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), Amatitán, Jalisco, México: Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ), Dirección de posgrado.
- Vivanco, Paul J. (2007). “El juego sociodramático: una estrategia para intervenir en la educación física”, tesis de Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), Tlaquepaque, Jalisco, México: Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) Dirección de posgrado.
- Zamora, Agustín (2010). “Relación de la obesidad con las actividades de tiempo libre en los alumnos de secundaria en el D. F.”, en *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación*, Memoria CD, Puebla: Comexef y Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Barragán, Rossana (2007). “El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza”, en *Cuadernos Música Artes Visuales y Artes Escénicas*, 3 (1): 105-159, Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/images/stories/revistas/RevistaV3N1/CUADERNOS_volumen_3_numero_1_06%20Barragan.pdf [consulta: 14 de mayo de 2011].
- Castro, C. J. A., R. M., Uribe (1998). “La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano”, en *Revista Educación física y deporte*, vol. 20, núm. 1, Colombia. Disponible en: aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3388 [consulta: 14 de mayo de 2011].
- Eisenberg, Rose y otros (1995). “Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)”, en G. Waldegg (coord.), *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, vol. 2, México: COMIE/Fundación SNTE (Colección: La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa).
- Eisenberg, Rose (coord.) (2007). *Corporeidad, movimiento y educación física*, vols. 1 y 2, México: COMIE-UNAM Iztacala, ESEF, D. F. (Colección: La investigación educativa en México 1992-2002).
- Eisenberg, Rose y Y. Joly (2011). “Desafíos de la investigación y la práctica del cuerpo vivido: Un punto de vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática”, en REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), pp. 145-162, España. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art10.pdf Resumen: www.oei.es/noticias/spip.php?article8749&debut_5ultimasOEI=5 [consulta: 4 de mayo de 2011].
- Gómez, Ninoska (2008). *Cultivar el sentido del movimiento y moverse con sentido*, México. Disponible en: www.movimientoes.com/PDF/Cultivar_El_Sentido.pdf [consulta: 12 de mayo de 2011].
- Joly, Y. (2008). *Educación Somática: Reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*, México: UNAM, Plaza y Valdés ESEF-DF.
- Rittnervolker (1995). “Introducción”, en *Revista Educación física y deporte*, vol. 17, enero-diciembre, Medellín, Colombia.
- SEP. Programa de Educación Primaria (2009). México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. Programa de Educación Primaria (2011). *Educación Física en la Educación Básica. Actualidad didáctica y formación continua de docentes, teoría y práctica curricular de Educación Básica*, México; Secretaría de Educación Pública.
- Zapata, Gloria P. (1998). "Educación somática y construcción del espacio en el niño", *Revista Educación física y deporte*, vol. 20, núm. 1, México. Disponible en: aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3394f [consulta: 14 de mayo de 2011].

CAPÍTULO 8

EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Luz Marina Ibarra Uribe
y Ana Esther Escalante Ferrer (coordinadoras)
María Rosario Moreno Candanosa y Paola Suárez Barrios¹

Presentación

El capítulo *Equidad de género en educación* corresponde a la subárea 6.7 y forma parte del área 6 *Educación y Valores* de los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Reúne los trabajos realizados de 2002 a 2011. Incluye aspectos en tres temas que han mostrado avances y retrocesos y que han marcado algunas tareas pendientes por realizaren su integración para el campo de la equidad, el género y la educación. En este capítulo se integra una descripción cuantitativa de los tipos y cantidad de productos desagregados por año, por el sexo de los investigadores, las metodologías, el tipo y nivel educativo, el tipo de aportación y, en lo posible, por las entidades federativas donde se desarrollaron los trabajos. Los productos examinados los clasificamos en cuatro temas, comenzando con los que se orientan al análisis o revisión de políticas públicas de equidad de género en educación. Enseguida los que evalúan o reflexionan sobre las condiciones y dificultades para lograr la equidad de género y, en esta

¹ Instituciones de adscripción de las autoras: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

temática, encontramos algunos trabajos que enfatizan el establecimiento de la transversalidad de género como una forma de buscar la equidad. Luego está otro grupo que analizan los roles de género y a las académicas, particularmente en el tipo² superior y, por último, las aportaciones que tocan el tema de la equidad en relación con la incorporación de la mujer al trabajo remunerado. Aun cuando podríamos ubicar algunos documentos en más de un tema decidimos, considerando su aporte principal, colocarlo en alguna de las opciones mencionadas.

En total seleccionamos 66 documentos,³ de los cuales y por el tipo de producto: 19 son capítulos de libros, 20 artículos en revistas, 16 ponencias, 7 son tesis de maestría, una tesis de doctorado y tres libros. De los 66 textos, 23 los realizaron académicos de instituciones de carácter nacional como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y 17 los elaboraron investigadores(as)⁴ de universidades públicas de los estados, predominantemente de la Universidad de Guadalajara (UDEG); 11 los escribieron investigadores de distintos centros de investigación del país, 11 de universidades privadas, organismos públicos y asociaciones no gubernamentales, y 4 no especifican la filiación institucional. Cabe recalcar que las tesis de posgrado corresponden a estudiantes de la UNAM.

Los 66 documentos fueron elaborados por 82 autores, de los cuales 70 son mujeres y 12 hombres. Es conveniente puntualizar que 56 textos los realizaron únicamente mujeres, siete estuvieron a cargo de equipos formados por investigadores e investigadoras y en tres la autoría es sólo de hombres. Lo anterior no sorprende debido a que la perspectiva de género se ha asociado con las mujeres y para las mujeres. No obstante, empiezan a aparecer estudios sobre los hombres y las masculinidades, posiblemente como una reacción a la “perspectiva de género” entendida como estudios de mujeres.

² Coloquialmente e incluso en la propia Secretaría de Educación Pública, cuando se hace referencia al Sistema Educativo Nacional, se dice que está conformado por tres niveles educativos (básico, medio superior y el superior). Sin embargo, según la Ley General de Educación, por ejemplo, básica es un *tipo educativo* que se encuentra conformado por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

³ En esta subárea revisamos 85 documentos. De éstos decidimos no incluir 19 porque tratan el tema de género en general y no en la conjunción de género, equidad y educación. Cabe destacar que no incluimos algunos textos porque no satisfacían los criterios fijados por el área de valores y para no trasgredir otros campos temáticos del COMIE.

⁴ En este capítulo, por el propio enfoque de género, se utiliza la inclusión de ambos sexos y no el uso del genérico masculino. Por ejemplo investigadores(as).

TABLA 8.1. **Productos por año**

Tipo de producto	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Capítulo de libro	0	0	0	0	0	0	0	19	1	0	20
Artículo en revista	2	2	0	0	4	1	0	2	6	2	19
Ponencia	0	2	0	0	0	0	0	7	0	3	16
Tesis de maestría	0	0	0	1	1	1	0	4	0	0	7
Tesis de doctorado	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Libros	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3
Total	2	4	1	5	6	2	0	33	7	6	66

Fuente: Ibarra y Escalante, con base en los documentos revisados.

Si bien sabemos que el acceso a la educación ha permitido a las mujeres abrirse mayores espacios de participación, éste es un tema poco desarrollado en los estudios de género; en particular, aquéllos sobre el efecto que la escolaridad de las mujeres y los hombres provoca en sus propias instituciones y en sus entornos familiar y social. Igualmente, hay una carencia de estudios que den cuenta de la forma cómo se negocia en las familias la incorporación de la mujer y en consecuencia el probable desplazamiento de los hombres o el tener que compartir espacios que antes le eran exclusivos —laboral y educativo— especialmente el tipo superior (Escalante e Ibarra, 2010).

Con respecto a los estudios de género concentrados en la relación de la elección de la carrera y la ocupación de las mujeres, hay trabajos de corte cuantitativo que demuestran cómo se ha incrementado la escolaridad de éstas en el tipo superior (Bustos, 2005: 35-69). Algunos de estos estudios se han dedicado a legitimar la existencia de ocupaciones eminentemente femeninas; otros, recuperan los casos de mujeres excepcionales que se atrevieron a estudiar carreras consideradas para *los hombres* (Salles y McPhail, 1994). Sin embargo, como afirma Gabriela Delgado (2003: 521), “no se cuenta con estrategias claramente delineadas para abordar de manera adecuada los fenómenos concomitantes a la feminización de la educación superior”.

Las investigaciones acerca de mujeres que realizan trabajo extra doméstico se centran en la discriminación de oportunidades para las mujeres, en los salarios diferenciales o en afirmar que en puestos directivos y de dirección media, su participación sigue siendo minoritaria aunque tengan la misma capacidad que los hombres (Casique, 2004; Pedrero, 2005; Pedrero y Rendón, 1975 y 2008).

En los estudios de género que abordan la “doble jornada” (Rendón, 2003), destaca la tendencia que permitió la proliferación de trabajos donde se ve a las mujeres en su condición social de ser mujeres y jefas de un hogar, lo que en algunos casos las enfrenta al conflicto derivado de la necesidad de obtener ingresos monetarios y atender la responsabilidad de cuidar y criar a los hijos. Esta posición, a la vez, condiciona su acceso al mercado de trabajo y las coloca en una situación de extrema vulnerabilidad. Además, en muchos de los casos su actividad económica no es reconocida por los integrantes de sus familias.

Una nueva tendencia revalora el trabajo doméstico, antes invisible, considerándolo no sólo como la simple suma de tareas caseras o domésticas, sino el eje central para mantener un equilibrio efectivo y afectivo entre necesidades y deseos de todos los integrantes de la familia. Aunque esta tendencia considera al sujeto como producto de la sociedad, también concibe la posibilidad de que ejerza su propia voluntad (Luévanos, 1998).

También hallamos estudios que tratan de explicar en qué situaciones y prácticas concretas las mujeres interiorizan los estereotipos y modelos culturales, ven a la mujer como poseedora de subjetividades basadas en su clase social, edad, orientación sexual, religión, etcétera. Sin que sea una explicación totalizadora, incluye las condiciones ideológicas y estructurales cambiantes de la época actual (García, 2004: 18).

En el otro extremo se encuentran los estudios que nos permiten reconocer los modelos de masculinidad en los que la agresión y la violencia, así como el consumo de alcohol y las prácticas sexuales, son una amenaza para la integridad física de los hombres. Otros estudios sobre violencia consideran que ésta depende de contextos históricos y políticos. Y, además, se propone que los hombres sean quienes prevengan la violencia (Flood, 2008: 163). De estudios como los anteriores —donde se considera que la mayoría de los hombres trata a las mujeres con cuidado y respeto— se derivan sugerencias de intervención que consideran la importancia de involucrar y comprometer a los hombres mismos a actuar por la equidad de género.

Algunas investigaciones sobre masculinidad reconocen las limitaciones de los marcos teóricos (Tjeder, 2008: 59) y proponen tendencias que permitan ana-

lizar las formas como las mujeres y la feminidad están implícitas en los discursos homosociales de los hombres (Tjeder, 2008: 61), desde la misoginia implícita hasta la explícita. Ésta última, referida a la producción de posiciones legítimas de género en las que se relacionan necesariamente estereotipos de feminidad con formas de masculinidad que muestran la relación dominio-subordinación (Tjeder, 2008: 69).

Los trabajos sobre los hombres abordan distintos aspectos, por una parte, los que reportan temas relacionados con economía, violencia, identidad y grupo racial, por la otra, los que analizan aspectos que afectan a los hombres desde la perspectiva de las relaciones y abordan el estudio de la paternidad, la salud sexual y reproductiva y la vulnerabilidad, y aquéllos trabajos que promueven modelos alternativos de masculinidad y las intervenciones para atender problemas de género, así como la adopción de políticas de equidad en este mismo sentido (Ramírez, 2008: 85-112).

En los estudios sobre salud, los resultados apuntan en mayor medida a una atención diferencial en favor de los hombres, principalmente en temas relacionados con el tratamiento y discriminación ante la presencia del VIH. En el caso de la salud reproductiva los resultados siguen mostrando una tendencia a considerarlos insensibles ante pérdidas, como en el caso de abortos o enfermedades que padecen sus parejas.

Otros trabajos reconocen el rol de proveedor que la cultura asigna a los hombres, es un tema que se ha retomado desde varias perspectivas. Una de ellas señala la presión que obliga a los hombres a dejar a sus familias y emigrar en busca de oportunidades de empleo para cumplir con el precepto social de la manutención, sin embargo, los estudios sobre migración permiten reconocer que aun cuando los *padres* existen, están ausentes en las vidas de los hijos, las familias y los pueblos; la ausencia de los padres trastoca la organización comunitaria y política en la que se requiere incorporar a las mujeres y a los jóvenes (Hernández, 2008: 202-206). En este sentido, estudios apun- talados sobre la teoría de las representaciones sociales (Ramírez, 2008:273) exploran la crisis de los hombres en relación con la pérdida de su identidad de hombre y sostén de la familia, entre otras cosas porque como lo anotan Jiménez y Tena:

...el desempleo involuntario del padre-proveedor-protector, consecuencia de los cambios vinculados con las políticas neoliberales [...] aparece con mayor

frecuencia como un impedimento para que se cumpla con 'el mandato de la proveeduría', lo cual tiene consecuencias individuales, familiares y sociales (Jiménez y Tena, 2008:234)

Concluimos que si bien los estudios de género van integrando diversas miradas y están transitando hacia una confluencia para escuchar en un diálogo tanto a los hombres como a las mujeres, consideramos que en todo caso son temas y perspectivas que se encuentran en un álgido debate.

Considerando el enfoque de las investigaciones, son predominantemente cualitativas (56%), seguidas de investigaciones cuantitativas (23%) y documentales (13%), en especial las que proponen políticas públicas de incorporación de la perspectiva de género en general. Por lo que respecta a las fuentes de información: 69% son discursos teórico-académicos y 28% recurrió a informes nacionales e internacionales principalmente como datos para contextualizar las condiciones desde las cuales construyen la problemática planteada para sus aportaciones.

TABLA 8.2. **Aporte de los productos**

Tipo de aportación	Frecuencia absoluta	Valores porcentuales
Teórica con base empírica	23	34.85
Teórica sin base empírica	3	4.55
Constatativos críticos	4	6.06
Explicativos	4	6.06
Descriptivos	11	16.67
Exploratorios	3	4.55
Históricos	7	10.61
Propuestas	4	6.06
Reflexiones	7	10.61
Total	66	100.00

Fuente: Ibarra y Escalante, con base en los documentos revisados.

Por la forma en que se presentan los escritos seleccionados para la subárea los más frecuentes son del tipo de análisis documental (33%), ensayos o disertaciones (27%) y sólo utilizaron como herramienta el análisis estadístico 20% —hubo muy poca producción de trabajos cuantitativos— y, finalmente 18% se presentaron como investigaciones de corte etnográfico. Respecto a las estrategias empleadas en el acopio de datos, observamos que las investigaciones que se incluyeron en este estado de conocimiento de la subárea *Equidad de género en educación* privilegia el uso de las técnicas en el siguiente orden: revisión documental (49%), entrevistas (27%), cuestionarios (11%) y observación (10%).

TABLA 8.3. Trabajos por entidad federativa

Entidad	Trabajos desarrollados
No especificada	19
No se aplica	2
Nacional	4
Regional	2
Distrito Federal	15
Colima	2
Coahuila	1
Estado de México	1
Guanajuato	1
Jalisco	12
Sonora	1
Morelos	1
Chihuahua	1
Puebla	1
Chiapas	2
Hidalgo	1
Total	66

Fuente: Ibarra y Escalante, con base en los documentos revisados.

