

Valores y práctica escolar cotidiana: una alternativa de intervención

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVI, núms. 3-4, pp. 201-217

Susana García Salord
Liliana Vanella

I. INTRODUCCIÓN

Entre 1981 y 1983 se desarrolló un Programa de Investigación sobre los valores en la práctica escolar cotidiana, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la asociación civil Investigación sobre Educación. Este programa estuvo conformado por dos proyectos: "Análisis de los valores vigentes que se articulan en la práctica escolar cotidiana" y "La formación en valores: una estrategia alternativa".

El primer proyecto es un estudio de diagnóstico, para detectar los valores vigentes y los mecanismos de formación en valores en la escuela primaria pública; se llevó a cabo a través de la observación directa de la dinámica de las prácticas y las relaciones que constituyen la vida escolar cotidiana, en 51 salones de clase de 23 primarias públicas, ubicadas en ocho contextos regionales con características socioeconómicas contrastantes.

Con base en los resultados del diagnóstico se formuló un proyecto de carácter experimental, dirigido al planteamiento e implantación de alternativas factibles y adecuadas para la formación en valores. Este proyecto consideraba el desarrollo de dos etapas, una de carácter exploratorio y otra experimental propiamente dicha.

Por razones ajenas al trabajo de investigación sólo se implementó la experiencia piloto contemplada para la etapa exploratoria, sin poder completar su fase de evaluación.

La experiencia piloto con maestros en ejercicio consiste en la implantación de un taller de reflexión y capacitación con los maestros, y en la aplicación de una estrategia alternativa para la formación en valores. Con esto se pretende explorar cuáles son las posibilidades y las dificultades para introducir cambios en la práctica escolar cotidiana, que tengan efectos en la formación en valores.

Por lo tanto, la característica fundamental de la experiencia piloto es intervenir en dos niveles: en la reflexión y capacitación de los maestros que pondrán en práctica la estrategia alternativa, y en la dinámica escolar a través del trabajo en el aula.

El objetivo del primer nivel es promover la participación activa y consciente de los maestros en la formación en valores, a través del desarrollo de tareas específicas tendientes a la reflexión sobre el tipo de intencionalidad que orienta su trabajo docente y a la capacitación en los lineamientos teóricos, metodológicos y operativos de la estrategia alternativa.

El objetivo del segundo nivel es la aplicación de esta estrategia que consiste en un conjunto de lineamientos teóricos, metodológicos y operativos que señalan una dirección para promover determinados valores y favorecer el desarrollo de la capacidad de elección, a través del ejercicio de la normatividad como orientación necesaria.

En este sentido, el taller de reflexión y capacitación es parte de un proceso integral; es decir, el taller descontextualizado de la experiencia como totalidad pierde gran parte de su razón de ser y queda reducido a una modalidad más de capacitación docente.

Por la importancia del trabajo realizado, consideramos pertinente rescatar en este informe el contenido del diseño de la experiencia piloto, presentando, en primer lugar, una síntesis de la estrategia alternativa y, en segundo, una síntesis de las etapas de la experiencia. Por lo tanto, no se encuentran aquí los resultados y la evaluación de la misma.

Queremos destacar que el equipo de investigación estuvo constituido —además de quienes suscriben el presente trabajo y que fueron responsables del programa— por los siguientes investigadores: Rosario Murga y Rebeca Sod —estudio de diagnóstico, fundamentalmente en el análisis de la práctica escolar cotidiana—; Cándido Guzmán —análisis de los planteamientos curriculares y trabajo de campo—; Margarita Cervantes, Cristina González y Gerardo López —experiencia piloto. Este trabajo es entonces un producto colectivo, que pudo lograrse en tanto cada uno de los miembros del equipo no sólo colaboró en las funciones que se distribuyeron formalmente, sino que asumió la participación directa en todas las actividades que implica una investigación. En la primera etapa de elaboración del diseño se contó también con la colaboración de María Teobaldo y Juan Carlos Geneiro.

II. LA ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES¹

La estrategia alternativa que se propone implantar en la experiencia piloto tiene un "objeto de intervención" delimitado, de ahí que, sin desconocer la incidencia —en la formación en valores— de variables relacionadas con el con-

¹ La versión completa de esta estrategia se encuentra en "Formación de Valores. Una estrategia alternativa", Informe de Investigación, SEP-ISEAC, junio, 1983.

texto social, familiar e institucional, los lineamientos teóricos, metodológicos y operativos de la estrategia alternativa se dirigen fundamentalmente a orientar el trabajo en el aula. Se proponen modificaciones tendientes a lograr una estructura de relaciones de la práctica escolar que favorezca el proceso de formación en un conjunto de valores que contemplen la especificidad de las relaciones y los comportamientos que forman parte de la experiencia escolar cotidiana, a través de adecuar a dicha experiencia el contenido de significación de los valores de la legislación y la política educativa, así como el planteamiento curricular vigente.

