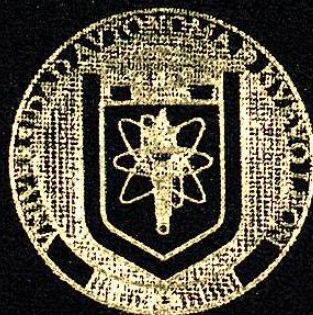


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE POSGRADO



**UNA EXPERIENCIA DE FORMACION DE VALORES
CON MAESTROS DE PRIMARIA
Y SUS IMPLICACIONES EN RELACION A
LAS NORMALES BASICAS**

TESIS

**PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE:**

MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LUIS MANUEL HUERTA CHARLES

MONTERREY, N. L.,

ENERO DE 1997.

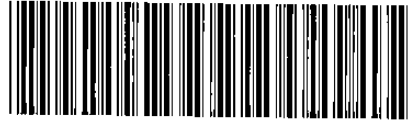
TM

Z7725

FFL

1997

H8



1020118319

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE POSGRADO



UNA EXPERIENCIA DE FORMACION DE VALORES
CON MAESTROS DE PRIMARIA
Y SUS IMPLICACIONES EN RELACION A
LAS NORMALES BASICAS

T E S I S

PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE:

MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

LUIS MANUEL HUERTA CHARLES

MONTERREY, N. L.,

ENERO DE 1997

TM
Z7125
FFL
1997
H8

0129-59160



FONDO
TESIS

*Para Gladys y Karen,
por su paciencia.*

Reconocimientos.

Todo trabajo que se genera es casi imposible que se produzca de manera aislada. Si bien es cierto que una o varias personas producen los análisis o las opiniones, siempre se recurre a una serie de apoyos que contribuyen a la conclusión de los mismos.

El soporte que dan estudios previamente elaborados es una fuente importante para que quien elabora trabajo académico llegue a construir propuestas, estrategias o conceptos acerca de algo. Pero es usual que, aunque el trabajo sea personal, quien estructura un estudio recurra al apoyo de compañeros, de asesores o de colegas que comparten sus puntos de vista o sus concepciones sobre un tema determinado.

Esta es la situación del presente estudio. El desarrollo del mismo es responsabilidad del autor pero, para concluirlo con mayor sentido y posibilidad de llegar a ser útil, fue necesario que otras personas vertieran sus observaciones y sugerencias. De tal manera, es necesario reconocer y agradecer los apoyos que se recibieron en el proceso de construcción del trabajo.

En primer lugar valoro enormemente la disposición para leer y analizar las ideas del escrito, así como para hacer las observaciones necesarias a los Maestros José María Infante Bonfiglio, Héctor Franco Sáenz y Apolinar Aguillón porque su apoyo fue sumamente importante.

Benito Delgado Luna ha sido un gran amigo que dedicó parte considerable de su tiempo libre para revisar los borradores previos del trabajo. También su apoyo fue fundamental mientras que quien escribe esto no se encontraba en la ciudad; sin su soporte hubiese sido más difícil y complejo finalizar el documento. Creo que en gran parte del trabajo le corresponde a él el mérito del mismo.

Nora Rodríguez, Aurora Martínez y Claudia Tamez fueron grandes compañeras en el desarrollo de la experiencia que dio origen a este estudio. Ellas compartieron presiones, sobrecargas de trabajo, así como también provocaron inquietudes intelectuales cuando se necesitó clarificar y orientar las estrategias de acción que se diseñaron. Parte del documento es de ellas también.

El inspector Herminio Cortés Bugarín, con su esfuerzo y entusiasmo, permitió que se desarrollara la experiencia con un grupo considerable de profesores de primaria en servicio que pertenecían al Sector Escolar que él tan atinadamente dirigía. Él acompañó el trabajo constantemente. Su desempeño y

dedicación por el trabajo debiese ser una muestra de las formas en que debe desarrollarse la práctica docente y preparar en consecuencia a los futuros docentes. En lo personal, el equipo de trabajo aprendió demasiado trabajando con él. También debiese citarse, aunque resulta imposible recordar sus nombres, a todos los maestros que participaron en la experiencia porque contribuyeron de manera importante en el presente trabajo con sus opiniones, dudas y cuestionamientos. Gracias a todos ellos.

No puede olvidarse el apoyo tan importante de Lilián Kravzov, Mario Aguilera Mejía y Juan Sánchez, tres buenos amigos, quienes desde su lugar de trabajo brindaron soporte logístico e interesantes comentarios en el proceso de construcción de las reflexiones del trabajo.

Finalmente, es necesario mencionar a dos de las personas que resultaron muy importantes para el desarrollo de este documento: Gladys, mi esposa, quien soportaba las ausencias y los desencuentros que el trabajo requería y Karen, mi pequeña e inquieta hija de cuatro años, quien casi no entendía para que tenía que estar leyendo y escribiendo en vez de que jugáramos juntos (aunque esto también la impulsó a conocer las letras y a querer la lectura). Por una parte, ellas aportaron constantemente el impulso para seguir adelante aunque, por la otra, esto les generaba pérdidas en los tiempos que debiésemos compartir juntos. Se que tengo una deuda muy grande con ellas. Gracias por su comprensión.

Índice

Reconocimientos

Introducción..... 1

Capítulo 1. Planteamiento del Problema.

1.1. Antecedentes.....	5
1.2. Planteamiento del Problema.....	8
1.3. Justificación.....	10
1.4. Objetivos.....	10
1.5. Hipótesis de trabajo.....	11
1.6. Marco contextual.....	12
1.7. Marco teórico.....	13

Capítulo 2. ¿Por qué es necesario formar en valores?

2.1. El contexto global actual.....	17
2.2. La situación del país.....	19
2.3. El impacto del contexto, ¿por qué formar en valores?.....	23

Capítulo 3. ¿Qué son los valores?.....29

3.1. Diferentes interpretaciones de los valores	
3.1.1. Visión subjetivista.....	30
3.1.2. Visión objetivista.....	32
3.2. De Frondizi a Heller: una visión de mayor equilibrio.....	35
3.3. Los valores como preferencias conscientes.....	41

Capítulo 4. La formación de valores en los niños

4.1. La importancia de formar en valores.....	44
4.2. El proceso de adquisición de lo socio-valorativo.....	46
4.3. Los estudios del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg.....	53
4.4. Algunas sugerencias para la formación de valores en la escuela.....	57

Capítulo 5. Los maestros de primaria y la formación de valores: algunos conceptos y creencias docentes.	
5.1. El contexto de la experiencia.....	62
5.2. Concepciones y creencias docentes sobre valores en la escuela.....	67
5.2.1. 1er. indicador. Los valores deben abordarse a través de un programa definido.....	69
5.2.2. 2o. indicador. Los valores se deben abordar en la asignatura de civismo.....	71
5.2.3. 3er. indicador. El gobierno no apoya la labor de los maestros en la formación de valores.....	72
5.2.4. 4o. indicador. El papel del maestro es luchar contra la adversidad para formar valores en los alumnos.....	76
5.2.5. 5o. indicador. No puede existir acto educativo sin formar valores.....	79
Capítulo 6. La formación de valores en las Normales y algunas alternativas para los maestros en servicio.....	83
6.1. La formación de valores en las normales.....	86
6.1.1. Sobre las escuelas normales.....	87
6.1.2. Sobre el Plan de estudios.....	89
6.1.3. Sobre algunas prácticas docentes en las normales.....	97
6.2. Algunos apoyos docentes existentes para formar valores.....	102
6.2.1. Nuevoleoneses del siglo XXI.....	103
6.2.2. Enseñanza activa de valores éticos.....	105
Capítulo 7. A manera de conclusión. Ideas generales para la formación de valores en las normales y en los futuros profesores de primaria.....	110
7.1. La formación de valores debe iniciarse con los formadores de los formadores.....	112
7.2. La escuela debe ser una fuente para formar valores.....	113
7.3. Indicadores operativos específicos.....	114
Bibliografía.....	118

Introducción.

SOBRE LA ÉTICA Y LOS VALORES.

En la vida diaria las persona enfrentan regularmente situaciones concretas en las cuales deben de actuar, tomando decisiones desde su visión particular de las cosas. Sólo cada individuo, en lo particular, decide que acciones emprender en cada situación, y para esto, los individuos recurren a normas, formulan juicios y algunas veces elaboran argumentos para justificar las acciones realizadas. Sin embargo, este conjunto de acciones o de decisiones no solo afectan a quien las realiza sino que impactan o afectarán a otra u otras personas o hasta a una comunidad más amplia.

Esto es sobre lo que reflexiona el campo de la ética o llamado también filosofía de lo moral. La ética toma por objeto de estudio la moral que es el "conjunto de normas y reglas de acción destinadas a regular las relaciones de los

individuos en una comunidad social dada”.¹ La ética, por lo tanto se considera una rama de la filosofía que comprende dos niveles de análisis: uno teórico y otro aplicado. En el nivel teórico, la ética se subdivide en la metaética y la ética normativa.² En la primera (metaética) se aborda la naturaleza del juicio moral, ¿qué está bien o mal?, ¿qué es correcto o equivocado? Al interior de sus reflexiones, la metaética parte de tres amplios campos de análisis: la naturaleza de lo moral, la psicología moral y la epistemología moral.

Cada uno de los tres campos anteriores analiza cuestiones importantes en relación al aspecto de lo moral, como son la objetividad de lo moral, la naturaleza de la responsabilidad y de la libertad, la naturaleza del conocimiento moral, la naturaleza de los argumentos morales, las decisiones y la lógica del deber. Estas explicaciones se reflejan en la ética normativa que es la otra subdivisión del campo teórico de la ética. En ésta se responden y norman cuestiones acerca de dos puntos principales: la deontología (acerca del deber) y la axiología (acerca de los valores: axios=valor). Estos dos aspectos son los que se relacionan directamente con el campo aplicado de la ética ya que deben normar y orientar las relaciones que se presenten entre la ética, la economía y los negocios, la ética, las leyes y su aplicación, la ética y la ciencia, entre otras, como campo de los objetos prácticos de la ética.

El presente estudio pretende realizar un análisis de uno de los aspectos de la ética como campo filosófico: los valores y sus relaciones prácticas en una situación específica: los maestros de primaria, su formación y su trabajo con los niños de las escuelas primarias.

¹ Sánchez Vázquez, Adolfo; *Ética*, Colección tratados y manuales Grijalbo; 51a. ed.; Grijalbo, México, 1992. p. 33

² Honderich, Ted (editor); *The Oxford companion to philosophy*; Oxford University Press; New York, 1995. p. 940

La axiología como campo filosófico propiamente se desarrolló con mayor impulso en la mitad del siglo anterior,³ cuando algunos teóricos interesados comenzaron a cuestionarse y responderse acerca de qué es valioso o no. Abbagnano señala que, aunque la palabra ha sido usada desde la antigüedad para indicar la utilidad o el precio de los bienes materiales o la dignidad y el mérito de las personas, la utilización filosófica del término valor comienza cuando su significado se generaliza para indicar cualquier objeto de preferencia o selección.⁴ Uno de los teóricos que contribuyó mayormente al desarrollo de la cuestión de los valores fue Karl Marx, quien analizó en el siglo XIX el concepto económico de “valor” y logra aportar elementos fundamentales para el análisis del concepto en general. Marx rescata la esencia de la significación social del valor.⁵

En la siguiente cita de Sánchez Vázquez puede observarse la importancia del aporte de Marx en el sentido del valor en general:

“La mercancía es, en primer lugar, un objeto útil; es decir, satisface determinada necesidad humana. Tiene para nosotros una utilidad y, en ese sentido, posee un valor de uso. La mercancía vale en cuanto que podemos usarla. Pero el objeto útil (seda, oro, lienzo, hierro, etc.), no podría ser usado, y, por tanto, no tendría un valor de uso, si no poseyera ciertas propiedades sensibles o materiales. A la vez, el valor de uso sólo existe potencialmente en dichas propiedades materiales, y “toma cuerpo” o existe efectivamente cuando el objeto es usado.”⁶

Además del valor de uso de una mercancía que es útil por sus características y la necesidad humana que satisface, las mercancías alcanzan otro valor que deriva de las relaciones sociales cuando, concedores del valor de uso de una mercancía determinada lo convierten en valor de cambio y adquiere un doble valor que depende del trabajo humano que se refleja y se invirtió en la mercancía. La mercancía se cambia cuando con esas características adquiere

³ Abbagnano, Nicola; *Diccionario de filosofía*; Fondo de cultura económica; edición 1995; México.

