



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Carbajal Padilla, Patricia

UNA APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL DE DOCENTES DE  
EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 2, 2009,  
pp. 162-183

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



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

*Patricia Carbajal Padilla*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art9.pdf>



**E**n los últimos veinte años, el tema de la educación en valores ha tomado relevancia tanto en México como en diversos países del mundo. Aunque el proceso educativo en sí mismo es ampliamente reconocido como un asunto esencialmente moral, existe la percepción, tanto en los docentes como en los sectores administrativos, de que la educación en valores se logra a través de la implementación de propuestas didácticas o curriculares diseñadas específicamente con ese propósito. Esta percepción ha dejado de lado la relevancia que tiene la práctica docente como una de las fuentes más importantes para propiciar en los alumnos, la formación en valores.

En este contexto, el promover la sensibilización de los maestros acerca de las dimensiones morales de su práctica cotidiana como oportunidades para la formación valoral de los alumnos, se presenta como un tema fundamental estrechamente vinculado al concepto de la eficacia escolar, ya que no se puede hablar de ella sin hacer referencia tanto al desarrollo integral de los agentes educativos, como a la equidad y a la calidad de la educación (Murillo, 2005). A su vez, no es posible hablar de desarrollo, calidad y equidad desligado de la formación valoral de los docentes (Schmelkes, 1998b). En este sentido, Guevara afirma: "la calidad educativa no se agota en el aprendizaje de contenidos ni en la búsqueda de su relevancia. La educación abarca necesariamente la formación en valores" (1992:25).

## 1. ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

A partir de los resultados obtenidos en una investigación previa realizada por un equipo de académicas de la Universidad Iberoamericana León, enfocada hacia el análisis valoral de la práctica docente (Fierro y Carbajal, 2003),<sup>1</sup> se desarrolló una propuesta de formación para docentes en servicio a través del curso llamado "Análisis de la práctica docente desde los valores." Este curso ha sido impartido durante varios años, en diferentes contextos, con el propósito de promover la reflexión crítica de maestros y maestras acerca de su práctica cotidiana en relación con su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico.<sup>2</sup> Es decir, se invita a los docentes a analizar las normas que rigen la convivencia cotidiana en la escuela, el modo a través del cual el maestro/a demanda su cumplimiento, el trato que los docentes otorgan a los alumnos, así como la manera de presentar y abordar los contenidos académicos. Estos aspectos de la práctica docente son considerados como elementos fundamentales en el proceso educativo de los alumnos, ya que transmiten y privilegian cierto tipo de valores a la vez que generan o limitan las oportunidades para el desarrollo moral de los estudiantes (Fierro y Carbajal, 2003).

El diálogo establecido con los docentes a partir de estos cursos fue poniendo de manifiesto las diferentes percepciones que éstos tienen sobre sus acciones cotidianas en el contexto del aula y de la escuela, evidenciando tal como menciona Campbell (2003), que algunos maestros están más conscientes que otros sobre su responsabilidad moral frente a los alumnos. Por lo tanto, el interés por conocer y

<sup>1</sup> Esta investigación se llevó a cabo en los años 1999-2001 financiada por la Universidad Iberoamericana, León. El estudio se desarrolló en dos escuelas, medio urbano y urbano marginal, durante un ciclo escolar y medio en una ciudad del estado de Guanajuato. Se observaron 26 docentes, de todos los grados, focalizando a 6 de ellos (25-30 observaciones en promedio), y no focalizando a los 20 restantes (3-5 observaciones). El tiempo promedio de observación fue de 45 min. considerando distintos escenarios (entradas, salidas, recreos, honores, ceremonias, festivales), aunque privilegiando el aula, espacio al que se destinaron 182 de las 206 observaciones realizadas. Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los docentes focalizados. La investigación que abordo en este artículo puede considerarse como una extensión de esta investigación previa.

<sup>2</sup> Este curso se ha impartido durante los últimos cinco años a través de una maestría auspiciada por la Universidad Iberoamericana León dirigida a docentes de educación básica en servicio, así como en diversos diplomados y escuelas.

comprender las posibles interpretaciones y significados que los profesores otorgan a los contenidos del curso "Análisis de la práctica docente desde los valores," así como sus posibles repercusiones en su práctica docente a partir de dichas interpretaciones, fueron los motores que impulsaron a realizar una investigación con los maestros y maestras de una escuela primaria pública.

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

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

Puesto que las investigaciones en esta línea son escasas en nuestro país (Piña, Furlán y Sañudo, 2003),<sup>3</sup> este trabajo pretende contribuir a la discusión sobre el tema con el objeto de lograr una mayor eficacia en el diseño de propuestas de formación docente que busquen la transformación de las prácticas cotidianas desde una perspectiva valoral.<sup>4</sup>

## 2. TRES CONCEPTOS DE REFERENCIA

En los siguientes párrafos se presentan brevemente tres conceptos que servirán como marco de referencia para esta discusión. En primer término se aborda el concepto de formación valoral, en segundo se señalan tres vías hacia el análisis de la práctica docente desde los valores, y por último se discute de manera muy puntual el concepto de conciencia moral de los docentes.

### 2.1. Formación valoral

La educación es un asunto esencialmente moral porque conlleva implícitos en su naturaleza dos aspectos fundamentales: los fines de la educación y las relaciones humanas que se establecen durante el proceso educativo. Los fines de la educación responden de manera general a dos preguntas básicas: ¿Qué tipo de ser humano queremos formar? y ¿qué tipo de sociedad deseamos construir? (Delval, 2004; Romia, 1991). Las respuestas que demos a esas preguntas implican el reconocimiento de los valores que deberán orientar el proceso educativo.

<sup>3</sup> En este sentido, cabe destacar los diversos estudios sobre los dispositivos de formación ética del profesorado de educación básica presentados en Yurén, Navia y Saeger (2005).

<sup>4</sup> Limitaciones del estudio: Este estudio presenta principalmente tres limitaciones. En primer lugar, no evaluó la efectividad del curso "Análisis de la práctica docente desde los valores," sino que me concreto a analizar las interpretaciones y modificaciones que los docentes realizaron en su práctica docente después de haber tomado dicho curso. En segundo lugar, aunque la mayoría de los maestros que participaron en el estudio declaró haber ampliado su perspectiva moral sobre algunos aspectos de su práctica, hay poca evidencia de cómo se desarrolló tal proceso, dado que no pude establecer relaciones causales entre las creencias previas de los maestros participantes y la manera en que estas se modificaron como resultado del curso. La tercera limitación es que no se obtuvieron correlaciones entre el nivel de escolaridad (Torres, 2005) o edad (Fullan y Hargreaves, 1996; Torres, 2005) de los maestros/as y su grado de conciencia moral, por lo que convendría que futuros estudios en este campo tomaran estos aspectos en consideración.

Por otro lado, este proceso educativo implica, en sí mismo, una compleja red de relaciones humanas, las cuales están reguladas implícita o explícitamente por normas y expectativas sociales basadas en lo que se considera como lo "bueno" o "lo correcto." La manera en que estas interacciones se concretan en prácticas cotidianas constituyen e imprimen un carácter particular a lo que se conoce como clima escolar, ethos escolar o currículum oculto, los cuales tienen una importante influencia en el proceso de formación moral de los alumnos (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993; Kohlberg, 1992; Nucci, 2001; Power, Higgings y Kohlberg, 1989; Puig 2003; Schmelkes 1998a). En este contexto, la práctica docente emerge como un elemento medular en este proceso de formación, ya que la manera en que los docentes establecen y dan seguimiento a las normas, la forma en que conducen los procesos de enseñanza, así como el trato cotidiano que otorgan a los alumnos facilitan u obstaculizan el desarrollo moral de los alumnos (Fierro y Carbajal 2003).

Por formación valoral se entiende los procesos pedagógicos implícitos y explícitos a través de los cuales los docentes generan oportunidades para que los alumnos amplíen su perspectiva socio-moral. Este desarrollo implica distintas etapas en el sujeto que van desde la adquisición de ciertos patrones de conducta considerados como social y culturalmente deseables, hasta la construcción autónoma del propio esquema de valores basado en principios éticos universales, situación que implica una constante reflexión crítica en diálogo con los otros.<sup>5</sup>

Si la práctica docente está en el centro de la formación valoral de los alumnos, es necesario hacer visible los mecanismos a través de los cuales los maestros pueden apoyar la formación de sus estudiantes. Para este propósito Fierro y Carbajal (2003) proponen tres vías para el análisis de la práctica docente: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y el comportamiento pedagógico. El hacer explícitos estos tres aspectos tiene repercusiones significativas no sólo desde la perspectiva de la formación moral, sino también desde la óptica de la eficacia escolar ya que, de acuerdo con Schmelkes (1998b: 46), en la medida en que la formación valoral se mantenga "oculta", difícilmente podrá ser sujeta a evaluación y los procesos de formación docente en este ámbito corren el riesgo de proceder por medios inadecuados e inefectivos.