La posibilidad y necesidad de intervenir en este ámbito se fundamenta en que, en la escuela, al niño se le enseña a adaptar sus intereses particulares a los requerimientos sociales —y específicamente a los institucionales— a través de un proceso eminentemente normativo, donde se transmiten, promueven e inculcan los valores.

La propuesta de intervención se fundamenta también en el hecho de que por más que existan mediaciones sociales y familiares, el niño es permeable a la influencia de la escuela: convive en ese ámbito de relación cinco horas diarias durante 180 días del año y en etapas muy significativas de su desarrollo.

Por otra parte, en el diagnóstico se detectó que no existe un elemento de la práctica escolar (moralización, amenaza, transmisión de contenidos, consejo, etc.) que promueva linealmente un valor determinado. Por el contrario, el mecanismo de formación en valores es un proceso que articula el conjunto de relaciones en que se desarrolla el tratamiento del contenido y donde se establece el vínculo personal entre maestro y alumnos. La intencionalidad, la consistencia y las formas de participación que caracterizan el trabajo en el aula son los componentes básicos de este mecanismo, pues a través de ellos se operacionalizan diversos tipos de normatividad y, por tanto, se promueven valores diferentes, así como también se favorece o dificulta el desarrollo de la capacidad de elección. Dicho mecanismo puede sintetizarse en el esquema de la página siguiente.

La normatividad, como proceso y conjunto de reglas, sustenta la interacción entre maestros y alumnos, y es la portadora de los valores que se promueven, actúan y verbalizan en el desarrollo del trabajo escolar; por ello, la intervención debe recaer en el carácter que asume el ejercicio de la normatividad en la práctica escolar cotidiana.

En este sentido los lineamientos metodológicos y operativos de la estrategia se establecen fundamentalmente en relación con los componentes básicos del mecanismo de formación en valores —intencionalidad, consistencia y formas de participación—, ya que a través de ellos se ejerce la normatividad.

La estrategia alternativa no se reduce al planteamiento de algunas técnicas pedagógicas específicas, ni a la constitución de un área de aprendizaje para la formación en valores, con objetivos, contenidos, técnicas y tiempos particulares. Por el contrario, propone el cambio en el carácter de la normatividad que rige el comportamiento en el aula, y para ello enfatiza la *operacionalización del tránsito* del tipo de normatividad vigente en la escuela (dirección coercitiva y

laissez-faire) hacia el propuesto como orientación necesaria. Apoya, además, el perfeccionamiento de las experiencias escolares que ya se desarrollan en esta perspectiva.

MECANISMO

Medio a través del cual se forma en valores. Es un proceso que articula la relación entre:



Esta relación se caracteriza por tres COMPONENTES BASICOS que existen en toda interacción en el aula y que atañen tanto al maestro como a los alumnos.

INTENCIONALIDAD

Propósito del maestro que orienta las acciones que se desarrollan para transmitir el conocimiento y relacionarse con los alumnos.

- Función de las actividades
- Formas de transmisión de los conceptos
- Manejo explícito de valores

CONSISTENCIA

Lógica que sustenta permanentemente la relación maestro-alumno.

- Tipo de secuencia, rituales, manejo del tiempo, uso de la evaluación y congruencia entre lo que se dice y se hace.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Canales de intervención en que se desarrolla la relación maestro-alumno con base en la definición y distribución de roles para el trabajo y la convivencia en el aula.

- Ejercicio de la autoridad, formas de trato personal, expresiones verbales y estructuras de relación.

CARÁCTER DE LA NORMATIVIDAD

III. LA EXPERIENCIA PILOTO

La experiencia piloto, como proceso de intervención en la práctica escolar cotidiana, contempla el desarrollo de cuatro etapas:

Capacitación de capacitadores: estudio de los resultados del diagnóstico y entrenamiento en el manejo de las técnicas que serán utilizadas en el trabajo con los maestros.

Diagnóstico I: detección de los valores y mecanismos de formación vigentes antes de la implantación de la estrategia alternativa.

Taller de capacitación de los maestros: reflexión acerca de qué valores y cómo se promueven en el trabajo en el aula y capacitación para implantar la estrategia alternativa.

Diagnóstico II (evaluación permanente): puesta en práctica de la estrategia a cargo de los maestros que participan en el curso de capacitación. Observación directa del desarrollo de su aplicación, sesiones de apoyo técnico y registro de la experiencia por cada maestro.

Para desarrollar la experiencia piloto se optó por orientarla metodológicamente a través del estudio de caso, ya que éste permite conocer en profundidad el conjunto de relaciones y procesos que constituyen la práctica escolar, pues facilita la inserción del investigador en la experiencia a través de un contacto intensivo con los sujetos y procesos involucrados en la implementación.

Así, el estudio de caso permite corroborar, desarrollar y redefinir los lineamientos centrales del proceso de experimentación. Asimismo, contribuye a retroalimentar permanentemente el desarrollo de la experiencia.