⁴ Abbagnano; *op. cit.*

⁵ Marx, Karl; *Capital*; The modern library; New York, 1932. p. 26 y ss.

⁶ Sánchez Vázquez, Adolfo; *op. cit.* p. 116.

valor para otra persona, le satisface también cierta necesidad. Este es el punto importante que aporta Marx en relación al concepto de valor, pues la interacción existente entre el valor de uso y el valor de cambio depende del conjunto de las relaciones sociales, ya que no bastan solamente las características físicas o cualidades particulares de un objeto sino que éstas tienen que entrar en contacto con el hombre y sus relaciones sociales para que se le de valor a ese objeto.

Esta será la ruta de análisis que este trabajo sigue, pues se revisarán los enfoques sobre valores que se centran tanto en el objeto como en el sujeto como fuente de valor; pero se confrontarán con un tercer postura que se ubica más en una línea crítica basada en el enfoque marxista del valor. Para esto también será necesario presentar una perspectiva del contexto social como marco que determina la construcción de la consciencia social y, por ende, de las relaciones sociales que entablan los hombres.

Sabiendo que los valores son un tema complicado de abordar, el presente estudio se adentra en su análisis y trata de establecer reflexiones y conexiones en relación con los profesores de primaria como agentes concretos que juegan un papel, consciente o no, en el proceso de formación de valores en cualquier sociedad. Si se logran generar algunas ideas que sirvan para motivar a otros más a que sigan estudiando el tema, este trabajo habrá cumplido en algo con su cometido.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema.

1.1. ANTECEDENTES.

Durante el ciclo escolar 1993-1994, la Secretaría de Educación de Nuevo León inició un trabajo de promoción, reflexión y análisis entre los maestros de educación primaria, en torno a la necesidad de rescatar y retomar el problema de la formación de valores ético-sociales en la escuela.⁷

El trabajo giró, en su primera etapa, en la realización de talleres de discusión y de intercambio de experiencias entre los maestros de la primaria; con el fin de que, a partir de ahí, los docentes fuesen incorporando conscientemente

⁷ Para desarrollar esta tarea se integró un equipo de trabajo de cuatro profesores de primaria que fungieron como diseñadores de un programa de formación/capacitación, así como instructores del mismo.

en su práctica escolar acciones tendientes para tal propósito. En este proceso los profesores consideraban que no se trabajaba este ámbito de formación en la escuela y vislumbraban como alternativa posible para desarrollarlo y consolidarlo, el uso de instrumentos didácticos que existían en la escuela (por ejemplo: la lotería de valores, el memorama de valores y, a partir de la reforma educativa de 1993, el memorama de los derechos humanos y del niño).

Esto fue para el equipo de trabajo sobre valores un indicador de la existencia de una falta de consciencia en relación a que los valores sí se trabajan en la escuela. Por lo mismo, si se utilizan los instrumentos didácticos de manera aislada, fragmentada, se desarticula una problemática más de fondo sobre el qué son los valores y el proceso de su construcción interna; es decir, los recursos didácticos no clarifican el qué son, cuáles son y cómo se adquieren los valores, y se corre el riesgo de perder el sentido de esa formación, transformándola en una experiencia repetitiva, memorística y descontextualizada del espacio en que se trabaja.

Bajo este orden de ideas, en primera instancia el equipo de trabajo tuvo que definir la postura que mantenía en relación a los valores, con el fin de tener claro cuál era el sentido y la orientación con que se trabajaría, así como también se definió retomar los lineamientos didácticos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional delimitó para el trabajo de aula sobre este aspecto, además de revisar la nueva Ley que sobre educación emitió el ejecutivo.

Partiendo de esto se estructuró un curso-taller para los docentes y directores de primaria en servicio y se procedió a entablar relaciones con las zonas y sectores escolares para establecer compromisos de trabajo que permitieran llevar a efecto los talleres en esos sectores o zonas. Nuestro trabajo incluía un primer momento de reflexión de los maestros asistentes a partir de una pregunta guía acerca de que si se trabajan o no los valores en la escuela

primaria. Las respuestas eran muy variadas, desde las que suponían que no se trabajaron por más de veinte años por que no estaban incluidos en los programas de la SEP, hasta aquellas que sostenían que siempre lo han hecho, que no hay trabajo escolar sin formación de valores.

Después de una ronda de conclusiones grupales se establecía, casi de manera automática, una relación entre los efectos que los medios de comunicación y las condiciones económico - políticas que se vivieron y se viven actualmente en el país provocan en la educación, en las transformaciones culturales de la sociedad y por ende de los valores ético - morales de la comunidad. En este punto del recorrido de la reflexión, la idea mítica del mesianismo del maestro hacía terminar este apartado en discursos de abnegación al trabajo, la obligación y responsabilidad social del magisterio como salvadores de la sociedad, de luchar desde las precariedades propias, aparentemente obligadas y necesarias de su labor contra los efectos devastadores de los medios de comunicación favorecidos por el gobierno.

Aun y cuando esta visión idílica, que se ha hecho que el magisterio interiorice, merece un análisis independiente y detallado, durante los talleres cumplió una función de soporte, en donde el trabajo de valores quedaba a cargo del docente por ser una característica propia de su papel como maestro y una obligación inherente a su profesión. Por la razón descrita, el mensaje final que construían los maestros en el curso - taller sobre valores quedaba sustentado en la esperanza de que los profesores acepten asumir el compromiso de retomar de manera consciente la formación de valores en la escuela con mayor énfasis y sentido.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Después de un año escolar de trabajo en relación a esta experiencia, se lograron resultados cuantitativos que para el “equipo de valores” fueron satisfactorios en ese momento (ver cuadro 1), pero, sin embargo, permanecieron sin clarificarse algunos aspectos que, si bien no se ignoraron durante los talleres, no fue posible que se les diera la atención necesaria.

Cuadro 1
Personal atendido en los Sectores, Zonas Escolares y Escuelas Primarias.
Ciclo Escolar 1993-1994.

Fecha	Sector / Zona / Esc.	Dir.	Mtros	Aux. Tec.	Inspec.	J. de S.
14/X/93	Esc. Gabriela Mistral; Z. 7 Fed.	2	25			
25/X/93	Z. 111.	3	32	1	1	
/XI/93	Z. 55 Fed.	1	25	1	1	
/I/93	Esc. Américas Unidas; Z. 36 Fed.		38			
21/II/94	Esc. Alfonso Reyes; Z. 43 y 77 Fed.; S. 1	2	1	4	4	1
25/II/94	Esc. Luis Tijerina A.; Z. 2, 96 y 76 Fed.; S. 1	10	3	3	3	1
1/III/94	Esc. Nicolás Bravo; Z. 52 y 68 Fed.; S. 1	16	3	2	2	1
2/III/94	Audit. Presid. Santa Catarina; Región 4, Santa Catarina.	30	15		10	1
4/III/94	Esc. Sor Juana Inés de la Cruz; Z. 96 Fed.	1	28	1		
8/III/94	Esc. Alfonso Martínez Domínguez; Z. 96 Fed.	1	28	1		
10/III/94	Esc. Alfonso Reyes; Z. 77 Fed.	5	75	1	1	
11/III/94	Esc. Luis J. Treviño; Z. 96 Fed.	1	12	1	1	
24/III/94	Esc. Jesús M. Montemayor; Z. 6, S. 2	12	15	1	1	
21/IV/94	Esc. Justo Sierra; Z. 84, S. 2	7	130			
V/94	Esc. Belisario Domínguez; Z. 58	8	7	2	1	
V/94	Esc. Alfonso Martínez	↑	6			
14/VI/94	Esc. Melchor Ocampo; Z. 52	4	115	1	1	
20/VI/94	Esc. Pablo Livas; Z. 76	1	6			
TOTAL		105	564	19	26	4

El trabajo de promoción para la formación de valores en las escuelas primarias generó una serie de cuestionamientos en la interacción con los profesores participantes que deben aclararse para que los esfuerzos que se realizaron y los que se realicen en ese sentido, sean más fructíferos; estas cuestiones fueron difíciles de aclarar durante los talleres y que en parte motivaron la continuación de este tema, analizando puntos importantes como son: ¿cuál es la relación escuela-familia en la formación de valores?, ¿cómo formar valores de respeto y tolerancia en un mundo de violencia?, ¿la institución (SEP) aplica en la práctica los valores que se abordaron en el curso taller?, ¿quién formará los valores en los niños de la primaria?; si los maestros son encargados de esta tarea ¿comparten los valores que la Secretaría de Educación propone para formar en los niños?, ¿qué hacer cuando los valores de los maestros no entienden o no concuerdan con los valores del grupo social con el cual trabajan? Esto llevó a otras cuestiones fundamentales para este trabajo, ¿cuál es la formación del maestro de primaria para desarrollar esta tarea?, ¿qué condiciones técnicas y laborales tienen los maestros para efectuarla?

La finalidad del presente estudio es intentar comprender y, en lo posible, dar respuesta a estas cuestiones. Sí los maestros forman los valores en las escuelas al ser parte de una institución, es necesario replantear la relación que se establece entre los maestros y la institución, entre la formación que reciben para esta tarea, entre la conformación que como grupo profesional tienen y los grupos sociales con los cuales se interrelacionan.

1.3. JUSTIFICACIÓN.

Un trabajo de esta magnitud, en cuanto al conocimiento que intenta abordar, es fundamental para reflexionar sobre los resultados que se esperan, sobre el impacto que pueden tener los proyectos que se emprendan sobre formación de valores en la escuela primaria y también para permitir delinear una nueva ética en la relación de trabajo de los docentes con los grupos sociales con los que interactúan.

Es fundamental analizar las relaciones que se presentan en el proceso de formación de valores entre los participantes, la institución y la posibilidad de delinear una propuesta de principios de trabajo para que los docentes formen conscientemente valores. De igual forma, se analizará la relación e influencias que ejerce el contexto socio - económico - político en y con los profesores, en su identidad como grupo y con los grupos sociales con los que interactúa. Entendiendo el contexto de una forma amplia, que refleje lo complejo de las interrelaciones e influencias en esos ámbitos que se efectúan entre los países y, a la vez, al interior de los mismos, para ubicar la magnitud e importancia del análisis de este problema.

1.4. OBJETIVOS.

Explicar la influencia que ejercen las relaciones económicas internacionales en las transformaciones culturales de las sociedades nacionales. En el caso concreto de México, en su interacción con los países con los cuales ha comprometido su participación económica en un contexto de globalización y que afectan la estructura social y cultural del país, por ende, la transformación de la estructura de valores del mismo.

Analizar la participación del magisterio y las posibilidades de la misma en la tarea de la formación de valores considerando la formación que poseen y las condiciones laborales que viven.

Analizar la importancia de delinear la construcción de una ética de trabajo docente, que implique el compromiso social con los grupos que atiende la escuela pública y la necesidad de que las Escuelas Normales reflexionen sobre estos aspectos formativos de los profesores.

1.5. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

La formación de valores es un proceso condicionado y determinado por el contexto histórico-social en el cual se desarrolla; por lo tanto, no puede mantenerse una formación en este sentido a partir de principios, actitudes y formas de actuación social que se fomentaban y aplicaban con anterioridad, en un contexto histórico distinto al que quiere incidirse.