## 2.2. Tres vías para el análisis de la práctica docente desde los valores

Las tres vías o senderos de análisis que se presentarán a continuación son, como se ha mencionado con anterioridad, el fundamento del curso "Análisis de la práctica docente desde los valores." Estas tres vías son: el comportamiento normativo, el afectivo y el pedagógico del docente.

El comportamiento normativo del docente se define como "el conjunto de parámetros que el maestro establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del aula y de la escuela" (Fierro y Carbajal, 2003). A partir del análisis del contenido de las normas que rigen la vida escolar, las autoras hacen una distinción entre las normas que aluden a convenciones escolares, es decir, aquellas normas que tienen vigencia únicamente en el contexto escolar, de aquellas que aluden a principios éticos universales. Asimismo, se analizó la consistencia que tienen los docentes en la aplicación y seguimiento

---

<sup>5</sup> Cuando hablamos de principios éticos universales nos referimos lo que Heller llama valores abstractos, es decir, aquellos valores que trascienden un contexto social o cultural específico y que "se mueven objetivamente en la dirección del desarrollo moral del género humano" (Heller, 1991 p. 137), tales como la libertad, la justicia, la equidad, el respeto a la dignidad del ser humano, entre otros.

de las normas, situación que facilita u obstaculiza la interiorización de las mismas por parte de los alumnos.

El comportamiento afectivo del docente se refiere a la forma en que el maestro se relaciona con el alumno desde su posición de autoridad. Este comportamiento representa los valores practicados por los maestros, los cuales se reflejan en el trato que otorgan al alumnado. Dos elementos se desprenden de esta vía de análisis: los vehículos de las normas y las expresiones afectivas. Por vehículos, Fierro y Carbajal entienden “el medio a través del cual el docente presenta o señala una norma” (2003: 116). Asimismo, de acuerdo con estas autoras, las expresiones afectivas son las manifestaciones “de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas y problemas de desempeño de los alumnos” (2003: 116).

Por último, el comportamiento pedagógico del docente se refiere a la manera en que el maestro conduce los procesos de enseñanza. En esta categoría Fierro y Carbajal (2003) clasificaron las actividades académicas en dos grandes rubros: a) en actividades básicas tales como copiar textos, memorizar, responder cuestionarios, hacer planas, entre otras, y b) las secuencias de reflexión, es decir, aquellas ocasiones en que el docente invita a los alumnos a analizar, sintetizar o deducir consecuencias sobre un tema curricular o sobre una situación de la vida cotidiana.

Fierro y Carbajal (2003) plantean que las diversas maneras en las que los maestros desempeñan sus prácticas normativas, afectivas y pedagógicas pueden tanto facilitar como inhibir el desarrollo moral de los alumnos. En este sentido, los hallazgos de esta investigación resultan un tanto preocupantes. Veamos:

Los resultados obtenidos muestran una práctica docente altamente autoritaria en la que las normas del aula están centradas en la figura del maestro. Los docentes deciden las normas y las aplican de manera arbitraria e inconsistente según su estado de ánimo, la hora del día, el alumno que comete la falta o el tipo de actividad en que se desarrolla. Esta situación no sólo inhibe el desarrollo moral de los alumnos, sino también actúa en detrimento de la formación para la democracia y la ciudadanía (Bickmore, 2004; Conde, 1998; Barba 2007; Kohlberg, 1992; Nucci, 2001; Power, Higgings y Kohlberg, 1989; Schmelkes, 1997, 1998a).

Asimismo, se identificó que el contenido de las normas está básicamente centrado en convenciones escolares tales como cumplir con el uniforme escolar o pedir permiso para ir al baño, mientras que las normas que hacen referencia explícita a principios éticos están prácticamente ausentes. En este contexto, se espera que los alumnos permanezcan sentados y callados mientras trabajan, de lo contrario, los maestros los corrigen empleando diferentes vehículos. Uno de cada tres maestros corrige a los alumnos de manera ruda e inconsistente y sólo el 5% de los docentes acostumbra dar explicaciones sobre el sentido de la normas, invita a los alumnos a ponerse en el lugar de los demás o los corrige de una manera afectuosa (Fierro y Carbajal, 2003: 142). Cabe señalar que desde una perspectiva moral, es importante tomar en consideración que el énfasis que los maestros ponen en mantener orden en el aula sin dar ninguna explicación o imponiendo su fuerza como autoridades de manera ofensiva, lejos de apoyar el desarrollo moral de los alumnos, refuerza la heteronomía, ya que fortalece la percepción de que las normas siguen siendo un asunto ligado a la autoridad y no al bien común (Strike, 1995; Nucci, 2001; Latapí, 1999).

También se hizo evidente que los docentes privilegian las actividades académicas básicas, ofreciendo a los alumnos escasas oportunidades para reflexionar sobre contenidos curriculares o situaciones

cotidianas.<sup>6</sup> Este asunto tiene consecuencias significativas ya que al enfocarse hacia las actividades mecánicas y relegar la reflexión, los maestros limitan también la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos, un elemento esencial en el proceso de formación moral (Beyer, 1997; Boyd y Bodgan, 1984; Boyd, 2004; Campbell, 2003; Kohlberg, 1992; Nucci, 2001). Algunos autores van más allá al resaltar las consecuencias que los alumnos pueden sufrir al estar en un ambiente de continua privación intelectual. Campbell señala: “Los maestros pueden también causar daño intelectual de diversas maneras. Estas incluyen la deficiencia en la preparación e implementación del currículo, las prácticas de evaluación injustas, así como la falta de consideración hacia los requerimientos de los alumnos” (2000: 210). En este sentido, un aspecto a destacar es que cada vez que los docentes ofrecían a los alumnos alguna secuencia de reflexión, éstos se sentaban, se callaban y ponían atención (Fierro y Carbajal, 2003), situación que muestra que cuando los alumnos se sienten involucrados e interesados dejan de transgredir la normatividad escolar.

La práctica docente puede, en consecuencia, considerarse como la columna vertebral de la formación valoral, de donde emanan las experiencias morales cotidianas que son ofrecidas a los alumnos en el contexto escolar. En este sentido, la formación de los docentes es esencial para que desarrollen una mirada crítica y reflexiva que amplíe su conciencia moral sobre la importancia y las implicaciones de su práctica cotidiana en la formación moral de los alumnos.

### 2.3. Conciencia moral de los docentes

Se han llevado a cabo diversos estudios empíricos con la finalidad de abordar el tema de la conciencia de los maestros sobre su papel como agentes morales. Entre estos estudios, se han identificado dos orientaciones. Para algunos autores, la mayoría de los maestros están muy poco conscientes de las implicaciones morales que conlleva su práctica docente y consideran que su papel como agentes morales es el resultado del tipo de persona que cada uno es, independientemente de las responsabilidades que su profesión implica (Hansen, 1993; Jackson, Boostrom y Hansen, 2003; McCadden, 1998). Colnerud está de acuerdo con esta postura y declara que, tras analizar la investigación empírica realizada sobre las dimensiones morales de la práctica docente, ha llegado a la conclusión de que “los maestros no están conscientes del impacto moral de sus actos” (1997:628).

Utilizando dichos estudios previos como plataforma, pero desde una perspectiva diferente, otros autores argumentan que la investigación empírica que han realizado en este campo muestra que algunos maestros están profundamente conscientes de las dimensiones morales de su práctica, dado que pueden fácilmente justificar en términos morales o éticos el sentido o propósito de sus acciones (Buzzelli y Johnston, 2002; Campbell, 2003).<sup>7</sup> El presente estudio se ubica en esta segunda corriente.

La conciencia moral de los docentes se define como la habilidad que tienen para “reconocer las dimensiones morales de su trabajo” (Campbell 2003:37). Este reconocimiento implica la capacidad para

---

<sup>6</sup> En un análisis global de las observaciones, Fierro y Carbajal encontraron que cinco por ciento del total del tiempo invertido en las observaciones se destinaron a la reflexión. El noventa y cinco por ciento restante se empleó en tareas académicas básicas o en actividades rutinarias (2003: 206)

<sup>7</sup> Si bien estos autores no hacen referencia al proceso de formación seguido por los docentes que tienen un alto nivel de conciencia moral, los investigadores de ambas corrientes coinciden en destacar la importancia de generar espacios de formación y reflexión ética, tanto en futuros maestros como en profesores en servicio, con el propósito de promover el desarrollo de su conciencia moral en relación al importante papel que desempeñan en la formación valoral de niños y jóvenes.



identificar las diferentes facetas de su práctica docente como acciones cargadas de significado moral y que involucran sus responsabilidades como profesionales. En este sentido, la conciencia moral de los maestros está vinculada a su agencia moral.