En cuanto al tipo educativo, 50% son de licenciatura, 25% son de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), 12% no hace referencia a un determinado tipo o nivel, 4% no especifica el tipo educativo, 3% corresponde a estudios referidos al posgrado y 1.5% tanto para el tipo medio superior como para educación no formal.

Política pública de equidad de género en educación

González (2009b) en su trabajo “Políticas públicas en género y educación básica en México. ¿Qué falta por hacer?” describe los avances de la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo mexicano durante la última década. Se plantea por objetivo hallar la manera efectiva de traducir las políticas públicas y las orientaciones curriculares en acciones cotidianas de equidad de género en las escuelas de tipo básico del país. Hace un recuento de las acciones que distintos organismos gubernamentales han realizado en relación con esta temática. Desarrolla algunas propuestas específicas para la educación básica con el objetivo de avanzar en la equidad de género en educación. Señala que no podemos continuar derivando nuestras propuestas en materia de equidad de género en investigaciones realizadas en otros países. Esta autora emplea el enfoque cuantitativo del tipo de investigación correlacional y explicativa.

“La mujer y su formación científica en la ciudad de México. Siglo XIX y principios del siglo XX”, también de González (2006), analiza la formación científica que recibían las mujeres en la ciudad de México en dos instituciones públicas: la Secundaria para Niñas (1869-1889) y la Normal de Profesoras (1890-1924). La autora encuentra en los contenidos de ciencias naturales y exactas los argumentos “científicos” que las autoridades educativas ofrecían para limitar a las mujeres el estudio en ciencias. Asimismo recrea desde una metodología cualitativa, la lucha de algunas feministas mexicanas, al inicio del siglo XX, para acceder a una educación científica igual a la que recibían los hombres. Además, en este trabajo se caracteriza a las mujeres que encabezaron las luchas del feminismo como un antecedente conceptual de la perspectiva de género. Algunos de los aportes de la revisión documental muestran la política de preferir la contratación de hombres como maestros de primaria para niños —aun sin formación profesional—, por prejuicios sexistas, más que por criterios académicos. Al mismo tiempo se corrobora que a la fecha continúan siendo mayoría las profesoras de primaria. Por otra parte, señalan que en diversas investigaciones

se descubrió que el profesorado estimula más a los hombres que a las mujeres en sus clases de ciencias y matemáticas.

González (2009a), en otra de sus investigaciones en el tipo básico, analiza, recurriendo a una metodología mixta, cómo y por qué al iniciar el siglo xx las mujeres llegaron a constituir la gran mayoría del personal docente de las escuelas primarias del Distrito Federal. Revisa las tendencias en cifras del periodo, los criterios de contratación y ascenso, el perfil profesional del personal docente por sexo, así como los discursos en torno a las mujeres y la enseñanza. Las cifras muestran que para la primera década del siglo xx, 75% del profesorado de primaria eran mujeres. Estima que los dos factores decisivos para esta situación fueron que: a) se abrieran espacios educativos para que las niñas estudiaran la primaria, en igual cantidad que sus compañeros, lo que repercutió en espacios laborales para las maestras, y b) los hombres no se interesaron por estudiar la carrera normalista y había una importante cantidad de profesoras certificadas. El trabajo también analiza los discursos acerca de la *diferencia sexual*.

Huacuz (2009), en el artículo “Violencia: la expresión social”, reconoce que a pesar de los preceptos jurídicos, la realidad muestra que la violencia contra las mujeres y las y los niños y jóvenes continúa siendo una problemática cotidiana. Aún más en las localidades indígenas y, en contra de las personas más vulnerables. Denuncia que urge atender, en escuelas de zonas indígenas, las violaciones sexuales y los incestos contra niños y sobre todo contra niñas. Señala que en las zonas indígenas y como parte de la construcción de la identidad de género se percibe a la violencia como algo natural, de manera que el hogar se constituye en el lugar privilegiado para generar y educar en la violencia. El artículo resalta que en los casos de violación sexual, la denuncia del agresor no es atendida y los maestros —que algunas ocasiones son los abusadores— sólo son removidos de esa escuela. Destaca la necesidad de diseñar programas interinstitucionales que den atención a la violencia de género en el sector educativo a partir de la interculturalidad, también enfatiza la importancia de continuar con programas gubernamentales como las becas escolares de Oportunidades con enfoque de género.

El trabajo “La participación femenina en la Universidad de Colima” de Acuña (2009), a partir de un análisis documental, invita a pensar el ámbito universitario como espacio de creación y difusión del conocimiento, y a reflexionar sobre el hecho de que no involucrar el enfoque de género es un obstáculo para entender lo que sucede en estas instituciones. Señala que algunos aspectos que afectan negativamente a las mujeres son: las diferencias en matrícula, nómina,

puestos laborales, percepciones salariales, la condición discriminatoria del lenguaje y la evidencia de que los cargos de representatividad son ocupados casi en su totalidad por hombres, tanto en México, como a escala mundial. La autora critica la tardía desagregación de datos por sexo y hace una narrativa histórica de la “visibilización” de las mujeres en la vida académica de la universidad de Colima. Encontró que en los informes rectorales y en los documentos analizados se percibe la intención de incorporar a las mujeres a la vida institucional, en buena parte debido a la influencia de las políticas internacionales y al propio esfuerzo de las mujeres. Esta autora concluye que las mujeres en el ámbito universitario enfrentan situaciones de extrañamiento continuo, ya que se ven constreñidas a ser y actuar bajo el influjo de las señales y los significados de códigos educativos *androcéntricos*.

Monteón y Riquelme (2007), a partir de un estudio histórico descriptivo del periodo cardenista (1934-1940), hacen una reflexión sobre la presencia y participación organizada de las mujeres en la producción. Indican que por la fuerza y amplitud que comienza a cobrar la lucha de las ideas y la confrontación política en los movimientos obreros y campesinos, fue necesario debatir en torno a cuestiones altamente sentidas, siendo una de ellas la cuestión femenil. La emancipación de la mujer deja de ser un asunto meramente ideológico para adquirir, en la transición del maximato al cardenismo, un carácter político que moviliza a las trabajadoras e intelectuales de la época. La demanda por el sufragio femenino contó con la simpatía y el apoyo de todos los sectores progresistas del país; tal reivindicación implicó una educación de las mujeres sobre sus derechos. No obstante que en 1937 el propio presidente Cárdenas generó una iniciativa de ley en favor del sufragio femenino, que estuvo a punto de convertirse en ley, se dio marcha atrás en esta reivindicación que en el país y en el extranjero se daba como un logro.

García (2006) ofrece un análisis documental denominado “La política pública en educación y sus implicaciones con respecto al género” en el cual explora el tema de la política pública de igualdad de oportunidades en la educación formal. Aclara que en nuestra sociedad, la mirada general al fenómeno de la gestión de la política pública para las instituciones educativas parte de una breve revisión de los fundamentos que sustentan a los estudios de género en el campo de la educación. Concluye que: a) los estudios de género y educación, así como el proceso de gestión de la nueva política pública sobre la equidad de género, señalan el camino hacia la transformación de las instituciones educativas, laborales y

culturales en su conjunto; b) la comunidad educativa como centro laboral y del conocimiento requiere de una nueva identidad más creativa y menos estereotipada de la mujer y, c) la transformación de los papeles tradicionales requiere de una labor conjunta. Un nuevo rol que le dé el derecho a la mujer a ser partícipe en el desarrollo de la ciencia. Esta mirada es una contribución liberadora para toda la sociedad.

Padierna (2009), a partir de un enfoque cualitativo, aborda los procesos educativos no formales desarrollados en la participación de las mujeres en distintos contextos urbanos de organización popular y en diversas formas de organización colectiva en la ciudad de México. El trabajo recupera la discusión teórica centrada en los *espacios* de la educación. Enfrenta la idea predominante de la centralidad de la escuela como espacio privilegiado de ocurrencia del fenómeno educativo, contra la propuesta de que en todo el tejido social es posible visibilizar la presencia de procesos educativos. La autora da pistas para entender los procesos de cambio, permanencia y dislocación de lo social. En la escuela los contenidos dictan lo que se debe aprender, así como los valores, actitudes, habilidades y competencias que el estudiante debe incorporar a su práctica cotidiana. En tanto que en el movimiento social, los contenidos políticos en las demandas que articulan la acción, en las formas en que se negocian las distintas reivindicaciones tanto al interior como al exterior del mismo, permiten pensar el proceso educativo fuera del contexto escolar. En lo social se encuentran valores culturales que definen formas en las cuales se construyen lazos sociales como condición de posibilidad para la acción de género, así como actitudes y habilidades dictadas por el proyecto político que guía la práctica del movimiento.

En síntesis, de los ocho documentos que analizan la *política pública de equidad de género en educación* y que forman este apartado, observamos que aportan elementos que han sido necesarios para iniciar la discusión sobre la condición de inequidad de género en los procesos educativos y que va en detrimento de las mujeres. La mayoría concluye que es necesario que las políticas públicas y las orientaciones curriculares se conviertan en acciones cotidianas de equidad de género en las escuelas. Para lograrlo es inaplazable realizar investigaciones en nuestro país para generar propuestas propias en materia de equidad de género en el campo educativo.

Algunos de los trabajos arriba reseñados son de corte histórico y muestran cómo la emancipación de la mujer deja de ser un asunto meramente ideológico

para adquirir un carácter político que moviliza a las mujeres trabajadoras e intelectuales hasta incorporarlas a la vida institucional. Aunque ello se debe en parte a la influencia de políticas internacionales también se debe al propio esfuerzo de las mujeres. Los autores explican que no obstante prevalecer la política preferencial de contratar hombres como maestros de primaria para niños a principios del siglo xx, es mayor la presencia de mujeres como profesoras de tipo básico, lo cual se debe, justamente, a que los varones no querían ser normalistas. Además, encuentran que en el pasado y hasta la fecha, el profesorado estimula más a los hombres que a las mujeres en las clases de ciencias y matemáticas.

En el mismo tipo básico, específicamente en el entorno rural, la construcción de las identidades de género que integre la conciencia del derecho a la no violencia es un tema del que poco se ha reflexionado. Un aporte relevante es el que indica que la violencia se ve, principalmente en zonas indígenas, como algo natural y que el hogar se constituye como el lugar para generar y educar en la violencia. Por lo que queda como tarea pendiente la necesidad de diseñar programas interinstitucionales de atención a la violencia de género en el sector educativo a partir de la interculturalidad. Además destacan la importancia de continuar con programas gubernamentales con enfoque de género.

Un tema someramente examinado es el que aborda y confronta lo que se enseña en la escuela y fuera de ella. Es decir, vincular los contenidos de lo que se debe aprender en las aulas así como los valores, las actitudes, las habilidades y las competencias que el estudiante debe incorporar en su vida cotidiana, con lo que se aprende en los movimientos sociales, donde los contenidos y reivindicaciones políticas articulan la acción y las formas de negociación, tanto al interior como al exterior del mismo movimiento social. Esta articulación permite pensar que el proceso educativo ocurre también fuera del contexto escolar.

Equidad de género

Inclusión de la perspectiva de género

El artículo de Alberti (2009) tiene como objetivo reflexionar acerca de los logros y dificultades durante la primera etapa del proceso de introducción de transversalidad de género horizontal en una institución educativa de posgrado a partir del Modelo de Equidad y Género (MEG). Es una investigación descriptiva de corte cualitativo que muestra los aportes del MEG como un sistema de gestión

de calidad de género que puso en marcha el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) para promover la transversalidad de género en México. Y reporta que la aplicación del MEG es un proceso que lleva tiempo, pues el cambio de paradigmas es complejo. Sin embargo, se observan cambios positivos, tanto entre las mujeres como en los hombres. Ciertamente, la consecución de los objetivos planteados supone mucha labor y requiere del compromiso de la alta gerencia y de todo el personal que trabaja y estudia en El Colegio de Postgraduados. No obstante concluye que a pesar de no percibirse el compromiso necesario, vale la pena el esfuerzo para lograr una sociedad más equitativa y democrática.

Buquet *et al.* (2006), en su trabajo sobre la “Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía”, propone analizar la importancia que tiene para el desarrollo del conocimiento crítico, científico, artístico y social la disminución de las brechas entre hombres y mujeres. Reconocen que si se produce saber en condiciones de inequidad se denota que no se han incorporado efectos importantes del conocimiento: aplicarlo para favorecer a los individuos o grupos marginados de los beneficios que conlleva el saber, el aprender, a tiempo y con tiempo, y el efecto reparador y alentador obtenido cuando el trabajo se traduce en remuneraciones y reconocimientos justos y equitativos. Como comunidad de excelencia, refiriéndose a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la consideran capaz de ver hacia su interior y aplicar los beneficios del saber acumulado al crecimiento equitativo. No obstante, mediante una metodología cuantitativa, este libro muestra las brechas salariales, la distribución horizontal y vertical de la toma de decisiones, el índice de feminidad y los índices de segregación. Señalan que en particular, la participación de mujeres y hombres en el personal administrativo es equitativa, que el ingreso de las mujeres es menor en el trabajo obrero y especializado, y que la participación femenina es de apenas 5%. Asimismo señalan que en los puestos con cargo de funcionario la participación de mujeres es casi nula.

Rosales (2009b) ofrece una reflexión acerca de los conceptos de democracia y ciudadanía sexuales en el marco de la institucionalización educativa de estas temáticas. Destaca algunos resultados de su investigación, mediante el caso de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para discutir sobre la pertinencia de incorporar como tema transversal las sexualidades y el género en los planes y programas de estudio de licenciaturas y posgrados en universidades públicas. Si bien se ha avanzado en determinados contextos académicos a escala nacional, a partir de una revisión

documental hace un análisis cualitativo en el que encuentra que la inclusión de las sexualidades y el género desde una perspectiva social, que enfatiza la relevancia de la democracia y la ciudadanía sexuales, es una propuesta con un alcance limitado. Esta autora insiste en la importancia de colocar las temáticas en diferentes planes de estudio de licenciatura y posgrado, sobre todo porque los futuros profesionistas se enfrentarán en algún momento de su desempeño laboral con problemáticas relativas al género (inequidades, desigualdades, violencia) o las sexualidades (abuso sexual infantil, violencia sexual hacia las mujeres, violación, embarazo en adolescentes, infecciones de transmisión sexual, VIH-sida, etcétera). Y, en sus propias vidas, se verán inmersos en relaciones tanto sexuales como de género que implicarán la toma de elecciones y decisiones.

Kral y Cruz (2009) analizan cuantitativamente la matrícula y la participación por áreas del conocimiento, de los y las estudiantes entre 1997 y 2005, en la Universidad de Colima. Los resultados confirman los datos del país y de América Latina, en términos de carreras *feminizadas* y *masculinizadas* en licenciatura y posgrado. Afirman que los hombres predominan en áreas de ciencias agropecuarias, ingeniería y tecnología, y ciencias naturales y exactas, mientras que las mujeres lo hacen en humanidades y educación, ciencias sociales y salud. Consideran que, en general, mujeres y hombres continúan eligiendo carreras relacionadas con los roles tradicionales, aun cuando existen carreras libres de un estigma de género que constituye un incipiente cambio dentro de la cultura y sociedad regional. Vislumbran que la feminización de la matrícula se relaciona con un número significativo de potenciales mujeres profesionistas que podrán aspirar a mejores condiciones de vida y de desarrollo profesional y entrarán en esas condiciones al mercado laboral. En el posgrado, las mujeres también se encuentran en desventaja con respecto a los hombres por lo que proponen algunas estrategias para promover el acceso de las mujeres al posgrado y su participación en este sector de la educación.

