

Educación en valores éticos: un estudio etnográfico en el nivel medio superior del Estado de México

Education in ethical values: an ethnographic study at the upper secondary level in the State of Mexico

Shaday Santos Moreno López

El Arco, Valle de Bravo, Estado de México

shadaymoreon@live.com.mx

recibido: 31 de diciembre de 2025 | aceptado: 22 mayo de 2026

ABSTRACT

This research attempted to find out what is the meaning of ethical values education for students who are trained in this education; and, at the same time, to find out how teaching practice is developed, based on the experience of this type of students, to achieve this type of education. The Ethics 1 class taken by first semester high school students was taken. The objectives were to find out this meaning, which includes the significance of the institutional, the teaching attitudes and strategies, to educate in values based on the student's experience.

Keywords: education, ethical values, learning experience.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es conocer cuál es el sentido que los discentes dan a la educación en valores éticos y, al mismo tiempo, saber cómo esta es desarrollada por el docente a fin de que se logre un impacto en el sentir y actuar del alumnado. Para tales fines se retomó la clase de Ética 1 que cursan alumnos de primer semestre de preparatoria. Los objetivos fueron conocer lo que los alumnos de este nivel educativo entienden por educación en valores éticos y la forma en que creen que la institución, las actitudes y las estrategias docentes ayudan a educar en estos valores. La metodología utilizada para el estudio fue cualitativa de tipo etnográfico educativo.

Palabras clave: educación, valores éticos, experiencia discente.

INTRODUCCIÓN

Ante una educación mexicana incapaz de enseñar a satisfacer las necesidades humanas individuales, es preciso conocer el contenido y la forma en que la educación en valores éticos es impartida por el docente en las aulas. En un primer apartado se consultó el estado del arte, a fin de conocer las diversas maneras en que la educación en valores éticos ha sido analizada en los espacios áulicos de la educación media superior. En segunda instancia, se desglosa el tipo de metodología y las técnicas utilizadas en el trabajo de campo, así como su fundamentación y aplicación, a fin de analizar y discutir los resultados con en base en una interpretación y fundamentación teórica; en el tercer y último apartado se da paso a las conclusiones.

ESTADO DEL ARTE

El proceso de construcción del estado del conocimiento inició con la definición del problema de investigación; asimismo, se revisó la fuente de datos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), ingresando las palabras clave del objeto de estudio: formación en valores; después se hizo la selección del material a analizar. En una segunda búsqueda se recurrió a la fuente de datos del IRESIE e IISUE de la UNAM, donde se siguió el procedimiento anterior e igualmente se procedió a hacer la selección del material. Finalmente, se recurrió a buscar el último estado del conocimiento del COMIE 2002-2011.

Respecto a las tesis retomadas del ISCEEM, se encontró una investigación cuya problemática fue ¿cuáles son los procesos y prácticas de la asignatura de formación cívica y ética en una telesecundaria que contribuyen a la formación de valores morales?; lo metodológico giró en torno a lo cualitativo y se fundamentó en los posicionamientos teóricos a Teresa Yuren, Pablo Latapi, Frondizi, entre otros. El objetivo principal fue “documentar la formación de valores morales en la asignatura de Formación Cívica y Ética desde la interacción maestro↔alumnos en telesecundaria” (Varela, 2009: 46). Las conclusiones de la investigación fueron: los alumnos valoran los contenidos dependiendo de las necesidades e intereses que cada uno tiene como adolescente; se requiere que el alumno asimile ciertas perspectivas y modos de enjuiciar para organizar su realidad y dar valor a las cosas; la congruencia que tenga el maestro con lo que predica repercute en su tarea de formador en valores, y que una relación horizontal maestro-alumno permite una conciencia moral más autónoma en los estudiantes.

En la siguiente tesis, la problemática consistió en saber ¿qué significados otorgan los alumnos de secundaria a los valores del respeto y la responsabilidad en el contexto escolar? También se parte de una metodología cualitativa, pero de corte etnográfico. Para el sustento teórico se retomaron los autores Piaget, Kohlberg, Latapí, Buxarraís, entre otros. El objetivo central fue “analizar en el ámbito escolar cómo los alumnos de tercero de secundaria otorgan significados a los valores, específicamente al respeto y responsabilidad, considerando lo cognitivo, afectivo y cómo los alumnos lo llevan a la práctica” (Amador, 2013: 16). Como conclusiones resaltan: para que los alumnos lleven a cabo valores se requiere que “no se capten únicamente como actos de conocimiento sino también, sentir el valor para que finalmente pueda ser llevado a la práctica de manera adecuada dentro del ámbito escolar” (Amador, 2013: 50). Se precisa que el maestro “intervenga y actúe enseñando los contenidos y procedimientos para lograr que el alumno se mueva emocional y cognitivamente para modificar o acomodar estructuras de antaño” (Amador, 2013: 77), y que el maestro dé razones a los alumnos cuando los instruye, con el fin de promover su autonomía moral, y la comprensión de conceptos morales que estimulen su desarrollo ético y moral.

Respecto a las páginas del IISUE y del IRESIE de la UNAM, se encontró una tesis en donde la problemática fue ¿cómo contribuye la enseñanza de la ética a la formación de los valores morales en el adolescente? El enfoque metodológico fue interpretativo y los autores Díaz-Barriga, Vygotsky, Aristóteles, Juliana González, Adela Cortina, Victoria Camps, entre otros, fueron el sustento teórico. Como propósito destacó el mejorar la enseñanza de la asignatura de Ética, la cual está dirigida a la formación de actitudes y valores morales en los adolescentes que están en el proceso educativo, y contribuir a la formación valoral. Los resultados fueron: saberse libre y responsable sirve para dar soluciones a los problemas; se debe partir de fundamentados en la tradición para construir una moralidad propia que sirva para elegir lo mejor para cada uno de nosotros como personas; también es necesario que el docente escuche temas de interés para los adolescentes a fin de que con ello desarrolle el curso, porque hay que entender que

la adolescencia “es una etapa en la que ‘son libres’ pero al mismo tiempo requieren vigilancia” (Díaz, 2006: 98).