El contexto sociohistórico que vivimos, con las relaciones de globalización de las economías que favorecen los monopolios internacionales, provoca que las naciones vuelvan con mayor énfasis al rescate de sus tradiciones y valores pero, a la vez, crea condiciones que dificultan e impiden esa tarea.

La tarea de la escuela primaria como instancia formadora de valores queda determinada por la relación que mantienen cotidianamente los sujetos que la componen (docentes, directivos, alumnos y padres de familia) con la estructura social en la que viven (condiciones de vida, relaciones sindicales, participación política, historias familiares, entre otras).

Si la formación de valores se realiza principalmente a través de las actuaciones sociales que se consideran valiosas y son reconocidas por la misma sociedad como comportamientos positivos, dignos de repetirse y realizarse como líneas rectoras de comportamiento humano, entonces, el desempeño del docente refleja determinados valores y principios de acción que él asumió en su momento como valiosos y que el alumno con el cual trabaja probablemente también los reconocerá así.

El ambiente de trabajo en el aula, por lo tanto, forma valores en los alumnos; de tal manera que construir un ambiente de trabajo en el salón de clases, donde se apliquen prácticamente los valores ético-sociales, permitirá la formación y el desarrollo de valores de manera más cotidiana y significativa en los alumnos.

Formar una ética de trabajo docente con base en el compromiso social con sus alumnos y su comunidad, así como en el dominio de los contenidos, del sentido y las orientaciones de las asignaturas, permitirá desarrollar la formación de valores de manera significativa al vivirse de manera cotidiana.

1.6. MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA.

El estudio se realiza a partir del análisis y de la reflexión sobre la experiencia del Programa de Valores en la Escuela Primaria que la Secretaría de Educación de Nuevo León intentó construir e implementar en el Sistema Educativo del Estado tres años atrás. El conjunto de reflexiones y análisis desarrollados se harán en torno a los resultados que se obtuvieron durante el ciclo escolar 1993-1994 con grupos de maestros, directivos y supervisores escolares pertenecientes al sistema mencionado.

1.7. MARCO TEÓRICO.

Hablar de los valores ético-sociales es abordar puntos de vista distintos e indefiniciones sobre un mismo concepto. En varios de los materiales de estudio revisados, el término se considera como un concepto difícil de definir.⁸ La definición del concepto se ha hecho históricamente desde dos visiones generales diferentes, la primera lo ubica en el plano subjetivo, entrando a la esfera de lo personal a partir de que consideran que éstos existen por sí en el ser humano, quitándole las propiedades sensibles que puede tener el acto u objeto mismo; ahí el concepto pierde aparentemente precisión. La otra visión trata de trasladarlo hacia lo físico y lo definen a partir de las características propias de los objetos, se objetiva el término, dándole al concepto una existencia en sí, independiente del sujeto que valora, esto también hace que se confunda la exactitud del concepto.

Es sumamente complejo mantenerse en los extremos; de tal manera que se puede considerar que los valores no existen por sí, como entes ideales o irreales, sino que son actos u objetos concretos que poseen valor. Éstos requieren la existencia de ciertas propiedades reales que constituyan el soporte necesario de las características que consideramos valiosas. Pero las propiedades reales que sustentan el valor sólo son valiosas potencialmente, ya que para que sean efectivas es indispensable que el acto u objeto se encuentre en relación con el hombre social, con sus intereses o necesidades. Nada es valioso por sí, existe por una objetividad social.

Si se reconoce el aspecto social en los valores, estos pueden definirse como las formas de pensar y actuar, decididas por los sujetos, que organizan y orientan la conducta del individuo hacia sí mismo y hacia el grupo social. Están

⁸ Entre estos pueden incluirse autores como Sánchez Vázquez, Robert Audi y James Rachels; ver Bibliografía general.

ligados estrechamente a la propia existencia de la persona ya que afectan su conducta, configuran y moldean sus ideas, así como también condicionan y determinan sus sentimientos y actuaciones hacia el grupo social.

La adquisición de los valores se produce mediante experiencias significativas que se encarnan en personas concretas; es decir, se aprenden en las prácticas cotidianas, en el quehacer diario, por el contacto con las acciones de otros sujetos que se llegan a considerar como válidas socialmente. Estas acciones impactan, dejan huella en el o los individuos cuando les resultan útiles y atractivas en su contexto, en relación con sus experiencias inmediatas y cotidianas.

Por tal motivo puede considerarse que los valores ético-sociales se asignan al desempeño del hombre en la circunstancia social cuando actúa o utiliza en su acción los servicios de algún objeto -físico o simbólico- para determinados fines, intereses o necesidades. Estas actuaciones sociales son las que pueden considerarse valiosas y ser reconocidas por la sociedad como comportamientos positivos, dignos de repetirse y realizarse como líneas rectoras de comportamiento humano.

Bajo este enfoque, la formación de valores debe preparar para cumplir las exigencias, múltiples y necesarias, que son encomendadas a los miembros de un grupo en una sociedad. Es por eso que, para llegar a formar valores, debe realizarse a través del cultivo de usos, costumbres y hábitos que logran conformar un estilo de ser. Esto sólo podrá desarrollarse en el marco del propio grupo y su cultura; de ahí la importancia de que la escuela sea un espacio óptimo para el desarrollo consciente de los mismos. De igual manera debe reconocerse la relatividad en esta concepción, pues no puede dejarse de lado que cada grupo, dentro de una sociedad, posee un marco cultural distinto; la idea de una cultura única para todos los grupos sociales que integran una sociedad no puede

mantenerse inmóvil, esto requiere que se reconozca y valore la diversidad que existe entre éstos.

Por ser los valores primeramente parte de lo inconsciente de la mente humana se encuentran implícitos en la vida cotidiana y, siendo asumidos en ese plano, provocan resistencia al cambio; es decir, al adquirir los valores en este plano, el ser humano se resiste a dejar a un lado esas estructuras de acción, de conducta, de relación con su grupo inmediato. Sin embargo, éstos pueden ser modificados, a pesar de la resistencia, a través del mismo nivel inconsciente, acercándolos a prácticas sociales diferentes para que esos esquemas de orientación vayan interaccionando con nuevas estructuras de acción y conducta que confronten las suyas, a la vez que las modifiquen.

Este proceso exige a quien se ubique en el plano de la formación de valores coherencia entre sus palabras y sus actos, entre lo que dice y lo que hace, para que así sus acciones sean consideradas como valiosas, en relación con el ideal de ser, además de ser valoradas como dignas de tomarse como rectoras de la conducta propia

Si se entiende la cultura como la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la elaboración o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social⁹, cada grupo determina los suyos para ese fin. Desde esta perspectiva, si el magisterio como grupo profesional, que se ha constituido como tal durante la historia de nuestro país, tiene en parte sus propios marcos culturales, nos permite generar reflexiones en torno a la relación que éstos guardan con los valores ético-sociales que la institución determina como valiosos.

⁹ GARCÍA CANCLINI, Néstor; *Cultura y sociedad, una introducción*. SEP Dirección General de Educación Indígena-Dirección General de Culturas Populares; México, 1981.

Si bien es cierto que el magisterio como grupo profesional conformó sus marcos culturales, no puede eludirse el considerar que a nivel individual de sus elementos han vivido la adquisición de valores diversos como diversos sean sus orígenes sociales. Sin embargo, la formación individual de cada maestro va enfrentando a su vez los mismos marcos culturales que el magisterio ha conformado como grupo, lo que lleva a un decantamiento entre su pertenencia al gremio y sus principios y valores individuales, permitiendo esto la posibilidad de generar una nueva estructuración del marco cultural del magisterio.

Esta posibilidad permite la construcción de una nueva dinámica de trabajo. Al replantearse los marcos culturales que los profesores mantienen, se puede delinear los elementos de una participación más comprometida con el momento actual que como sociedad enfrentamos; con los sectores sociales que concurren a las escuelas públicas y sus perspectivas futuras, así como de la relación que mantiene el magisterio con el gobierno.

CAPÍTULO 2

¿Por qué es necesario formar en valores?

2.1. EL CONTEXTO GLOBAL ACTUAL.

México como nación forma parte del conjunto mundial de países, bajo este entendido no puede abstraerse de una serie de influencias muy diversas en lo económico, cultural, político y social.

Los grandes cambios que se han desarrollado desde por lo menos 20 años, pero más marcados y con mayor rapidez en los últimos diez, han transformado el mundo actual. En lo político-social, con la desaparición de países y la conformación de otros nuevos; en lo económico, con la conformación de bloques de intercambios comerciales globalizados entre países; en lo cultural,

con los avances acelerados en los conocimientos y los descubrimientos de nuevas tecnologías y procesos de trabajo, así como el flujo de influencias en modos de vida y actuación hacia lo social; son transformaciones que han impactado de manera muy diversa en los países del mundo.

La apertura de las naciones hacia este nuevo orden mundial ha provocado una tendencia hacia la competencia desmedida ("salvaje") que se oculta atrás de la exigencia de eficiencia y eficacia, de una forma de capitalismo que se presenta como la "única alternativa" aparente en el escenario de las relaciones de producción. Una vuelta, aunque con ligeras variaciones, al evolucionismo spenceriano que resaltaba la ley del más fuerte, asignando al Estado el papel de mediador de la competencia, privilegiando el individualismo por sobre todas las cosas.

Han aumentado las luchas étnicas, la discriminación racial y hasta el arraigo de los nacionalismos fanáticos. Países del antiguo bloque comunista vivieron estos sucesos de cambio en los extremos mencionados en sus procesos de desintegración y nueva conformación, lo que les dejó como enseñanza la necesidad y urgencia de revisar, retomar y fortalecer sus culturas, tradiciones y valores.

Aun y cuando estos casos son ejemplos extremos de lo descrito, también se han presentado situaciones problemas en países cuya estabilidad y desarrollo se considera consolidado; Estados Unidos de América en 1970 y Alemania Federal en 1975 hicieron un llamado de atención ante la mutación que vive la cultura y la inestabilidad permanente que provoca esto en las instituciones, en las relaciones sociales y en los medios de orientación teórico-morales, ya que

mientras más cambiante es el comportamiento de los individuos más débil será la integración social.¹⁰

Bajo la influencia de este contexto México se planteó un giro en su política educativa, retomando como uno de sus indicadores importantes la vuelta consciente y formal a la preservación y el fortalecimiento de los valores ético-sociales que permiten conservar la identidad nacional y regional. Es una vuelta al trabajo formal sobre los valores porque éstos, aunque nunca se han dejado de trabajar en el plano real, no se formaban conscientemente en la mayoría de las escuelas, tal vez en las últimas dos décadas

La firma de Acuerdos Comerciales con países del Continente y la presencia creciente de inversiones extranjeras en nuestra economía permiten, más que en años anteriores, acelerados intercambios culturales que también se expresan en formas de vida, costumbres, hábitos, principios y valores, que resultan ajenos a la que ha sido la idiosincrasia tradicional del país y que poco a poco van adquiriendo carta de naturalización en algunas de las culturas regionales que conforman la cultura nacional.

2.2. LA SITUACIÓN DEL PAÍS.

Las sociedades actuales se están configurando de manera diferente pues el papel del Estado está siendo cuestionado seriamente y poco a poco la crítica abierta, pública, tiende a generar nuevas prácticas políticas hacia el interior de éstas. En los últimos años la sociedad civil ha planteado la retirada del Estado de terrenos en donde antes era natural su actuación, se pretende reducir su

¹⁰ cf. BREZNIKA, Wolfgang; “¿Educamos en valores?”; en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Nos. 13-14 y 15; México, 1993.

intervención en lo económico para transformarlo en un aparato de gestión y administración.¹¹

El agotamiento de las actuales alternativas de desarrollo ha enfrentado a los países a la necesidad de revalorar el papel de los diferentes actores sociales. Es muy notorio, y esto implica a toda América Latina, el aumento de la desigualdad social interna, la pobreza extrema y el desempleo, que repercuten en la estabilidad social y política; también son evidentes los signos de diferenciación interna debilitando la coherencia de la integración nacional. Chiapas, Michoacán y Guerrero son ejemplo de esto en nuestro territorio nacional si los comparamos con otros Estados que mantienen un nivel superior en la distribución federal de recursos y en la obtención de los propios para aplicarlos en los diferentes rubros de su vida social interna; son conocidos los desiguales niveles de escolarización, de equidad y permanencia educativa, de ingresos por familia, de posibilidades de empleo entre otros indicadores que se mantienen en los Estados mencionados en comparación con Nuevo León, por ejemplo. El inicio de la lucha armada en dos de estos Estados es una muestra de lo que se señala.