La experiencia piloto no se aplicó a una muestra representativa, sino que se realizó una selección intencional del caso, bajo los lineamientos de una muestra no probabilística, ya que así lo consideramos conveniente para nuestros objetivos. El único requisito fue que la escuela seleccionada como caso debería ser pública y de nivel primaria; esto a fin de responder al tipo de población en que se realizó el proyecto diagnóstico, base de la experimentación.

Ahora bien, el carácter intencional de la selección del caso supone la participación voluntaria de los integrantes de la escuela en la experiencia.

En este sentido se establecieron cinco criterios para orientar la organización de los maestros participantes:

- participar en todas las fases que constituyen la experiencia piloto;
- acceder a que se realice el periodo de observación —Diagnóstico I— para el desarrollo del taller de reflexión y capacitación;
- participar en el taller de reflexión y capacitación;
- implantar en su grupo la estrategia alternativa para la formación en valores, acceder a la observación de sus clases para la evaluación permanente, participar en el apoyo técnico y registrar su propia experiencia;

- en caso de ser necesario algún tipo de selección, debe realizarse con base en los resultados del Diagnóstico I, con el fin de garantizar que, en el grupo seleccionado, participen maestros de diversas modalidades de interacción en el aula y de todos los grados (de primero a sexto año).

Finalmente el grupo se integró con 12 maestros —de los turnos matutino y vespertino de una misma escuela—, un equipo de cinco investigadores-capacitadores permanentes y tres más de apoyo.

Cabe mencionar que para detectar la incidencia de variables no contempladas específicamente en los lineamientos metodológicos y operativos de la estrategia alternativa, se caracterizaron cuatro aspectos complementarios a la observación directa en el aula y al trabajo con los maestros: la dinámica institucional del plantel; el contexto social inmediato; información socioeconómica y académica de los maestros participantes y sus alumnos. Para ello se adecuaron los instrumentos de recolección de información utilizados en el estudio diagnóstico: guías de observación, entrevistas a maestros y cuestionarios para los alumnos.

Etapas de la experiencia piloto

1. Capacitación de capacitadores

Por las características de este proyecto, el equipo de trabajo responsable del desarrollo de la experiencia tiene una doble función: la de investigación y la de capacitación.

Las tareas de investigación se refieren fundamentalmente a la observación directa de la interacción en el aula, al registro de las situaciones de la dinámica del plantel y a las entrevistas informales que requieren aplicarse en el transcurso de la experiencia.

Las tareas de capacitación se refieren específicamente al desarrollo del taller de reflexión y capacitación y al apoyo técnico que se brinda a cada maestro para la implantación de la estrategia alternativa.

La articulación de estas tareas está dada por el carácter de intervención que asume el trabajo de investigación; ello implica que la práctica de los investigadores es parte de la experiencia; el tipo de involucración en el proceso incide en el desarrollo del mismo. En este sentido, la capacitación de los capacitadores debe ser un proceso de estudio, reflexión y debate y no el adiestramiento en tal o cual técnica.

Los objetivos de la capacitación de los investigadores son:

1. Lograr un conocimiento detallado del programa de investigación que permita y motive la inserción del investigador en el desarrollo de la experiencia. Para el cumplimiento de este objetivo se propone realizar un seminario intensivo con los siguientes contenidos:

- a) Programa de investigación: “La formación en valores en la educación”.
Proyectos que lo constituyen:
- Referencia teórico-metodológica del programa.
 - La formación en valores: aspecto teórico-conceptual desde el punto de vista filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico.
 - Concepción metodológica: etnometodología y diseño experimental. El investigador como sujeto y objeto de intervención.
- b) Estudio diagnóstico: “Análisis de los valores vigentes que se articulan en la práctica escolar”. Análisis de los resultados.
- c) Estudio exploratorio: “La formación en valores en la escuela”. Objetivos, alcances y fases del diseño. Estrategia alternativa para la formación en valores. Lineamientos teóricos, metodológicos y operativos.

El material de trabajo para el seminario lo constituye la documentación del programa de investigación “La formación en valores en la escuela” y la bibliografía básica utilizada en el proceso de investigación.

2. Adquirir una capacitación específica en los procedimientos y técnicas que se aplicarán en la experiencia. Para el cumplimiento de este segundo objetivo se propone implementar un taller teórico-práctico en el que se trabaje la temática siguiente:

Procedimientos y técnicas seleccionados para operar en cada fase. Fundamentación, ventajas y limitaciones metodológicas que deben orientar su aplicación (técnicas de observación directa, de registro de observación, procedimientos para la sistematización, análisis e interpretación de la información registrada, el taller como modalidad de capacitación e instancia de investigación).

2. *Diagnóstico I*

Antes de iniciarse el periodo de reflexión y capacitación de los maestros interesados en participar en la experiencia, se detectará la modalidad de interacción en que los mismos están involucrados en su práctica inmediata, y los valores y mecanismos de formación vigentes antes de la implantación de la estrategia alternativa.