Por último, se retomó la conferencia dictada por María Rosa Buxarrais, cuya problemática fue la educación en valores y democracia y el objetivo consistió en “fomentar la reflexión y la búsqueda de fórmulas educativas y eficaces en la educación en valores para el fortalecimiento de la democracia” (Buxarrais, 2013: 9). Los resultados fueron: la educación en valores se debe sustentar en autonomía, diálogo y respeto a la diferencia; las estrategias para desarrollar esos valores se basan en la construcción del yo, reflexión sociomoral y capacidades de convivencia; se debe enseñar a los alumnos a evaluar los medios de comunicación y comprobar hasta qué punto es creíble lo que dicen, y la educación en valores debe ser transversal, democrática, y basada en la familia a fin de que se potencien ciertos valores.

Respecto a los productos del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) en su estado del conocimiento que lleva por título: “La investigación en México en el campo de educación en valores 2002-2011”, se encontró la investigación “Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes”, cuyos objetivos fueron:

- a) identificar las experiencias y procesos de socialización que sustentan la construcción de la ética personal –formación moral– de seis estudiantes, b) identificar a las personas más relevantes en la adquisición de los valores personales, c) identificar la idea de los estudiantes acerca de su proceso personal de moralización, y d) comparar la influencia de diversas instancias socializadoras en la formación valoral de los sujetos (Barba, 2009: 99)

La metodología fue cualitativa y se sustentó teóricamente en Kohlberg; los resultados fueron: “la familia constituye el ámbito más relevante para promover el desarrollo moral y la escuela no representa una experiencia de importancia comparable a la familia” (Barba, 2009: 120) y “el papel del pensamiento ... la conciencia de su proceso de desarrollo y la atención a su experiencia en el aprendizaje, las historias ayudan a comprender la variedad de caminos en el crecimiento moral hacia la autonomía” (Barba, 2009: 120).

Al poner en balance todo lo anterior, se concluyó que la mayoría de las investigaciones concuerdan con un enfoque cualitativo de investigación. Respecto a los objetivos, se pudo observar que en su mayoría están encaminados a entender los valores de los alumnos y la forma como pueden ser educados en estos. En relación con los resultados, predominó el hecho de que los elementos a considerar para educar en valores son los intereses de los alumnos, su sentir y su pensar, la recuperación de conceptos y teoría vinculados con la vida diaria del alumno para creación de nuevas estructuras, las primeras experiencias del alumno con su familia y la congruencia docente y académica.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico empleado en esta investigación fue el cualitativo, el cual está centrado en la subjetividad del sujeto. Para ello, se observó la práctica docente del maestro de Ética 1 y se entrevistó a ambos actores educativos, con el fin de obtener la información necesaria para analizar el impacto de los valores éticos en el alumnado.

Con el enfoque cualitativo se buscó el descubrimiento de la subjetividad de los sujetos y no la comprobación de una teoría; asimismo, se encontró una diferencia de subjetividades y no una uniformidad de estas, y se tuvo en cuenta que la subjetividad del investigador impregna las interpretaciones que él hace sobre su objeto de estudio.

Lo anterior se pudo llevar a cabo cuando, al indagar la causa de la falta de participación en el aula, se hizo evidente que algunos alumnos lo atribuyen al escarnio, esto es, si alguien se equivoca al participar en clase, la burla se hace presente, mientras que otros lo adjudican al desinterés que algunos alumnos tienen por la materia de Ética 1. Ante esto, no se esperó que una sola teoría explicara algunas subjetividades y descartara otras, sino más bien se encontró que debían usarse distintas teorías para explicar todas las subjetividades. Así se concluyó que la falta de participación podría deberse a las diversas causas que expusieron los alumnos y no solo a la que se circunscribiera a una sola teoría.

Debido a lo anterior, el enfoque cualitativo usado fue de tipo etnográfico educativo, ya que este busca rescatar la subjetividad de los sujetos para la generación de los conocimientos, en vez de intentar solamente verificar lo que dice una teoría. Según Piña (1997)

La etnografía educativa [...] no se vincula con ninguna teoría o teorías especiales, porque lo más trascendente metodológicamente es la construcción del conocimiento a partir de la vivencia de los actores y no desde un concepto consagrado dentro de una disciplina o teoría (10).

También se eligió este tipo de investigación porque es consciente de que la subjetividad de los sujetos no es algo que precise solo de una técnica de registro para ser captada, sino que la interpretación del investigador sobre dicha subjetividad influye considerablemente en la forma en que se capta. En este sentido, “la etnografía educativa tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila los datos” (Bertely, 2000: 27). Para trabajar los supuestos de esta investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos: observación, anotaciones de campo, entrevista y bitácora de análisis. La observación de la clase de Ética 1 permitió dar cuenta de lo que en dicho espacio áulico se dice y hace. Esto debido a que “los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y completa” (Hernández, 2010: 417).