Enciso y Rico (2009) se proponen revelar las formas específicas de inequidad de género en la Universidad de Guadalajara (UDEG) y, de los lugares donde se manifiesta la inequidad con la intención de realizar una propuesta para: identificar la especificidad de las relaciones de género propias del mundo académico y de las instituciones de educación superior, y normar y sancionar la discriminación para avanzar en el logro de una cultura de equidad de género universitaria. Los autores dan cuenta de las condiciones de inequidad entre los sexos en la universidad, vinculados con los esquemas de género del contexto institu-

cional, que representan la manera como aquella se vive en el mundo académico. Declaran que existe una aparente igualdad que oculta formas de discriminación que impiden el desarrollo de una trayectoria académica de las mujeres, en condiciones de equidad respecto a los hombres. Además, encuentran entre las generaciones más jóvenes que el número de mujeres que se incorpora al quehacer académico va equilibrándose con respecto al de los varones, por ejemplo en el posgrado, lo cual coincide con otros textos como los de Flores Carmona (2009) y Flores Velázquez (2009), Buquet (2006) y Ramírez (2009), si bien sigue predominando la mayoría masculina, las mujeres están en los lugares donde se concentra el trabajo, mientras que su presencia disminuye donde se toman las decisiones. Finalmente, aclaran que los datos obtenidos con una metodología transversal descriptiva, no pueden considerarse como concluyentes, y se requiere de una etapa cualitativa de la investigación.

Padilla (2009), en una investigación histórica en el tipo superior, muestra que para acceder al conocimiento o para no casarse ya no es la única opción ingresar al convento. Con esto reconoce algunos logros en la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior, al permitir el acceso de las mujeres a las universidades. Considera que en el siglo XXI la realidad es mucho más compleja, se lucha contra el imaginario social sobre la familia y los ideales de los años treinta y cuarenta del siglo XX donde la realización femenina se basaba en tener muchos hijos. Su trabajo tiene como objetivo proponer las condiciones óptimas para todas las mujeres que buscan desarrollarse fuera de la esfera privada del hogar, sin tener que reubicar su feminidad, en una sociedad más justa y equitativa para todos. Con una metodología de corte cuantitativo, analiza el caso de México y de otros países similares, que presentan asimetrías notables entre sectores socioeconómicos y hasta geográficos. La autora indica que a las nuevas generaciones de mujeres, les espera continuar con la tarea de abrir nuevas oportunidades para lograr la reivindicación femenina en los espacios universitarios y profesionales. La cuestión fundamental es luchar contra los estereotipos que se han asignado a los sexos y en la búsqueda de una nueva relación entre los géneros.

Palomar (2009) analiza la inclusión de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior como espacios públicos generadores de conocimiento sobre temas sociales entre ellos las diferencias de género. Con una metodología cualitativa, da cuenta de que la inclusión de la perspectiva de género requiere aceptar el reto de conocer y explicitar la cultura institucional en las

universidades, develar los supuestos sobre los que se establecen las relaciones entre los dos sexos y, las reglas institucionales para la reproducción de prácticas sociales. La autora propone un cambio ético en las instituciones para que éstas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de equidad particularmente de género.

Tronco y colaboradoras (2009), en el capítulo “La institucionalización de la perspectiva de género en el Instituto Politécnico Nacional”, describen el Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género, su concepción y los pasos que se han dado para su instrumentación con el objetivo de promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato equitativo entre los géneros. Por medio del enfoque metodológico cuantitativo, lograron reconocer el valor que tiene la perspectiva de género en la vida institucional. Esta perspectiva en la labor educativa se aprecia desde el diseño de programas no sexistas y materiales pedagógicos, hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades en toda la comunidad politécnica. En lo que respecta el ámbito laboral, no sólo se necesita que exista representatividad en los puestos de dirección por parte de las mujeres, sino que éstas deben estar comprometidas a contribuir en la eliminación de las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. Las autores invitan a la transformación de fondo y no de forma.

“La universidad como espacios de formación para el ejercicio de una ciudadanía plena de las mujeres” de Solomón (2010) permite observar, desde un análisis documental, la coexistencia de las posiciones e imágenes tradicionales que corresponden a papeles de subordinación, con otros que las colocan en situaciones de igualdad, a veces en el plano de lo formal, otras en la oportunidad real de ejercerla. Encuentra que en los proceso de democratización, en los últimos años se ha incorporado de manera inédita a las mujeres en distintos ámbitos: el aumento de la matrícula en el tipo educativo superior, su presencia creciente en el mercado laboral en organizaciones de todo tipo, su incursión en la política, su participación en los distintos niveles de gobierno y en los medios de comunicación. No obstante, afirma que hay todavía mucho por hacer, pero se puede constatar que el tema y las acciones están presentes en varias instituciones, y que la participación, así como la perspectiva de las mujeres, ha penetrado las estructuras sociales para desde ahí participar activamente, en un proyecto para una sociedad cada vez más plural y equitativa.

Rea (2011) estudia “La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México”. Por medio de entrevistas, intenta mostrar las implicaciones que ha tenido la escolarización sobre los diversos procesos culturales de los zapotecos. Asimismo, describe los factores que están interviniendo en la re-significación de los componentes que conforman sus múltiples identidades y evalúa el impacto que está teniendo la educación superior sobre las relaciones genéricas entre hombres y mujeres. La autora afirma que los procesos de escolarización se traducen en una ventaja en el ámbito comunitario, pero pueden llegar a representar una causa de conflicto en la comunidad. No obstante que las mujeres han comenzado a posicionarse como líderes en procesos escolares, políticos, artísticos y culturales, son cuestionadas constantemente por romper con las visiones tradicionales que las colocaban exclusivamente en el rol de madres, esposas e hijas. En los hombres se deposita el papel de proveedores, responsables de perpetuar la buena condición económica y social de las familias. Por ello, a pesar de la escolaridad y haber conocido otras feminidades en la ciudad de México, prefieren regresar a la comunidad para casarse con mujeres que no pondrán en duda sus atributos convencionales de masculinidad.

Sánchez y Tuñón (2009) muestran en una ponencia los cambios en la conformación de la matrícula por sexo del posgrado en los últimos 30 años, periodo en el cual se ha incorporando como nunca antes la población femenina. No obstante, señalan que estos indicadores no han significado un cambio sustancial en la construcción del conocimiento en nuestro país, donde aún prevalece un currículo oculto, desde la visión parcial hegemónica masculina que excluye sistemáticamente la perspectiva de género. En el posgrado de El Colegio de la Frontera Sur se ha logrado que exista una asignatura optativa sobre género y desarrollo. Pero se está lejos de lograr una transversalidad de género en los contenidos de los programas de estudios, que coadyuven a una comprensión más amplia e integral de distintas problemáticas. Las autoras consideran que es necesario continuar el debate internacional y nacional que siga incluyendo y visibilizando el papel del género en la educación a todos los tipos y niveles, para generar propuestas que corrijan los sesgos en la construcción de la ciencia y de los conocimientos. En la investigación se empleó una metodología cualitativa para el análisis de documentos nacionales e internacionales.

Ante la feminización de la matrícula en las carreras de ingeniería, Zamora y colaboradoras (2009) realizaron un estudio poblacional, de campo transversal

descriptivo y longitudinal de tendencia, de los titulados de distintas carreras: Ingeniería Química Industrial (IQI), Ingeniería Química Petrolera (IQP) e Ingeniería en Metalurgia y Materiales (IMM). En un periodo de 10 años estudiaron las preferencias y tendencia de la población de hombres y mujeres dentro de la Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas del IPN en la elección de opciones de titulación. Las investigadoras confirmaron que las mujeres no tienen prejuicios para decidirse por cualquier opción para titularse. Del total, es mayor el número de titulados hombres pero las mujeres muestran una tendencia en aumento en cada opción. Sin embargo, las mujeres tienen cierta preferencia por la opción del seminario de titulación seguida por la de tesis. La participación de mujeres tituladas habla de su interés, capacidad y compromiso con su desempeño como estudiante y persona, demostrando que está a la par con sus compañeros, desmitificando la creencia acerca de su incapacidad para lograr cursar con éxito una carrera en el campo de las ciencias duras como son las ingenierías.

En sentido opuesto al trabajo anterior, García (2005) propone explorar una cuestión doble. Por un lado, a partir de las ingenierías y las ciencias exactas, indaga cómo se articula el proceso mismo de la profesión en términos del trabajo (como práctica) y las relaciones de género desde una perspectiva socio-histórica. Por el otro, le interesa analizar la delimitación de la profesión que hacen los practicantes en ingeniería en términos de género en las organizaciones laborales. La investigación es un estudio cualitativo sobre estudiantes y profesionales de ambos sexos en estas áreas; explora los procesos en que se dan algunos ordenamientos profesionales a partir de sus continuidades y rupturas. La autora asegura que sólo en unas cuantas áreas de las ingenierías, la matrícula femenina es alta como la de química-farmacobiología y recientemente las ingenierías en computación, el resto sigue siendo terreno masculino. Plantea abordar el género y la profesión en términos dinámicos. Esto es, efectuar un sondeo de las fronteras dentro de las cuales se dan ciertas transformaciones profesionales en las relaciones de género. Concluye que las estrategias para proteger la masculinidad y mantener la concentración de los beneficios frente a las estrategias femeninas, y sortear tales controles, repercuten en el ordenamiento de las relaciones de género. Finalmente, reconoce la necesidad de seguir indagando cómo se mueven o no los límites patriarcales de las distintas feminidades, sin descuidar las estrategias que despliegan las masculinidades mismas. Ello significa el procesar nuevas categorías de análi-

sis que den una panorámica más amplia desde la historia y la sociología acerca de las complejas y contradictorias relaciones de género.

En otro trabajo de esta temática, García (2003a) coincide con García (2005). En efecto, en una investigación cualitativa aquella autora analiza la tardía participación de las mujeres en carreras relacionadas con las tecnologías y muestra cómo ciertos factores determinan dicha participación, entre ellos la cultura masculina y ocupacional de cada país, los ciclos económicos y la saturación de mercados, los bajos salarios en los países del llamado “tercer mundo” y los distintos grados de uso de la tecnología de la información que tienen participaciones de mujeres. García (2003a) encuentra que las reordenaciones de mercado, imprimen una dinámica específica no sólo a la oferta educativa sino a la laboral por género que conlleva modificaciones de estos dos aspectos. Otro hallazgo que resalta es el rezago de las mujeres en las ciencias exactas, el cual está en relación con las barreras históricas impuestas a las mujeres. Una cuestión importante que contradice un ascendente equilibrio por género es la influencia que tienen los ciclos económicos en el mercado profesional de las ingenieras. A esto se le suman algunas evidencias de prácticas discriminatorias laborales. No obstante, la existencia de barreras estructurales, las mismas mujeres, con su decisión y persistencia individual, han sabido imprimir fuertes cambios a los patrones de carrera y ocupacionales no tradicionales en un par de décadas. Los tres trabajos anteriores disienten de los hallazgos reportados de Kral y Cruz (2009) quienes aseguran que hay predominancia de hombres en estas carreras.

La tesis de Beatriz Castillo (2005) titulada “Las prácticas profesionales de cuatro generaciones de egresados/as de trabajo social de la UNAM. Una perspectiva de género”, examina y da cuenta de los resultados de un proceso de investigación cualitativa, con perspectiva de género de ocho mujeres y cinco hombres egresados de cuatro generaciones de la Licenciatura en Trabajo Social. Esta autora pone de manifiesto los roles sociales asignados a cada sexo, desde la educación familiar, como primer espacio de socialización. Y que posteriormente, en la escuela, se confirman los atributos, funciones y tareas que en el actualmente llamado mercado de trabajo, los y las profesionistas de trabajo social ocupan en espacios y valoraciones e imágenes diferentes. La tesis permite mostrar que dicha profesión puede ejercerla tanto hombres como mujeres, en las áreas de intervención, que han sido los espacios en los cuales se les ha limitado el despliegue del afecto, la sensibilidad y protección con los “otros”, e intervenir en las políticas de desarrollo social y humano. La segregación laboral que presenta la

población bajo estudio, tiene una multifactorialidad de causas, entre las cuales se presenta la restringida gama de opciones que tienen los egresados y las egresadas para la actualización y formación en estudios de posgrado, dentro del marco de los avances del conocimiento científico de las ciencias sociales propios de su objeto de estudio.

Palomar (2011), en el libro *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*, analiza cómo se logró introducir la perspectiva de género en dicha universidad. Define qué es la cultura de género y cómo se generan modificaciones en esta cultura. Ayuda a identificar el terreno en el que actúan las políticas públicas. Además de la desvinculación del discurso de la equidad de género y las prácticas, acciones y rituales que existen en las instituciones. Encuentra que hay diferentes construcciones de la subjetividad de la perspectiva y equidad de género en el caso de: personal académico, personal administrativo y el alumnado. A partir de sus indagatorias en la Udeg considera que se han logrado modificar algunos prejuicios ideológicos frente al término género, aunque en muchos casos el término se utiliza ignorando su significado. Afirma que en la universidad se cuenta con comunidades profesionales de académicos y expertos en el tema de los estudios de género y, que se ha comenzado a tener conocimiento que sostiene que la equidad de género es un problema en el campo universitario, ya que la cultura universitaria tiene un trasfondo sexista y discriminatorio. Por último, la autora indica que se ha creado un discurso oficial que marca la necesidad de impulsar una política de equidad de género que no ha logrado la sensibilidad para que el tema permee en la vida cotidiana de los universitarios.

Cabral y Gutiérrez (2011), en la ponencia “La producción académica de la especialización en estudios de género, caso UPN sede Guadalajara”, presentan una sistematización de la producción académica de las y los estudiantes de dicha especialización, expresada mediante sus trabajos terminales. Las autoras analizaron 13 de 21 tesinas y las clasificaron en tres tipos: las investigaciones, las sistematizaciones de experiencias y las innovaciones. A pesar de las diversas trayectorias laborales, edades y las características de las y los estudiantes, encontraron que las tesinas que realizaron diagnóstico, argumentan con mayor precisión sus propuestas, en comparación con los trabajos que contemplan sólo marcos teóricos. Llama la atención que la mayoría de las propuestas de innovación de las prácticas no fueron aplicadas. Los hallazgos más relevantes se refieren a cómo los estudiantes se apropian de los conceptos de la perspectiva de género y los reconocen en los avances de las políticas públicas que incorporan dicha

perspectiva, sin embargo, admiten la necesidad de proveer una educación más amplia con esta perspectiva de género. La investigación fue de corte cualitativo y para su estudio utilizaron: el análisis del discurso y el análisis por matrices.

Benavides (2009), en una investigación etnográfica, considera que la UNAM precisa recuperar los discursos de las identidades juveniles acerca de la sexualidad, el género y las prácticas sexuales para contribuir a la formación de profesionales críticos y reflexivos, que integren un discurso equitativo e incluyente. Descubre que las identidades de las jóvenes entrevistadas están permeadas por sus discursos sobre la sexualidad y el género. Refiere que es necesario el reconocimiento institucional de la influencia de estas dimensiones en la formación para que con base en éste, se establezca un discurso más incluyente de la diversidad humana en todas sus esferas. Denuncia la existencia de un discurso oficial asexuado con la persistencia de mandatos que evidencian una falta de equidad entre los géneros, ya que existe un discurso tradicional de género que se traduce en prácticas inequitativas, discriminatorias e incluso violentas hacia las estudiantes.