La agencia moral está esencialmente ligada a la forma en que los maestros se relacionan con los alumnos y las lecciones morales que les brindan a través de los eventos formales e informales de la vida escolar. En otras palabras, la agencia moral es la manifestación de los principios éticos del maestro (Buzzelli y Johnston, 2002; Campbell, 2003). En este sentido, la conciencia moral del docente y su agencia moral se consideran como elementos interdependientes. La conciencia moral informa a la agencia moral, al mismo tiempo que la agencia moral puede ser evaluada por la conciencia moral. Así, se establece un ciclo de retroalimentación que permite asumir que mientras más conscientes sean los maestros de sus responsabilidades morales como profesionales y de las oportunidades que tienen para facilitar la formación moral de sus alumnos, más reflexionarán acerca de su rol como agentes morales.

Por tanto, el desarrollo de la conciencia moral de los maestros se vuelve un paso indispensable hacia una agencia moral más reflexiva, lo que no sólo implica comprender las dimensiones morales de la práctica docente, sino también actuar en consecuencia bajo la guía de ciertos principios éticos. Este proceso de reflexión debe ser estimulado (Buzzelli y Johnston, 2002) para que se convierta en "la plataforma que impulse un sentido de profesionalismo renovado en los docentes" (Campbell, 2003:27), lo que esencialmente conlleva cambios en la percepción de los maestros sobre su rol y las responsabilidades profesionales que éste conlleva.

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1996), estas transformaciones a la práctica docente no constituyen expectativas aisladas, sino que se insertan en el contexto actual en donde la exigencia por una mayor profesionalización de los maestros se ha convertido en un reclamo social. Por consecuencia, se considera a los docentes responsables ya no sólo de hacer accesibles los contenidos académicos a los alumnos, sino también "del adecuado y apropiado desarrollo moral de sus estudiantes" (Fenstermacher, 1990:135).

En este contexto, surge la necesidad de profundizar en la comprensión de la conciencia moral de los docentes, ya que sin este acercamiento difícilmente podremos lograr desarrollar estrategias de formación más eficaces para que los maestros amplíen los horizontes morales sobre su práctica cotidiana.

### 3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación es un estudio cualitativo basado en un enfoque etnográfico interpretativo, en el cual la inquietud esencial reside en recuperar las experiencias subjetivas y las múltiples perspectivas de los docentes (Woods, 1991) para que "en el sentido amplio del término, podamos conversar con ellos" (Geertz, 1973:24). El propósito de esta búsqueda es, por tanto, el contribuir a una mejor comprensión de las diferencias que presentan los docentes en cuanto a la interpretación e integración de conceptos morales a su práctica, resaltando la complejidad inherente a este proceso.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Esta investigación formó parte de un estudio financiado por el Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública y por la Universidad Iberoamericana-León llamado "Propuesta de Formación en Valores desde la Práctica Docente." El estudio estuvo coordinado por Patricia Carbajal. Regina Martínez-Parente y Victoria Vidargas colaboraron en la recolección de datos y Cecilia Fierro en la revisión final del informe. El análisis presentado en este artículo es responsabilidad de la autora.



La investigación se realizó en una escuela primaria pública de organización completa ubicada en una colonia marginal de una ciudad media de la República Mexicana.<sup>9</sup> La muestra estuvo constituida por trece docentes del primero al sexto grados.

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

Todas las sesiones del curso fueron grabadas, se realizaron cuatro observaciones a cada docente durante un período de una hora y media a dos horas. Finalmente se realizó una entrevista semi-estructurada a cada maestro y maestra participante, así como a la directora de la escuela. Se utilizaron pseudónimos para garantizar el anonimato tanto de docentes como de alumnos.

#### 4. DEL CURSO A LA PRÁCTICA. DISTINTOS NIVELES DE CONCIENCIA MORAL EN LOS DOCENTES

El análisis de las observaciones en aula, las entrevistas y las transcripciones de las sesiones del curso "Análisis de la práctica docente desde los valores" arrojaron información en manera diferenciada. Aunque los datos obtenidos en los registros del curso corroboraron ciertos hechos y proporcionaron claridad sobre algunas situaciones específicas, la información obtenida a partir, tanto de los registros de observación como de las entrevistas, fue crucial para desarrollar un entendimiento más profundo de los niveles de conciencia moral de los maestros.

Por los tanto, estas dos últimas estrategias de recolección de datos se convirtieron en los pilares de la investigación, mientras que los datos obtenidos en las sesiones del curso se volvieron una herramienta complementaria. De esta forma, las interpretaciones que los maestros hicieron sobre los procesos que experimentaron en el curso "Análisis de la práctica docente desde los valores" ayudaron a identificar los elementos que decidieron adoptar, resistir o evadir (Hargreaves, 1996). También ilustraron el sentido de sus acciones (Fullan y Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1996) al decidir implementar o evitar cambios en su práctica desde una perspectiva moral.

De manera general en lo que respecta al curso, todos los docentes declararon que nunca antes habían tomado un curso de formación en valores, lo que muestra que a pesar de que en las últimas décadas el tema ha cobrado especial relevancia, lejos está todavía de ser una prioridad en los procesos de formación docente. En relación a los contenidos, los más relevantes y significativos fueron los referidos al comportamiento afectivo del docente, es decir, los vehículos de las normas así como las expresiones afectivas de los docentes. En contraste, el comportamiento normativo y el pedagógico quedaron en segundo término. Este interés se explica por la profunda preocupación que la gran mayoría de los maestros expresó en torno a la relación que establecen con sus alumnos, especialmente con respecto a la manera de ejercer la disciplina.

---

<sup>9</sup> La escuela está situada en la periferia de la ciudad, en una colonia popular. Tiene 17 años de fundada y cuenta con 16 grupos de aproximadamente 45 alumnos por cada uno (tres grupos de 1° a 4° grado y dos grupos de 5° y 6° grado). La gran mayoría de los padres de familia son obreros y las madres que trabajan, se emplean como obreras o como empleadas domésticas.

En este contexto, las creencias de los maestros y sus interpretaciones sobre el contenido del curso, al intentar incorporar cambios en su práctica docente, se convirtieron en una valiosa fuente de análisis. Se hizo evidente que tanto la facilidad de los docentes para lograr hacer modificaciones, como los propósitos que guiaban sus acciones, variaban en función del grado de conciencia moral alcanzado. Por tanto, el análisis de los diferentes grados de conciencia moral de los profesores se desarrolló tomando como referencia los siguientes criterios: a) la manera en que los maestros se relacionaban con sus alumnos, b) la disposición que mostraban para realizar cambios en su práctica y el éxito que experimentaban al implementarlos y c) el significado y el sentido que le daban a sus decisiones y acciones.

Con base en lo anterior, se identificaron tres niveles de conciencia moral a los que se denominó: "Conciencia moral comprensiva," "Conciencia moral en transición" y "Conciencia moral refractaria." En los siguientes párrafos se presentará de manera breve algunos ejemplos de docentes que corresponden a cada uno de estos grupos.

#### 4.1. Conciencia moral comprensiva

Este primer grupo está formado por aquellos maestros que muestran un alto grado de conciencia moral en su práctica docente y que tienen una comprensión incluyente de las dimensiones de su rol como educadores, lo que resulta evidente en su agencia moral.

Dos, de los trece docentes, fueron ubicadas en este grupo: Josefina y Marisol. Estas maestras comparten características similares en su práctica. El primer rasgo en común aparece en su comportamiento normativo. Ambas tienden a establecer las normas del aula de una manera clara y consistente, pero tomando en consideración situaciones específicas para dar a los alumnos lo que ellas consideran como un trato equitativo. Su comportamiento afectivo tiene sólidos cimientos basados en el respeto a los alumnos. Utilizan vehículos que explican el sentido de la norma, que promueven la toma de rol y/o que señalan la falta de manera respetuosa, así como expresiones afectivas que atienden las necesidades de los alumnos. En sus prácticas pedagógicas, estas maestras establecen actividades rutinarias que suelen mantener a los alumnos interesados y que les permiten predecir lo que se espera de ellos.

Ambas docentes muestran un alto nivel de congruencia entre lo declarado y lo observado. Tienen un buen manejo de grupo y, de manera general, no manifiestan graves problemas de disciplina en sus salones de clase. Sin embargo, se mantienen atentas a mejorar su práctica y a revisar su actuación frente a sus alumnos cuando así se requiere. Veamos el ejemplo de Josefina.

##### **Josefina: "Ninguno de mis alumnos sufrirá lo que yo sufrí."**

Josefina es una maestra de 34 años de edad. Cuenta con el grado de licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene trece años de experiencia docente y ha trabajado en esta escuela los últimos seis. Se caracteriza por ser una maestra alegre, cariñosa y dedicada y, aunque tiene un grupo de 48 niños, siempre trata de permanecer receptiva a lo que sus alumnos necesitan.