La segunda herramienta fueron las anotaciones de campo, que consistieron en registrar la observación directa y su interpretación. Las anotaciones de campo de la observación directa se refieren a las percepciones del investigador sobre los hechos. Las interpretaciones de la observación directa se refieren a las traducciones de las percepciones sobre los hechos generadas en dicha observación. Las primeras notas son de carácter descriptivo, mientras que las segundas son de valor analítico-interpretativo.

En este sentido, ante la multiplicidad de posibilidades interpretativas, se llevó a cabo la triangulación preguntando al sujeto investigado ¿cuál fue el sentido de la acción o práctica que observó el investigador?, ya que para dar credibilidad a las interpretaciones del investigador se tiene que “verificar con los participantes la riqueza de los datos y las interpretaciones, evaluar si éstos comunican lo que ellos querían expresar” (Hernández, 2010: 477). Por ejemplo, durante la entrevista al docente se le preguntó si creía que existieran entes demoniacos, porque eso parecía haber asegurado durante su clase: “seres de inframundo hacen daño” (OP101121), ante lo cual contestó: “yo nunca dije que existen entes demoniacos, lo que sí digo es que hay seres que jejeje, bueno las elites ... que en un altísimo porcentaje creen en esos seres y los adoran” (EM040722).

Por otro lado, para tratar de cumplir los objetivos de investigación se eligió la entrevista como herramienta para la recolección de datos, pues esta, a diferencia del cuestionario, “es más íntima, flexible y abierta” (Hernández, 2010: 418). Por otro lado, se optó por la entrevista de clase semiestructurada, la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, 2010: 418). Ello permitió saber que la irresponsabilidad de un alumno en ocasiones tiene su raíz en no saber realmente lo que quiere, como lo muestra parte de la entrevista semiestructurada:

I: ¿Qué obstáculos tienes para educarte en valores?

AO: No sé, igual y la irresponsabilidad mía

I: ¿A qué crees que se deba la irresponsabilidad?

AO: Flojera y falta de interés en la escuela

I: ¿Esto a qué crees que se debió?

AO: A veces me siento entusiasmado con todas las ganas, pero a veces como que no me siento tan decisivo en qué es lo que realmente quiero

I: ¿A qué crees que se deba esto?

AO: No sé, es la pregunta que siempre me he hecho (EAO8070222).

Las preguntas que se agregaron durante la entrevista surgieron de la segunda pregunta, lo cual permitió llegar a la raíz del obstáculo del alumno para educarse en valores: no saber lo que quiere.

Los tipos de preguntas que se incluyeron en la entrevista son de opinión, ejemplificación, contraste, expresión o sentimiento, así como simulación. El primer tipo de pregunta pretende indagar la creencia personal del sujeto respecto a un tema determinado. La segunda clase de preguntas consiste en pedir un ejemplo de alguna situación determinada. En la tercera se le cuestiona al entrevistado sobre “similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías” (Hernández, 2010: 420). El cuarto tipo de pregunta consiste en indagar el sentimiento que en el entrevistado genera un hecho determinado. Y la pregunta ubicada en la categoría cinco pide a la persona imaginarse en una situación hipotética para saber cómo actuaría dentro de determinada situación.

Ahora bien, en la investigación el primer tipo de pregunta se usó para saber la opinión del alumno respecto a la clase de Ética 1; la segunda se usó para saber qué maestro ha formado en valores al alumno según su perspectiva, ya que este tipo de preguntas “sirven como disparadores para exploraciones más profundas” (Hernández, 2010: 419); la pregunta de contraste se empleó para conocer la opinión del alumno sobre aquellos que creen que la congruencia de un maestro es determinante en la formación de valores y aquellos que piensan que esa congruencia no es necesaria para llevar a cabo dicha formación; la pregunta de expresión o de sentimiento se usó para saber cómo se sintieron los alumnos en su clase de Ética 1 ya que, según Amador (2013: 49), “se tiene que llegar al alumno a través de su sentir y como parte de ese sentir debe ser escuchado ya que percibe diferentes maneras los contextos en el que es integrado”; finalmente, la pregunta de simulación se utilizó para saber cómo formaría en valores a sus alumnos si el alumno fuera el profesor.

Respecto a los informantes, se priorizó sobre aquellos alumnos que conocían a profundidad la dinámica escolar, el tema abordado, y que además les interesara participar, pues “el que los informantes tengan un profundo conocimiento del contexto educativo estudiado, y de la problemática abordada, junto con la disponibilidad de tiempo o el interés que demuestra por la investigación resultan determinantes” (Rodríguez citado por Varela, 2009: 67). El interés por participar se infirió a partir del involucramiento que los alumnos tuvieron en tareas que se les dejó para la investigación: presentación del alumno y de sus intereses, así como responder a una pregunta acerca de en qué les había ayudado la clase de Ética 1 para cuidar de sí mismos y el conocimiento del tema se dedujo del tipo de respuesta que dieron en dichas tareas. Sin embargo, también se entrevistó al docente de Ética 1 con la finalidad de que pudiera confirmar lo que los alumnos habían expresado sobre él y su práctica docente, así como lo que se había interpretado de esta por parte del investigador durante la observación y las entrevistas.

Ahora bien, respecto al número de entrevistas a realizar con los alumnos se tomó en cuenta el criterio de saturación, el cual “indica el momento límite en el cual no emerge nueva información relevante. La información se satura cuando los nuevos entrevistados no realizan aportes diferentes ni sustantivos a los ya existentes” (Abero, 2015: 105); eso se dio a partir de la entrevista número 15.