Flores Velázquez (2009), en un trabajo sobre la incorporación de la equidad de género en el SNTE, describe las acciones de dicha organización para concretar el compromiso con la equidad de género. De igual manera, recupera el análisis del vínculo del SNTE con la Universidad Pedagógica Nacional que, desde 1993, permitió impartir formación a docentes y sindicalistas con el fin de materializar, en la escuela y en la sociedad, la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones con la formación de docentes para una ciudadanía más humana. La autora emplea una metodología de tipo explicativo.

Cázares (2006) presenta una propuesta basada en la mirada de la equidad. En la primera parte de la investigación cuestiona en forma general la problemática que desarrolla la propuesta: ¿por qué los talleres del internado Francisco I. Madero deben ser mixtos? así como su dimensión pedagógica. En una segunda parte hace la presentación de una propuesta, la descripción del plan de trabajo y los resultados obtenidos del diagnóstico. Dicho diagnóstico dio pie a los propósitos del taller, el cual se aplicó para lograr un cambio en la visión de las y los docentes del internado, y obtener una nueva forma de ver la educación en el desarrollo de las actividades que ahí se realizan. Lo anterior permite que sean las y las niñas quienes decidan y no sus padres qué actividad realizarán, sin que se vean obligados por un esquema basado en roles de género repetido a lo largo del tiempo. Esta autora emplea una metodología cualitativa en un tipo de investigación explicativa.

En la ponencia, “Conocimiento y significados asociados a los conceptos de: equidad, género y machismo, en alumnos de primero de secundaria”, Martínez (2009) reporta los hallazgos de una investigación cuantitativa en la que revisa el conocimiento que tienen los estudiantes de primer grado respecto a los conceptos de género, equidad y machismo, así como los significados asociados a éstos. La autora reporta que existe consenso entre hombres y mujeres respecto al concepto de equidad, al cual asocian significados retomados del discurso oficial, difundido por los medios de comunicación. Para el concepto de machismo, dice que existen marcadas diferencias entre los significados asociados por las alumnas y aquellos que han asociado los alumnos, básicamente para estos últimos son centrales los significados retomados de los estereotipos e ideologías sexistas. En el contexto de su investigación, tanto hombres como mujeres desconocen el concepto de género.

En la ponencia de Martínez y Quiroz (2005) “Las cuestiones de género como parte de las culturas estudiantiles en la escuela secundaria”, analizan las representaciones y significados que los alumnos y las alumnas construyen sobre algunas cuestiones de género en la escuela secundaria. Mediante la información obtenida en entrevistas, organizan el análisis a partir de cuatro categorías: las diferencias de género ante las demandas escolares; la diferencia entre las maestras y los maestros; las bromas, los juegos y el respeto, y los juegos de noviazgo y la amistad. En las conclusiones los autores ofrecen un análisis comparativo entre los significados de los niños y las niñas y, enuncian algunos ejemplos referentes a las relaciones entre significados en las culturas familiares sobre cuestiones de género y los significados que los alumnos construyen en la escuela. Con relación a las demandas escolares, existen significados compartidos por niños y niñas respecto a las diferencias que se presentan entre los géneros (niñas tranquilas vs niños relajientos). En cuanto a las diferencias entre maestros y maestras el significado de maestra-mujer está estrechamente relacionado con la figura materna para los niños. Respecto a las bromas, juegos y respeto, hay algunos significados compartidos y otros no (para los niños son simples juegos para algunas niñas significan agresiones) y finalmente, en las relaciones de noviazgo se ubica otra diferencia de los significados que construyen las niñas y los niños. Las niñas se lo toman más en serio que los niños.

En la tesis “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar: referencias sobre una experiencia de escritura”, Leñero (2009) consulta diversos estados del conocimiento del COMIE. Descubre que la investigación sobre “libros

para el maestro” es significativamente menor que las realizadas para los “libros de texto”, es decir, para los libros destinados a las alumnas y a los alumnos. Detectó muy pocos textos de investigación educativa dedicados al preescolar, en comparación con los realizados para otros niveles educativos. Tomando como base los hallazgos de su tesis, escribió un libro en el que desarrolla qué es el género, las implicaciones de género de los espacios entre lo público y lo privado, y cómo se aprende a ver el mundo permeado por la cultura para de ahí, entender qué es y cómo se generan la violencia y las condiciones de igualdad hacia los niños y las niñas y, finalmente, la negociación de conflictos. Todo desde la perspectiva de género. Leñero considera necesario indagar cómo recibirán el libro sus destinatarias buscando el diálogo con ellas y los pocos docentes hombres que atienden este tipo educativo sobre todo en su modalidad rural e indígena.

Un trabajo de Cueto (2011) reporta resultados parciales de un estudio que determina cómo se manifiesta la perspectiva de género en el aula por medio del lenguaje que emplean los maestros de preescolar. Para lograrlo, a partir del método etnográfico y de un contraste entre los conceptos personales de los docentes y la observación de la experiencia en el salón de clases, se analizaron entrevistas realizadas a maestras, los conceptos se agruparon semánticamente. De éstas característica y de la organización de los observables, la autora establece que: el trato que se le da a los estudiantes es igualitario en cuanto al poder del tiempo que se otorga a niñas y niños, en las sesiones de clase se cede la palabra a quienes levantan la mano sin distinción de género. Sin embargo, cuando se dirigen a las niñas, la voz es más tenue que al dar indicaciones a varones, quienes reciben mayor número de cumplidos, reconocimientos, ayudas para corregir equivocaciones y contactos físicos. De los resultados obtenidos se puede concluir que hay rasgos de sexismo en algunos grupos de las escuelas observadas y sin duda, eso forma parte del *curriculum* oculto que cada individuo arrastra con sus experiencias de vida.

Alonso (2006) realiza una investigación exploratoria y etnográfica que tiene como objetivo incorporar la dimensión de género para trabajar en la planeación y práctica docente. Presenta una propuesta de perspectiva de género en la escuela primaria mediante una planeación estratégica con ejes transversales que busca una educación no sexista, apoyada en el trabajo en equipo de proyecto escolar. Hace un análisis de la práctica cotidiana y las actividades que realizan los y las docentes en el aula. El autor busca conocer cómo se conservan las atribuciones de género femenino y masculino en las aulas. Sus reflexiones aportan

a la equidad de género en educación, ya que, asegura, las y los docentes mediante la preparación académica e ideológica con una perspectiva de género pueden transformar la escuela y su práctica cotidiana.

Ramírez (2009) examina mediante un análisis crítico del discurso, la redacción en documentos académicos que muestran la subordinación de la mujer al hombre. Considera que estas representaciones de género tienen un efecto sobre la imagen que los individuos van conformándose respecto a la distribución de los roles y sus estatus. Cuestiona las redacciones que muestran subordinación de la mujer al hombre, ya sea en la invisibilización o exclusión de las mujeres detrás de un presunto genérico, ya sea a partir del orden de aparición de hombres y mujeres, o en la aparición de las abreviaturas que normalmente se usan, para denominar a las mujeres, pero prácticamente nunca a los hombres. La autora propone orientar el encuentro de una nueva conciencia por una nueva era de igualdad, de justicia y de fraternidad. Se trata de incorporar a las lenguas la reivindicación clara de las mujeres con una decidida voluntad de democracia genérica.

Mostrar cómo las mujeres tienen que irrumpir en el espacio público para construir su ciudadanía y poder participar donde se toman las decisiones, es el objetivo del artículo “Construir ciudadanía para las mujeres desde las mujeres” de Fernández (2010). En él considera la diferencia de género, y muestra que no es lo mismo construir la ciudadanía, como un proceso socioeducativo individual, desde la mirada de las mujeres que desde la de los varones. Al mismo tiempo cuestiona “las consecuencias familiares” del ingreso de las mujeres al mundo laboral. La autora considera que mientras la mujer siga siendo relegada al ámbito privado y no cuente con las condiciones para ingresar libremente al mundo público y las condiciones de desigualdad que prevalecen en lo privado se trasladen tanto a lo laboral como a lo educativo, entonces su ciudadanía estará todavía en proyecto. Los derechos humanos de las mujeres son la prioridad política desde la cual se construye su ciudadanía siendo también un buen termómetro de la democracia.

En la ponencia “La desigual distribución de la escolaridad entre géneros”, Huerta (2005) comparte algunos resultados de una investigación de corte cualitativo, que pone de manifiesto que en los últimos 30 años del siglo pasado, la distribución de la escolaridad fue más igualitaria. No obstante, la posición relativa de los géneros se mantuvo igual en el periodo, lo que quizá signifique que el avance logrado es consecuencia de la dinámica del sistema educativo y

no de acciones concretas destinadas a mejorar el acceso de los niños a la escuela y la permanencia en ella. Ya que pese a la cobertura que se ha conseguido en este mismo periodo, la distribución de la escolaridad no fue significativamente más igualitaria. La autora analiza la distribución de la escolaridad entre géneros, identificando que los hombres obtuvieron promedios de escolaridad superiores a las mujeres, pero entre ellas la distribución de la escolaridad fue más igualitaria, es decir, en las últimas décadas del siglo xx un mayor número de niñas accedió a la escuela en comparación con el número de niños, aunque ellos lograron permanecer y avanzar más años.

“Magisterio femenino: resistencia, reproducción y transformación, un estudio desde la perspectiva de género”, tesis doctoral de Flores Carmona (2009), es una investigación cualitativa donde la autora realiza entrevistas y emplea el método de análisis etnográfico como encuadre teórico-metodológico. Avala la interpretación de los testimonios de maestras desde las perspectivas de género, la crítica cultural y el enfoque bibliográfico. Parte de una mirada al contexto histórico de los siglos XVIII y XIX en los que se registran cambios sociales, culturales, políticos y económicos derivados del proyecto ilustrado. Esta autora busca explicar procesos y prácticas de diferenciación entre los hombres y las mujeres, así como el surgimiento de voces e identidades paradigmáticas cuyos ecos fundamentalmente políticos cobraron presencia en la sociedad. La identidad de género es el objeto de análisis teórico en relación con la institución escolar y los sujetos que a ella acuden. Propone, mediante una intervención, la creación de un espacio de reflexión entre iguales que recupere el pasado y presente docente y femenino, para hacer consciente que ser mujeres y ser hombres no es un aprendizaje individual, sino social y que su trascendencia marca la forma de relacionarnos como personas.

En el libro *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México* de Espinosa (2004), se parte del hecho de que la generación de estadísticas debe responder a las necesidades de una sociedad dinámica. En ello, el enfoque de género resulta indispensable para entender que, tanto en la esfera pública como en la privada, mujeres y hombres interactúan de manera diferente y participan de los beneficios sociales inequitativamente. Por ello, intenta mostrar a los lectores las distintas rutas para conocer la situación educativa de los hombres y mujeres, las brechas que los distancian y los retos que afronta la actual producción estadística, para tender nuevos puentes e identificar los obstáculos que enfrentan las mujeres en el ejercicio de su derecho a la educación.

Esta publicación es parte de la estrategia del Inmujeres para desarrollar metodologías, herramientas y mecanismos que faciliten la incorporación y evaluación para la perspectiva de género en el quehacer público. Al avanzar en el conocimiento de las características educativas de la población, de las causas y efectos de las desigualdades entre hombres y mujeres, tanto en el acceso como en las orientaciones educativas, los vacíos de información se hacen más evidentes. Este libro busca llamar la atención de productores y usuarios de las estadísticas educativas, con la idea de que manifiesten a las instituciones generadoras de estadísticas el reto de hacerlo desde la perspectiva de género. Los indicadores reseñados constituyen una muestra contundente de que en la desigualdad educativa, entre hombres y mujeres, prevalecen los mismos obstáculos relativos a la desigualdad que privan en otros espacios de la vida y que, la mayoría de las veces, coloca en desventaja a la población femenina.

El último trabajo que se reseña en este apartado, es una semblanza de la evolución de la educación para la mujer, un recorrido de las aportaciones conceptuales del feminismo y la perspectiva de género en educación. Con el objetivo de discutir la relevancia de su incorporación en la educación como una necesidad de política pública, Cancino, Revilla y Carrillo (2010), en “Aportes feministas a la educación”, destacan algunos aspectos de la teoría del feminismo, desarrollan la llamada “perspectiva de género” y discuten la relevancia de su incorporación en la educación como una necesidad de política pública. Desde los aportes teóricos del feminismo, el propósito de estudiar la diferencia sexual es abrir nuevos horizontes, ficciones y realidades que repercutan en todo el campo educativo. Una meta deseable es, básicamente, “provocar” a los jóvenes para infundirles dudas acerca de la imagen que tienen de sí mismos y de la sociedad a la que pertenecen o desean pertenecer. Una educación con perspectiva de género, se dice, contribuirá a que se cuente con un nuevo tipo de ciudadanos, conocedores de sus derechos y obligaciones, comprometidos por defender un contexto social en el que la equidad de género y las diversidades sexuales, sean la condición ética de una realización personal y social. Este tipo de educación implica: una transformación de los modelos educativos tradicionales que aparecen en los libros de texto, una modificación de la estructura de las instituciones educativas, una nueva organización de las relaciones entre académicos y académicas, entre investigadores e investigadoras y, a su vez, con el estudiantado. En suma, una reeducación con perspectiva de género de quienes están involucrados en el proceso educativo, logrando con ello una mayor incidencia social. Los

autores destacan que aún existe para las mujeres un grado de invisibilidad, discriminación, exclusión y, en muchas ocasiones, violencia simbólica hacia ellas. La institución educativa en México debe reconocer que no sólo existen diferencias cuantitativas sino también —y quizá las más graves— cualitativas.

En síntesis, en la temática investigada dirigida a la *equidad de género*, y en especial la que se refiere a la *inclusión de la perspectiva de género en educación*, si bien hay avances reportados, es menester recalcar que la gran mayoría de los trabajos se llevan a cabo en el tipo superior y sólo algunos se realizan en educación básica. Lo cual no permite tener una visión general de la inclusión de la perspectiva en la educación formal.

Dentro de los logros de la perspectiva de género, uno de los avances más importantes se relaciona con aportar los insumos para elaborar políticas públicas. En esta vertiente se localizaron cinco documentos de los cuales cuatro utilizaron metodologías cualitativas, lo que muestra la tendencia de recuperar las situaciones que se documentan, y cómo se presentan estos avances en la cotidianidad de los espacios educativos. Sin embargo, para que estos avances puedan darse se requiere también de la voluntad y el compromiso de los involucrados.

Otra diferenciación que hicimos para esta temática es la que da cuenta de las brechas o las diferencias, es decir, aquellos trabajos que denuncian la inequidad, la invisibilización, y la exclusión mediante, por ejemplo, del discurso oficial asexuado. Los reportes, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo se realizan principalmente en el tipo superior.

Por otra parte, la incorporación de la equidad de género como tal, se encontró en seis de los 30 informes de este apartado, todos ellos de corte cualitativo, muestran los esfuerzos de los profesores y las instituciones por introducir la noción de género en las prácticas cotidianas de la escuela. Para lo anterior, obviamente se requiere discutir y consensar la noción de género. Aunado a esto, otro tema subsidiario, del cual encontramos seis trabajos más, es la connotación de los roles de género así como de la identidad de género, y que las y los autores revisados intentan demostrar al hablar del tipo de carreras y ocupaciones que las estudiantes eligen como “propias de su sexo”: las carreras “femeninas”. Las investigaciones concluyeron que las mujeres se han atrevido a incursionar en las carreras tradicionalmente consideradas “masculinas”, principalmente las ingenierías y las áreas tecnológicas y, en sus resultados no se encuentran diferencia genéricas, es más una tesis reporta que la carrera de Trabajo Social, considerada “femenina” la pueden desempeñar tanto hombres como mujeres. Un par

de textos presentan el devenir de la conformación de la noción de equidad de género en educación, en este tenor, se encontró la evolución de la feminización de la matrícula pero no como consecuencia de la política de género, sino por los procesos sociales que han provocado la incorporación de las mujeres en el mercado laboral.