El Estado tiende por lo tanto a dimensionar lo político y su papel en esto, por ello constantemente presenta a la sociedad la convocatoria a la concertación de los principales actores políticos para la resolución de los problemas del país, entre los que podemos señalar como urgentes la extensión de la economía informal y el narcotráfico.¹² Sin embargo, se debate fuertemente la promoción de la figura presidencial y sus actos (la política) para mantener el liderazgo del país, frente a la falta de credibilidad que ésta tiene, generada por las historias de corrupción social efectuadas por las administraciones políticas antecesoras.

¹¹ cf. RUIZ GUTIÉRREZ, José Luis; "La configuración del nuevo estado mexicano"; en *Seminario la posmodernidad*; Col. ensayos; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; 1ª edit.; 1991; p. 18.

¹² *Ibid*, p. 24.

Ruiz Gutiérrez cita como ejemplo de esto las acciones emprendidas durante el sexenio del ex-presidente Salinas de Gortari: "La detención de Eduardo Legorreta y otros funcionarios corruptos de la Bolsa, de Joaquín Hernández, ex-líder petrolero, la caída de Carlos Jongitud, la amnistía a 400 presos políticos, (...) Los foros para la reforma electoral (...) y la continuación en la detención de importantes cabecillas de la red del narcotráfico. Se trata de que el Estado recupere su protagonismo político y económico en el orden moral. Si el ejecutivo se presenta como una figura *metaconstitucional*, por excelencia, le permite revalorizar su relación con algunos grupos sociales y organizaciones políticas".¹³ Del sexenio actual puede decirse que está siguiendo el patrón señalado con la aprehensión y exhibición social de un importante político del sexenio anterior.

El nuevo protagonismo del Estado se sustenta en un pretendido carácter integrador, concertador, que hace de la racionalidad un recurso importante. Una relación interesante de lo técnico con lo político, tratando que el Estado funcione con mayor capacidad de rendimiento (la idea de mayor eficacia y eficiencia) ante las demandas sociales; es decir, que las cuestiones políticas se resuelvan técnicamente con mayor eficacia.

Este nuevo sistema de gestión del Estado modifica la relación que éste mantiene con la sociedad y sus conflictos, pues aumenta la participación política de ésta en su resolución. Para lograrlo, el Estado debe modificar o diseñar otros mecanismos de regulación/control de esa relación pues los conflictos pueden rebasar su papel protagónico de gestor y exacerbar su interacción con otros actores sociales del país. El conflicto de Chiapas y las alternativas de solución que hasta hoy se le han presentado son ejemplo de esto, ya que al no solucionarse prontamente, de manera efectiva, siendo el Estado un gestor que tiende a la búsqueda de acuerdos y consensos políticos, otros sectores de la

¹³ *Ibid*, p. 25, 26.

sociedad (políticos de la misma organización partidaria de quienes dirigen el Estado, empresarios, sectores religiosos, entre otros) están distanciándose en el intercambio que mantenían con él.

Consecuentemente las relaciones sociales también se han modificado y aumentado en complejidad. El desempleo, el crecimiento de la economía “subterránea” entre otros aspectos, modifican el cuadro social. Aumentó y sigue aumentando la violencia en todo el país, así como las protestas y manifestaciones sociales de diverso tipo. Esto es comprensible si observamos el complejo panorama que enfrenta la economía mexicana: ¹⁴

Existen nueve millones de desempleados, casi la tercera parte de la población económicamente activa.
De 1'300,000 empresas que existían a inicios de 1990 desaparecieron 400,000 aproximadamente.
Los despidos aumentaron: <ul style="list-style-type: none">- la rama manufacturera despidió 99,130 obreros;- Pemex 120,000;- minería y la industria metalúrgica 60,000;- Ferrocarriles Nacionales 32,000;- la Banca 34,000;- Aerovías 3,000 durante 1993;- la industria textil 70,000;- la rama de la confección 400,000.

Esta es una muestra de la influencia de lo económico en la reestructuración política-social del país y en estos procesos el contexto mundial ha jugado un papel fundamental. La liberación de los capitales en un mundo interconectado ha provocado que los países llamados “del sur” reciban una restricción efectiva de su soberanía en tanto deban sujetarse a la lógica del capital transnacional.

¹⁴ Los datos los tomamos de enero de 1994. Cf. *Proceso* N° 896, 3 de enero de 1994; p.p. 20-22. Néstor García Canclini coincide con estos datos al señalar que el Estado redujo su estructura disminuyendo sus propiedades de 1150 a 400 empresas. Cf. “Prehistoria económica del Tratado de Libre Comercio”; en Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor (Coords.) *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*; coed. Fundación Nexos/Nueva Imagen; 2a. Ed.; México, 1994.

Consecuentemente, esos países compiten entre sí para tratar de atraer y arraigar a capitales del "norte industrializado", ¹⁵ y para lograrlo adecuan sus políticas nacionales a los requerimientos de esos agentes económicos, lo que los lleva a reducir su capacidad de acción al interior de sí mismos.

En ese mismo sentido, Noam Chomsky afirma que las corporaciones transnacionales se apoderan de la iniciativa en el mundo debido a la movilidad del capital y a la inmovilidad de la fuerza de trabajo, de tal forma que puedan prescindir de la práctica, que a inicios de siglo siguieron las incipientes industrias, de mejorar la situación económica del trabajador para hacerlo un potencial sujeto activo en el mercado de consumo. ¹⁶ Eso representa una menor distribución de la riqueza y una mayor concentración de ésta en unas pocas manos.

La situación actual del país puede entenderse a partir de esta principal influencia económica que modifica la organización político-social interna y a su vez impacta en la cotidianidad de la vida social y cultural del mismo.

2.3.- EL IMPACTO DEL CONTEXTO, ¿POR QUÉ FORMAR EN VALORES?

Adam Schaff ¹⁷ y Noam Chomsky ¹⁸ entre otros, han planteado que el capital extranjero y las compañías multinacionales han llegado a ser más fuertes que algunos Estados grandes y que, en vista de su estructura y el alcance multinacional que tienen, influyen en la política internacional y en las nacionales;

¹⁵ FERNÁNDEZ, David; "Diagnóstico del escenario internacional"; en *Indicadores de la modernización mexicana*; Raúl H. Mora (coord.); serie contextos y análisis N° 1; CRAS-CRT; 1992; p. 13

¹⁶ CHOMSKY, Noam; "El TLC amplía un gobierno internacional que excluye a la población"; en *Proceso* N° 896; 3 de enero de 1994. p.p. 42-44.

¹⁷ SCHAFF, Adam; *¿Qué futuro nos aguarda?*; Col. Crítica N° 152; Edit. Grijalbo; España, 1985. p.66

¹⁸ CHOMSKY, Noam; *op. cit.*; p. 44

es decir, éstos determinan y condicionan actuaciones de los gobiernos en los países en donde invierten para adecuar las cuestiones legales y no encontrar restricciones de ningún tipo; en estos procesos la población permanece regularmente excluida.

Todas las modificaciones en las condiciones actuales de la producción y los servicios, a raíz de las determinaciones económicas, generan cambios ineludiblemente en las relaciones sociales. La redefinición del papel del Estado en este proceso de transformaciones obedece a la orientación del modelo neoliberal, pues sus rasgos característicos coinciden con lo que sucede en nuestro país:¹⁹

Características del modelo neoliberal

- adelgazamiento del Estado,
- reducción de su participación económica, volviéndose más un regulador de los mecanismos económicos,
- desincorporación de empresas propiedad del Estado,
- apertura de la economía y los mercados al capital extranjero,
- aumento del grado de monopolio (aun y que se niegue este hecho),
- caída del salario real,
- mayor tasa de desocupación al intensificarse y supertecnificarse los procesos productivos.

Elaborado a partir de FERNÁNDEZ, David; "Diagnóstico del escenario Internacional"; en *Indicadores de la modernización mexicana*; Raúl H. Mora (coord.); serie contextos y análisis N° 1; CRAS-CRT; 1992.

Esto se vive en lo cotidiano como el desempleo/despido, el resquebrajamiento de los sindicatos, de los contratos colectivos y las firmas de los tratados de libre comercio. Se va conformando, sin que esto suceda claramente, un mundo "integrado" en lo económico pero altamente fragmentado en lo político, social y cultural. El Tratado de Libre Comercio que vincula a los

¹⁹ FERNÁNDEZ, David; *op. cit.*; p. 15

tres países del norte de América y la Propuesta 187 que incrementa sustantivamente la lucha racial en los Estados Unidos, son ejemplos de este mundo contradictorio.

Paradójicamente, la búsqueda de incorporación de los Estados al mercado internacional globalizado puede debilitar, poco a poco la identidad "nacional" que éstos han impuesto a las particularidades étnico-nacionales (por ejemplo: volver artísticos los trajes regionales y a la vez caricaturizar a las "marías", la fijación patriarcal, relegar a la mujer, el fanatismo religioso, los tabúes morales socialmente promovidos: honra, prostitución, la monogamia sólo para la mujer²⁰ como expresión de la unidad familiar, entre otras) lo que provoca que resurja el movimiento de la sociedad civil en el plano cultural, se desarrollan nuevas identidades alternativas que revaloran la idea de lo nacional como recuperación y construcción más independiente del dominio Estatal.

Estas ideas se plasman en planos cercanos a la vida cotidiana, a los problemas comunitarios reales, de grupo, que tiende al rescate y conformación de los valores tradicionales y, tal vez, la generación de otras formas de relación e interacción social, es decir, la determinación del sentido y orientación de otros valores.

Un factor que también influye determinadamente en estos procesos de cambio son los medios masivos de comunicación. Primordialmente es a través de ellos que se muestran diversas formas culturales de actuación social, que la mayoría de las veces desequilibran y entran en contradicción con las formas tradicionales que conocemos de ver y vivir el mundo. Estas nuevas formas son consideradas valiosas por ciertos grupos sociales que las adoptan y transmiten a sus miembros en ese sentido. Los medios masivos han jugado un papel

²⁰ Cf., Carlos Monsiváis; "Cultura urbana y creación intelectual. El caso mexicano"; en GONZÁLEZ, Pablo (coord.); *Cultura y creación intelectual en América Latina*; Siglo XXI-UNAM. México 1984; p. 33.

fundamental en esto, Monsiváis los califica como "una Secretaría de Educación Pública más influyente que la original".²¹

Estos fenómenos de cambios de estructuras se observan en todos los estratos de la sociedad. Marta Lamas señala que en la medida en que los adelantos científicos, tecnológicos y técnicos han ofrecido nueva información y han abierto las posibilidades de los seres humanos de ejercer su autonomía, los valores laicos han cobrado vigencia²². Aun y cuando cantidades considerables de personas se agrupan en alguna religión o se consideren creyentes, es evidente que las religiones han dejado de ser la fuente de autoridad moral que alguna vez fueron.²³

El uso extendido y común de los anticonceptivos es una muestra de lo dicho. La lucha por la autonomía de las personas de ejercer su derecho a la procreación se inició desde los años veinte y treinta, pero no logró ocupar en estos tiempos un lugar predominante en la sociedad mexicana. La lucha contra los medios de comunicación, contra una sociedad civil vinculada y fuertemente influenciada por una iglesia aún muy poderosa, limitaron los avances en ese sentido. Fue hasta que los organismos internacionales condicionaron en la década de los setenta los préstamos económicos al país, a cambio de la búsqueda de la reducción de la tasa de crecimiento poblacional que el país tenía, que se retoma oficialmente esta lucha.²⁴

La creación de Consejo Nacional de Población en 1974, llevó al uso de los diversos medios de comunicación para promover la planificación familiar versus "los hijos que Dios nos mande". El aumento del uso de los anticonceptivos ha

²¹ MONSIVÁIS; *op. cit.*; p. 28.