Por otro lado, a lo largo de la construcción de datos pueden ir surgiendo elementos que insten a replantear el problema de investigación, y en cuanto a “las praxis se pueden volver sobre las subjetividades y las estructuras presionando a su reconfiguración. Estas reconfiguraciones pueden implicar asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa” (De la Garza, 2000: 21). En este sentido, fue necesario un instrumento que permitiera ir registrando lo anterior: la bitácora de análisis, ya que en ella se desarrollan “anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis” (Hernández, 2010: 447).

En lo referente a los elementos que surgen del análisis, se realizó una codificación con base en una comparación constante de segmentos de contenido para agruparlos, o no, en una misma categoría según corresponda. Así: “El investigador va otorgando significados y descubriendo categorías. A cada una de éstas les asigna un código” (Hernández, 2010: 449). Dicha codificación fue abierta: “en esta se trata...con la identificación de categorías que pudieran ser interesantes, sin limitarnos; así como la inclusión de cuestiones que aparentemente no son relevantes para el planteamiento del problema” (Hernández, 2010: 450). Posteriormente, “se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (Hernández, 2010: 448).

En lo que se refiere a los supuestos, se utilizaron las matrices porque “son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas...En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no” (Hernández, 2010: 465). Esto sirve para explicar los supuestos que surgen de los mismos informantes, pues “no se trata de que ellos validen nuestras opiniones, sino que narren sus propias vivencias” (Hernández, 2010: 466). Lo anterior busca dar validez dialógica, la cual consiste en “tomar con seriedad las realidades locales” (Saukko, 2012: 325).

Por otro lado, respecto a los instrumentos aplicados, el primero fue la observación participante. Aquí se registraron nueve clases en línea en el periodo del 15 de septiembre de 2021 al 20 de octubre de 2021; tres de ellas duraron aproximadamente 50 minutos y 6 un promedio de 25 minutos cada una. Se han simbolizado de la siguiente manera: OVFECHA (O=Observación, V=virtual). También se registraron un total de 8 clases presenciales desde el 25 de octubre de 2021 al 8 de diciembre de 2021. Cuatro clases duraron 60 minutos, y otras cuatro, 30 minutos, aproximadamente. Así fueron simbolizadas: OPFECHA (O=observación, P=presencial).

El segundo instrumento constó de un cuestionario de presentación del grupo, en el cual los alumnos dieron cuenta de los siguientes aspectos: nombre completo, metas y gustos. Este cuestionario se simbolizó de la siguiente manera: CPNÚMERODEALUMNO (C=Cuestionario, P=de presentación) y se aplicó el 6 de septiembre de 2021.

El tercer instrumento consistió en una pregunta con fines exploratorios donde los alumnos de forma voluntaria respondieron en qué les había servido el curso en su vida diaria. Dicho instrumento se representa como PENÚMERODEALUMNO (P= pregunta, E=con fines exploratorios) y fue elaborado el 20 de octubre de 2021.

El cuarto instrumento fue la entrevista semiestructurada. Respecto a los alumnos que con esta fueron entrevistados, son aquellos que al participar en clase dan muestra de conocimientos sobre la temática abordada y que además se han interesado por contribuir a la investigación realizando actividades propuestas por el investigador.

Las entrevistas se empezaron a aplicar el 26 de abril de 2022 y culminaron el 3 de octubre del mismo año; fueron un total de 16 entrevistas, de las cuales 9 se hicieron a alumnas, 6 a alumnos y 1 al maestro de Ética 1. Fueron simbolizadas de la siguiente manera: ENÚMERODEALUMNOFECHA (E=entrevista). Cuando se trata del maestro en vez de poner número del alumno se pone una (M) alusiva a la palabra maestro.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

A nivel institucional, la educación virtual ofertada tuvo la desventaja de no influir en alumnos con poco interés por el estudio y la falta de contacto físico. En relación con esto, específicamente seis alumnos dieron un testimonio similar, cuando se les preguntó sobre cuál era la mejor forma de educar en valores, si en modo virtual o presencial:

Presencialmente porque en las clases virtuales yo vi que uno de mis compañeros... dejó la cámara encendida y no estuvo en toda la clase...; virtualmente hacemos otras cosas, como que no le damos importancia a la clase y no lo hacemos y en presencial yo creo que aquí le pondríamos mayor atención y tomaríamos más en cuenta lo que nos dicen (EA2030522).

Lo anterior demuestra una actitud autoritaria en muchos de los alumnos que, de acuerdo con Fromm (1979), genera sumisión frente a la autoridad e implica una falta de responsabilidad para con la empresa en común. En este caso, la sumisión se da cuando los alumnos tienen a la autoridad de forma presencial; es decir, bajo vigilancia, mientras que cuando dicha presencialidad está ausente, ellos pueden actuar sin estar sometidos a ninguna autoridad externa, aunque también presentan irresponsabilidad.

Por otro lado, no es lo mismo la práctica de un valor en forma virtual que de manera presencial, ya que, por ejemplo, el retraso de una respuesta en la primera forma no deja clara la causa de dicho retraso. “Una ausencia temporal en una comunidad virtual puede sugerir un cambio en las relaciones sociales dadas en la comunidad, o podría simplemente reflejar un impedimento técnico en la conectividad, por cierto, período” (Paech, 2009: 6 citado en Méndez, 2015: 78).

Ahora bien, considerando el retraso académico y el rechazo hacia el estudio presente en muchos alumnos, así como la falta de acceso a las tecnologías necesarias que presentaron gran parte de los estudiantes mexicanos durante la pandemia, se puede inferir que esto mermó el impacto educativo, porque “el aprendizaje productivo en línea también depende de aprendizaje bien desarrollado, tecnología, pensamiento crítico, investigación, e incluso habilidades de lectura y escritura, perseverancia y auto eficacia, lo cual muchos estudiantes no poseen” (Serdyukov, 2017: 16).