Podemos concluir que en la inclusión de la perspectiva de género el reto se orienta a lograr que la mirada de la equidad evidencie que se comparten significado entre los sexos, que es necesario luchar contra los estereotipos y que las mujeres son coadyuvantes en el cambio de posición que tienen en un espacio otrora masculino.

Transversalidad de género

En el artículo “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos” Buquet (2011), a partir de un análisis documental, presenta tres vertientes del campo de los estudios de género en el ámbito de la educación superior: la investigación, la formación y la institucionalización de la equidad de género. Analiza las condiciones en las que cada una se ha desarrollado, los obstáculos que enfrentan y sus diferentes funciones, así como la interrelación que existe entre ellas. Aborda también la dificultad para institucionalizar la perspectiva de género en las universidades, a pesar de que se espera que en estos espacios se produzcan importantes aportes teóricos y metodológicos. La autora pone de manifiesto el desfase en el desarrollo de las vertientes de la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior, tomando como ejemplo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su trabajo lo concluye con propuestas de algunas acciones que pueden ser emprendidas por las universidades para transformar positivamente las relaciones de género en sus comunidades, haciendo hincapié en el potencial transformador que tienen las instituciones de educación superior hacia el conjunto de la sociedad.

Rosales (2009a), en la ponencia “Sexualidades, género y derechos”, presenta resultados sobre la inserción curricular de los temas de sexualidades, género y derechos en educación superior en México. Revisó páginas web y diversos programas de estudio de universidades públicas. También realizó entrevistas a docentes que imparten cursos de género y sexualidad en áreas de ciencias sociales, educación y salud. Las finalidades fueron: ubicar programas escolarizados

que consideran relevante incluir estas temáticas, conocer los enfoques teóricos y metodológicos y, finalmente, saber cuál es la trayectoria de los estudios de las sexualidades desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género en algunas instituciones de educación superior. Los hallazgos de esta autora muestran la necesidad de tomar en cuenta las especificidades regionales, tanto por las desigualdades sociales como por la gran heterogeneidad cultural, étnica, geográfica, regional, de clase, de género y sexual. Afirma que si no se logra consolidar el campo de las sexualidades, el género y los derechos, no se avanzará en la solución de problemas sociales tales como: el abuso sexual infantil, el acoso, la violación, la violencia contra las mujeres, las niñas y los niños, las ancianas y los ancianos y, las discapacitadas y los discapacitados.

Trueba (2006), en el trabajo “Problemas de identidad y género en el alumno(a) de preescolar”, considera que, con diversas acciones escolares, algunas de ellas no conscientes, y por la falta de preparación en la perspectiva de género, se impulsa a los alumnos y las alumnas a desarrollar conductas poco equitativas en cuestiones de género. Recomienda reevaluar los métodos y programas existentes en cuanto a educación preescolar se refiere. Y que exista un diagnóstico que permita precisar las desigualdades genéricas en el ámbito educativo a nivel preescolar, revalorando los contenidos del material literario que sirve de apoyo a los proyectos de los profesores y las profesoras de este nivel, dando seguimiento a las revisiones continuas de dichos diagnósticos. Señala que es necesario fijar objetivos específicos de iniciativas que impulsen la equidad de género de acuerdo con cada grado de preescolar y con los procesos de desarrollo de cada grado. Es preciso el correcto planteamiento que ayude a desarrollar de manera equitativa las habilidades y competencias en los niños y las niñas bajo el principio del respeto a sus diferencias sexuales y de género. Esta autora propone que es de vital importancia lograr una toma de conciencia del personal docente en el nivel preescolar hacia la problemática de la desigualdad de género, logrando una búsqueda constante de capacitación y actualización respecto al tema.

A partir de la política pública de la inclusión de la perspectiva de género en educación básica, la ponencia “La equidad de género: una experiencia en escuela primaria” de Aguirre y colaboradoras (2005) se propone evaluar el curso de actualización “Construyendo la equidad de género en la escuela primaria” impartido por el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica (Pronap) en el estado de Chihuahua, como una de las acciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para esta inclusión. El curso

plantea que los y las docentes identifiquen y lleven al plano de lo consciente las formas de reproducir los roles y estereotipos de género tradicionales en su práctica educativa para luego generar formas alternativas para eliminar el sexismo a partir de una propuesta coeducativa. La autora reconoce la necesidad de incidir en la cotidianidad de los espacios escolares con la concurrencia de los y las docentes y, la oportunidad de sistematizar esta experiencia formativa mediante la investigación. Apunta la importancia de realizar una evaluación externa, que permita conocer el impacto que esta temática tiene en la escuela primaria.

Carlos (2003), en la ponencia “La percepción de género en los niños y niñas de las escuelas públicas de Cd. Obregón, Sonora”, analiza la posición jerárquica atribuida a los sexos y la forma como el currículo formal asume esta posición. Observa además cómo la educación básica se convierte en un poderoso instrumento mediático de socialización y endoculturación del género. Estudia a partir de los libros de texto la percepción de género que tienen los niños y las niñas de escuelas públicas de tipo básico, a fin de conocer hasta qué punto los patrones socio-culturales predominantemente masculinos siguen permeando su concepción del comportamiento de ambos sexos. El autor, encontró que el estatus social asignado por el imaginario colectivo a la mujer está en situación de vulnerabilidad respecto al del hombre. Algunos estereotipos tradicionales en la idiosincrasia mexicana, considerados como “exclusivos de la mujer”, tales como: “sentimental”, “fidelidad” y “bondad”, entre otros, fueron percibidos por un porcentaje significativo de niños y niñas, como rasgos que convienen por igual a ambos sexos. A partir de la evidencia empírica no se apoya la existencia de relación alguna entre el sexo y la percepción de género.

Mendoza (2009) en el capítulo “El género en educación de personas jóvenes y adultas: visión global, pedagogía crítica y transversalidad”, mediante un análisis documental, argumenta que la educación para las personas jóvenes y adultas (EPJA) es uno de los campos que requiere de mayor apoyo e impulso para su desarrollo conceptual y práctico en el terreno de la educación. La autora revisa detalladamente las políticas vigentes en términos de su impacto segregacionista hacia mujeres, hombres y otros grupos en condición de exclusión social. Analiza la educación con personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de género; entre otros temas también profundiza en: la formulación de proyectos de desarrollo comunitario, la alfabetización, la elaboración de materiales no estereotipados, la sexualidad, la ciudadanía, los derechos humanos y la salud. Como resultado enfatiza que la categoría de género se convierte

en un enfoque transformador de la enseñanza y aprendizaje. Pero, para que los programas educativos incorporen la perspectiva de género también deben incluir la visión de interculturalidad, respeto y relación simétrica entre personas. Los programas de EPJA deben estar vinculados con la acción social y el cambio estructural.

En el texto “La educación para la sexualidad: un reto pendiente”, Careaga (2009) reivindica a la sexualidad en su diversidad como un derecho humano inalienable. Después de brindar un panorama sobre el carácter dinámico y evolutivo de la temática, enfatiza la necesidad de recreación, reinterpretación y reconceptualización de la noción de diversidad sexual para dejar atrás *disvalores* y comportamientos de discriminación contra los derechos de ciertos grupos o poblaciones. Desde un estudio cualitativo-descriptivo nos ubica en el panorama de la educación y la necesidad de que las y los educadores asuman con responsabilidad —enfrentando sus temores y las normas que pretenden limitarla— la definición de estrategias para promover el respeto, protección y satisfacción en la vida sexual de las y los educandos. Las expresiones múltiples de la sexualidad han cobrado cada día mayor vigencia y nos obligan a impulsar una reflexión en torno de nuestros propios deseos, fantasías y prácticas que hagan posible una mayor comprensión de nosotras(os) mismas(os) y de los demás.

Ante una realidad en la que las mujeres viven la decisión de dedicarse al hogar y a los hijos o buscar su realización personal, el trabajo de Chávez (2009b) utiliza el concepto de ceguera de género, el cual concibe como rector el modelo androcéntrico vigente. Con un enfoque cualitativo, presenta reflexiones sobre cómo expresan diversas informantes su relación con la profesión o con la familia, recupera experiencias de vida de mujeres que teniendo alguna formación escolarizada optan por su profesión, su familia o por postergar la realización profesional o la formación de una familia. Coincide con otros textos en que existe un “muro de cristal opaco” en lo que respecta a las oportunidades de desarrollo profesional y en la inequidad de oportunidades. En el mercado laboral en tanto la mujer va apropiándose del enfoque de género, se percata con claridad de sus potencialidades en favor de su transformación. Muchas mujeres comparten una sensación de insatisfacción con respecto a no sentirse realizadas como lo tenían planeado antes de formar una familia. La autora concuerda con la inequidad en los patrones sociales y culturales de las relaciones intergéneros e intragéneros. Hace una tipología de las mujeres con base en la función que consideran más importante: ama de casa, profesionista; madre,

esposa y ama de casa; la profesionista que posterga la formación de una familia; la profesionista que trabaja fuera del ámbito del hogar y es además ama de casa y la profesionista que posterga su realización profesional.

En síntesis, en este apartado de *transversalidad de género* se agruparon ocho trabajos desarrollados, uno en educación no formal, dos en básica —pre-escolar— y nuevamente en su mayoría en el tipo superior. Respecto al enfoque metodológico solamente uno es cuantitativo. En la mayoría de ellos se muestra como tendencia para considerar la transversalización de la perspectiva de género y las visiones de la interculturalidad, las diferencias regionales, étnicas y sexuales. Igualmente, el respeto aparece recurrentemente como posibilidad para que la perspectiva de género sea una práctica cotidiana. En estos textos se reconoce la dificultad de institucionalizar la perspectiva de género. Se presentan propuestas de capacitación, una de ellas, como estrategia formativa para que los profesores —de preescolar— asuman el compromiso de la transversalización.

Los hallazgos de las pesquisas demuestran que sigue habiendo inequidad entre las relaciones de género e incluso se señala, mediante una tipología, las condiciones diferenciales que no son consideradas en las situaciones laborales de las mujeres, a saber: ama de casa profesionista; madre, esposa y ama de casa; la profesionista que posterga la formación de una familia; la que trabaja fuera del ámbito del hogar y es además ama de casa y la profesionista que posterga su realización profesional. Otro aporte también muy interesante en los informes analizados, es que enfatizan el tránsito a un discurso que sobrepasa la relación entre sexos para ubicar el debate en las preferencias sexuales. Además, hay estereotipos tradicionales en la idiosincrasia mexicana como exclusivo de las mujeres que han sido superados en el imaginario de los niños y las niñas en el tipo de educación básica. En las investigaciones anteriores está presente el problema de la implantación de las políticas públicas en los programas institucionales.

Estudios sobre roles de género y académicas

Ocampo (2009), en el capítulo titulado “Los retos de las académicas contemporáneas: Reflexiones en torno al trabajo de las mujeres”, muestra, mediante un recorrido histórico y teórico, el resultado de la exploración de la cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara (UdeG). Como producto de una investigación de corte cualitativo y con base en una revisión documental

de estudios historiográficos de la inclusión de las mujeres, en la educación, hace un estado del conocimiento sobre el trabajo remunerado de las académicas de tipo superior. Considera que las investigadoras feministas han sido un poderoso revulsivo para la relación social entre los sexos, al introducir una serie de elementos teóricos y metodológicos en el estudio de las realidades sociopolíticas con perspectiva de género. Con base en sus indagatorias, esta autora concluye que las acciones promotoras de la equidad por parte de las académicas no pueden circunscribirse a la creación de programas educativos que incluyan la transversalidad en la perspectiva de género. Piensa que es fundamental considerar que en el sector laboral existe un contexto sociocultural propicio para la reflexión, la crítica y el análisis acerca de la relación social entre los sexos, principalmente en las prácticas al interior de los espacios de convivencia, como son las familias, las aulas, las investigaciones individuales y colectivas, así como las relaciones sociales al interior de la universidad.

“Mujer pionera de la academia y el género”, de Chavoya (2002), es una reseña de un libro autobiográfico de una mujer que incursiona como pionera en el ámbito de la profesión médica en la década de los años sesentas del siglo xx. Recupera del libro la aportación vivencial sobre las condiciones en las que las mujeres lograron incursionar en las carreras profesionales. Y como se aprecia en la reseña, el libro cuenta con testimonios que permiten escuchar la voz y los sentimientos que se generan al tomar decisiones que trastocan los convencionalismos sociales.

Chávez (2009a) realiza un estudio en el que encontró diferencias significativas entre los niveles de productividad esperados por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en investigadores e investigadoras. Asevera que las mujeres académicas investigadoras se enfrentan a situaciones ambivalentes y contradictorias, a partir de una cultura social obligada de “autoentendimiento” de la asignación de múltiples roles en la vida familiar, y de las contradicciones generadas en la búsqueda de su integración al mundo laboral y profesional. En una investigación descriptiva mixta —*cuanticualitativa*— busca descubrir si el hecho de que las mujeres constituyeran en el momento del estudio solo 33% de la población de investigadores de la UDEG incorporados al SNI, depende de la discriminación y expresión de desigualdad de género, de las características generales del grupo de mujeres-investigadoras y de las condiciones laborales de las mujeres en el SNI. A partir de ello, esta autora ofrece una propuesta de los factores laborales que pueden mejorar en este grupo de mujeres trabajadoras.

Asegura que los avances han sido mínimos en la aplicación de acuerdos, lo que ha impedido superar las condiciones de desigualdad genérica. Propone que las condiciones de espacio y equipo de trabajo para las y los miembros del SNI sean más adecuadas; apoyar a las investigadoras jóvenes que tienen hijos en edad maternal y escolar con guarderías; establecer horarios especiales adecuados a las actividades de investigación y considerar las contradicciones generadas en la búsqueda de su integración al mundo laboral y profesional.

Escalante e Ibarra (2010) analizan los cambios y permanencias en los roles femenino y masculino. Parten de la percepción de las y los universitarios de una universidad pública, para describir cómo se expresan continuidades, rupturas y cambios en los patrones de conducta en la cotidianidad de algunos universitarios y sus familias, todo ello mediado por la escolaridad. Destacan la trascendencia de la escolarización en el proceso de transformación de los roles y valores sociales de dichos universitarios. Esta investigación cualitativa empleó entrevistas para conocer la organización, los mecanismos de negociación y relaciones de poder, la forma cómo se resuelven los permisos y concesiones, se asignan tareas domésticas, responsabilidades y deberes para hombres y mujeres de manera diferencial en la familia. Las autoras encontraron algunas rupturas en las actividades que realizan tanto los hombres como las mujeres. Ellas deciden ser madres solteras, estudian las carreras que quieren y donde quieren (en la medida de sus posibilidades económicas y geográficas); deciden no casarse ni tener hijos o postergar el establecimiento de su familia y los hombres se involucran en actividades domésticas pero no se responsabilizan de ellas. Para las mujeres, las permanencias están asociadas a las actividades del cuidado de los otros. La toma de conciencia de los padres y las madres y de los demás integrantes de la familia conlleva una modificación del significado que todos le asignan a la escolaridad, y a la importancia del ingreso que las mujeres aportan a los hogares. Este importante cambio remite a un cambio ideológico en la concepción de los roles de género e impacta en las funciones de producción y reproducción asignadas tradicionalmente a los roles masculino y femenino, respectivamente.