El Diagnóstico I tiene entonces dos objetivos fundamentales:

- Detectar el tipo de normatividad que caracteriza la dinámica del grupo, los valores que se promueven y el mecanismo que opera.
- Distinguir los aspectos que se deberán modificar para promover el tránsito hacia la estrategia propuesta.

El registro de las condiciones previas al desarrollo de la experiencia piloto constituye un aporte para el proceso de organización y evaluación de otros momentos de la experiencia y permitirá:

- contar con criterios de agrupación en caso de que ésta sea necesaria;
- precisar mecanismos para trabajar con los maestros con el fin de mejorar,
- neutralizar o superar aspectos que caracterizan a la modalidad de interacción de cada maestro;
- detectar, a través de la evaluación permanente, en qué medida el maestro continúa operando la misma modalidad, si la ha mejorado o si la ha sustituido. Con ello también se puede apreciar el grado de incidencia del taller de reflexión y capacitación.

Los instrumentos y procedimientos metodológicos para el registro, el análisis y sistematización de la información que se utilizarán en esta fase, son los elaborados para la observación directa en el aula en el estudio diagnóstico "Análisis de los valores vigentes que se articulan en la práctica cotidiana".

3. Taller de reflexión y capacitación para los maestros

El primer elemento que interviene en la fundamentación del diseño del taller de capacitación y formación en valores es la concepción de la estrategia alternativa —expuesta anteriormente— como objeto de conocimiento para los docentes involucrados. Las preguntas claves son: ¿cuál es la forma en que los maestros entran en contacto con la estrategia dentro del taller?, ¿cómo se apropian de ella?, ¿cuál es la naturaleza cognoscitiva de la interacción entre docente y estrategia?

Para los fines del taller, la estrategia no puede ser considerada como un conocimiento técnico-pedagógico acabado. Su carácter no es el de una estructura metodológica de pautas normativas de trabajo escolar, que deba ser transmitida al docente para que éste únicamente se encargue de aplicarla en el aula. Como se ha mencionado, la estrategia alternativa surge de una investigación diagnóstica previa, correspondiente, a su vez, a un corte histórico específico en el contexto de la enseñanza básica en México. Este origen empírico indica una de sus cualidades características: se basa en situaciones reales de la práctica escolar, y pretende incidir en ellas a partir del conocimiento concreto de sus determinantes. De ahí que la estrategia alternativa, como contenido básico del taller, rechace la idea de *modelo operativo*, desde el que se fijan los comportamientos y situaciones "adecuados" para una formación en valores normativa e idealizada.

De esta manera hay congruencia con uno de los supuestos teóricos básicos de la experiencia: el maestro tiene un papel activo en la compleja refuncionalización cotidiana de los valores que la escuela como institución pretende promover.

Estos planteamientos se traducen en un diseño cuyo objetivo fundamental es la apertura de un *espacio de reflexión*.

La estrategia alternativa, más que dar soluciones, establece con precisión las líneas generales de una problemática. El maestro entra en contacto con una serie de instrumentos que le permiten problematizar el aspecto “formación en valores” dentro de su práctica docente. Encuentra en el taller un espacio propicio para desarrollar, al lado de otros docentes, una temática pedagógica casi inexistente en su formación normalista y en su capacitación a través de las instancias oficiales. Hablar de reflexión aquí implica que el maestro debe tomar una posición consciente frente a los contenidos axiológicos (y sus formas de transmisión) involucrados en su trabajo escolar cotidiano. La estrategia propone parámetros teóricos, metodológicos y operativos, desde los que es posible orientar los procedimientos alternativos concretos; pero es el docente quien ha de llevar a cabo la síntesis última en cada caso, a partir de una intencionalidad explícita que precise el sentido práctico y la significación axiológica de la implantación en el aula de estrategias pedagógicas específicas para la formación en valores.

Por otra parte, dentro del taller, la estrategia requiere previamente el marco conceptual generado por el diagnóstico, que permitirá reconstruir —desde los comportamientos y situaciones inmediatas del aula— el proceso de formación en valores, implícito en la relación pedagógica maestro-alumno. La posibilidad de esta reconstrucción es la vía para ordenar la reflexión y orientar la intencionalidad durante la primera fase del taller. En este sentido, el acceso a la configuración axiológica propuesta en la estrategia alternativa se da a través de dos características claves: a) el docente dispone ya de las herramientas conceptuales mínimas para su desagregación analítica y el correspondiente examen crítico, y b) el trabajo con los materiales empíricos constituye un antecedente para que el docente pueda realizar una proyección sistemática de los contenidos de la estrategia hacia la cotidianidad del aula.