Para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado, Josefina ha establecido una rutina básica en la que alterna 45 minutos de trabajo por 10 ó 15 de relajamiento, durante los cuales suele invitar a los niños a salir al patio de recreo para jugar con ellos. Su rutina consiste básicamente en introducir un contenido académico recuperando las experiencias de los alumnos sobre el tema en cuestión, lo cual en su opinión "los hace sentir importantes." Enseguida cuenta a los alumnos una historia haciendo hincapié en el contenido, hace preguntas reflexivas sobre el tema y prosigue a escribir en el pizarrón los ejercicios que los alumnos harán en el cuaderno. Posteriormente, pasa fila por fila a revisar el trabajo de cada uno de

los niños. En esta etapa, los alumnos se empiezan a mostrar inquietos, por lo que la maestra hace preguntas como las siguientes: "Veo a mi grupo cansado, ¿qué prefieren, terminar el trabajo ahora o salir a jugar y terminarlo de tarea?" Los alumnos discuten por unos minutos y toman una decisión. Finalmente, como cierre de cualquier actividad, los invita a jugar para que descansen.

Según Josefina, la rutina que establece facilita el aprendizaje de los alumnos porque se involucran e interesan en la actividad. Comenta que ha aplicado esta metodología por un tiempo prolongado y considera que ha funcionado adecuadamente con grupos tan numerosos principalmente porque combina dos aspectos importantes: el rigor y el respeto por la dignidad de sus alumnos; al respecto, explica:

*"Rigor para mí significa orden y al mismo tiempo respeto hacia la dignidad de los niños. Si no hay orden en las actividades y en el salón, los alumnos no aprenden. Tengo que ser firme, pero amable al mismo tiempo, ¿sí me entiendes? El rigor tiene que ser balanceado, debe de ayudar a los alumnos a crecer sin dañarlos, sin hacerlos sentir que no valen, que no pueden. En mi experiencia he confirmado que la manera en que tratas al niño determina su aprendizaje. Si los alumnos se sienten cómodos en un ambiente disciplinado y alegre, aprenderán mejor." (PCJO)*

Josefina menciona dos tensiones que los maestros enfrentan con frecuencia: la primera se refiere a la necesidad de controlar al grupo, en contraposición al deseo de establecer una enseñanza más abierta y participativa (Feinman-Nemser y Floden, 1986); la segunda, hace mención a la disposición de otorgar un trato amable a los alumnos, frente al requerimiento de establecer el orden y la disciplina necesarios para facilitar el aprendizaje (Campbell, 2003). Josefina sintetiza estas dos tensiones en el término "rigor." Cómo alcanzar el "rigor" de una manera equilibrada, es una de sus principales preocupaciones, ya que requiere de un balance adecuado entre el respeto a la dignidad de los alumnos y la creación de lo que ella considera un ambiente propicio para el aprendizaje. Como veremos más adelante, la manera en que los docentes enfrentan y resuelven estas tensiones varía en relación al nivel de conciencia moral.

Josefina considera los referentes valorales de trato respetuoso, equitativo y considerado que ella ha incorporado en su práctica tienen su origen en su propia experiencia como estudiante. El haberse enfrentado a vivencias contrastantes, la llevó a plantearse nuevos horizontes de relación entre docentes y alumnos, lo que explica de la manera siguiente:

*"Yo fui formada en una primaria pública y en esos días los maestros te pegaban, te jalaban, te daban con la regla. Me sentía tan mal con ese trato que cuando decidí ser maestra me prometí a mí misma que ninguno de mis alumnos sufriría lo que yo sufrí. Luego tuve la oportunidad de estudiar becada en un bachillerato pedagógico<sup>10</sup> en donde estudiamos a Pierre Faure. Entonces aprendí que a un niño hay que tratarlo con dignidad porque yo así fui tratada en esa escuela. Por eso ahora siempre pienso: ¿qué me lastimó a mí para que yo no lastime a ningún niño?" (PCJO)*

Las experiencias escolares previas así como la forma en que los sujetos las interpretan parecen constituir un elemento importante para el desarrollo de la conciencia moral de los maestros. Según Fullan y Hargreaves (1996) el tomar en consideración la trayectoria personal de los maestros es un punto esencial para la comprensión de su motivación o su resistencia para el cambio. En este caso, Josefina tuvo la oportunidad de comparar las dos maneras en que fue tratada y decidió de manera consciente el establecer con sus alumnos una relación basada en un vínculo justo y respetuoso. La frase "ninguno de mis alumnos sufrirá lo que yo sufrí" es una síntesis de sus reflexiones morales en las que "la razón," "los

<sup>10</sup> Una institución privada de prestigio en la región.

sentimientos" y "el pensamiento crítico" (Campbell 2003: 37) informaron tanto a su conciencia moral como a su agencia moral.

*En este sentido el curso vino a reforzar lo que ya de antemano formaba parte de sus saberes y sus prácticas, proporcionándole más elementos de certidumbre, así como de sistematización de las nociones previamente desarrolladas. Tal como lo expresa Josefina: "Ahora que hemos tomado este curso, ya uno va viendo cómo se van vinculando las cosas una con otra, cómo van teniendo un sentido más completo y profundo" (POJO).*

## 4.2. Conciencia moral en transición

Este grupo de maestros y maestras tiene en común dos características. La primera es que, de manera general, reconocieron sentir insatisfacción respecto a algunos aspectos de su práctica docente, en especial en torno a la rudeza con que trataban a sus alumnos.

La segunda es que decidieron intentar poner en práctica algunos de los elementos abordados en el curso, sobre todo aquellos relacionados con su comportamiento afectivo. En otras palabras, entraron en un proceso de transición dándose la oportunidad de probar una manera distinta de "hacer las cosas," poniendo a prueba nuevas formas de relación con sus alumnos en el trato cotidiano.

Este grupo se subdividió a su vez en tres sub-grupos de acuerdo a la manera en que los maestros se percibían a sí mismos con respecto a su motivación inicial para realizar cambios y los logros alcanzados en la implementación de estas modificaciones en su práctica docente. El primer sub-grupo se denominó "Conciencia moral en transición avanzada," el segundo "Conciencia moral en transición intermedia" y el tercero "Conciencia moral en transición incipiente."

### 4.2.1. Conciencia moral en transición avanzada

Este grupo está conformado por dos maestras, Susana y Ángeles, quienes mostraron gran interés y facilidad para incorporar algunos elementos del curso a su práctica docente. Se puede inferir que la manera en que manejaron estos nuevos elementos con sus alumnos fue una extensión de un nivel de conciencia moral preexistente que sirvió como plataforma para la comprensión y la exitosa integración de nuevos conceptos a su práctica cotidiana. Susana es representativa de este sub-grupo.

#### Susana: "Encontré el camino."

Susana es una maestra de 42 años. Cursó sus estudios en una Normal urbana y tiene 16 años de experiencia docente. Ha trabajado en esta escuela durante cuatro años y está al frente de un grupo de 45 alumnos de cuarto grado.

Susana es una maestra con un gran sentido del humor, es vivaz y sonriente. Aunque es conocida por su "buen carácter" entre sus colegas; confiesa que frente a sus alumnos solía ser sumamente "dura y cortante." El hecho de que su relación con sus estudiantes fuera conflictiva y distante, el que recibiera con frecuencia quejas de las madres de sus alumnos y el que la mayoría de sus estudiantes le tuvieran miedo, la hacía sentir profundamente insatisfecha. Se prometió a sí misma que iba a cambiar y, a partir de su participación en el curso, se dio la oportunidad de hacerlo.

*"Se puede decir que en este año todo es nuevo."<sup>11</sup> Me sentía muy insatisfecha con la manera en que me relacionaba con los alumnos. Simplemente, no era justo ni para ellos ni para mí porque me la pasaba*

<sup>11</sup> Susana también empezó un tratamiento naturista para relajarse.

*enojada gritándoles todo el tiempo. Tenía que cambiar, pero no hallaba bien el cauce y ahora he descubierto por dónde hay que caminar. Ahora digo 'me voy a ayudar de esto y de esto que hemos visto en el curso.' Ya encontré el camino." (PC/SU)*

Uno de los cambios más significativos que vivió, fue en relación al trato que estableció con sus alumnos, incorporando nuevos vehículos, entre los que la toma de rol adquiere un papel predominante.