²² LAMAS, Marta; "La bioética. Proceso social y cambio de valores"; en *Sociológica* n° 22; mayo-agosto de 1993; UAM-A. p. 195.

²³ LAMAS, Marta; *op. cit.*; p. 193.

²⁴ CANO, G.; "Una perspectiva del aborto en los años treinta: la propuesta marxista"; en *Debate Feminista* n° 2; septiembre de 1990; México.

contribuido en cierta forma, a que el crecimiento demográfico no agudice la compleja problemática social que vivimos, pero muestra a la vez, que existen diferentes valoraciones morales sobre los hechos y que nuestra sociedad está cambiando, ampliando y transformando los sistemas de valores que la estructuran y la orientan en su desarrollo.

El desempleo puede dar otro ejemplo claro de la transformación de lo cotidiano y de las orientaciones de éste. El desempleo creció significativamente en los últimos años en nuestro país y, entre otros elementos, éste ha generado problemas de difícil solución pues el ritmo de crecimiento de nuevos empleos puede considerarse bajo en relación al índice de desempleo. Por un lado debe pensarse en los jefes de familia que son despedidos y que en torno a ellos giran 3 ó 4 personas más que dependen del sustento de él. Ya no será un solo desempleado, sino 4 ó 5 seres más que tendrán que buscar sustento de vida.

Schaff²⁵ menciona que en el mundo actual el *sentido básico de la vida* está ligado al trabajo, al empleo remunerado. Entiende por *sentido de la vida* aquello que motiva al hombre a sus actos, dándole una sensación de satisfacción si el resultado de dichos actos es favorable o positivo. Además, el sentido de la vida favorece la salud mental del individuo.

Partiendo de esto, perder el trabajo, sean adultos o jóvenes, es privarlos del sentido de la vida. El trabajo es ahora símbolo de independencia, es el medio que permite progresar y/o subsistir en este contexto histórico-social. Este vacío y las dificultades actuales para llenarlo, puede conducir a las personas que lo enfrentan a tomar acciones de las llamadas de patología social como la drogadicción, alcoholismo, delincuencia y el aumento de la violencia como forma de vida.

²⁵ SCHAFF, Adam; *op. cit.*; p.p. 134-135.

Esto promueve de una forma u otra, nuevas relaciones sociales y nuevos valores de grupo, que se expresa cotidianamente o toma forma como un choque entre valores diferentes o entre distintos sistemas de valores. Cotidianamente se le llama a este conflicto como choque de valores o de generaciones, no consideradas así por las edades de quienes se involucran en él, sino por los significados que se le atribuyen a las diferentes situaciones o hechos que se viven.

Las interacciones entre lo político, económico, social y cultural nos muestra que las formas de ver y vivir el mundo se transforman constantemente a causa de la interacción misma. En este interjuego los valores, nuestras formas de actuar en lo social, nuestro sistema de hábitos y de uso de objetos se trastocan notablemente. Es necesario replantear lo que se quiere socialmente y, si como resultado se llega a la búsqueda de la unidad, de la identidad, es forzoso emprender acciones en consecuencia.

Por lo mismo, es impostergable retomar de nueva cuenta pero en forma consciente las tareas hacia la conservación y fortalecimiento de los valores que se mantienen como nación y región, para buscar una sociedad mejor y encontrar un nuevo *sentido de la vida*, que permita enfrentar los procesos de cambio que actualmente vivimos.

CAPÍTULO 3

¿ Qué son los valores ?

Definir qué son los valores se ha presentado como una tarea difícil de realizar durante el último siglo, que es cuando se comienza a plantear la problemática como tema de discusión. Abbagnano señala que el debate axiológico que intentaba clarificar la pregunta: ¿tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? se inició prácticamente desde la segunda mitad del siglo anterior.²⁶

A esta cuestión se le han dado, en lo general, dos respuestas polarizadas; una tiende hacia la visión empírica y otra hacia una definición *a priori* de lo que son los valores. En este apartado presentaremos cada una de las posturas señaladas, tratando de ubicar los principales exponentes de ellas y, finalmente,

²⁶ Cf. Abbagnano, Nicola; *Sobre la teoría de los valores*; en el *Diccionario de Filosofía*, reimpresión 1995; Fondo de Cultura Económica; México, 1995.

expondremos el enfoque bajo el cual definimos nuestra postura para el trabajo de desarrollo de valores.

3.1.- DIFERENTES INTERPRETACIONES DE LOS VALORES.

3.1.1 Visión subjetivista.

De manera concreta puede decirse que las teorías subjetivistas consideran que las cosas tienen valor porque las deseamos, implicando que el valor es una proyección del sujeto que valora, para lo cual entrelaza el valor a sus necesidades, intereses y deseos.

Meinong,²⁷ considera que... "en toda valoración está implícito un juicio que afirma o niega la existencia de un objeto (y que) basado en tal juicio, se produce en nosotros un estado de placer o de dolor"²⁸. Por lo tanto, un objeto tiene valor en tanto posee la capacidad de suministrar una base efectiva al sentimiento de valor que vive el sujeto que valora.

La discusión, al partir del sujeto, de lo subjetivo, se centraba en la valoración como un hecho psíquico. El valor es considerado como la relación entre un sujeto y un objeto que determina en nosotros, dentro de la escala de nuestros sentimientos de placer y dolor, un estado emotivo más intenso.

El norteamericano Ralph Perry (1876-1957) busca el origen y fundamento del valor en el sujeto que valora, pues resulta habitual tener una actitud a favor o

²⁷ Alexis Meinong (1853-1921), es considerado como el primero que enunció, en forma sistemática, la interpretación subjetivista de los valores, aun y cuando se presentaron anteriores a él otras afirmaciones en este sentido.

²⁸ FRONDIZI, Risieri; *¿Qué son los valores?*; Breviarios 135; Fondo de Cultura Económica; México, 1982;p. 54.

en contra de los objetos. Existen cosas que deseamos y otras que rechazamos, unas que nos atraen y otras que nos repugnan. A esta actitud Perry le denomina interés, ya que "un objeto, de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se le presta un interés, de cualquier clase que sea" ²⁹

Puede observarse que Perry deja totalmente de lado las cualidades o características del objeto mismo, y que, a su vez, éstas son capaces de provocar en nosotros el interés que hace al objeto valioso.

Otro de los exponentes de esta teoría es Bertrand Russell (1872-1969), quien considera que si afirmamos que algo tiene valor, no afirmamos un hecho independiente de nuestros sentimientos personales, sino que damos expresión a nuestras propias emociones. Por eso mismo considera a la ética como el intento de conferir significación universal a ciertos deseos personales. ³⁰

Estas visiones de la teoría subjetivista presentan una serie de aspectos vulnerables. Una de las críticas más importantes a estos planteos parte de la misma definición subjetiva, ya que si el interés es el que confiere valor a cualquier objeto, se olvida que existen objetos valiosos en los que nadie tiene interés, o al contrario, muchas personas tienen interés en cosas carentes de valor.

Bajo estas mismas críticas se agrega la cuestión de que el interés como estado psicológico se puede provocar, fortalecer o debilitar modificando el estado de valoración; es decir, un objeto del tipo que sea puede no ser centro de interés por desconocimiento o aversión y al modificarse las condiciones de ignorancia o deseo, el mismo objeto puede volverse sumamente atractivo y deseado, lleno de interés para el sujeto. Esto abre una puerta importante al riesgo de que los

²⁹ FRONDIZI, Risieri; *op. cit.*; p. 65.

³⁰ *Ibid.*; p. 99.

valores pueden manipularse externamente al sujeto; el sujeto puede ser subliminalmente manipulado y sin darse cuenta conscientemente de las cosas podrá enarbolar ideas o valores que estén fuera de su contexto, de su situación concreta particular, obedeciendo a intereses ajenos a su persona, con la posibilidad de llegar al extremo de fanatizarse sobre algún aspecto determinado.

Fronzizi ³¹, analizando esta situación afirma que no es el interés el que otorga valor al objeto o actividad, sino que se trata de descubrir en el objeto el valor que justifique nuestro interés.

3.1.2 Visión objetivista.

La postura objetivista surge como una reacción contra el subjetivismo y pretende dejar de lado la experiencia empírica, adoptando un método *a priori*, que asegure la objetividad que el sujeto no garantiza en la teoría subjetiva. El alemán Max Scheler (1874-1928), representante principal de esta teoría, propone una ética material de los valores y un *apriorismo* emotivo.

Scheler ve la naturaleza del valor como una cualidad que existe independientemente del depositario con el cual constituye un "bien". Se le confiere carácter de "bien" cuando tiene la presencia del valor y se torna un objeto valioso. Bajo esta idea no extraemos la belleza de las cosas bellas, sino que la belleza las antecede. A través de otro ejemplo puede explicarse lo que señalamos: el tener experiencias donde decidamos sobre lo "bueno" y lo "malo" supone el conocimiento previo de qué sea "bueno" y "malo".

El apriorismo de Scheler se refleja más claramente cuando afirma que "aunque nunca se hubiera juzgado que el asesinato era malo, hubiera continuado

³¹ *Ibid.*; p. 158.

el asesinato siendo malo. Y aún cuando el bien nunca se hubiese considerado "válido" como "bueno", sería, no obstante, bueno." ³²

El valor es a la vez material porque se expresa en objetos y acciones pero es totalmente indiferente de éstos; es decir, los valores, por ser independientes de las cosas, no varían con ellas aun y cuando éstas sean modificadas. Frondizi da un ejemplo de esto: "Así como el color azul no se torna rojo cuando se pinta de rojo un objeto azul, tampoco los valores resultan afectados por los cambios que puedan sufrir sus depositarios."³³ La independencia de los valores supone su inmutabilidad, por lo cual Scheler los considera absolutos, pues no están condicionados por ningún hecho, del tipo que sea; sólo el conocimiento nuestro sobre los valores es relativo, no los valores mismos. Sin embargo, la tesis de la independencia es fácilmente cuestionada porque "¿acaso la belleza plástica no depende del material que se utiliza?" ³⁴

Lo complejo y contradictorio de Scheler es que al pasar a la captación de los valores, se ubica en una posición ligada al sujeto, a lo subjetivo, pues considera que la razón intelectual no puede comprenderlos ni captarlos. La vía emocional-sentimental es la forma de comprensión de los valores. Scheler ve al corazón como medio de captación, ya que éstos se revelan en el percibir sentimental, en el preferir, amar, odiar. Considera que los valores tienen un ordenamiento jerárquico, que él llama tabla de valores y la estructura de la siguiente manera:

En el nivel más bajo de los valores se ubica "lo agradable" y "lo desagradable", y a esto relaciona los estados afectivos de placer y dolor.

³² *Ibid.*; p. 119.

³³ *Ídem.*

³⁴ *Ibid.*; p. 121.

En el segundo nivel están los valores vitales, que van más allá de lo agradable y desagradable. A éstos corresponden los valores de bienestar como la salud, la enfermedad, la vejez, la muerte.