El artículo titulado “Mujeres ejecutivas en la academia”, de García (2003b), es la actualización de un estudio previo sobre mujeres académicas en puestos ejecutivos en una universidad pública. Se trata de una condensación que se apoya básicamente en el estudio de género y la organización laboral. Es una investigación etnográfica basada en diversas entrevistas apoyándose en el discurso de políticas. El propósito es mostrar cómo se desarrollan las carreras de las aca-

démicas que ocupan puestos ejecutivos en la administración central en dicha universidad. La autora afirma que aspectos como la sólida dinámica clientelar por el control patriarcal de puestos, la situación minoritaria de las mujeres y su escaso liderazgo que pretende establecer formas diferentes de trabajo, fortalecen las redes masculinas y sus particulares procesos informales en la organización universitaria. Los aspectos anteriores hacen lento el cambio, sobre todo para algunas de las ejecutivas que comienzan a verlo como un proceso sesgado que discrimina más al segmento femenino que al masculino, aun cuando la mayoría de ellas mismas no se reconozcan o autodenominen como feministas.

Gómez, Taboada y González (2009), en su ponencia denominada “El género en la actitud de éxito académico de los becarios de la FES Zaragoza”, recapitan que el desarrollo profesional de las mujeres ha tenido un fuerte impacto en la composición del sistema escolar a escala nacional, debido a que ha sido evidente el incremento del ingreso de las mujeres a la educación superior y que la incidencia de las aspiraciones en el logro académico ha sido objeto de gran interés en la investigación educativa desde hace tiempo. En el caso de este estudio y de acuerdo con los resultados, no existen diferencias relevantes entre la actitud de éxito académico y el género de los estudiantes.

Pedraza (2009), en la tesis “La identidad de género femenino en la carrera de pedagogía de la FES Aragón”, busca comprender el proceso por medio del cual se construye la identidad de género femenino de las alumnas del área de pedagogía. Considera que es relevante comprender al género como una categoría cultural, así como una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas, entre hombres y mujeres mediante un proceso de construcción social que ocurre dentro de las esferas macro y microsociales, lo cual conduce a la formación de la identidad de género masculino y femenino. La identidad de género que se configura hacia la formación profesional, está condicionada por una construcción discursiva que contiene un conjunto de códigos socio-culturales asignados a las personas a partir de su sexo. Esta autora encuentra que en la construcción de la identidad de género de las estudiantes de pedagogía se combinan dos aspectos: reconoce su pertenencia al sexo femenino con lo que se asignan funciones propias del género femenino. Por otra, una valoración negativa hacia las mujeres que considera una incapacidad personal atribuida a su pertenencia de género. Para el hombre no está reconocido socialmente que estudie pedagogía, esto tiene su base en las características que la sociedad asigna a las mujeres y a los hombres.

Con base en la figura materna se han estructurado las funciones y el rol de las estudiantes de pedagogía (más que una maestra, se busca una madre). Finalmente cabe destacar que la metodología empleada por la autora busca más que la descripción del fenómeno, su comprensión.

En su tesis sobre las actitudes esperadas en las docentes, Espinoza (2009) pretende saber qué ideal de docente se encuentra en las comunidades en las que inciden, cuáles en los alumnos y las alumnas, pero sobre todo: ¿Qué modelo tiene la docente?, ¿cómo se enfrenta ante las expectativas de las alumnas? y ¿cómo es interpelada por ellas? Se dio prioridad al ideal de las alumnas, porque son las que comparten con la docente el hecho de ser mujeres y porque son ellas las que se encuentran en medio de modelos distintos de ser mujer: sus madres y sus maestras. La autora encuentra que existe un problema entre las docentes de dichas escuelas y las personas de las comunidades representadas principalmente por las madres de familia y las alumnas. No se exige mejorar sus formas de enseñanza o dedicar más tiempo a los alumnos, por el contrario se les exige su aspecto personal y formas de ser. Sobre los comportamientos y actitudes femeninas esperadas en las maestras de escuelas rurales por parte de padres y alumnos, se encontró que las características que revelan feminidad son el arreglo personal, la edad y el carácter agradable. Las actitudes que se esperan son las maternales y una sexualidad escondida. Otra característica es la libertad e independencia que les permite ser maestras. Las docentes se niegan a responder a la imagen que se les demanda y surge el conflicto entre ellas y las mujeres de la comunidad, ya que hay un choque entre dos formas de ver a la profesión. Lo anterior implica que en las comunidades se mantienen las representaciones de género y no así en los espacios formadores de docentes. Tal vez porque las docentes en formación provienen de un medio sociocultural urbano y se insertan para su práctica en un medio rural.

Briseño (2007), en la tesis “Hacia una pedagogía de la prevención: un estudio sobre los cambios culturales observados en la violencia de la sexualidad y el género en jóvenes universitarios de la FES Aragón ante el riesgo del sida”, realizó un estudio a profundidad en torno a la vivencia de la sexualidad de estudiantes universitarios de las licenciaturas en pedagogía y en ingeniería. Las edades van de 17 a 24 años, a excepción de uno, los demás podían dedicarse exclusivamente a estudiar. La información se recabó en entrevista grupal y también con la bitácora personal. Una vez obtenida la información se procedió al vaciado de los cuestionarios en cuadros, a la transcripción de los diálogos y a la revisión de

las bitácoras personales. Los hallazgos reportan tanto cambios en las vivencias de la sexualidad por parte de los estudiantes universitarios, como persistencia de mandatos tradicionales de género femenino y masculino a la manera del *habitus*. Con base en sus resultados la autora propone una pedagogía de la equidad que genere cambios en las relaciones sociales y al interior de los propios sujetos, con el desarrollo de acciones adecuadas que reviertan las desigualdades entre hombres y mujeres.

La ponencia “El género en el cuerpo infantil”, presentada por Chacón, Pons y Cabrera (2011), muestra los resultados obtenidos en una investigación etnográfica realizada durante el ciclo escolar 2008-2009, en cuatro escuelas de nivel preescolar diferenciadas por su ubicación (dos en Madrid, España, una en San Cristóbal de Las Casas y la otra en Tuxtla Gutiérrez, estas dos últimas en el estado de Chiapas, México), la pertenencia de sus estudiantes a grupos socioeconómicos diversos (zona marginada indígena, popular, urbana media, residencial), así como por el sistema administrativo (dos escuelas son públicas y dos privadas). A pesar de estas diferencias en las cuatro instituciones resalta el papel tipificador de la escuela al asignar significados de género diferenciados al cuerpo. Los autores afirman que en la infancia tiene lugar la inserción del cuerpo en un género representado, producido y sustentado a partir de tener en cuenta los conceptos construidos socialmente de feminidad y masculinidad a fin de ajustarse a ellos. La perspectiva teórica recupera el análisis sociológico del cuerpo, que presenta la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno a él en la escuela.

Schmidt (2003), en el artículo “Prototipo de mujer en algunos materiales educativos de enseñanza primaria: atavismos y horizontes”, analiza desde una perspectiva de género los papeles sociales y la estructura de poder de la sociedad mexicana enseñada a los niños mediante materiales educativos. Revisó manuales para el maestro y libros de texto gratuitos de primero y segundo grados de educación primaria escritos en español y en náhuatl. Igualmente algunos de los libros complementarios para estos grados en las escuelas privadas. En los libros de texto gratuitos en español, la autora analizó y comparó los editados antes del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) y los elaborados y publicados a partir de 1992. Declara que los materiales educativos presentan a la mujer como una persona que pertenece, de forma natural, a la casa, es decir, al ambiente privado de la vida social. Es a la vez, sumisa con la familia

y la autoridad patriarcal. La familia encarna la estructura jerárquica de poder propia de la nación mexicana. Aparece exenta de conflictos internos y como el espacio natural en la definición de los papeles de género y la división sexual del trabajo. En los materiales educativos en español, la familia aparece hoy como un pequeño grupo de individuos con derechos y obligaciones. El individuo es enfatizado a la vez que se presenta una nueva noción de Estado mexicano, es decir, como institución que rige la vida de los individuos en vez de proveer de bienestar a diversos grupos sociales.

Paoli (2010), en su artículo “Equidad entre niñas y niños: situaciones didácticas”, presenta cuatro situaciones didácticas, y un conjunto de principios educativos. La finalidad es esclarecer y ejemplificar claves del programa educativo *Jugar y vivir los valores* (JVLV), orientadas a propiciar la equidad y la armonía entre los géneros. En este documento se muestran actividades prácticas que buscan favorecer explícitamente en las aulas la equidad de género: cuentos, canciones, preguntas a los niños para propiciar diálogos y conceptualizaciones surgidas de ellos, tareas familiares y reflexiones sobre la didáctica aplicada en la comunidad educativa, comunidad que incluye a maestros, padres de familia, niños y a todo el personal de la escuela. El JVLV se experimentó como programa piloto, primero en diez jardines de niñas y niños en el año escolar 2001-2002, posteriormente en seis primarias oficiales en 2003-2004 y hoy se desarrolla un nuevo programa piloto en 52 primarias. El Programa JVLV se aplica en más de mil primarias oficiales del estado de Chiapas. El aporte lo constituyen los modelos desarrollados para referir al valor de equidad en escenarios peculiares en los que se integran procesos de formación, que suponen experiencias, reflexiones, vocabularios ignorados hasta entonces por los alumnos.

En el artículo “Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar”, Plascencia (2009) analiza dos generaciones de educadoras, una de los años sesenta del siglo xx y otra de la primera década del xxi, con la finalidad de comparar la manera cómo la identidad profesional se ha ido transformando con el paso del tiempo. Recupera la narración de la metáfora de la madre-jardinera, la cual se ha estructurado mediante la relación mujer-madre-educadora. Desde esta lógica, las rupturas discursivas de dicha relación nos permiten encontrar las contradicciones y resistencias hacia un modelo estereotipado de la profesión referida. Las nuevas generaciones de educadoras se enfrentan a una identidad compleja, en virtud de que ha dejado de ser coherente el modelo cultural primigenio, ya que la construcción de la identidad basada en

la maternidad ha dejado de ser una responsabilidad social, para convertirse en un proceso individual. Esta autora encontró que para la generación de los años sesenta, los sueños frustrados en su vida personal o las carencias afectivas son transformados en diversos significados que le proporcionan un sentido a su profesión. Para la generación actual, se rescató la capacidad de aceptar la diferencia, como un valor indispensable en las sociedades complejas, y romper con los estigmas que genera el discurso unitario en un campo considerado eminentemente femenino.

El género en educación tiene multiplicidad de aristas, las cuales se van configurando de manera sistemática de acuerdo con los diversos contextos en los cuales se desarrolla el ser humano. Con la finalidad de profundizar acerca de las relaciones que se van generando en virtud de la educación y los problemas ocultos en relación con el género (que no masculinidad ni feminismo), Naranjo y Cuéllar (2010) consideraron abordar tres aspectos importantes: la connotación conceptual y cultural del término mujer, el género como un concepto malversado pero socialmente distintivo de la mujer ante el hombre y los usos de la palabra género como categoría incluyente en una sociedad excluyente y, finalmente, género y educación como una controversia sociocultural en las aulas. Este trabajo no es una investigación pero presenta argumentos sustentados para repensar y replantear el asunto más controvertido de finales del siglo xx, las cuestiones de género en el ámbito educativo, ya que se cuestiona el papel de la educación en la construcción y avance en la equidad de género.

González y Rojas (2009) presentan la metodología empleada para diseñar un programa de formación y actualización dirigido al personal docente de una investigación educativa.⁵ La propuesta curricular pretende la construcción de una nueva cultura ciudadana que atienda los problemas sociales, que esté centrada en valores y que en el currículo se presente en ejes transversales. Las competencias se entienden como acciones eficaces para enfrenar problemas de distintos tipos en el tema de género y educación. El programa se validó utilizando un diseño cuasi-experimental de tres grupos experimentales y dos grupos control. Para evaluar el cambio de actitudes, se diseñó y aplicó —pre y post a la impartición de un taller— una escala que valora los estereotipos de género. Las autoras encontraron diferencias estadísticamente significativas en el cam-

⁵ Las autoras aclaran que por acuerdo de confidencialidad no se mencionan las instituciones que participaron en la investigación.

bio de actitudes hacia los estereotipos de género en los tres grupos experimentales. Concluyen que para formar en actitudes a un grupo de profesionales de la educación hace falta mucho por desarrollar en términos teóricos y didácticos.

En síntesis, en este apartado acerca de los *estudios sobre los roles de género y las académicas* encontramos que hay inequidad y ésta se refleja, por ejemplo, en las dificultades para que las mujeres logren los mismos niveles de productividad que los varones y en que ellos acepten responsabilidades en el espacio doméstico. Los trabajos analizados proponen apoyos diferenciales para superar las diferencias genéricas asociadas con la maternidad, la cual entra en conflicto con los horarios de la integración al mundo laboral. Mientras se reconoce que en este espacio hay una prevalencia del control patriarcal y se fortalecen las redes de colaboración entre los hombres en contra del desarrollo de las mujeres, también se encuentra que así como se excluye a las mujeres de las carreras “masculinas” se excluye a los hombres de las “femeninas” lo cual se contrapone con otros estudios reportados en el tema de la transversalidad en este mismo capítulo.

La transformación de los roles de género está en proceso, en algunos trabajos se nota que hay un cierre de brecha entre la capacidad de tomar decisiones en la familia, al modificarse el significado de la escolaridad y del aporte económico que hacen las mujeres. No obstante, es necesaria una transformación de la percepción de la profesión de las propias docentes, principalmente en preescolar para trascender la metáfora de la maestra-madre. Una alternativa que puede ser útil para lograr lo anterior, la marca una investigación experimental exitosa sobre la modificación de actitudes hacia los estereotipos de género.

En varios de los escritos se confirma que son las académicas quienes tienen que generar la reflexión y la crítica sobre las relaciones entre los sexos. Entre estas cuestiones encontramos, por ejemplo, la reseña de los primeros intentos de incursionar en profesiones que demandan romper con los estereotipos de género o por medio de aclarar conceptualmente los términos mujer y género; este último como categoría incluyente en la sociedad. Finalmente, una acción de las académicas podría ser generar nuevos materiales educativos que muestren a los géneros en situaciones equitativas.

En relación con la equidad, las investigaciones demuestran que hombres y mujeres tienen la misma actitud en cuanto al éxito académico y reconocen el papel de la escuela para seguir imponiendo el significado del género a partir del cuerpo sexuado del niño. De los quince trabajos que componen este apartado, más de la mitad se desarrolló en educación superior, y solo tres en primaria, un

par de ellos en preescolar y dos más no corresponden a un tipo o nivel educativo. Las metodologías son predominantemente cualitativas y tienden a la comprensión. Los aportes se constituyen como reflexiones para continuar consolidando la investigación en un campo en construcción.