*"Lo que siento que sí me ha ayudado mucho es el ponerme en el lugar del otro porque si yo estuviera en la situación de varios de mis alumnos, lo mismo haría, me portaría muy mal. En eso el curso me dio una opción práctica de qué hacer porque lo apliqué y ya vi que funciona. Hay comentarios de los niños de que la maestra ya no está tan nerviosa, ya no grita tanto y hasta las mismas mamás comentan los cambios que he tenido. Incluso ahora se acercan a mí con más confianza, sin miedo." (PC/SU).*

Susana relata el caso de Juan, uno de sus alumnos, quien "tenía la costumbre de robar las cosas de los compañeros," además de ser considerado como un alumno "muy agresivo." Decidió indagar qué sucedía en la vida de Juan y descubrió que sus padres habían migrado a Estados Unidos, dejándolo con su abuela. Susana comenta:

*"Me di cuenta de que lo que Juan necesitaba era atención y amor. Yo me puse en su lugar y entendí que lo que necesitaba era sentirse querido. Entonces decidí conversar más con él y también lo nombré mi asistente, o sea, lo nombré responsable del cuidado de mi bolso y del material del locker. La sorpresa es que Juan cambió mucho, ya no robaba, ya no agredía a los demás. Por eso digo que eso de la toma de rol es un conocimiento muy práctico que nos ayuda a entender a los otros. Ahora para corregir a mis alumnos les pido que se pongan en el lugar de los demás." (PC/SU).*

El éxito de Susana al incorporar estas modificaciones es el resultado de dos aspectos importantes: su nivel de conciencia y su agencia moral. Desde antes de participar en el curso, Susana sentía una gran insatisfacción por la relación que establecía con sus alumnos, lo que muestra que previamente había desarrollado un nivel de conciencia que le permitía identificar que el maltrato que otorgaba a los niños generaba una situación injusta para ambas partes. Susana estaba, por lo tanto, abierta a experimentar nuevas ideas para resolver esta situación. Al llevarlas a la práctica el nivel de conciencia moral de Susana se hace evidente a través de su capacidad de agencia moral, ya que logra establecer un trato más respetuoso y equitativo hacia sus alumnos de manera consistente. La consistencia se volvió un factor clave. Su constancia en la incorporación de las nuevas formas de relación con los alumnos le permitió percibir los cambios positivos en el comportamiento de los niños, creando un círculo virtuoso en la relación docente-alumno. Desde la perspectiva de Susana, el contenido presentado en el curso fue "práctico" y le ayudó a "encontrar el camino." Sin embargo, se puede considerar que "encontró el camino" porque ya había alcanzado un nivel de conciencia moral que le permitió juzgar sus propias prácticas a través de la óptica de principios éticos. El conflicto moral preexistente, que ella intentaba, solucionar encontró en la temática del curso las alternativas de acción que buscaba, las cuales se reflejaron en su agencia moral. Tal como plantea Fenstermacher: "Ciertamente parece existir algún tipo de capacidad de agencia moral por parte del maestro para que pueda involucrarse de manera adecuada y eficaz en el desarrollo moral de sus alumnos" (2001: 651).

#### 4.2.2. Conciencia moral en transición intermedia

Este sub-grupo está formado por seis docentes, quienes intentaron realizar cambios en su comportamiento afectivo, pero a diferencia del sub-grupo anterior, fueron inconsistentes al poner en práctica estas transformaciones. Oscilaban constantemente entre las prácticas nuevas y las tradicionales, en las que tendía a prevalecer el trato áspero y rudo hacia los alumnos. Sin embargo, estos maestros

declararon estar dispuestos a continuar intentando incorporar modificaciones a su práctica docente. El caso de la maestra Guadalupe permite ejemplificar lo que ocurre con este sub-grupo.

**Guadalupe: "He intentado hacer las cosas de manera diferente, pero me ha costado mucho trabajo."**

A los 53 años de edad, Guadalupe es la mayor de los maestros en esta escuela y tiene a su cargo 48 alumnos de segundo grado. Obtuvo su título de maestra en una Normal Rural, tiene 16 años de experiencia docente y ha trabajado tres años en esta escuela.

Guadalupe siempre se consideró a sí misma como una maestra muy severa, pero a partir de los comentarios de algunos de sus alumnos, empezó a cuestionarse sobre otras posibilidades de relacionarse con ellos. Dice: "Yo sé que siempre he tenido un estilo muy duro, muy agrio con mis alumnos, pero el año pasado, cuando dos alumnos de esta escuela se atrevieron a preguntarme por qué estaba tan enojada todo el tiempo, me sentí muy mal. Me sorprendió y entristeció mucho" (PC/GU).

Guadalupe decidió que nunca es tarde para intentar cambiar y se motivó más a partir de la reflexión que se estableció con los colegas durante el curso. Se dio cuenta que varios maestros estaban dispuestos a asumir el riesgo a experimentar con algunos cambios en su práctica docente por lo que ella decidió intentarlo también, incluyendo algunas modificaciones enfocadas a su comportamiento afectivo. No obstante, no pudo lograr la consistencia necesaria al implementar los cambios en su práctica. En el siguiente fragmento se observa como la maestra Guadalupe, en un primer momento, incorpora elementos de trato más cordial con los alumnos como los diminutivos, el tono de voz suave y de bajo volumen. Veamos:

*Maestra: (Tono de voz suave) "Voy a hablar bajito, voy bajando hasta que hable bajito, ¿verdad, Ramiro? ¿verdad, Fátima?" (Baja la voz.)*

*Maestra: "A ver, vamos a escuchar a Ricardito en silencio como cuando vienen las mamás a hablar, que están muy calladitos."*

*Alumna: "O cuando suena el celular."*

*Maestra: "Sí, vamos a quedarnos bien calladitos. A ver Ricardito, guarda silencio por favor." (P002-GU-UM)*

Sin embargo, conforme pasa el tiempo y en la medida en que los alumnos se empiezan a inquietar, recurre a los vehículos y expresiones afectivas que estaba acostumbrada a utilizar. A veces, recuerda y vuelve al tono suave y tranquilo, pero en general aparece el grito, el enojo y la recriminación como recurso o una combinación de ambos.

*Maestra: (Grita) "¡Manuel, si veo que vuelves a abrir la boca te voy a quitar la hoja!"*

*Maestra: "Arturito, ven aquí por favor. ¿Quién te calificó?" (El niño le contesta en voz baja.)*

*Maestra (Grita): "Samuel, ven, ¿qué son estas calificaciones?" (Samuel se acerca.)*

*Maestra (Grita): "¡Le voy a bajar puntos por hacer eso!" (Continúa en tono suave) "Ya sabe que el cuaderno del compañero se debe respetar."*

*Maestra: (Grita) "¡A ver ¿quién está ahí con sus comentarios?! ¡José Manuel! ¿¡Ya puso nombre y grado?! (...)*

*Maestra: (Grita) "¡Fernando, no es por equipo ni por parejas!" (Continúa gritando) "¡Pero ustedes se van a callar! ¡Carlitos!" (...)* (P002-GU-UM)



El temor a perder el control del grupo no es una preocupación únicamente de Guadalupe, sino que es una característica común entre los docentes en general (Buzzelli y Johnston, 2002; Britzman, 1986; Dudley-Marling, 1997; Nias, 1988). Según Doyle, esto es comprensible, ya que los maestros han construido su identidad profesional alrededor de la díada orden-aprendizaje por lo que tienden a volver a sus prácticas tradicionales cuando “el orden se vuelve inestable” (1986: 421) y amenaza el cumplimiento del trabajo académico. Guadalupe, al igual que los otros maestros en este grupo, está consciente de estas prácticas inconsistentes y reconoce la dificultad para consolidar cambios pues sigue en la lucha interna entre mantener el control y permitir un ambiente de aprendizaje abierto y amoroso. Como hemos mencionado con anterioridad, este es un dilema comúnmente enfrentado por los maestros. La manera en que Guadalupe lo resuelva en el futuro, dará cuenta del nivel de desarrollo de su conciencia y agencia moral.

#### 4.2.3. Conciencia moral transitoria incipiente

En este tercer sub-grupo se ubicaron dos maestras, Viviana y Lorena, quienes reconocen la necesidad de relacionarse con sus alumnos de una manera más justa y respetuosa, pero que se confiesan aun incapaces de concretar transformaciones. Su sentido del deber está centrado en el proceso de aprendizaje, por lo que mantener el control del grupo a través de la imposición de su autoridad les resulta indispensable para alcanzar las metas de instrucción de los alumnos. Estas maestras expresaron un profundo sentimiento de frustración pues se sentían incapaces de intentar transformación alguna. Viviana es una clara representante de este subgrupo.