La tercera modalidad son los valores espirituales. Éstos se ubican en el sentir "espiritual", expresados a través de actos como el preferir, amar y odiar espirituales, y que no deben confundirse con los actos vitales de los que son sinónimos. Estas explicaciones generan confusión por la abstracción que hacen, a la vez que expresan toda la naturaleza apriorística de la teoría de Scheler. También incluye valores como lo bello, lo estético, lo justo y el conocimiento puro de la verdad.³⁵

Por encima de todos los anteriores se encuentran los valores que Scheler denomina religiosos. Estos se revelan en objetos que se nos dan como absolutos. La expresión específica se presenta a través de la fe, la veneración, la adoración y el amor. Considera que los valores de éxtasis y desesperación miden la cercanía o el alejamiento con lo religioso, con lo santo.³⁶

Esta visión de los valores olvida o se aleja de toda relación con la realidad humana o natural y se encierra en su idea de lo *a priori* para cubrirse de cualquier crítica, se ubican así en el terreno estéril de la tautología; es decir, lo que es verdadero y valioso lo es porque es valioso por sí mismo. Cuando Scheler afirma, tautológicamente, que lo bueno es bueno, ¿puede considerarse así prescindiendo de lo que la humanidad defina como tal?

³⁵ *Ibid.*; p. 138.

³⁶ *Ibid.*; p. 139.

3.2. DE FRONDIZI A HELLER: UNA VISIÓN DE MAYOR EQUILIBRIO.

A partir de los enfoques anteriores deslindamos nuestra postura en relación a los valores, recurriendo a la evolución que sobre éstos se ha desarrollado en los últimos años. A finales de los años cincuenta, Risieri Frondizi publica un estudio que muestra las debilidades de las posturas subjetiva y objetiva, planteando una nueva visión sobre los valores, una posición que se sustenta en una síntesis equilibrada de ambas, mostrando la complementariedad entre éstas.

Frondizi presenta su postura asumiendo que el valor no puede existir sino en relación con un sujeto que valora; es imposible que el valor tenga existencia y significación si se niega su relación con el sujeto. Esto le permitió ahondar sobre el carácter relacional del valor desde el momento que requiere, para ser tal, de la presencia del sujeto y del objeto.

Este autor abrió una dimensión que, al parecer, no se había abordado en relación al tema al considerar que además de los elementos subjetivos y objetivos influían factores sociales y culturales. Para esto recurre a un ejemplo: "El desvalor que supone el robo tiene sentido tan sólo en una sociedad con una organización económica que garantiza la propiedad privada. ¿Qué significación podía tener el robo si hubiera comunidad de bienes? Al cambiar el sistema económico cambia el valor (del robo)".³⁷ Aquí la cultura y la organización social toman un papel importante pues se reconocen como la síntesis de una construcción humana específica, de grupo social, determinadas históricamente.

Frondizi consideró que los valores son una síntesis de reacciones subjetivas frente a cualidades que se hallan en el objeto. Sin embargo, las reacciones no son un conjunto de relaciones sencillas y estáticas, sino complejas

³⁷ *Ibid.*; p. 196.

y cambiantes, ya que tanto el sujeto como el objeto no son homogéneos, sencillos ni estáticos, pues supone que la acción valorativa del sujeto recibe la influencia de todas las otras vivencias anteriores o contemporáneas. Esto confirma la interdependencia, como construcciones históricas concretas, entre lo social y lo cultural en torno a los valores, retomando su carácter cambiante e interrelacional.

Al incluir el elemento cultural y social, Frondizi buscó la posibilidad de encontrar un equilibrio superador de las corrientes criticadas, concluyendo que además de los elementos que había mencionado, los valores requerían de algún otro aspecto que rebasara el plano subjetivo y objetivo, afirmando la existencia de una cualidad estructural desde una orientación gestáltica. Entendemos la visión gestáltica como una postura que se enfoca a la percepción de la forma de las cosas, en el sentido de que el sujeto percibe una parte del todo al que se enfrente (una situación familiar, escolar, entre amigos, por señalar algunas), pero que el todo está presente independientemente de que el sujeto lo perciba o no. Por ejemplo, a partir de los experimentos de Khöler (uno de los iniciadores de la teoría), si una persona se le muestra un círculo que no esté cerrado, siempre tenderá a percibirlo completo aunque las líneas no se junten, esto porque las personas perciben la forma del objeto y éste está presente en su percepción aun y cuando no esté completo en ese momento.

Esta idea de la cualidad estructural señalada por Frondizi relaciona visiones idealistas y materialistas a la vez, ya que la estructura existe por sí, independiente del sujeto a partir de la naturaleza del objeto y, aunque el sujeto no la perciba, está presente en sus determinaciones, acciones y decisiones que emprenda. Tal vez sin proponérselo, Frondizi retoma una parte epistemológica de lo que criticaba, pues la idea de la cualidad estructural del valor no es más que una vuelta a la visión objetivista relativizada desde lo sociocultural, en donde la construcción o determinación del valor está dada o determinada desde fuera

de la relación que mantienen el sujeto (con todas sus influencias familiares, sociales y culturales) y el objeto, ya que hay algo más que determina en última instancia las relaciones de valor que establezcan.

Fronzizi considera que, para que los valores no se determinaran a partir de lo objetivo o subjetivo, requieren de algo más..."no algo misterioso insuflado desde afuera. En otras palabras, *debe haber* alguna clase de cualidad que dependa de las propiedades naturales y que al mismo tiempo no se reduzca a un mero agregado de ellas." ³⁸ Bajo esta idea los valores dependen de las cualidades naturales del objeto y socioculturales del sujeto pero no totalmente, es decir, las cualidades anteriores son necesarias pero no determinantes. Fronzizi tiene que recurrir a la cualidad estructural.

La estructura tiene propiedades que no se encuentran en ninguno de sus miembros o partes constitutivas ni en el mero agregado de ellas. La estructura depende de sus miembros, pero no equivale a la mera yuxtaposición de ellos. Aun y cuando el autor insiste en que la idea de estructura no debe pensarse como algo metafísico las aclaraciones se complejizan y la estructura se ubica con más firmeza en ese sentido, predeterminado por algo externo no conocido.

Más adelante, tratando de matizar sus afirmaciones, Fronzizi señala que la relación que se establece entre la reacción de un sujeto frente a las propiedades de un objeto determina la cualidad estructural. La relación no se da en el vacío, sino en una *situación* física y humana determinada que afecta a ambos miembros y al tipo de relación que mantienen.

Para definir más la situación, desarrolla una serie de elementos que la conforman como son: el ambiente físico (temperatura, presión, clima y otras condiciones físicas que afectan el comportamiento humano y los cambios en el

³⁸ *Ibid.*, p. 208. El señalamiento con las itálicas es mío.

mismo), el ambiente cultural y social ya que cada cultura, como conjunto de creaciones del hombre, tiene sus propios valores, pero no son estables sino que cambian a un ritmo que tampoco es estable (aquí se incluirían también las creencias, prejuicios, actitudes y comportamientos predominantes en una comunidad, estructuras políticas, económicas con sus interrelaciones e influencias). Un último elemento que explica la situación, lo compone el conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones individuales y sociales y las posibilidades de cumplirlas.

Las ideas de Frondizi van clarificando que los valores no pueden analizarse independientemente de las estructuras por él mencionadas, ya que éstos no se dan ni existen en forma aislada. A partir de esto puede comprenderse por qué no es posible determinar una escala de valores fija y permanente para toda la humanidad. Por lo tanto, puede afirmarse que los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada; se entienden a partir de nuestra vivencia social, histórica, temporal y cultural.

Ágnes Heller, representante de una línea filosófica y cultural más crítica que Frondizi, nos presenta los valores en una interrelación mucho más estrecha con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde esta perspectiva, los valores son preferencias conscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados; éstos rigen la práctica social en sus diversos ámbitos: el trabajo, la producción científica, los vínculos personales y sociales, etcétera.

Los valores surgen de manera orgánica en el devenir de la sociedad y se encuentran mediados en productos concretos de la práctica humana: objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, entre otros.³⁹

Si los valores se determinan socialmente, la relación entre los hombres se da en un tiempo y en un espacio determinado, son seres sociales e históricos; por eso cada sociedad constituye valores en relación con el medio específico en que desarrolla su existencia.

Cuando una sociedad constituye sus valores, algunos de éstos pueden perdurar no como producto de una sociedad determinada, sino manteniéndose por el consenso social en el devenir histórico de la humanidad. Son los llamados valores universales. "Hay valores universales que tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto seres humanos: la socialidad."⁴⁰

Esto no supone que sean esencias inmutables, más bien se mantienen como *ideas de valor*. Susana García señala que éstas ideas no se definen en sí mismas pero se mantienen por consenso aunque no se pongan en práctica. Heller las menciona como normas abstractas nunca satisfechas en la realidad. Este aspecto resulta importante porque aun y cuando se consideran valores universales, en lo cotidiano éstos son interpretados con significaciones concretas en relación a los acuerdos de valor que mantiene cierta sociedad, grupo o individuo y que cobra vigencia para ellos.

Por esto la idea de libertad, justicia, entre otras, no tienen el mismo sentido en Cuba que en México ni en los Estados Unidos de América (USA). De igual forma estas ideas no han representado lo mismo en el México Colonial de 1590

³⁹ Cf.; GARCÍA, Susana y Liliana Vanella; *Normas y valores en el salón de clases*; Siglo XXI - UNAM; México, 1992; p. 26 y ss.

⁴⁰ GARCÍA, Susana; *op. cit.*; p. 26.

que en el México de Porfirio Díaz de 1900, ni mucho menos en el de 1996; tampoco en la Cuba americanizada de 1950 que en la recién nombrada revolucionaria de 1959 o en la Cuba actual, por señalar algunos ejemplos. En este sentido, cada sociedad determina sus significaciones sobre las ideas de valor universal a partir de su contexto histórico específico.

De igual manera que existen ideas universales mantenidas por consenso social, también existen valores con vigencia limitada, que se constituyen, se reconocen y son válidos sólo para una sociedad en un tiempo particular. Sin embargo, en cualquier sociedad que pensemos, no existen los valores como un bloque heterogéneo, coherente e inmutable, ya que en la misma dinámica en que se generan, así se desarrollan y se transforman. Cada sociedad articula su jerarquía de valores propios y de los que recibe del contacto cada vez mayor que mantiene con otras sociedades.⁴¹

Esto posibilita que se vayan transformando los valores al interior de las sociedades, entre sus mismos grupos integrantes. Entender a la sociedad como una compleja red de relaciones de grupos, sectores y clases, permite observar que ésta articula las diversas formas de concepción, de creencias, de actitudes que se hacen presentes en ella; por eso se afirma que coexisten diversos sistemas de valores que expresan la naturaleza contradictoria de la sociedad.⁴²

Al interior de cada grupo, sector y clase, se reconoce un sistema legítimo socialmente pero se da prioridad y significado a dichos valores a partir de la posición social que guardan y a su historia familiar e individual, pues ésta mediatiza las concepciones, proyectos y actuaciones de los sujetos sociales.⁴³

⁴¹ GARCÍA, Susana; *op. cit.*; p.29.

⁴² *Ídem.*

⁴³ Esta noción la maneja Bourdieu en su planteo de *habitus* donde lo describe como el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos, generando las prácticas individuales, dando a las conductas esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. En palabras de Bourdieu, por ser "sistemas de disposiciones durables, transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" el *habitus*

3.3. LOS VALORES COMO PREFERENCIAS CONSCIENTES.

Ágnes Heller explica el proceso de cómo es que el sujeto hace de los valores sus preferencias conscientes relacionándolos con la esfera de lo moral porque considera que los códigos morales tienen una función específica en la vida cotidiana.⁴⁴ Heller considera que la moral es una actitud práctica que se expresa en acciones y decisiones que corresponden a esas acciones. Es, por un lado, la relación entre el comportamiento particular y la decisión particular por un lado, y las exigencias genérico sociales por el otro.