Como puede observarse, el diseño del taller prevé, para cada momento del trabajo, una serie de dispositivos que promuevan una exposición constante de la estrategia alternativa a las críticas, modificaciones y, más aún, reconceptualizaciones por parte de los docentes. Los parámetros de dicha crítica no son caprichosos; se basan en la propia experiencia del maestro, reordenada a partir del marco conceptual del diagnóstico. Involucran, además, la perspectiva que el propio docente ha adquirido al cumplir su papel dentro de la institución educativa, y que es considerada dentro del taller como un factor legítimo de redefinición de las concepciones generales y los procedimientos concretos que se desarrollarán. Esto implica que el acceso a la estrategia es sólo un punto de arranque, del que no podrán desprenderse productos pedagógicos plenamente evaluables en el corto plazo.

Al afectar un aspecto que permea la totalidad de la vida cotidiana escolar, el trabajo en el taller se traduce en una relativa modificación inmediata de conductas mensurables dentro del aula. La capacitación en la propuesta axiológica y en los lineamientos operativos de la estrategia, es la confrontación

del maestro con una modalidad de trabajo escolar empíricamente detectada, basada en las posibilidades concretas de desarrollar una labor docente que promueva valores acorde con las políticas y planes oficiales, en las condiciones sociales o institucionales que prevalecen en la enseñanza primaria en México.

En la medida en que la capacitación no lo enfrenta a una propuesta normativa ni a una idealización pedagógica, el maestro ha de tener claro que a partir del taller se inserta conscientemente en un *proceso*, cuyos tiempos y ritmos de transformación no son los de la modificación del comportamiento de la experimentación conductista. El conocimiento sobre la problemática de los valores en la escuela, proporcionado por la capacitación dentro del taller, no surte el efecto de una receta médica. Por el contrario, al involucrar determinantes sociales e institucionales que caen fuera de su conducta directa, el docente debe tener conciencia del carácter paulatino y gradual de la reorientación no sólo de elementos de dichas determinantes, sino incluso de rasgos característicos de su propio desempeño. Así, su estilo de enseñanza incorporado por diversas vías no puede cambiarse de un día para otro con sólo proponérselo; la labor de localización de sus problemas particulares —su propio diagnóstico— es ardua y conocerá momentos de fuerte indefinición y confusión. Igualmente, durante el proceso, las reacciones de los alumnos ante la reorientación inmediata de la vida en el aula serán imprevisibles y contrastantes, obstaculizando las nuevas opciones del docente, negociándolas, imprimiéndoles un sesgo a partir de su propia condición de sujetos escolares activos e intervinientes (sometidos también a condiciones sociales y culturales que se traducen en valores, intereses y modos prácticos de afrontar su propia cotidianidad).

La necesidad de que la estrategia alternativa se ubique más allá de las nociones de modelo estático y, correlativamente, de entrenamiento en recetas pedagógicas, responde a esta serie de planteamientos que seguramente adquieren formas específicas en el proceso real del aula, pero que no resultan mensurables desde la evaluación estadística ni desde los comportamientos observables del "behaviorismo". La claridad que el docente posea de la especificidad de los cambios que pueden hacer dentro del proceso, es fundamental tanto para una apropiación no mecánica de la estrategia, como para proporcionar asideros reflexivos y límites concretos a la intencionalidad del docente, a fin de que no genere expectativas irreales que provoquen frustración.

Todos estos planteamientos se conectan con otro aspecto básico de la fundamentación del diseño del taller: el carácter de la participación de los docentes. Así, en el campo de los valores, el maestro no es una mera correa de transmisión pasiva de los contenidos axiológicos definidos en las instancias superiores del sistema educativo. Por ello, el trabajo en el taller no se dirige ni a adoctrinar al docente en determinados valores, ni a entrenarlo en las técnicas pedagógicas para transmitirlos.

El diseño del taller reconoce que el maestro es una instancia de definición y decisión con relación a los contenidos escolares en diversos niveles. Se parte del supuesto de que ha acumulado experiencia, ha producido conocimiento propio del lugar que ocupa en el proceso escolar y, en este sentido, manifiesta una intencionalidad global hacia las tareas educativas, generada por sus propias determinaciones sociales, institucionales, gremiales, etc., es decir, por su *historia* como maestro.

Dadas estas condiciones, el requerimiento de participación en el taller no sólo se remite a las bondades de las dinámicas “activas” en la formación del magisterio. Ante todo, responde y se fundamenta en la comprensión del papel del docente como determinante activo de los procesos en que se encuentra involucrado. Apela *de facto* a su capacidad de compromiso directo con el desarrollo de la escuela, sobre todo cuando se le propone problematizar dentro del taller la *intencionalidad* de su práctica. Pero la concepción del diseño no cae en el subjetivismo espontaneísta, porque entiende la relación entre ese compromiso y su correspondiente intencionalidad como plenamente contextualizados, sometidos a las presiones e impulsos de las condiciones concretas en las que se desenvuelven los procesos escolares, por lo que se guarda de atribuir posibilidades omnímodas a la voluntad del profesor para transformar integralmente la vida en las escuelas.