##### **Viviana: “Me di cuenta de que tenía cambiar, pero ni siquiera lo he intentado.”**

Viviana tiene 38 años de edad y ocho de experiencia docente. Es licenciada en educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene a su cargo un grupo de 46 alumnos de cuarto grado y ha laborado en esta escuela por seis años. Viviana es una maestra muy callada y, como algunos otros docentes de la escuela, se define a sí misma como dura y estricta. El siguiente fragmento es un ejemplo de lo que consistentemente se observó durante sus clases:

*Maestra: “Pasa Ramiro al pizarrón. Pasa con tu cuaderno vas a hacer la suma, ¡pero ya! ¿Ramiro me escuchaste? ¡Pues ándale!” (Ramiro mueve la cabeza negativamente. Se rehúsa a pasar).*

*Maestra: “No, no te pregunté, dije pasa y hazme la operación.” (Utiliza un tono de voz severo).*

*Alumna: “Maestra, este Joel me andaba pegando en la cabeza con su pie.”*

*Maestra: (Grita) “¡Bueno, se callan!” (Utiliza un tono severo y de enojo). “En silencio porque va a pasar Ramiro a hacerme la suma. Ramiro, pasa por favor. Si andabas jugando quiere decir que ya terminaste todas las operaciones que tienes que hacer, así que pasa por favor. Ramiro, R-a-m-i-r-o...” (Utiliza tono de recriminación y se pone las manos en la cintura). (Ramiro se levanta y se dirige al pizarrón.)*

*Maestra: “¡Julieta!”*

*Julieta: “Es que Fernando y David andan jugando.”*

*Maestra: “¡Julieta, pasa a hacerme la operación! ¡Julieta, pasa a hacerme la operación!”*

*Julieta: “¡No!”*

*Maestra: (Visiblemente molesta, levanta la voz) “¡No te estoy preguntando, no te pregunté, te dije: pasa a hacerme la operación en el pizarrón! ¡Te estoy esperando... que pases a hacerme la operación!” (La maestra espera unos segundos.)*

*Maestra: “¿Ya Julieta?” (La niña pasa al pizarrón.) (...) (V002-V-UM)*



Esta secuencia prosigue con gritos y recriminaciones por parte de la maestra mientras los alumnos continúan retando su autoridad con su comportamiento. Viviana trata de recuperar el control al imponer su autoridad de manera áspera, pero los alumnos se resisten de diferentes maneras, algunos desafían sus órdenes abiertamente, otros golpean a sus compañeros y un número significativo de alumnos la confronta al no terminar el trabajo a tiempo. Esta secuencia termina cuando Viviana decide castigar a todos los alumnos que no han terminado el trabajo o que se han comportado inadecuadamente. Esta situación, la cual se repite constantemente en otras secuencias, genera un ambiente muy tenso en el aula. Viviana explica su perspectiva:

*“Yo se que siempre he sido muy dura y estricta, pero este año ha sido peor porque los alumnos no obedecen y peor ahora que la directora nos prohibió pegarles, menos los puedo controlar. Las mamás se quejan de que los niños no han aprendido como el otro grupo (el de Susana). También se quejan de que los trato mal, pero ellas no entienden, yo les digo; ‘es mi deber corregir a sus hijos porque vienen a la escuela a aprender.’ Para educar a un niño hay que corregirlo, pero las mamás no entienden.” (VV/VI)*

El propósito educativo de Viviana está basado en la noción de control y sumisión, en la que se espera que los alumnos se muestren obedientes a las ordenes de los maestros (Delval, 2004; Meneses, 2004). Cuando no es así, “el deber” asumido por Viviana, es corregirlos, aun por la fuerza. Meneses explica que el gran número de alumnos que hay en las aulas mexicanas, junto con las estructuras de instrucción rígidas que promueven orden y disciplina, hacen que las prácticas autoritarias persistan. Según este autor, los maestros esperan que los alumnos permanezcan atentos, obedientes y sumisos. Los medios para alcanzar esta meta son “la disciplina y la imposición” (2004: 36). Como consecuencia, se entabla una lucha por el poder entre el maestro y los alumnos (Strom, 1989), especialmente cuando éstos últimos se sienten apoyados por las quejas de sus madres acerca de la maestra. Conforme Viviana siente que pierde el control, trata de imponer su autoridad, creando un círculo vicioso. Según Weber y Mitchell esta actitud autoritaria tiene su origen en “un profundo temor no reconocido” (1996: 310): la sensación de no ser capaz de establecer el control y la disciplina requeridos para el proceso de aprendizaje, especialmente cuando Viviana, como muchos otros maestros, ha equiparado la noción de aprendizaje con la de control social (Britzman, 1986).

El caso de Viviana muestra claramente las limitaciones de algunos maestros para realizar cambios en su práctica docente desde una perspectiva moral. Aún cuando se haya despertado un nivel de conciencia moral incipiente al reconocer la importancia de desarrollar relaciones justas, respetuosas y consideradas hacia los alumnos, éste entra en conflicto con las imágenes culturales que los maestros tienen respecto a su rol como controladores (Britzman 1986; Dudley-Marling 1997; Fine, 1991; Nias 1988; Weber y Mitchell, 1999). Ser un “buen maestro” es, entonces, tratar de que los alumnos aprendan los contenidos académicos sin importar el costo. Es la perspectiva opuesta a la de Josefina, quien cree que los alumnos avanzarán más en un ambiente amable, alegre y disciplinado. A este respecto, Campbell expresa: “Los maestros no necesitan sacrificar su autoridad ni el rigor académico para poder transmitir una sensación de amabilidad y humanidad que influye en el ambiente de la clase de manera sutil, pero no por ello menos significativa” (2003:33). Desafortunadamente, Viviana no ha desarrollado el nivel de conciencia y agencia moral necesario para establecer el equilibrio entre un ambiente de aprendizaje y una relación equitativa y respetuosa con sus alumnos, situación que la hace exclamar:

*“mis alumnos no me quieren, ojalá pudiera hacer las cosas de manera distinta, pero no puedo” (VV/VI).*

### 4.3. Conciencia moral refractaria

El tercer y último grupo incluye solamente a una maestra, Daniela. Se seleccionó el término “refractario” para describir la actitud persistente e impermeable que muestra esta maestra en relación a los principios de justicia y respeto. Las principales características de Daniela son la falta de interés por cuestionar su práctica docente, así como una negación sobre el trato desconsiderado al que somete a sus alumnos. Veamos:

**Daniela: “Hay que saber imponerse.”**

Daniela tiene 43 años de edad y 16 de experiencia docente. Es una maestra reservada que tiende a mantenerse aislada del resto del grupo. Durante los 11 años de antigüedad que tiene en esta escuela siempre había impartido clase en grupos de quinto grado, sin embargo en este ciclo escolar la directora del plantel le solicitó que se hiciera cargo de un grupo de primer grado. El siguiente fragmento ejemplifica el tipo de relación que esta maestra establece con sus alumnos:

(Los alumnos escriben palabras en sus cuadernos mientras la maestra corrige papeles en su escritorio. El nivel de ruido es alto.)

*Maestra: (Grita) “¡Oscar! ¿Ya acabaste? ¡Felicia y compañía, ya!”*

*Niño: “Maestra, ellas andan rayando mi cuaderno.”*

*Maestra: “¡Vengan Lupe y la otra Lupe! ¡A ver, vengan para acá!” (Tono severo y volumen de voz fuerte). (Una de las niñas dice algo a la maestra en voz baja.)*

*Maestra: (Grita) “¡Ya, no sean mentirosas, él está diciendo que le rayaron su cuaderno!”*

*Lupe: “Es que...”*

*Maestra: “¡Es que bórrele aquí y no esté echando mentiras! (Volumen de voz fuerte.) (La maestra se pone de pie repentinamente.)*

*Maestra: “¡Oscar! (grita). Empiezo a dictar, uno, dos, tres. Y acuérdense que cada palabra mal, la repiten cinco veces. A los que no les revise el trabajo se van a quedar en el recreo a entregármelo.” (Se escucha ruido en el salón. La maestra camina con rapidez hacia al lugar de David, lo levanta y zarandea. El cuaderno del niño cae al suelo.)*

*David: “Noooo.” (El niño empieza a llorar.)*

*Maestra: (Tono de voz muy fuerte) “¡A ver si la siguiente vez trata de platicar menos! ¡Ese cuaderno, recoja ese cuaderno, no llore!” (El niño recoge el cuaderno y la maestra lo saca del salón). (P001-D-UM).*

Es de llamar la atención que la mayoría de los maestros y maestras entrevistados que mantenían un trato rudo hacia sus alumnos, reconocieron este hecho y expresaron el deseo de construir una relación más armónica. Daniela es la excepción. Ella nunca expresó insatisfacción alguna por el trato que daba a los niños. Por el contrario, la dureza era la constante en sus prácticas afectivas y es muy significativo que, en todas las observaciones realizadas, al menos uno de sus alumnos lloró. De igual manera, su comportamiento pedagógico muestra claras deficiencias. Pasaba largos períodos corrigiendo papeles y cuadernos en su escritorio; esto propiciaba que los alumnos se distrajeran fácilmente del trabajo asignado, ante lo cual Daniela respondía con regaños y maltrato.