Heller considera que el esquema básico de lo moral es la sujeción/subordinación de las necesidades, deseos y aspiraciones particulares a las exigencias sociales. Esto se da a un nivel particular cuando el sujeto reprime unas aspiraciones o deseos y deja campo para otras. Sin embargo, la simple sujeción o sometimiento de lo particular a lo socio-comunitario no es la moral en sí, es simplemente su condición preliminar; solamente se llega a ella cuando la exigencia social es interiorizada, cuando se eleva a motivación personal, en palabras de Heller, "cuando la exigencia social aparece como una exigencia que el particular dirige a sí mismo".⁴⁵

sistematiza el conjunto de prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social, más que el condicionamiento ejercido por cualquier campaña publicitaria o política.

El habitus incluye el proceso por el cual los distintos tipos de educación (familiar, escolar, etcétera) van implantando en los sujetos los esquemas de conocimiento y acción. A partir de la formación del *habitus* las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real.

Cf.; BOURDIEU, Pierre; *El sentido práctico*; Taurus Humanidades / Ciencias Sociales No. 335; Madrid, 1991; p. p. 91-111.

—————; *Sociología y cultura*; Col. Los noventa; Conaculta/Grijalbo; México 1990; p. p. 33-38.

⁴⁴ Cf. HELLER, Ágnes; *Sociología de la vida cotidiana*; Ediciones península, colección historia/ciencia/sociedad # 144; 2a. edición. Barcelona 1987. p.p. 134 y ss.

⁴⁵ *Idem.*

Heller señala que es precisamente por eso que se construyó lo moral, porque el hombre particular podía tener objetivos y necesidades personales distintos a los de la comunidad, por eso era necesario que interiorizara las exigencias de la comunidad.⁴⁶ Algo importante de rescatar para entender el proceso de adopción o adquisición de los valores es que el sometimiento no se da sin lucha, ya que el particular debe “vencerse” a sí mismo para satisfacer las exigencias sociales que ha aceptado.⁴⁷

Los valores se eligen porque el hombre nace en un ambiente determinado que le transmite un sistema de exigencias específicas que generalmente no son homogéneas. Los hombres asumen o siguen las exigencias concretas pero también las abstractas⁴⁸ sin que sea consciente la mayor de las veces y sin advertir las diferencias o contradicciones entre ellas, pero a fin de cuentas siempre, cada hombre tiene la posibilidad de advertir esas diferencias y optar por él o no.⁴⁹ El rechazo o aceptación de un sistema de valores es la expresión moral de finalidades concretas y aspiraciones sociales.

Asumir ciertos valores implica no sólo su interiorización sino también la permanencia de éstos en las acciones o comportamientos de los sujetos. Hacerlo así requiere de la capacidad de aplicarlos a situaciones concretas a partir de qué es lo válido de la exigencia social para esa situación específica. El sujeto aplicará la norma social sin que dañe sus necesidades particulares, por eso se elige un determinado sistema de valores y no otro. Al enfrentar situaciones concretas el hombre aplica su interpretación específica de los valores.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 135.

⁴⁷ *Idem*.

⁴⁸ En el sentido de que es algo que se presupone porque se lleva a cabo, sin que esté establecido formalmente en norma alguna.

⁴⁹ HELLER, Ágnes; *op. cit.*; p. 136.

A partir de la propuesta teórica de Heller, se conforma una visión más equilibrada de los valores que permite comprender la dinámica social actual que se vive y, a la vez, entender el sentido de lo que se considera confusiones existentes en cuanto a las ideas cotidianas que se tienen sobre la "pérdida" o el "olvido" de los valores, que se afirman cuando los adultos hacen referencia a que la niñez y la juventud los están olvidando. Estas consideraciones siempre se proyectan desde las generaciones "adultas" hacia las generaciones "jóvenes", pues generalmente los adultos olvidan o tal vez desconocen cómo se presentaron en su época estas situaciones, las contradicciones de los valores que se construyeron anteriores a ellos y los procesos y las formas en que ellos lo vivieron cuando ocupaban el lugar de los jóvenes.

Puede decirse que no hay pérdida de valores, sino que sólo se está viviendo la transformación histórica de un sistema de valores diferente a las condiciones de vida actual; hoy, las nuevas condiciones de vida permiten aspirar a otras formas de relación y de regulación de ésta. Por citar un ejemplo pensemos en el divorcio y las madres solteras, que antes eran situaciones socialmente no aceptadas totalmente, eran "no naturales", pero actualmente van adquiriendo una valoración distinta ya que como sucesos humanos que se siguen presentando de manera más frecuente, son vistos de forma diferente; aún y que todavía en algunos estratos y familias específicas se rechace su aceptación, estos dos casos son ejemplos de cómo la percepción, la relación social y los valores que la rigen se van modificando.

Por lo tanto, bajo este encuadre se entiende a los valores como aquellas preferencias conscientes e inconscientes determinadas socialmente, que orientan las actuaciones cotidianas, los proyectos de vida, la relación con los demás y que se transforman constantemente dependiendo del contexto sociohistórico, económico, político y cultural en que se encuentre la sociedad.

CAPÍTULO 4

La formación de valores en los niños.

4.1. LA IMPORTANCIA DE FORMAR EN VALORES.

La formación de valores en el ámbito escolar coloca al niño en camino para integrarse a la sociedad de una manera culta y creativa.⁵⁰ Ágnes Heller afirma que todo ser humano nace inserto en su cotidianidad, formando parte de una familia, de un grupo social particular, encontrándose con un sistema de valores establecido, ya dado, que debe asimilar en su proceso de socialización.⁵¹ De ahí la importancia que el proceso de socialización tiene en el niño, pues se considera que la supervivencia de él depende de la ayuda que le preste el grupo social donde vive.

⁵⁰ IGLESIAS, Leonardo; *Cultura, valores y educación*; Fondo Editorial Nuevo León; Monterrey, 1993; p. 14.

⁵¹ HELLER, Ágnes; *Historia y vida cotidiana*; Enlace Grijalbo; México, 1990 p.p. 41-42.

El hombre tiene que "madurar" en su grupo hasta llegar a ser adulto en la cotidianidad; es decir, la asimilación de la cotidianidad inicia en el grupo de "cara a cara", en el más cercano que es la familia, posteriormente en la escuela y otras comunidades menores. Ahí se le transmiten al individuo las costumbres, las normas, la ética de otras agrupaciones mayores.⁵² Heller señala que se alcanza la adultez hasta que el individuo está en condiciones para sostenerse autónomamente en el mundo de las agrupaciones mayores, en la sociedad.

La socialización como proceso de formación del ser humano incluye la asimilación de valores, normas y formas de actuar que el grupo social donde nace intenta transmitirle al niño; tiene que ver con el asumir un conjunto de pautas, comportamientos, valores y concepciones socialmente legitimadas, que no se refiere sólo a la cuestión de la ideología o de la cultura, sino también (...) "a la forma particular en que los individuos y grupos confirman su conciencia e inconsciencia y cómo ésta se revierte en la práctica social, es decir, en la dinámica de las relaciones sociales."⁵³

De tal forma que en el proceso de desarrollo de las capacidades cognoscitivas, las habilidades técnicas, las operativas y los rasgos de la personalidad, se van internalizando, al igual que los valores que rigen el comportamiento social en cuanto soporte de las actitudes, sentimientos, formas de actuar y de pensar.⁵⁴

Por esas razones se considera que la formación de valores cumple un papel fundamental en los ámbitos de desarrollo social-personal, al ser básicamente integradores de la personalidad del ser humano. Concretar y

⁵² *Idem.*

⁵³ GARCÍA, Susana y Liliana Vanella; *Normas y valores en el salón de clases*; Siglo XXI - UNAM; México, 1992; p. 30.

⁵⁴ *Idem.*

consolidar acciones tendientes a lograr la formación de valores en las escuelas significaría, por lo tanto, elevar las posibilidades de alcanzar la formación integral del individuo que ingresa a ella; consecuentemente el impacto de la formación podría reflejarse en la vida social cotidiana, en la construcción de una sociedad mejor.

4.2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LO SOCIO-VALORATIVO.

Adquirir una visión sobre el mundo social y sus regulaciones requiere de un proceso de adquisición de esos aspectos; a esto se le llama regularmente proceso de socialización. El proceso de socialización es de fundamental importancia para el desarrollo del individuo si partimos de la idea que a través de éste se internaliza la adquisición de los valores y de las normas que regulan la interacción social entre los hombres.

Juan Delval señala que el ser humano construye representaciones o modelos muy adecuados y precisos de la realidad dentro de la cual se mueve, estos giran en torno a tres espacios vitales para el desarrollo del individuo:⁵⁵

- a) el mundo de la naturaleza: adquiriendo nociones sobre las propiedades que tienen las sustancias desde el punto de vista físico,
- b) el mundo psicológico: pues se construyen modelos de otras personas y se es capaz de entender la conducta de otros y ponerse en su lugar,
- c) el mundo social: donde se construyen las nociones sobre las relaciones institucionalizadas, sobre las relaciones entre tipos de actores que representan un papel ya que no son relaciones entre personas únicamente, sino entre tipos diversos de papeles sociales.

⁵⁵ DELVAL, Juan; "La construcción del conocimiento social"; en *Memoria del Primer Encuentro educar*; Secretaría de Educación de Jalisco; 1993. p.p. 11-12.

La socialización se considera, por lo tanto, como una interacción entre el niño y su entorno, cuyo resultado depende de las características del propio niño y la forma de actuar de los agentes sociales.⁵⁶ Los agentes sociales son los encargados de satisfacer las necesidades del niño e incorporarlo a la sociedad. Se entiende por agentes sociales a las personas (madre, padre, hermanos, compañeros, maestros, etcétera), instituciones (familia, sociedad), medios de comunicación social (prensa, televisión, radio) y otros instrumentos (juguetes, libros, etcétera) con los cuales el niño interactúa cotidianamente.

En lo general, se considera que son tres los procesos de socialización y aun y cuando están íntimamente relacionados, presentarlos por separado permite diferenciarlos en las distintas adquisiciones sociales que hace el niño:

- 1) procesos mentales de socialización, en relación a la adquisición de conocimientos,
- 2) procesos afectivos de socialización, en relación a la formación de vínculos; y
- 3) procesos conductuales de socialización, en relación a la conformación social de la conducta.⁵⁷

Los procesos mentales de socialización son muy amplios y diversos: conocimiento de los valores, normas, costumbres, personas, instituciones y símbolos sociales, así como el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de conocimientos transmitidos a través del sistema escolar y otras fuentes de información. Esto permite que el niño conozca cómo es su sociedad, se comunique con sus miembros y pueda comportarse conforme a lo que los demás esperan que haga.

⁵⁶ LÓPEZ, Félix; "Desarrollo social y de la personalidad"; en *Desarrollo psicológico y educación, t. I*; Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll; Alianza psicología; Alianza Editorial; Madrid, 1990; p. 100.

⁵⁷ *Ibidem*; p. 101.

El proceso de adquisición de conocimientos sociales es fundamental y precondition indispensable para que se presenten los otros rubros señalados; puede decirse que sin conocimiento social no hay conducta social ni vínculos afectivos. Muchos de los conocimientos que se adquieren en este proceso se desarrollan en diferente grado durante el crecimiento del niño, no se presentan definitivos ni se adquieren de una vez para siempre.

Los *procesos afectivos de socialización* son los vínculos que el niño establece con los padres, hermanos, amigos, familiares, entre otros. Estos vínculos, una vez establecidos, unen al niño con los demás. En este proceso el apego y la amistad son vínculos básicos que el niño establece para su desarrollo afectivo social.

El apego se establece con las personas que interactúan de forma privilegiada con él, y se caracterizan por determinadas conductas, representaciones mentales y sentimientos. Las representaciones mentales tienen que ver con la construcción de un modelo de la relación con las figuras de apego, éstas incluyen, como las más importantes, la disponibilidad que el niño tiene de ellas y la toma de conciencia de que la figura de apego no puede fallar cuando se le necesita porque los sentimientos que producen en él las figuras de apego son la seguridad, bienestar y placer cuando están cercanos y la ansiedad cuando se viven separaciones entre ellos.