Por otro lado, los maestros que coincidieron en educar en el mismo valor tuvieron mayor grado de eficacia al momento de hacerlo. En relación con lo anterior, durante la entrevista una alumna mencionó que había adquirido el valor de la tolerancia hacia sus compañeros de grupo gracias no a uno, sino a tres maestros que le hicieron ver que las cosas no siempre salen como uno quisiera y por eso había que ser tolerantes con los demás. Aquí su testimonio:

AA: Me desesperaba en un trabajo, entonces, le dije al maestro: “no, mi compañero se estresaba mucho”. Y yo le dije, y me dijo: “es que tienes que ser tolerante porque, aunque tú lo quieras hacer súper bien, súper bonito, pero a veces las cosas no salen como nosotros queremos”, y pues sí me di cuenta que a veces hay que ser tolerantes también con nosotros mismos y tener mucha paciencia con el tipo de personas o incluso con nuestros familiares.

I: ¿Qué maestro te dijo esto?

AA: Fueron tres maestros, el maestro Abundio, la maestra Ceci y la maestra Érica. Me dijeron que no siempre va a ser como yo quiera y aunque nuestro trabajo esté súper bonito a veces no siempre se tiene toda la calificación que queremos obtener (EA2280422).

Esto demuestra que la educación en valores éticos precisa de una coherencia entre los agentes encargados de llevarla a cabo. Obviamente, dichos agentes no solo son los que están en la escuela, pero no por ello la congruencia institucional deja de ser importante, pues:

En el marco de la institución se da una interacción constante entre la estructura, la organización y la metodología didáctica. Esta correspondencia conlleva a juicios de valor y convierten a estos medios en vehículos decisivos de esquemas de valoración y de adhesión a determinados valores (Beltran y Augusto, 2011:97).

El apoyo para que el docente desarrollara los contenidos que creyera pertinentes en su materia tuvieron repercusión positiva al momento de educar en valores éticos. El testimonio del docente así lo constata:

Hubo un director y una subdirectora cuando nuestro directivo principal se fue de sabático y en esa ocasión estábamos peleados con esta cuestión del META; no se entendía cómo planear, entonces nos dijeron que teníamos la libertad por autoridades mismas de quitar o cambiar algún tema. Eso fue en el META, y yo decidí cambiar el temario y dar un curso real de filosofía. No puedes entender un curso de ética sin los filósofos, pero para este sistema sí; quitaron a los filósofos y pusieron otras cosas. En el temario nada más venía un pequeño inciso con las corrientes filosóficas, y ya, eso era todo. No te muestra un autor, nada; simplemente algunas corrientes que definen la ética, más o menos así decía el temario. Yo decidí aprovechar ese punto; bueno aquí dice corrientes y comencé a dar un curso de corrientes de ética, entonces me fui desde Heráclito porque también creo que hay un desfaseamiento en cierto modo, no hay una actualización. El primer gran ético no es Sócrates, es Heráclito. Entonces yo me fui con Sócrates, Heráclito, Platón, escuelas postaristotélicas, Epicuro, cínicos, cirenaicos, todos ellos... San Agustín, Santo Tomas, Ética de René Descartes (EM040722).

Lo anterior demuestra el impacto de la libertad que tiene el docente para definir los contenidos a abordar en su materia porque, con base en sus conocimientos éticos y filosóficos, retoma del programa solo aquello que considera oportuno:

Me parece que el temario original dista mucho de ser ético; si acaso es moral. Es una clase de moral, no de ética. Creo que mal entienden. Lo que es la ética y pensamos que es la ética son los valores, y eso es un absurdo; eso no es. La ética es la introspección como acceso al conocimiento del ser; es decir, lo que Sócrates ya había dicho...; es el conocimiento de sí mismo y el dominio de sí mismo. Yo trato de que el alumno realmente reflexione sobre sí mismo. El contenido que yo les doy es propiamente ético, del ethos griego..., de una forma de ser y estar en el mundo... El temario te habla de normas, o sea, por ejemplo, trae el Código Hammurabi, bueno, ¿cómo para qué?, o los 10 mandamientos ¿cómo para qué? Eso solo es teoría, solo es abstracción y es moral...; o sea la ética de hecho... es una forma de vida, basada en la reflexión, en lo que Sócrates llamaba la phronesis, sentir y pensar a la vez o pensar y sentir a la vez (EM040722).

A continuación, se expone el sentir de otro alumno sobre el término del curso:

I: ¿Qué opinas sobre la clase de Ética 1?

AA: Me pareció muy interesante porque me hizo ver la vida de una forma diferente, de que no toda la vida es como nosotros la creemos o quieren hacer las personas hacer creernos, sino el que nosotros tenemos que definir nuestra vida y no es tanto que nos digan cómo vivirla. También nos enseñó a abrir los ojos, que a lo mejor no todos tienen... la posibilidad de tener todo lo que nosotros tenemos al alcance y no lo valoramos, sino que lo desperdiciamos (EA2280422).

Aquí se ve claramente cómo el alumno logró un autoconocimiento al reconocer que la vida puede ser algo diferente a cómo él la percibe o se las quieran hacer ver otras personas. El siguiente testimonio da cuenta de que la clase del maestro tuvo un impacto en el autodominio en algunos alumnos:

I: ¿En qué te ayudó la clase?