Una de las razones que puede explicar la conducta de Daniela es su relación problemática con la directora del plantel. Según la directora, Daniela solía tener una muy buena relación con la directora anterior, quien le otorgaba privilegios especiales. Cuando la actual directora llegó, decidió eliminar dichas

concesiones; por consecuencia, Daniela reaccionó tomando una actitud antagónica: permanecía fuera del salón por largos periodos y al regresar castigaba a los alumnos por no haber hecho el trabajo asignado. Al recibir quejas de las madres de familia por el bajo rendimiento académico de sus hijos, la actual directora consideró la necesidad de dar a Daniela un seguimiento más cercano, por lo cual le asignó el aula más próxima a la oficina principal, un salón de primer grado. Daniela interpretó esto como un reto abierto a sus habilidades como docente. Daniela comenta:

*"Tenía muchos años que no trabajaba con primer año. Este grupo me lo dio la directora como dándome a entender que no iba a poder con él, pero lo he podido manejar muy bien." (PC/DA)*

La satisfacción expresada por Daniela en relación a la forma en que maneja su grupo refleja su precario nivel de conciencia moral, ya que ni siquiera contempla la posibilidad de establecer una relación distinta con sus alumnos basada en el respeto mutuo, mucho menos en un trato equitativo. Por tanto no parece identificar la necesidad de modificación alguna. Su "ceguera moral" (Bergem, 1993) en relación a los temas éticos parece ser persistente ya que considera que, si bien debe haber un equilibrio en el trato hacia los alumnos, "no ser ni muy estrictos, ni muy sueltos," finalmente lo que importa es "saber imponerse para que los niños aprendan a obedecer." (PC/DA)

Resulta interesante como la idea de "imposición" se hace presente en distintos momentos en el discurso de algunos docentes. La necesidad de imponer la autoridad parece ser el único recurso disponible para mantener el control del grupo. Según Daniela, esto no es un asunto exclusivo entre maestros y alumnos, sino que se da a todos los niveles en el contexto escolar:

*"Así funcionan las cosas. A veces vemos que la directora nos está como vigilando y uno dice '¡ay! ahí está la directora' y nos tenemos que comportar, pues así igualmente los niños, tienen que aprender a portarse bien, sobre todo cuando está el maestro." (PC/DA)*

Daniela refleja en sus comentarios su idea de una estructura escolar rígida, jerárquica y autoritaria, en la que la persona que posee un rango superior tiene que cuidar a los subordinados para lograr que el trabajo se realice o que haya un comportamiento adecuado. Es interesante observar que, a diferencia de sus colegas, no hace referencia a sus "deberes" como maestra, sino que de acuerdo a su percepción, la presencia vigilante de la autoridad es una referencia indispensable para el cumplimiento de las normas y de las responsabilidades. Si la autoridad no se encuentra visible, entonces estos aspectos desaparecen también. En este sentido, proporciona un ejemplo interesante:

*"Yo, la verdad, invento a veces las actividades del proyecto escolar. Cuando me llega una hoja que dice 'invitar a un padre de familia de cuenta-cuentos' digo: '¡ah, caray!, tenía que invitar a un padre de familia a contar un cuento.' Entonces le pregunto a un alumno '¿cómo se llama tu mamá?' Anoto su nombre, invento el nombre de un cuento y ya, ya cumplí y nadie se dio cuenta." (PC/DA)*

La conciencia moral de Daniela parece refractaria no sólo a los valores de justicia y respeto, sino también a la honestidad. Estos principios éticos quedan de lado para concentrarse en su principal interés de este momento: su confrontación con la directora. El caso de Daniela resulta interesante porque refleja cómo la micro-política de la escuela permea el aula (Buzzelli y Johnston 2002; Sacristán, 1997). La lucha de poder entre la directora y una maestra puede boicotear los intentos de realizar cambios no sólo en la escuela, sino también en la práctica docente. Si Daniela fuera consciente de las consecuencias de sus actos, entendería que sus alumnos no tienen por qué convertirse en las víctimas de este conflicto.<sup>12</sup> En este

<sup>12</sup> Para profundizar en la manera en que los directivos suelen enfrentar y resolver este tipo de situaciones ver (Fierro 2007).

sentido llama la atención el que los mecanismos de contención para este tipo de prácticas sean tan reducidos. A pesar de que cada docente, a nivel particular, debe ser responsable de sus actos, es importante reconocer que estas prácticas están enraizadas en cierto tipo de cultura escolar que permite que afloren. Ante la falta de regulaciones eficaces al respecto, se deja a la buena voluntad de los docentes aplicar los principios éticos que deben guiar todo proceso educativo.

## 5. REFLEXIONES FINALES

La identificación de los distintos niveles de conciencia moral que presentan los maestros con respecto a su práctica docente se convirtió en un elemento clave para comprender ciertos mecanismos por los cuales algunos maestros son más capaces que otros para implementar cambios a su práctica desde una perspectiva moral, así como para resolver adecuadamente las tensiones que surgen al tratar de establecer relaciones más cordiales, respetuosas y equitativas con sus alumnos. Por tanto, resultó interesante observar que el nivel de conciencia moral de los maestros se ve reflejado en su nivel de agencia moral. A mayor conciencia moral, parece existir mayor capacidad para integrar cambios en la práctica docente.

En este sentido, resulta inquietante el abandono al que han estado sujetos los maestros en relación a su formación valoral. Recordemos que ninguno de los profesores investigados había participado con anterioridad en algún proceso de reflexión ética sobre su papel como docentes. Abandonados a sus propios recursos, reconocen que las experiencias vividas, ya sea en su etapa de estudiantes o en el ejercicio de su profesión, han contribuido en gran medida a configurar su conciencia moral. Para algunos docentes, las experiencias contrastantes entre un trato digno e indigno despertaron un nivel de conciencia moral más reflexivo sobre su propia práctica; para la gran mayoría, sin embargo, este análisis crítico está prácticamente ausente o se encuentra en un nivel muy incipiente.

Ante este panorama, se señalan algunos aspectos identificados en el estudio que pueden contribuir al diseño de propuestas de formación docente más eficaces desde una perspectiva de formación valoral.

### 5.1. Los maestros enfrentan tensiones y dilemas

El aspecto más importante que apareció como preocupación principal de los docentes en el análisis de su práctica fue su relación afectiva con los alumnos, especialmente con respecto a la manera en que establecen el control en el grupo. También se observó que los maestros, con excepción de Daniela, la maestra ubicada en el grupo llamado "conciencia moral refractaria," encontraron un vínculo entre la necesidad de mantener un trato justo y respetuoso hacia los alumnos y asegurar el orden necesario para posibilitar un ambiente de aprendizaje. La mayoría de los maestros percibieron estas dos situaciones como propósitos contradictorios en el aula que generaron tensiones y dilemas al momento de tratar de implementar transformaciones en su práctica.

### 5.2. Capacidad diferenciada para resolver estos dilemas

Se observó que los maestros pudieron equilibrar estas tensiones en diferentes grados, dependiendo de su nivel de conciencia moral y de agencia moral. Quienes fueron ubicados en el nivel de conciencia moral comprensiva tuvieron la capacidad de desarrollar el equilibrio entre un ambiente de trabajo adecuado y un clima respetuoso, cálido y participativo. De igual manera, las docentes que incorporaron cambios en su práctica de manera consistente pudieron enfrentar estas tensiones de manera positiva, logrando ambos objetivos. Sin embargo, para la mayoría de los docentes estos dilemas resultaron difíciles de resolver. Teniendo como marco de referencia el "deber de enseñar a los alumnos" aunado al temor a

perder el control del grupo, optaron por regresar a la forma tradicional de ejercer la disciplina a través de la "imposición." Esta actitud impositiva fue generalmente el preámbulo de prácticas autoritarias, las cuales no sólo limitan el desarrollo moral de los alumnos, sino que son desfavorables para la construcción de la democracia. Queda así de manifiesto que el propósito educativo de los docentes radica mucho más en las nociones de control, obediencia y sumisión, que en la formación de individuos autónomos, críticos y democráticos. Reflexionar sobre el origen de estos dilemas, así como las posibles alternativas para resolverlos, se vislumbra como una vía interesante para la formación de docentes.

### 5.3. El comportamiento pedagógico, asunto no prioritario.

Se hace evidente la necesidad de enfatizar la importancia del comportamiento pedagógico de los docentes en el proceso de formación valoral de los alumnos. Mientras que el comportamiento afectivo atrajo la atención y fue percibido como el elemento más importante a modificar, el comportamiento pedagógico no fue considerado como una prioridad, siendo que es el núcleo alrededor del cual giran, en gran medida, tanto el comportamiento normativo como el afectivo. En este sentido se observó que las docentes ubicadas en la categoría de "conciencia moral comprensiva" lograron integrar los tres comportamientos de una manera congruente. Estas maestras ofrecían actividades académicas ordenadas que involucraban a los alumnos de manera activa y reflexiva. Esta situación, aunada a un trato afectuoso y considerado, generaba un ambiente de interés y trabajo en donde las transgresiones a las normas se reducían considerablemente.