Incorporación de la mujer al trabajo remunerado

En un trabajo para conocer las formas específicas de inequidad de género en la Universidad de Guadalajara (udeg), González y Rico (2009) describen la situación de las mujeres en las áreas administrativas de esa universidad. Encuentran que hay una mayor participación de las mujeres en actividades tradicionalmente consideradas como “femeninas”. Para dar cuenta de la incorporación de la perspectiva de género recurren a un enfoque *cuantitativo*, realizando un análisis en todos los niveles institucionales. Los resultados de la investigación concuerdan con la afirmación de que la incorporación de las mujeres al mercado laboral ha incrementado la segregación ocupacional. El aumento de las mujeres en el mercado laboral constituye un fenómeno que ha verificado la desigualdad de circunstancias entre los sexos, con segregación y con la práctica de dobles o triples jornadas por parte de las mujeres ya que los hombres no se han incorporado a las actividades del hogar. Estos primeros resultados (2009) arrojan importantes datos que confirman a los autores la presunción que diera pie a la investigación, en el sentido de que dentro de la udeg, como en otras esferas e instituciones sociales, se reproducen roles que generan inequidad entre hombres y mujeres. A diferencia de otros estudios, en éste prevalece una disminución de la presencia de las mujeres en el rango de 29 a 34 años, lo cual verifica una intermitencia en este periodo de vida de las mujeres administrativas, que se relaciona con la edad de casarse y procrear hijos. Para las trabajadoras administrativas de la udeg lo más importante en su vida son sus hijos.

Etienne (2009) analiza, de manera documental, el papel de la mujer en el ámbito laboral y la formación profesional. En su disertación busca mostrar los avances para lograr la equidad de género y las condiciones que han sido aprovechadas por las mujeres para incorporarse a la educación, al mercado de trabajo y a la toma de decisiones en sus familias. Destaca que la educación de la mujer sobresale como un factor estratégico para el logro de su participación plena en la sociedad, fortalece su autoestima, fomenta su afán de logro y de superación personal, y hace posible el aumento de su productividad e ingresos. Menciona

que la educación y capacitación de la mujer repercute no sólo en su propio provecho, sino en el de su familia, a pesar de que existen grandes costos personales emocionales y sociales para sostener su formación y su incorporación al mercado productivo. Es innegable la verificación del fenómeno de segregación ocupacional femenina por el ejercicio concomitante de las actividades extra domésticas y domésticas, lo cual se asocia con la insuficiencia de servicios sociales (especialmente de guarderías), el hostigamiento sexual que padecen en los espacios laborales y el incumplimiento de las leyes laborales. Estos aspectos, asegura esta autora, afectan a las mujeres en su posibilidad de ocupar cargos de conducción y liderazgo en las organizaciones, que se ve reducida en razón de sus entradas y salidas del mercado de trabajo para contraer matrimonio o para la procreación y cuidado de los hijos. Reconoce que la escolaridad significa una diferencia importante para obtener niveles equitativos de contratación y acepta que la sociedad lentamente viene asimilando el nuevo rol de la mujer: la mujer trabajadora, la mujer con capacidad de liderazgo.

Sandoval (2002), en un artículo de corte documental, hace una reflexión sobre el efecto que tiene en la socialización de los hijos la incorporación de la mujer al trabajo remunerado. Esta incorporación está impregnada de condiciones desiguales respecto de los hombres, principalmente en el acceso a los puestos directivos y de toma de decisiones. En este artículo el autor asume que las mujeres se sienten obligadas a colaborar con el ingreso de la familia lo cual conlleva a que desatiendan a sus hijos o de manera inequitativa, apoyen a los hijos para asistir a la escuela en tanto que las hijas cuidan de sus hermanas/os y colaboran con sus madres en las tareas domésticas. Por lo anterior, estas niñas tendrán menos oportunidades en el mercado laboral y podrán emplearse sólo en actividades relacionadas con el cuidado de los otros, acorde con el actual rol de género femenino.

Casanueva y Rodríguez (2009) realizaron una investigación de corte cuantitativo denominada “La calidad de las condiciones de trabajo y su relación con la educación, género, región y exposición a la globalización en México”, cuyos objetivos fueron analizar el efecto de la liberalización de la economía en la calidad de las condiciones de trabajo, determinar los factores que contribuyen a la creación de un ambiente digno, así como la repercusión de la educación y el género de los trabajadores y los empleados administrativos en el contexto de la inserción creciente de la economía mexicana en los mercados globales. El argumento central que plantean los autores del estudio establece que la apertura comercial ha

transformado los mercados laborales y ha ocasionado cambios en la calidad de las condiciones de trabajo. Después de más de 20 años de apertura comercial, las condiciones de calidad del trabajo son muy deficientes, sobre todo las relacionadas con los salarios y la representación genuina de los intereses de los trabajadores. Además, cuando se obtuvo una mejoría, como el acceso a la capacitación, se observó una brecha de género desfavorable para las mujeres. La investigación también reveló que aumentaron las prestaciones, incluso se observó una disminución en la brecha de género en esta dimensión de calidad del trabajo. Es posible suponer que esta alza en la cobertura de las prestaciones resulte de una respuesta de política pública a la pérdida del poder adquisitivo de los trabajadores.

En síntesis, en los cuatro textos —dos documentales, uno cualitativo y uno mixto— clasificados dentro del tema *incorporación de la mujer al trabajo remunerado*, encontramos que se aprecia un discurso excluyente que apunta, en primer lugar, a las condiciones desfavorables para las mujeres en términos de la falta de apoyos diferenciales con perspectiva de género, en segundo lugar a uno que da cuenta o no de una cultura institucional basada en el principio de la equidad de género y, en tercer lugar, uno que expresa la coordinación interinstitucional para una gestión confiable que busque siempre la equidad. Si bien la escolaridad es un elemento importante para la participación de las mujeres en el trabajo asalariado, también se dice que por las labores “propias de su sexo” no pueden acceder a puestos de toma de decisiones o que sólo pueden desarrollarse en actividades consideradas “femeninas”. En algunos reportes se estima que realizar trabajo extra doméstico atenta contra la formación de su hijos e hijas como los hombres y mujeres del futuro. Sin embargo, y con toda esta carga ideológica sobre sus hombros, las mujeres que trabajan fuera del hogar pueden mostrar fortalecida su autoestima. Llama la atención que el hecho de que la mujer trabaje fuera de casa, como respuesta a la necesidad social de aumentar el ingreso de la familia, lejos de modificar los roles de género sirve para reproducirlos en los hijos e hijas dejando a estas últimas la responsabilidad del cuidado de las/los hermanos menores. En este sentido las exigencias de la vida actual no logran cambios en los patrones socioculturales del imaginario de algunas de estas mujeres.

Conclusiones

En muchos de los trabajos de este capítulo para el estado del conocimiento de la subárea *Equidad de género en educación*, las y los investigadores se enfocan al

estudio de la inequidad, por lo que habrá que avanzar, para trabajos futuros, hacia las manifestaciones de la equidad en el proceso educativo. Más que reportes de investigaciones, muchos son reflexiones que permiten observar la transición que experimentan autores y autoras en su concepción de las formas de relaciones entre los géneros y que marcan una transición del discurso de la lucha de las mujeres sobre los hombres para la búsqueda de la equidad y la convivencia para la paz, para lo cual la educación juega un papel preponderante.

Los informes advierten la emergencia de un campo que parece no haber tenido cabida, principalmente en revistas, y requirieron abrir sus propios espacios de publicación. Podría ser por ello que se crearon nuevas revistas y se publicaron varios libros colectivos. Algunas instituciones fueron pioneras y se atrevieron a abrir el debate y a estudiar las condiciones de las académicas, las funcionarias y las estudiantes y difundir los hallazgos, para mostrar las relaciones entre los hombres y las mujeres mediadas por los roles de género prevalecientes.

Continúa como tema de discusión la feminización de la matrícula y la tendencia de carreras para “hombre” y para “mujeres”. Sobre la distribución de la matrícula por áreas de conocimientos, en el periodo revisado, hay resultados contradictorios; en efecto, algunos encuentran que se feminizan profesiones consideradas masculina y otros aseguran que siguen habiendo carreras “femeninas”. Parece ser que algunas de las evidencias rompen el mito de las carreras por género, por lo que seguramente se seguirán realizando investigaciones que lo confirmen. Muy pocos trabajos utilizan un lenguaje no sexista y tratamos de mantenerlo a lo largo del capítulo. Consideramos también como tarea pendiente, que se investigue de manera homogénea en todos los tipos y niveles educativos.

Encontramos que el tema de la equidad de género en educación lo desarrollan principalmente mujeres, y esperamos que la emergencia de los estudios sobre masculinidades no sea una respuesta de ellos, sino que los esfuerzos de ambos redunden en lograr la equidad en la educación y en las funciones sociales que esta actividad representa.

Hablar de la equidad de género en educación implica conocer los aportes teóricos y metodológicos, los cuales son mayoritariamente cualitativos. Estos abordajes han hecho posible transitar de la invisibilización de las mujeres a la lucha por un espacio de interlocución y, de ahí a la búsqueda de la igualdad entre los sexos para arribar a lo que hoy es el tema de este capítulo: la equidad de género en la educación.

Los principales aportes de esta subárea son: la necesidad de que las políticas públicas y las orientaciones curriculares se conviertan en acciones cotidianas en las escuelas. Reconocer que en ciertas zonas indígenas la violencia puede ser vista como algo natural y que el hogar sea el lugar donde se genera y educa en la violencia. Aún prevalece un currículo oculto, con perspectiva hegemónica masculina que excluye la perspectiva de género. Asimismo, continúa el debate de la división de profesiones por sexo, algunas investigaciones aseguran que las mujeres se desarrollan exitosamente en carreras consideradas masculinas y otras afirman lo contrario. En algunos casos se asegura que las mujeres pueden influir en el cambio de posición que tienen en espacios considerados masculinos. A pesar de los procesos de escolarización podemos afirmar que hay cambios en los roles de género, pero también hay permanencias.

Algunas carencias en esta subárea son que: algunos trabajos consideran que los hallazgos cuantitativos son insuficientes y se requiere complementarlos con información cualitativa. No hay representatividad de todos los tipos y niveles educativos. En varios trabajos aparece la dificultad de institucionalizar o transversalizar la perspectiva de género tanto en lo organizacional como en lo pedagógico.

Referencias bibliográficas

Investigaciones para el estado del conocimiento

- Acuña Cepeda, Mirtea Elizabeth (2009). “La participación femenina en la Universidad de Colima”, en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-UdeG, pp. 147-167. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 3 de marzo de 2011].
- Aguirre Lares, María Silvia; Argelia Ávila Reyes; Martha Olivia Cano Medrano; Ana María González Ortiz y Martha Cecilia Rey Mendoza (2005). “La equidad de género: una experiencia en escuela primaria”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Alberti Manzanares, Pilar (2009). “Certificación, calidad y género en las instituciones de educación superior. El caso del Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas”, en Lara López, Ana Laura (coord.). *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, vol. 1, México: UPN/Plaza y Valdés, pp. 33-44.

- Alonso Cárdenas, Felipe (2006). “La dimensión de género en la planeación y práctica docente: una propuesta en la escuela primaria”, tesis de maestría, México: UNAM. Disponible en: 200.23.113.59/pdf/22913 [consulta: 26 de agosto de 2011].
- Benavides Higuera, Ariadna (2009). Identidades juveniles, discursos sobre la sexualidad, el género y las prácticas sexuales en la universidad: el caso de las estudiantes de la FES, tesis de Maestría, México: UNAM.
- Briseño Mass, María Leticia (2007). “Hacia una pedagogía de la prevención: un estudio sobre los cambios culturales observados en la violencia de la sexualidad y el género en jóvenes universitarios de la FES Aragón ante el riesgo del SIDA”, tesis de Maestría, México: UNAM.
- Buquet Corleto, Ana; Jennifer A. Copper; Hilda Rodríguez Loredó y Luis Botello Lonngi (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México: UNAM.
- Buquet Corleto, Ana (2011). “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos”, en *Perfiles Educativos*, número especial, vol. xxxiii, México: IISUE-UNAM, pp. 211-225. Disponible en: 132.248.192.201/seccion/perfiles/2011/nea2011/mx.peredu.2011.ne.p211-225.pdf [consulta: 05 de abril de 2011].
- Cabral de Anda, Martha Leticia y Bertha Lilia Gutiérrez Campos (2011). “La producción académica de la especialización en estudios de género, caso UPN sede Guadalajara”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Cancino Barffusón René, Jorge, A. Revilla Forajido y Carlos David Carrillo Trujillo (2010). “Aportes feministas a la educación”, en *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. xv, núm. 2, julio-diciembre, México, pp. 357-376. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29215980008 [consulta: 12 de junio de 2011].
- Careaga Pérez, Gloria (2009). “La educación para la sexualidad: un reto pendiente”, en Lara López, Ana Laura (coord.), *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, vol. I, México: Plaza y Valdés, pp. 251-261.
- Carlos Martínez, Ernesto Alonso (2003). “La percepción de género en los niños y niñas de las escuelas públicas de Cd. Obregón, Sonora”, en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Casanueva Reguart, Cristina y Cid Alonso Rodríguez Pérez (2009). “La calidad de las condiciones de trabajo y su relación con la educación, género, región y exposición a la globalización en México”, en *Región y Sociedad*, vol. xxi, núm.

- 45, mayo-agosto, México: pp. 3-44. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10211819001 [consulta: 1 de abril de 2011].
- Castillo Escamilla, María Beatriz (2005). “Las prácticas profesionales de cuatro generaciones de egresados/as de trabajo social de la UNAM. Una perspectiva de género”, tesis de Maestría, México: UNAM.
- Cázares Hernández, Norma Angélica (2006). “Inclusión de la perspectiva de género: elección de talleres vespertinos en el internado Madero”, en *Revista Desarrollo Económico*, vol. XIV, núm. 37, México, pp. 34-35.
- Chacón Reynosa, Karla Jeanette, Leticia Pons Bonals y Juan Carlos Cabrera Fuentes (2011). “El género en el cuerpo infantil”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Chávez Gutiérrez, María Antonia (2009a). “Las condiciones laborales de las mujeres académicas, investigadoras del Sistema nacional de Investigadores (SNI) de la Universidad de Guadalajara, Periodo 2005-2007”, en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeG, pp. 285-308. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 7 de junio de 2011].
- Chávez Gutiérrez, María Rita (2009b). “La transversalidad del género entre la profesión y la familia. Una experiencia de vida”, en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeG, pp. 307-408. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 09 de junio de 2011].
- Chavoya Peña, María Luisa (2002). “Mujer pionera de la academia y el género: en revistas de estudios de género”, en *Revista de estudios de género La Ventana*, núm. 15, julio, México, pp. 417-423. Disponible en: 148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana15/Maria.pdf [consulta: 12 de abril de 2011].
- Cueto Sánchez, Diana Marleni (2011). “Equidad de género en preescolar”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Enciso Huerta, Virginia y Alfredo Rico Chávez (2009). “Las y los académicos de la Universidad de Guadalajara: una aproximación de género”, en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeG, pp. 309-339. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 11 de junio de 2011].

- Escalante Ferrer, Ana Esther y Luz Marina Ibarra Uribe (2010). “Cambios y permanencias en los roles femenino y masculino desde la experiencia de los universitarios: el caso del Campus Oriente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en Mendizábal Bermúdez, Gabriela (coord.), *La equidad de género en los derechos sociales*, México: Fontamara-UAEM, pp. 111-136.
- Espinosa Torres, Patricia (2004). *El enfoque de género en la producción de estadísticas educativas en México*, 2a. edición, México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Espinoza Ramírez, Griselda (2009). “Formando a la maestra: moldeando comportamientos y actitudes femeninas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado dentro del currículum oculto”, tesis de Maestría, México: UNAM. Disponible en: www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos [consulta: 18 de agosto de 2011].
- Etienne Loubet, Patricia María (2009). “El papel de la mujer en el ámbito laboral y la formación profesional. El caso de la Universidad de Guadalajara”, en Chávez Gutiérrez, M. A. et al., *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeg, pp. 169-183. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 2 de mayo de 2012].
- Fernández Aguilera, María Guadalupe (2010). “Construir ciudadanía para las mujeres desde las mujeres”, en *Revista Entretextos*, México, pp. 38-44. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/05/entretextos05-art07.pdf [consulta: 14 de abril de 2011].
- Flores Carmona, Dolores (2009). “Magisterio femenino: resistencia, reproducción y transformación, un estudio desde la perspectiva de género”, tesis de doctorado, México: UNAM. Disponible en: www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos [consulta: 31 de agosto de 2011].
- Flores Velázquez, Olga Haydeé (2009). “La incorporación de la equidad de género desde la perspectiva del colegiado nacional de relaciones, vinculación social y organizaciones adherentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)”, en Lara López, Ana Laura (coord.), *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México: UPN, Plaza y Valdés, pp. 103-106.
- García Cuevas, (2005). “Feminización y masculinización de las carreras en ingeniería y ciencias exactas”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- García Guevara, Patricia (2003a). “¿Para qué estudias, ya tienes tu carrerita técnica? Las ingenieras en computación”, en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.