Por último, es importante señalar que el uso de registros etnográficos de observación dentro del taller tiene el objetivo de ligar, en la presentación misma de sus contenidos, los planteamientos teórico-metodológicos de la estrategia alternativa con elementos empíricos del trabajo cotidiano del docente. Así es posible relacionar directamente metodologías de investigación con instrumentos de formación, y plantear una continuidad entre ambos tipos de labor. A este respecto, es interesante señalar dos cosas. En primer lugar, el presentar al docente los resultados de una investigación con materiales que muestran una atención privilegiada a su trabajo directo en el aula, permite salvar muchas resistencias que —en la mayoría de los casos con razón— aquél tiene frente a un tipo de investigación que lo toma sólo como objeto de estudio, y en ningún sentido parece responder a sus intereses y expectativas concretas. En este sentido, Delamont y Hamilton (1978: 18) señalan: “Una consecuencia de este desprecio de la vida en el aula es el que los maestros han permanecido mayormente indiferentes, o incluso antagónicos, a las reivindicaciones a favor de la investigación educativa”. En segundo lugar es necesario aclarar que el uso del registro etnográfico como instrumento de formación no implica un enfoque de comportamientos que los aisle y fragmente, como es el caso de las clásicas metodologías de observación recopiladas en “Mirrors for behavior” (Simon y Boyer, 1970). Estas técnicas entienden los problemas de la enseñanza como conductas inadecuadas observables que hay que modificar en el corto plazo de la formación, y pasan por alto las determinaciones de los procesos escolares desde los que adquieren sentido dichas conductas, y cuya comprensión integral es imprescindible para intervenirlos. Contrariamente, la utilización del registro etnográfico prevé, a través de la descripción empírica,

una exploración analítica de dichos procesos localizados, en un intento sistemático de reconstrucción de sus determinaciones fundamentales.

En síntesis, el taller de reflexión y capacitación tiene tres tipos de objetivos, de acuerdo con los diversos requerimientos de la experimentación.

Como estrategia de trabajo:

- Evaluar la eficacia del taller como modalidad de formación y capacitación de los maestros en ejercicio.

Como estrategia de contenidos específicos:

- Reflexionar acerca de ¿qué valores se promueven en la escuela y cómo se promueven?, y de ¿qué valores se pueden y deben promover y cómo hacerlo en la práctica escolar cotidiana?
- Capacitar en los lineamientos teóricos, metodológicos y operativos de la estrategia alternativa para la formación en valores.
- Recibir retroalimentación acerca de la problemática detectada en el estudio diagnóstico, a través de las opiniones, críticas y sugerencias de los maestros.

Como fase de la experiencia piloto:

- Preparar las condiciones necesarias para que los maestros apliquen la estrategia alternativa.

Para la implantación del taller se elaboró un programa en el que se distribuye el contenido temático en 12 días y se estipulan las condiciones de trabajo, previamente acordadas con los maestros participantes. También se preparó el material, readecuando algunos producidos en el Programa de Investigación y elaborando otros específicamente para este taller. El material quedó constituido por:

- el programa del taller;
- un cuadernillo donde se sintetiza la base conceptual de esta perspectiva de la formación en valores: "Normatividad y valores en la escuela";
- un cuadernillo donde se desarrolla la estrategia alternativa y se ubica el espacio para que cada maestro registre su experiencia: "Estrategia alternativa para la formación en valores. Cuaderno del maestro";
- un cuadernillo con los registros etnográficos y las formas para su análisis e interpretación: "Fragmentos de registros de observación de las tres modalidades de estructuras de participación en el aula".

4. *Diagnóstico II*

El Diagnóstico II, como momento y proceso de evaluación, corresponde —en la secuencia del desarrollo de la experiencia piloto— al proceso de implantación de la estrategia alternativa.² Se describe a continuación este proceso y posteriormente se plantea el esquema de evaluación.

Implantación de la estrategia alternativa

Con base en los acuerdos de trabajo planteados en el taller de reflexión y capacitación, cada maestro implantará en su grupo la estrategia alternativa. Este proceso se complementa con el desarrollo simultáneo de:

- observación directa de la dinámica de trabajo en el aula,
- apoyo técnico a los maestros involucrados,
- registro y balance de la implantación de la estrategia alternativa analizados por cada maestro,
- cada investigador-capacitador será responsable de un grupo determinado de maestros, y para facilitar el contacto intensivo esa distribución deberá permanecer hasta finalizar la experiencia.

Observación directa: la experiencia de cada maestro deberá registrarse con una secuencia y frecuencia que garantice recabar la información necesaria para evaluar los cambios que se van operando en la dinámica de trabajo, y las posibilidades y dificultades que cada maestro tiene en el tránsito hacia la aplicación de la estrategia propuesta. Manteniendo los lineamientos del registro antropológico, el observador podrá ir “focalizando” la atención en aquellos procesos y relaciones que surjan como significativos en la evaluación permanente de las situaciones observadas.