En contraste, los maestros y maestras que tuvieron menos éxito en lograr modificaciones fueron aquellos que tenían un comportamiento pedagógico deficiente. Estos docentes nunca ofrecieron a sus alumnos alguna secuencia de reflexión que captara su atención e interés, por el contrario, tendían a presentar actividades elementales poco motivantes y de manera desorganizada, lo cual generaba tedio y desasosiego entre los alumnos. Ante esta situación los docentes reaccionaban de manera ruda y arbitraria, reduciendo las posibilidades de hacer cambios en su comportamiento afectivo, aunque así lo desearan.

Es obvio que no se puede pedir a los docentes que ofrezcan secuencias de reflexión a sus alumnos cuando ellos mismos no han experimentado ese proceso. Por tal motivo, resulta indispensable ofrecer al docente oportunidades para desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente, así como de generar este tipo de reflexiones en sus alumnos; esto no sólo elevaría los niveles de conciencia moral de los docentes, sino que tendría repercusiones significativas en la calidad de la educación.

### 5.4. Las emociones de los maestros, asunto a tomarse en cuenta

La manera en que los maestros incorporaron modificaciones en su práctica docente generó distintas emociones. Quienes fueron consistentes en la manera de poner en práctica formas más respetuosas y equitativas de relacionarse con sus alumnos expresaron una gran satisfacción con los logros obtenidos; sin embargo, los maestros que se consideraron incapaces de alcanzar sus metas expresaron sentimientos de culpa, inadecuación o frustración. Esto pone de manifiesto la necesidad de apoyo y acompañamiento que los docentes requieren en el proceso de intentar hacer modificaciones en su práctica. Este es un tema a tomar seriamente en consideración cuando se implementan programas de desarrollo docente en el campo moral, ya que no se trata simplemente de desarrollar habilidades, sino de una situación en la que la persona, en toda su complejidad, se encuentra involucrada.

Por último, cabe mencionar que si bien queda claro que la conciencia moral de los sujetos no se construye ni se desarrolla a través de un curso, las propuestas de intervención en este campo basadas en una

reflexión crítica y sistemática sobre el quehacer docente, sí pueden contribuir a ampliar la perspectiva moral de los maestros. Murillo (2003) nos recuerda que una escuela cambiará realmente sólo cuando su cultura escolar cambie, y un paso imprescindible para transformar la cultura escolar es la sensibilización de los docentes sobre el importante papel que juegan en la formación moral de sus estudiantes. Por tanto, reconocer las necesidades de cambio de los maestros, sus percepciones, dilemas, temores, fortalezas, carencias y emociones son elementos indispensables a tomar en consideración en el diseño e implementación de propuestas de formación docente desde una perspectiva valoral.

Al inicio del texto se planteó la hipótesis concreta de que era posible mediante la caracterización de la vida escolar de una escuela concreta, conseguir elementos con los cuales construir afirmaciones acerca de la formación en valores de esa institución, en concreto sobre la eficacia de la tal formación. Y se teorizó en fundar la hipótesis con base en el concepto de socialización cuya definición aceptada es: mediante interacción e intercambio con otros con quienes se vive, aprender lo social, aceptar los límites y conseguir autonomía.

Los elementos desplegados en los capítulos anteriores permiten dar por probada la hipótesis del caso de estudio: Observamos las relaciones personales y sociales de los actores educativos en medio de la vida cotidiana escolar; Fue posible inferir que ciertas relaciones formadas por diversas conductas podían considerarse propias de quien toma decisiones en su vida, en este caso la vida escolar, con base en considerar valioso alguno de los valores perseguidos por la escuela; Por eso se puede inferir que desde una mirada de la socialización que se vive en la cotidianidad de la escuela, la formación en valores es eficaz, al menos en valores cruciales para la escuela y las familias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 32-36.
- Bergem, T. (1993). Examining Aspects of Professional Morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), pp. 297-312.
- Beyer, L. (1997). The Moral Contours of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4), pp. 245-254.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(2), pp. 74-96.
- Boyd, D., (2004). "The Legacies of Liberalism and Oppressive Relations: Facing a Dilemma of the Subject of Moral Education." *Journal of Moral Education*, 33(1), pp. 3-22.
- Boyd, D. y Bodgan, D. (1984). Something Clarified, Nothing of 'Value': A Rhetorical Critique of Values Clarification. *Educational Theory*, 34(3), pp. 287-300.
- Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56(4), pp. 442-455.
- Buzzelli, C., y Johnston, B. (2002). *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge Falmer.
- Campbell, E., (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Campbell, E., (2000). Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice." *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), pp. 203-221.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 3(6), pp. 627-635.



- Conde, S. (1998). *La Construcción de Prácticas Democráticas en una Escuela de la Ciudad de México*. Mexico: Líneas.
- Delval, J. (2004). *Los Fines de la Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- Dudley-Marling, C. (1997). *Living with Uncertainty: The Messy Reality of Classroom Practice*. Portsmouth: Heinemann.
- Feinman-Nemser, R. y Floden, R.E. (1986). The Cultures of Teaching." En M. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. (pp.505-526).New York: Macmillan Publishing Company.
- Fenstermacher, G. (1990). Some Moral Considerations on Teaching as a Profession, In J. Goodland, S. Soder, K. Sirotnik (Eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. (pp. 130-151).San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fenstermacher, G. (2001). On the Concept of Manner and its Visibility in Teaching Practice. *The Journal of Curriculum Studies*, 33(6), pp. 639-653.
- Fierro, M.C. (2007). La Invisibilización del Alumno: Un fenómeno Inadvertido del Sistema Mexicano. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), pp. 83-102.
- Fierro, M.C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la Práctica Docente desde los Valores*. México: Gedisa.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's Worth fighting For In your School?* New York: Teachers College Press.
- Freeman, N. (1998). Morals and Character: The Foundations of Ethics and Professionals. *The Educational Forum*, 33(6), pp. 639-653.
- Geertz, C., (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic books.
- Guevara, G. (compilador) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Goodland, J., Soder, S., Sirotnik, K. (Eds) (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hansen, D. (1993). From Role to Person: The Moral Layeredness of Classroom Teaching. *American Educational Research Journal*, 30(4), pp. 651-674.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Balbao: Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (1999). *La Moral Regresa a la Escuela*. Mexico: Plaza y Valdés-UNAM.
- McCadden, B. (1998). *It's Hard to be Good: Moral complexity, construction, and connection in a Kindergarten classroom*. New York: Peter Lang.
- Meneses, E. (2004). El Saber Educativo. En P. Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México. Tomo I*. Mexico: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).



- Murillo, F.J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Nias, J. (1988). What It Means to 'Feel Like a Teacher': The Subjective Reality of Primary School Teaching. En J. Ozga, (Ed). *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. New York: Open University Press.
- Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oser, F. (1986). Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company.
- Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. (Coord.) (2003). *Acciones, Autores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Dirección General de Investigación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP y Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Power, C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). The Habit of the Common Life: Building Character through Democratic Community Schools. En L. Nucci (Ed). *Moral Development and Character Education. A Dialogue*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 125-140.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. México: Paidós.
- Romia, C. (1991). *Educación para la Paz*. Barcelona: Editorial Grao y Universidad de Barcelona.
- Schmelkes, S. (1997). *La Escuela y la Formación Moral Autónoma*. México: Castellanos.
- Schmelkes, S. (1998a). Cinco Premisas sobre la Formación de Valores En Papadimitriou, G. (Ed). *Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Antología*. México: Asociación Mexicana par las Naciones Unidas, A. C.
- Schmelkes, S. (1998b). La formación valoral y la calidad de la educación. En Papadimitriou, G. (Coord.) *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*. México: El perro sin mecate, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C.
- Strike, K., (1995). Professional Ethics and the Education of Professionals. *Educational HORIZONS*, 7(1), pp. 29-36.
- Strom, S. (1989). The Ethical Dimensions of Teaching. En M Reynolds (Ed). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Torres, M. (2005). *La Identidad Profesional Docente del Profesor de Educación Básica en México*. Mexico: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Vallance, E. (1983). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. En J. Giroux y D. Purpel (Eds). *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Veugelers, W. y Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), pp. 377-389.
- Weber, S. y Mitchell, C. (1996). Drawing Ourselves into Teaching: Studying the Images that Shape and Distort Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), pp. 303-313.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London: Routledge.
- Yurén, T., Navia C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.