A: Me ayudó a pensar y a evaluarme a mí mismo. Mis comportamientos y pensamientos los cambié de cierta manera y los adapté a las clases. Procesé la información que nos había dado el profesor y eso lo llevé un poco a mi vida... El maestro siempre decía que el estudiante es aquel que estudia; si no le das tiempo al estudio no eres buen estudiante. En ese aspecto yo empecé a cuestionarme si yo era buen estudiante o no y empecé a llevarlo a mi vida. En mi casa empecé a estudiar, empecé a elaborar mis trabajos con mejor desempeño (EA9090622).

Ello da cuenta del impacto que existe cuando se permite a un docente, que tiene un dominio aceptable de la asignatura y un interés genuino en hacer bien su trabajo, decidir los contenidos a enseñar en su clase, porque:

Si bien no somos sujetos de determinación curricular y muchos menos de construcción formal del currículum, podemos incidir en una gestión curricular crítica que permita desarrollar un currículum que rescate ideas pensadas sobre la educación que rompa con la pasividad de la comunidad (Madrigal, 2020: 51).

Además, una actitud docente que promueve la educación en valores éticos es aquella capaz de crear entornos amenos para el aprendizaje mediante el humor y el respeto, de interesarse por sus alumnos y ayudarlos, así como de actuar en consonancia con los principios que enseña.

Ahora bien, respecto al humor del maestro de Ética 1, un alumno menciona lo siguiente:

AO: Es muy gracioso ...; tiene una actitud muy buena, y para mí tiene cierta forma de hacer que le pongamos atención mediante su buen humor. Es bastante humorístico, pero a la vez es bastante serio con lo que ve. De vez en cuando es un poco gracioso, y de vez en cuando es un poco serio (EA9090622).

En relación con el respeto, una forma sobresaliente de manifestarlo consiste en no etiquetar o demeritar lo que el alumno opina. Para ejemplificar esto, basta el testimonio de otro alumno cuando menciona que su docente de Ética 1: “es comprensivo ... A lo mejor tu opinión está mal, pero tampoco te voy a ... dirían por ahí exhibir ‘ay estás mal, cómo se te ocurre esto’. Es comprensivo sí, y en cierta parte está bien” (EA4120522).

Para el alumno es importante que el profesor le brinde apoyo y comprensión, como lo externó una alumna cuando menciona que la amabilidad del maestro se expresa así: “Al escucharlos, darnos su punto de vista y comprendernos en problemas que luego llegamos a tener nos apoya en eso” (EA7020622). Durante la observación, esto se hizo evidente cuando el docente pedía la opinión de los alumnos respecto a los temas vistos en clase, escuchaba sus dudas y las respondía, daba su opinión a comentarios de los alumnos o mostraba tolerancia hacia ciertas cosas que no dependían de su pupilo, como su incapacidad de tener un pensamiento más desarrollado o subir un trabajo a la plataforma. Lo anterior habla del reconocimiento del docente hacia el alumno:

Una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente, en la medida que debe presuponer la experiencia vital de cargas y responsabilidades compartidas, incluye el elemento afectivo de la empatía solidaria, [ante esto] le es inherente el principio de diferencia igualitaria que puede alcanzar su desarrollo gracias a la presión de los sujetos individualizados (Honneth, 2010: 28- 30).

Para varios de los alumnos entrevistados es importante que el profesor sea congruente en cuanto a los valores éticos con los cuales pretende educarlos, porque no debe haber disparidad entre el hablar y el actuar:

AA: Es muy importante ser congruente con lo que tú actúas y con lo que dices. Si el profesor dice que debemos ser respetuosos y honestos, y lo ves que no lo hace claramente sería como si él solo se estuviera contradiciendo y eso genera un poco, quizá, dudas sobre si lo que estaba impartiendo era lo correcto (EA5020622).

Londono (2006) menciona que “un valor o sistema de valores propuestos por un educador son recibidos cuando el receptor percibe que aquél que los propone está investido por esos valores” (325).

Por otra parte, la educación recibida en casa es aquella capaz de favorecer u obstaculizar el desarrollo de los valores éticos, mientras que la educación fuera del hogar solo pueden reforzar lo que se hace en casa. Esto se ve reflejado cuando la misma alumna contesta la pregunta sobre cuáles los obstáculos de educación en valores:

AA: Aunque vayamos en la misma escuela, el comportamiento de las personas es muy distinto; entonces he pensado que quizá es desde la casa, los valores que te inculcan desde ahí, ya que, un ejemplo: aunque vayas a la misma escuela se manifiestan sus valores de las personas muy distinto, entonces yo creo las escuelas nada más refuerzan, pero si en la casa no te dan los valores que son correctos pues en la escuela no se puede hacer bastante (EA5170522).

Esto va en sintonía con Barba (2009) quien menciona: “La familia constituye el ámbito de experiencia social de mayor influencia o preponderante en la moralización de los sujetos. Los padres son las personas más significativas” (116).

También se deduce que el arte del maestro requiere el dominio de su área y de la pedagogía. Así lo da a entender una alumna cuando describe a su docente de Ética en los siguientes términos: “es una persona que sabe de lo que habla; es muy directo con sus temas porque sabe de qué tratan y ya nada más te los explica, entonces tú captas mejor así y no a un profesor que nada más te resume algo” (EA6240522).

El testimonio anterior comprueba lo que advierte Díaz (2006) cuando menciona:

Para empezar a lograr esta educación en las aulas no sólo se requiere que el profesor domine su disciplina sino que conozca y relacione en la práctica el conocimiento de otras disciplinas las cuales ayuden a ampliar el panorama del bachiller, disciplinas tales como la psicopedagogía, la filosofía de la educación, la psicología del adolescente, e inclusive los adelantos tecnológicos (la computadora, los recursos multimedia, etcétera) [...] con el objeto de comprender de manera integral los problemas sociales en los que [...] están viviendo los adolescentes y, a través del estudio de la ética encuentren alternativas (65).