Apoyo técnico: consiste en sesiones individuales de reflexión para evaluar y orientar en forma permanente el trabajo de cada maestro. La dinámica de estas sesiones es flexible, ya que se establecerá de acuerdo con los requerimientos del maestro; sin embargo, dicha dinámica debe orientarse por los siguientes lineamientos:

a) Con relación al trabajo de campo interesa:

- Reflexionar acerca de la intencionalidad del maestro: qué valores propone promover y cómo piensa hacerlo.
- Analizar cuáles son las posibilidades y dificultades que van surgiendo en la operacionalidad de la propuesta.

² Durante el desarrollo de esta etapa el trabajo fue interrumpido.

- Trabajar el nivel de verbalización del maestro en confrontación con su práctica cotidiana.
- Que en este espacio de reflexión el maestro plantee sus opiniones acerca de su propia práctica y de su intencionalidad, que analice e interprete los registros de observación.
- Recabar las opiniones y sugerencias del maestro que aporten para ree laborar y reorientar tanto el taller de reflexión y capacitación, como la estrategia alternativa para la formación en valores.
- Que las sesiones de apoyo técnico se realicen como mínimo una vez por semana, estableciendo lugar, fecha y hora de común acuerdo con el maestro. Deberán registrarse los contenidos de cada reunión, y evaluar permanentemente el tipo de involucración que el maestro plantea.

b) Con relación al trabajo de gabinete el investigador-capacitador deberá:

- Preparar las sesiones de apoyo técnico con base en la confrontación periódica de los resultados del Diagnóstico I con los registros de observación de la implantación de la estrategia alternativa.
- Continuar el expediente de los maestros que estén bajo su responsabilidad a partir de la implantación de la estrategia alternativa.

Esquema de evaluación

El desarrollo de la experiencia piloto requiere un proceso de evaluación destinado a verificar las condiciones con que se inicia, sus avances y sus resultados. Cada momento de la experiencia piloto tiene sus objetivos precisos que deben ser evaluados en dos sentidos: en relación con su logro en el desarrollo de ese momento y en relación con su efecto en los momentos consecutivos en la secuencia de toda la experiencia.

El Diagnóstico I registra las condiciones iniciales, lo que permite orientar el trabajo con cada maestro y confrontarlo posteriormente con las condiciones finales, con el fin de detectar los cambios operados.

El taller de reflexión y capacitación tiene un objetivo en sí mismo: plantear la problemática a los maestros acerca de la formación en valores; y tiene un sentido en toda la secuencia: crear las condiciones para la implantación de la estrategia alternativa.

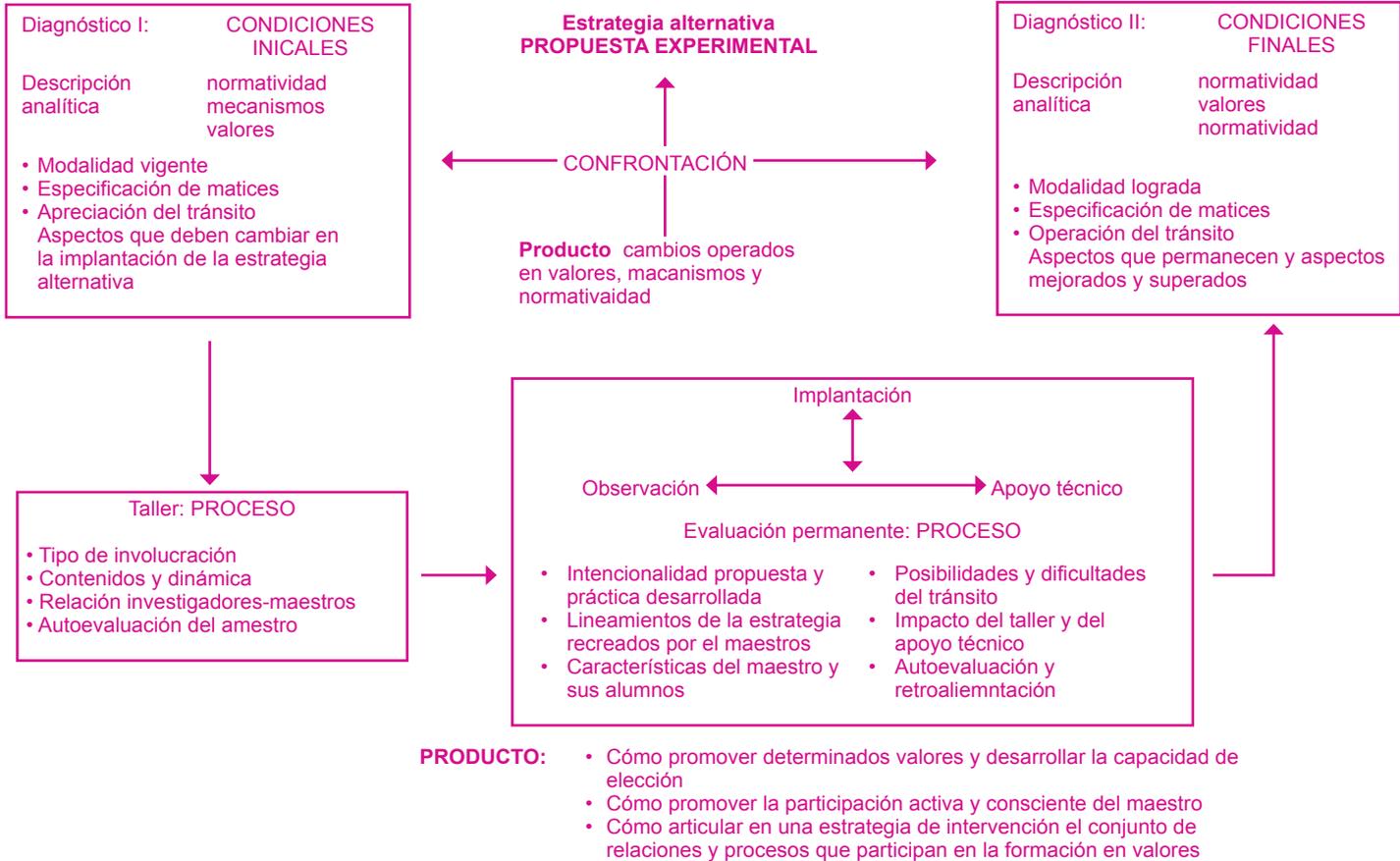
El Diagnóstico II tiene como objetivo específico evaluar —en el proceso de implantación de la estrategia alternativa— los cambios operados en relación con las condiciones iniciales y detectar el impacto del taller de reflexión y capacitación.