- García Guevara, Patricia (2003b). "Mujeres ejecutivas en la academia", en *Reencuentro*, núm. 038, diciembre, México, pp. 66-72. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34003809.pdf [consulta: 21 de junio de 2011].
- García Guevara, Patricia (2006). "La política pública en educación y sus implicaciones con respecto al género", en *La Tarea*, núm. 19, diciembre, México. Disponible en: www.latarea.com.mx/articu/articu19/pgarciag19.htm [consulta: 25 de marzo de 2011].
- Gómez Gutiérrez, Yolanda Lucina; Olga Taboada Aranza y María Virginia González Jiménez (2009). "El género en la actitud de éxito académico de los becarios de la FES Zaragoza", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- González Tovar, María Juana y Alfredo Rico Chávez (2009). "Mujeres administrativas de la Universidad de Guadalajara", en Chávez Gutiérrez, M. A. et al., *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeg, pp. 185-209. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 19 de junio de 2011].
- González Jiménez, Rosa María (2006). "La mujer y su formación científica en la Ciudad de México. Siglo XIX y principios del siglo XX", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 30, julio-septiembre, pp. 771-795, México. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003004.pdf [consulta: 30 de junio de 2011].
- González Jiménez, Rosa María (2009a), "De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 42, julio-septiembre, pp. 747-785, México. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011807005.pdf [consulta: 09 de agosto de 2011].
- González Jiménez, Rosa María (2009b). "Políticas públicas en género y educación básica en México. ¿Qué falta por hacer?", en Ana Laura Lara López (coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, vol. 1, México: UPN/Plaza y Valdés, pp. 21-32.
- González Jiménez, Rosa María y Paola Rojas Munguía (2009). "Diseño y validación de un programa de formación por competencias en género y educación", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Huacuz Elías, María Guadalupe (2009). "Violencia: La expresión social", en *AZ: Revista de Educación y Cultura*, núm. 24, pp. 16-19, México.

- Huerta Velázquez, Edna (2005). “La desigual distribución de la escolaridad entre géneros”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Kral Karla y Sara Lourdes Cruz Ituribarría (2009). “La formación de estudiantes en la Universidad de Colima, (1997-2005) desde una perspectiva de género”, en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeg, pp. 211-219. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 19 de agosto de 2011].
- Leñero Llaca, Martha Isabel (2009). “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar: referencias sobre una experiencia de escritura”, tesis de Maestría, México, UNAM. Disponible en: www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos [consulta: 30 de agosto de 2011].
- Martínez Álvarez, Silvia Iveth (2009). “Conocimiento y significados asociados a los conceptos de: equidad, género y machismo, en alumnos de primero de secundaria”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Martínez Álvarez, Silvia Iveth y Rafael Quiroz Estrada (2005), “Las cuestiones de género como parte de las culturas estudiantiles en la escuela secundaria”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Mendoza Ortega, Sara Elena (2009). “El género en educación de personas jóvenes y adultas: visión global, pedagogía crítica y transversalidad”, en Lara López, Ana Laura (coord.), *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, vol. 1, México: UPN, Plaza y Valdés, pp. 185-198.
- Monteón González, Humberto y Gabriela María Luisa Riquelme Alcántar (2007). “El presidente Cárdenas y el sufragio femenino”, en *Espiral*, vol. XIII, núm. 38, enero-abril, pp. 81-109, México. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13803803 [consulta: 10 de julio de 2011].
- Naranjo Velázquez Javier y Liliana Cuéllar Martínez (2010). “El género en educación”, en Publicación electrónica. Disponible en: www.cese.edu.mx/cese_joomla/images/pdf/naranjovelazquez.pdf [consulta: 20 de junio de 2011].
- Ocampo Jiménez, Alicia (2009). “Los retos de las académicas contemporáneas: Reflexiones en torno al trabajo de las mujeres”, en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeg, pp. 69-82. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx

- mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 20 de junio de 2011].
- Padierna Jiménez, María del Pilar (2009). "...y así fuimos, educándonos solitas, en el camino: procesos educativos de las mujeres urbano-populares", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Padilla Muñoz, Ruth (2009). "Las mujeres en la toma de decisiones académicas de las universidades", en Marúm Espinosa, Elia, *Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género*, México: udeg, pp. 219-229. Disponible en: cumle.cucea.udg.mx/Documentos/Libros/liderazgo_%20y_%20equidad.pdf [consulta: 6 de julio de 2011].
- Palomar, Cristina (2009), "La perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara", en Marúm Espinosa, Elia (en línea), *Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género*, México: udeg, pp. 231-243, Disponible en: cumle.cucea.udg.mx/Documentos/Libros/liderazgo_%20y_%20equidad.pdf [consulta: 6 de julio de 2011].
- Palomar, Cristina (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*, México: ANUIES.
- Paoli Antonio (2010). "Equidad entre niñas y niños: situaciones didácticas", en *Reencuentro*, núm. 59, diciembre, México, pp. 33-44. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34015675005.pdf [consulta: 7 de agosto de 2011].
- Pedraza, Alcántara Edna Zulma (2009), "La identidad de género femenino en la carrera de pedagogía de la FES Aragón", tesis de Maestría, México: UNAM, Disponible en: www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos [consulta: 8 de julio de 2011].
- Plascencia Villa, Mercedes (2009). "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. xiv, núm. 42, julio-septiembre, México, pp. 787-811. Disponible en: Redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011807006.pdf [consulta: 30 de abril de 2011].
- Ramírez Diez, Erika (2009). "Género y discurso académico", en Chávez Gutiérrez, M. A. *et al.*, *Género y trabajo en las universidades*, México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-udeg, pp. 129-145. Disponible en: www.observatoriominerva.gob.mx/documentos/Libro%20Genero%20y%20Trabajo%20en%20Universidades.pdf [consulta: 08 de julio de 2011].
- Rea Ángeles, Patricia (2011). "La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México", en *Perfiles Educativos*, número especial, vol. xxxiii, México, pp. 226-238. Disponible en:

- 132.248.192.201/seccion/perfiles/2011/nea2011/mx.peredu.2011.ne.p226-238.pdf [consulta: 11 de abril de 2012].
- Rosales Mendoza, Adriana Leona (2009a). "Sexualidades, género y derechos", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Rosales Mendoza, Adriana Leona (2009b). "Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior pública en México", en Lara López, Ana Laura (coord.). *Género en Educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, vol. 1, México: UPN, Plaza y Valdés, pp. 237-250.
- Sánchez Ramírez, Georgina y Esperanza Tuñón Pablos (2009). "El posgrado de Ecosur a través de los lentes de la perspectiva de género", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Sandoval Ávila, Antonio (2002). "Impacto en la socialización de los hijos de la incorporación de la mujer al trabajo remunerado", en *Revista Espiral*, vol. III, núm. 23, enero-abril, México, pp. 179-207. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/138/13802307.pdf [consulta: 11 de marzo de 2011].
- Schmidt Díaz de León, Ileana (2003). "Prototipo de mujer en algunos materiales educativos de enseñanza primaria: atavismos y horizontes", en *Reencuentro*, núm. 038, diciembre, México, pp. 73-82. Disponible en redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34003810.pdf [consulta: 20 de julio de 2011].
- Solomón García, Beatriz M. (2010). "La universidad como espacios de formación para el ejercicio de una ciudadanía plena de las mujeres", en *Revista Entretextos*. México, pp. 69-74. Disponible en: entretextos.leon.uia.mx/numeros/05/entretextos05-art11.pdf [consulta: 10 de agosto de 2011].
- Tronco Rosas, Martha Alicia; Yoloxochitl Bustamante Díez y María Dolores Sánchez Soler (2009). "La institucionalización de la perspectiva de género en el Instituto Politécnico Nacional", en Marúm Espinosa, Elia, *Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género*, México: udeg, pp. 245-265. Disponible en: cumle.cucea.udg.mx/Documentos/Libros/liderazgo_%20y_%20equidad.pdf [consulta: 22 de julio de 2011].
- Trueba García, Mildred Minerva (2006). "Problemas de identidad y género en el alumno(a) de preescolar", en *Revista Desarrollo Académico*, vol. XIV, núm. 39, México, pp. 16-22.
- Zamora Celis, Blanca; Martha Patricia Aguirre Jones y María Felipa Sánchez Salmerón (2009). "Preferencia y tendencia de la población de hombres y mujeres dentro de la ESQIE-IPN

en la elección de la titulación en sus tres carreras: IQI, IQP e IMM”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Bustos Romero, Olga (2005). “Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres”, en Cazés Menache, Daniel (comp.), en *La inequidad de género en la UNAM. Análisis y propuestas*, México: UNAM-CEIICH, pp. 35-73.
- Casique, Irene (2004). *Poder y autonomía de la mujer mexicana. Análisis de algunos condicionantes*, México: UNAM-CRIM.
- Delgado Ballesteros, Gabriela (2003). “Educación y Género”, en *Educación, Derechos sociales y equidad*, México: COMIE, pp. 467-591.
- Escalante, Ana y Luz Marina Ibarra (2006). “Si a ella le gusta lo que hace... esposa-madre-académica”, en *Educación, valores y desarrollo moral*, México: Gernika, pp. 509-535.
- Flood, Michael (2008). “Prevención de la violencia masculina: estrategias y retos”, en Ramírez Rodríguez, J. C., y G. Uribe Vázquez (coords.), *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México: UdeG/PIEGEI/AMEGH/AJC/UNFPA/Plaza y Valdés, pp. 163-185.
- García Guevara, Patricia (2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*, México: Plaza y Valdés-UdeG.
- Hernández Sánchez, Ernesto (2008). “Entre la memoria y el olvido: padres migrantes indígenas”, en Ramírez Rodríguez, J. C., y G. Uribe Vázquez (coords.), *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México: UdeG/PIEGEI/AMEGH/AJC/UNFPA/Plaza y Valdés, pp. 201-215.
- Luévanos Aguirre, Celia (1998). “La identidad de género de padres y madres docentes”, en *Educación: Revista de educación*, nueva época, núm. 7, octubre-diciembre, México. Disponible en: educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7educar.html [consulta: 20/06/2010].
- Pedrero Nieto, Mercedes (2005). *Trabajo doméstico no remunerado en México*, México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Pedrero Nieto, Mercedes y Teresa Rendón Gan (1975). *La mujer trabajadora*, México: Instituto Nacional de Estudios del Trabajo.
- Pedrero Nieto, Mercedes y Teresa Rendón Gan (2008). “Asignación de tiempo al trabajo doméstico y extradoméstico en España y México”, en *Revista de Economía Crítica*, núm. 6, enero, Valladolid, España, pp. 147-170.

- Ramírez Rodríguez, Juan (2008). “Ejes estructurales y temáticos de análisis del género de los hombres. Una aproximación”, en Ramírez Rodríguez, J. C. y G. Uribe Vázquez, *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México: UdeG/PIEGEI/AMEGH/AJC/UNFPA/Plaza y Valdés, pp. 85-112.
- Rendón Gan, Teresa (2003). *Trabajo de hombres y trabajo de mujeres en el México del siglo XX*, México: UNAM-CRIM-PUEG.
- Salles Vania y Elsie Mc Phail (coords.) (1994). *Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer*, México: El Colegio de México.
- Tena Guerrero, Olivia y Paula Jiménez Anaya (2008). “Rescate de la imagen paterna en riesgo ante el incumplimiento del mandato de la proveeduría”, en Ramírez, Rodríguez J. C. y G. Uribe Vázquez. *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México: UdeG/PIEGEI/AMEGH/AJC/UNFPA/Plaza y Valdés, pp. 231-246.
- Tjeder, David (2008). “Las misoginias implícitas y la producción de posiciones legítimas: la teorización del dominio masculino”, en Ramírez, Rodríguez J. C. y G. Uribe Vázquez, *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México: UdeG/PIEGEI/AMEGH/AJC/UNFPA/Plaza y Valdés, pp. 59-83.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Universidades e instituciones educativas consideradas en la obra

BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios
CECYTE-NL	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León
CETYS	Centro de Enseñanza Técnica y Superior
ENS	Escuela Normal Superior
ESEF	Escuela Superior de Educación Física (SEP)
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM
FES	Facultad de Estudios Superiores-UNAM
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ISIDEM	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
ITES	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
UdeG	Universidad de Guadalajara
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán

UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAEMex	Universidad Autónoma del Estado de México
UAEMor	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UCOL	Universidad de Colima
UDLAP	Universidad de las Américas de Puebla
UGto	Universidad de Guanajuato
UIA	Universidad Iberoamericana
UIA-Puebla	Universidad Iberoamericana-Puebla
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UdeM	Universidad de Monterrey
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
Unison	Universidad de Sonora
UV	Universidad Veracruzana

Instituciones y programas vinculados a la educación

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEE	Centro de Estudios Educativos
Cenart	Centro Nacional de las Artes
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIATEC	Centro de Innovación Aplicada en Tecnologías Competitivas
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNIE	Congresos Nacionales de Investigación Educativa-COMIE
Comexef	Consejo Mexicano de Educación Física
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Conade	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
DGEF	Dirección General de Educación Física
Fonca	Fondo Nacional para la Cultura y las Artes
IEDF	Instituto Electoral del Distrito Federal
IFE	Instituto Federal Electoral
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Imced	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Inmujeres	Instituto Nacional de las Mujeres
JVLV	Programa Educativo Jugar y Vivir los Valores
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCDE-CERI	OCDE-Center for Educational Research and Innovation
Pronap	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
REDIE	Revista Electrónica de Investigación Educativa
Reduval	Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores
Remie	Revista Mexicana de Investigación Educativa
Rinace	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SER	Secretaría de Relaciones Exteriores
SNI	Sistema Nacional de Investigadores-Conacyt
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SUJ	Sistema Universitario Jesuita
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Otras siglas y abreviaturas comunes en términos

CBE	Aportes Teóricos con Base Empírica
CSE	Aportes Teóricos sin Base Empírica
EPJA	Educación para las Personas Jóvenes y Adultas

FCE	Fondo de Cultura Económica
FVE	Formación en Valores Estéticos y de la Esteticidad
FVM	Formación en Valores Morales
IE	Investigación Educativa
IES	Instituciones de Educación Superior
IMM	Ingeniería en Metalurgia y Materiales
IQI	Ingeniería Química Industrial
IQP	Ingeniería Química Petrolera
MEG	Modelo de Equidad y Género
MEIP	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
PAN	Partido Acción Nacional
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior

La investigación en México en el campo
Educación y valores. 2002-2011
se terminó de imprimir en:

Grupo H impresores
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.