Por último, dentro de las estrategias para educar en valores se encuentra la explicación, la cual, para ser eficaz, debe considerar los conocimientos previos de los alumnos. En este sentido, la experiencia personal del alumno y del docente son importantes para educarse en valores éticos.

Lo anterior tiene su fundamento en Piaget (1974) quien asegura que en el conocimiento “toda génesis parte de una estructura y desemboca en una estructura” (84). Eso quiere decir que el conocimiento adquirido por los estudiantes se da a partir de un marco mental previo para posteriormente construir estructuras nuevas de conocimiento.

Dichos esquemas se refieren a los referentes empíricos que los estudiantes tienen en su vida diaria, así lo indica una alumna cuando menciona que los temas de su clase de Ética 1 le parecieron “interesantes ya que nos los explica y nos los relaciona con nuestra vida cotidiana” (EA7020622). Otra alumna refiere que una buena explicación del maestro sobre cómo la elaboración de los trabajos le permitió educarse en valores como la responsabilidad, porque al ser clara la explicación en clase, ella cumple con lo que el profesor pide:

I: ¿Consideras que has adquirido o reforzado algunos valores en la materia de Ética 1?

AA: Ahora hay más responsabilidad. Antes tardaba en hacer los trabajos, entonces como ahora le entendía más al profesor, pues los hacía inmediatamente porque empezaba con los apuntes y eso (EA6240622).

La responsabilidad va de la mano con la calidad humana y con la disciplina que el maestro muestra a sus pupilos porque, como lo menciona otro joven, una buena forma de favorecer la atención en clase es que el maestro se dirija con respeto hacia los alumnos, pues afirma que:

El respeto, el tipo de vocabulario que se tiene en ese tipo de materia y la manera en la que habla es muy respetuosa y la gente como que presta más atención o hace menos interrupciones (EA4120522).

Esto, desde mi experiencia docente es así debido a que el alumno –al sentirse respetado por su docente– trata de corresponder de la misma forma prestando atención y no generando distracciones en clase. Por su parte, el maestro mantuvo una autoridad en clase, al no permitir el desenfreno estudiantil con llamadas de atención cuando hablaban o se distraían; esto demuestra que el docente está más próximo a un profesor dialógico que a uno autoritario o permisivo. Así lo afirma Freire (2005) cuando menciona:

El hecho de que en la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas –acostumbradas a la opresión– a desenfrenos... La teoría dialógica ... niega tanto el autoritarismo como el desenfreno y ... afirma tanto la autoridad como la libertad (233-234).

Ahora bien, se pudo ver que la mayoría de los alumnos afirma que para educarse en valores éticos recurren a su sentir y pensar, así lo externa una alumna con el siguiente testimonio:

I: ¿La educación en valores éticos cómo considera el sentir, el pensar y el actuar?

AA: Con los padres te educan de acuerdo con sus enseñanzas de ellos, por ejemplo, te pueden decir esta cosa está bien hacerla, esta cosa no está bien hacerla y tú vas viendo, pensando si hacerla o no. También cómo te sentirías si llegarás a realizar esa acción y cómo pensarías también.

I: Esto de cómo te sentirías ¿de dónde surge, de ti, o lo promueven tus papás?

AA: De mí (EA6240522)

Sin embargo, de acuerdo con la investigación, como se recurre poco a ello, los comportamientos de los alumnos muchas veces son copiados de sus iguales, emulados de sus familiares o instaurados en ellos por la cultura, pero nunca nacen de su pensar y sentir auténticos. Así, lejos de poder ser espontáneos en sus acciones, algunos alumnos se ajustan a modelos externos, ya que:

Una de las premisas de esta espontaneidad reside en la aceptación de la personalidad total y en la eliminación de la distancia entre naturaleza y razón; porque la espontaneidad sólo es posible si el hombre no reprime partes esenciales de su yo, si llega a ser transparente para sí mismo y si las distintas esferas de la vida han alcanzado una integración fundamental (Fromm, 2007: 66).

Finalmente, los contenidos capaces de educar en valores son los que toman en cuenta los intereses de los alumnos, los cuales fueron divergentes y explicaron la falta de participación en clase. Así lo asevera el siguiente testimonio:

I: ¿A qué se debieron los silencios?

AA: A que la mayoría del salón no como que les interesaba o así ... no mostraban interés y algunas veces no prestaban atención a la clase y, por lo tanto, no podían formular ni dudas ni preguntas (EA13280622).

Esto indica que la alumna percibió falta de interés de gran parte de sus compañeros hacia la clase del docente de Ética 1, y esta desatención repercutió en que estuvieran desmotivados para aprender y participar en clase. En relación con lo anterior, Sacristán (2010) afirma: “Cuando los intereses de éstos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.” (12).

Por último, un aspecto importante para que se genere la reflexión en el alumno y sea capaz de educarse en valores éticos es analizar las causas y consecuencias de sus comportamientos. Durante la observación de la clase del maestro, lo anterior cobró notoriedad mediante el siguiente comentario acerca del docente: “por un lado se dice come frutas y verduras y por otro, pero tomate tu coca cola” (OP1251021). Ello lleva a que el alumno considere tanto las causas de tomar coca cola (publicidad) como sus consecuencias (daños a la salud), porque:

Examinando los fundamentos y las consecuencias de unos valores concretos, la investigación en valores se aleja del subjetivismo y camina hacia la objetividad al valorar lo que es importante o valioso, sean los valores en cuestión estéticos, políticos, medioambientales, éticos, sociales o de cualquier otra de las innumerables categorías dentro de las cuales entran los valores (Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F., 2014. S/N).