Se pretende entonces establecer una red de relaciones que constituyan un mecanismo de evaluación permanente tanto de procesos como de productos. Esta interrelación entre procesos y productos permitirá evaluar los aspectos diversos y complementarios que se plantean como objetivos de la evaluación:

1. Detectar en cada experiencia cómo se opera el tránsito del tipo de normatividad vigente al propuesto.
2. Detectar si en la implantación del tránsito se promueven los valores propuestos en la estrategia alternativa.
3. Distinguir diversas modalidades del tránsito según la intencionalidad propuesta en cada experiencia.
4. Distinguir los lineamientos metodológicos y operativos recreados por cada maestro y que retroalimentan la propuesta experimental.
5. Distinguir las variables que posibilitan o dificultan el tránsito de un tipo de normatividad a otro: medio social y familiar, escuela, maestro, alumnos, relación maestro-alumnos.
6. Detectar las formas de participación de la familia en la dinámica escolar, tanto en la institución como en el aula.
7. Detectar formas adecuadas para promover y encauzar la participación activa y permanente del maestro en ejercicio en la formación en valores.
8. Detectar posibilidades de incidir en la práctica cotidiana del maestro.
9. Detectar la eficacia del taller (reflexión y capacitación) como estrategia de formación del maestro en ejercicio.
10. Detectar el impacto del taller en la implantación de la estrategia alternativa.
11. Detectar la eficacia del apoyo técnico como espacio de reflexión, orientación y evaluación permanente.
12. Detectar el impacto del apoyo técnico en la implantación de la experiencia.
13. Distinguir las variables que inciden favorable o desfavorablemente en la implantación de las estrategias de trabajo con los maestros, organización escolar, relaciones institucionales, distribución y uso del tiempo, periodo escolar.
14. Distinguir los aspectos cuyo estudio deberá profundizarse para esclarecer las posibilidades de la escuela como formadora en valores y para formular una estrategia que articule adecuadamente el desarrollo de las capacidades intelectuales, las habilidades psicomotoras y las actitudes socioafectivas.
15. Distinguir mecanismos apropiados para evaluar la formación en valores, tanto en una situación experimental como en una aplicación no controlada.

El siguiente esquema sistematiza la relación entre los diferentes momentos de la experiencia piloto, e indica los procesos y productos que pretenden evaluarse en torno a las tres problemáticas centrales.

La evaluación de los procesos y productos de la experiencia piloto y la distinción de las variables que favorecen o dificultan la implantación de una estrategia alternativa se realizará con base en las evaluaciones periódicas surgidas del análisis de los registros de observación y del apoyo técnico, así como de las autoevaluaciones realizadas por cada maestro en el transcurso



de la experiencia. Para la evaluación final deberá integrarse la información complementaria en relación con el contexto social, la instrucción y las características de maestros y alumnos, con el fin de localizar la incidencia de variables que la estrategia alternativa —como propuesta pedagógica— no contempla explícitamente.

En principio deberá evaluarse la experiencia de cada maestro y grupo de alumnos, luego confrontar las experiencias en relación con diferentes modalidades de interacción, grados, características de maestros y alumnos y otras que surjan como relevantes en el análisis. Y finalmente deberá evaluarse —en términos globales— el desarrollo de toda la experiencia piloto.