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de los testimonios de los alumnos entrevistados para esta investigación se indagó sobre cuáles son los elementos que favorecen la educación en valores éticos en la clase de Ética 1. Para ello se contemplaron tres áreas a analizar del trabajo docente: la dinámica escolar, la actitud, las estrategias y los contenidos.

Respecto a la dinámica institucional se llega a la conclusión de que los estudiantes de Ética 1 requieren una educación presencial para que su docente pueda transmitirles con mayor alcance los valores éticos debido a su desinterés y a que un contacto físico enriquece esa educación. Asimismo, que los docentes tienen que educar al unísono con los mismos valores para tener un mayor refuerzo de estos en los alumnos. Por último, el permitir que un docente con buena formación y experiencia en su ramo desarrolle contenidos que considera pertinentes para educar en valores éticos ha contribuido a dicha educación en algunos alumnos.

Por otro lado, en lo que cabe a la actitud y cualidades del maestro se concluye que debe ser congruente en su pensar y actuar, mostrar interés y solidaridad por el alumno, así como respeto y buen humor. Además, los docentes que imparten la asignatura de Ética en nivel medio superior requieren de un perfil especializado en lo referente a la asignatura que enseñan, aunado a nociones de pedagogía y la didáctica.

En cuanto al análisis sobre las estrategias para educar en valores éticos se concluye que los estudiantes de Ética 1 necesitan ser incentivados con actividades académicas que despierten en ellos mayor interés en la asignatura; que sus esquemas de conocimiento previo sean tomados en cuenta, de modo que les haga más asequible la explicación del maestro; que debido a que no se toma en cuenta el sentir y pensar del alumno, y no se promueve el respeto y reconocimiento capaces de velar por su integridad, este pierde interés en la clase y no presta atención a la explicación del maestro; finalmente porque los temas a desarrollar no van en consonancia con los intereses del alumno y porque no se analizan las causas y efectos de su actuar.

FUENTES DE CONSULTA

- Abero, Laura; Belardi, Lilián; Capocasale, Alejandra; García Montejó, Selva; Rojas Soriano, Gabriel (2015), *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*, Uruguay, CLACSO.
- Amador Jaimes, Zenaida (2013), Tesis de maestría, *La significación que los alumnos de tercero de secundaria le otorgan a los valores éticos en el contexto escolar*, México, ISCEEM.
- Barba, Bonifacio (enero-junio, 2009), Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes, *Revista intercontinental de psicología y educación*, 11 (1), 161-183, <<https://goo.su/EOv4N>>
- Beltrán Poot, Augusto David (2011). "Retos y obstáculos en la promoción de valores: perspectiva de los profesores de bachillerato", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, <<https://goo.su/gAIU8>>
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Buxarraís, María Rosa (2013), *Educación en valores y democracia*, México, IFE.
- Díaz Guerrero, Josefina (2006), Tesis de maestría, *La enseñanza de la ética: una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente*, México, UNAM.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Fromm Erich y Maccoby Michael (1979), *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano: estudio de la economía y la psicología de una comunidad rural*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich (2007), *La vida autentica*, Argentina, Paidós.
- Hernandez Sampieri Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar (2010), *Metodología de la investigación*, Perú, McGrawHill.
- Honneth, Axel (2010), *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, [Tr. Judit Romeu Labayen], Madrid, Katz-CCCB.
- Lipman, Matthew, Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (2014), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, <<https://goo.su/eyMrz7>>
- Londono Orozco, Ernesto (2006), *Le Processus de Transmission des Valeurs chez les Jeunes: Etude comparative de trois configurations colombiennes [El proceso de transmisión de los valores entre los jóvenes: Estudio comparativo de tres configuraciones colombianas]* (tesis doctoral en Educación) (Trad. J. Orozco Mangú), Français, Université Rennes 2.
- Madrigal Segura, Rubén (2020), "El currículum y la innovación. Primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana", *Revista RedCA*, Vol. 3, (7), pp.43-53
- Méndez Ruiz, María del Rocío y Aguirre Aguilar, Genaro (2015), Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las culturas contemporáneas, XXI (41), 67-96 <<https://goo.su/NyeOHI>>
- Piaget, Jean (1974), *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral.
- Piña Osorio, Juan Manuel (octubre-diciembre, 1997), "Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. XIX (78), pp. 39-56, <<https://goo.su/1umhR7>>
- Sacristán, Gimeno (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, España, Morata.
- Saukko, Paula (2012), *Metodología para los estudios culturales en Manual de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what Works, what doesn't, and what to do about it? [La innovación en la educación: lo que funciona, lo que no, y qué hacer sobre esto] (La traducción es mía) *Journal of Research in innovate Teaching & Learning*, 10, (1), pp. 4-37
- Toledo De la Garza, Enrique (2000), "Subjetividad, Cultura y Estructura", *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, 83-104 <<https://goo.su/MdVwaKO>>
- Varela Vázquez, Alberto (2009). La formación de valores morales en las asignaturas de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria, (tesis de maestría), México, ISCEEM.

Yurén, Teresa y Hirsch, Ana (2013), *La educación en México en el campo de educación y valores 2002-2011*, México, COMIE.

SHADAY SANTOS MORENO LÓPEZ

Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México y tiene una maestría en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Las instituciones académicas donde ha trabajado son la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Valle de Bravo y la Escuela Preparatoria Oficial 290.