Las representaciones mentales, como construcción que el niño hace del modelo de relación con las figuras de apego, condicionan y determinan las conductas y los sentimientos que lo guiarán en su integración al grupo social del que forma parte.

Los procesos conductuales de socialización implican la adquisición de conductas consideradas socialmente deseables, así como evitar aquellas que se juzgan como antisociales. Esto requiere que el niño adquiera un determinado control de su conducta y se sienta motivado a actuar de forma adecuada.

Bajo este contexto, la socialización es adaptación porque supone la subordinación de las motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables; es un proceso normativo. Heller considera que en cada época la sociedad ha necesitado que el particular se insertase en su sistema de exigencias, que se sometiese a él; pero la sociedad no ha necesitado sólo eso, requiere, además del sometimiento, que la exigencia sea interiorizada, que se tome y se eleve a motivación personal, "es decir, (aquí) la exigencia de la sociedad aparece como una exigencia que el particular dirige a sí mismo."⁵⁸

De tal forma que los valores encierran, como proceso de adquisición de lo normativo, dos supuestos contradictorios⁵⁹: la subordinación y la elección. La norma es un modelo al que los comportamientos de los individuos deben adaptarse, ajustarse. Cada norma tiene un contenido particular que se desprende de la esfera que regula, es decir, de lo que va a normar (en la casa, a nivel social, a nivel escuela, etcétera). En ese contenido incluye las referencias a los valores que orientarán la actuación de los comportamientos. "La norma como obligación externa es, entonces, portadora de valores."⁶⁰

La fuente de adquisición de la socialización es la práctica social porque es ahí donde los hombres constituyen los procesos de socialización y establecen sus vínculos de relación. Es a través de la práctica, del ejercicio social, donde "se incorpora la norma como obligación externa y se interioriza el valor como

⁵⁸ HELLER, Ágnes; *Sociología de la vida cotidiana*; Col. historia/ciencia/sociedad N° 144; edit. Península; Barcelona, 1987; p. 134.

⁵⁹ GARCÍA, Susana; *op. cit.*; p. 31.

⁶⁰ *Ídem.*

motivación personal." ⁶¹ Por lo tanto el proceso de socialización es activo, se va construyendo de esa forma, a partir de la experiencia de las relaciones e interacciones que el niño va manteniendo a lo largo de su vida con los diferentes grupos o esferas de la realidad social.

En este proceso de socialización se delimita como importante que el niño adquiera las nociones de lo que en su entorno se considera correcto o incorrecto, "la definición de lo bueno y lo malo, lo deseable y lo indeseable, lo permitido y lo vedado", ⁶² que adquiera un nivel elevado de los valores morales que rigen a su grupo y a la sociedad y, por supuesto, que se comporte de acuerdo a ellos.

Los diferentes estudios e investigaciones que se han realizado sobre el desarrollo del hombre en relación con lo moral, coinciden básicamente en una puntualización que es fundamental en el proceso de adquisición y la formación de valores en los niños: que éste se deriva del aprendizaje, en la observación y la práctica de los modelos de los adultos más que cualquier tipo de enseñanza directa que se pretenda sobre el tema moral.

Una de las teorías que se consideran de mayor elaboración sobre el avance del desarrollo moral del niño es la cognitivo-evolutiva, donde supone que el desarrollo de las actitudes morales se presenta a través de una reorganización secuencial relacionada con la edad. ⁶³ Piaget y Kohlberg parten de la idea de *estadio* para señalar este proceso de construcción y reorganización; *estadio* encierra varios conceptos fundamentales para el desarrollo de esta postura:

⁶¹ *Ídem.*

⁶² DOBLES OROPEZA, Ignacio; "El estudio psicológico del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metateóricas" en *Iztapalapa* # 35, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades; número extraordinario de 1994. México. p. 22

⁶³ Jean Piaget (en la década de los treinta) y Lawrence Kohlberg (desde finales de los sesenta), son los autores que más desarrollo lograron en esta propuesta teórica.

- a) estadio es un todo estructurado,
- b) los estadios forman una secuencia invariante,
- c) son integraciones jerárquicas,
- d) hay diferencias cualitativas entre el modo de pensar de cada estadio,
- e) son universalmente válidos.⁶⁴

Más que ser moldeados pasivamente por el medio social, los individuos desarrollan sistemas conceptuales que les permiten comprenderlo y transformarlo. Piaget y Kohlberg señalan que la construcción de nociones sociales no se realiza de manera aislada, sino a través de las interacciones con el medio, sobre cuya base el niño va desarrollando sus propios conocimientos. La idea de equilibrio de Piaget toma importancia fundamental en este planteo; el equilibrio es visto como sinónimo de tensión entre un organismo y el ambiente. En ese sentido, también Kohlberg señala que cada estadio es un patrón equilibrado entre organismo y materia, por lo que el paso de un estadio a otro implica un proceso de aprendizaje que tiene que ver con la solución de problemas en los que participa de manera activa el sujeto (organismo) y en donde aplica sus conocimientos en la resolución de ellos.

Las estructuras sociales que el sujeto ha ido construyendo (que no son las únicas que ha construido) son modificadas en este proceso. Cuando el sujeto participa en experiencias que remueven sus concepciones al respecto se vive un desequilibrio, es decir, cuando la experiencia vivida discrepa con lo que hasta el momento él tiene establecido genera un desequilibrio en sus estructuras de percepción, para lo cual pone en juego mecanismos intelectuales que lo llevarán a buscar y a encontrar un nuevo equilibrio en sus concepciones.⁶⁵

⁶⁴ DOBLES OROPEZA, Ignacio; *op. cit.*; p. 25.

⁶⁵ Cf.; HUERTA, Luis; et. al.; *Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela primaria*; Secretaría de Educación de Nuevo León; Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Investigación y Evaluación; Reporte de investigación; enero de 1996.

Las representaciones e hipótesis del sujeto están continuamente en confrontación con nuevos fenómenos o eventos a los que cotidianamente se enfrenta. Al tratar de entender lo nuevo, el individuo inicia un acercamiento, una aproximación hacia el fenómeno a partir de sus propias experiencias, conocimientos o referentes en su estructura intelectual, que tengan relación con el fenómeno mismo.⁶⁶

Que el sujeto parta de sus estructuras implica poner en juego dos mecanismos intelectuales que le permiten adquirir nuevos conocimientos: la *asimilación* de objetos o eventos a las estructuras o esquemas anteriores, y la *acomodación* de éstos en función del objeto que se habrá de asimilar.

Piaget⁶⁷ señala que la naturaleza de la asimilación permite que el desarrollo cognitivo sea un proceso interactivo y constructivo; interactivo porque involucra la relación del sujeto (sus esquemas de asimilación) con el objeto (sus propiedades), y es constructivo porque ambos están en un proceso de permanente construcción, transformándose mutuamente.

La asimilación involucra a la acción, origen de todo conocimiento como elaboración del sujeto. La acción se refiere a la forma en que el sujeto se relaciona con los objetos de su interés a través de la manipulación de diversos materiales, a las acciones sociales y las acciones internalizadas; la acción provoca la transformación del objeto --física o conceptual-- y la transformación del sujeto --al ampliar su dominio sobre los objetos o modificando sus esquemas--.

⁶⁶ CANDELA, Antonia; *La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental*; tesis DIE # 7 Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; México 1991.p.16.

⁶⁷ PIAGET, Jean; "La equilibración de estructuras cognoscitivas"; en GÓMEZ PALACIO, Margarita; *Psicología Genética y educación*; Dirección General de Educación Especial; SEP-OEA; México 1987; p. 144.

Bajo estas ideas, aplicándolas al aspecto moral, puede comprenderse que mientras más oportunidades tenga el sujeto de conocer modelos o roles variados de comportamiento, mayor será su desenvolvimiento moral.⁶⁸ Por lo tanto, las situaciones conflictivas que provoquen contradicciones en el sujeto representan la oportunidad para lograr un desarrollo moral superior. Esto es lo que Delval llama la “resistencia que opone la realidad”⁶⁹ pues cuando las otras personas ofrecen una resistencia a la actuación del niño, “las explicaciones que va construyendo se encuentran con dificultades, con contradicciones, y eso es lo que va dando lugar a los progresos del niño”⁷⁰

4.3. LOS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL DE PIAGET Y KOHLBERG.

Anteriormente se mencionó que Piaget y Kohlberg son quienes construyeron más aportes explicativos que han generado puntos de discusión sobre el desarrollo de lo moral. Las propuestas de estos autores presentan una secuencia orgánica y sistemática del proceso de desarrollo moral en el contexto del desarrollo del ser humano, en el cual el sujeto participa activamente en su construcción.

La postura evolutivo-cognitiva difiere de la idea de que la socialización y, por ende, la formación en lo moral son procesos simples en donde la sociedad formaba al sujeto y éste se acomodaba pasivamente a las exigencias del grupo social. El contexto que se vive actualmente muestra que no puede mantenerse la idea de que el desarrollo moral proviene de la sociedad hacia el sujeto que espera pasivamente recibirlo. Los cambios que se presentan al interior de las

⁶⁸ DOBLES O., Ignacio; *op. cit.*; p.p. 32-33.

⁶⁹ DELVAL, Juan; *op. cit.*; p. 12.

⁷⁰ *Ídem.*

sociedades ⁷¹ son pruebas claras de que los sujetos interactúan con el medio, construyen ideas sobre él, deciden su actuación sobre él, las y lo modifican. Por esto resulta importante conocer los estadios de desarrollo moral que presenta esta propuesta, pues pueden orientar las acciones que sobre la formación de valores se tomen en las escuelas.

Aun y cuando Piaget y Kohlberg difieren al señalar niveles y estadios, ya que cada uno presenta una organización diferente, coinciden en señalar que en su desarrollo los individuos pasan de estadios o niveles de heteronomía (moral de obligación) a otros donde se construye la autonomía (moral de la cooperación). Por una parte Piaget señala cuatro estadios básicos secuenciados:

A. El denominado *motor*, que abarca de los cero a los dos años, prevaleciendo la subordinación a la autoridad de los padres como algo externo y sagrado;

B. El *egocéntrico*, de los dos a los cinco años, predominando en lo general la subordinación a la autoridad de los padres; Piaget ubica en “la moral heterónoma la presencia de un ‘realismo moral’ con el que el niño cree que una transgresión moral recibirá su castigo inmanente”. ⁷² Por lo tanto, en esta moral llega a considerarse que los valores y deberes son algo que existe por sí y se imponen a la realidad del niño;

C. El de *cooperación naciente*, que inicia entre los siete y ocho años, determinado por un igualitarismo progresivo; y finalmente

D. El llamado de *codificación de reglas*, que es propiamente el alcanzar la autonomía del sujeto, iniciándose en el período de los once-doce años, prevaleciendo la idea de justicia igualitaria y equidad. Piaget señala que en este

⁷¹ Esto se desarrolla más en el capítulo 1.

⁷² DOBLES O., Ignacio; *op. cit.*; p. 23.

periodo la regla aparece al niño ya no como impuesta y sagrada en tanto que es impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, digna de respeto en la medida en que es mutuamente aceptada.⁷³

El desarrollo explicativo de Piaget muestra que los niños descubren la reciprocidad entre compañeros y el carácter convencional de las reglas, abriendo la posibilidad de que éstas sean modificadas. Se reduce la idea del absolutismo y la creencia de la justicia inmanente, avanzando de un 'realismo' al 'relativismo moral' unido al igualitarismo progresivo. La toma de 'roles sociales' cobra en este proceso importancia fundamental.⁷⁴

Por otra parte Kohlberg desarrolla, a partir de la cultura norteamericana -lo que limita en parte sus propuestas⁷⁵ -, tres niveles con dos estadios cada uno de ellos.⁷⁶

A. El primer nivel lo denomina *preconvencional* comprendiendo dos estadios:

- a) De *moralidad heterónoma*, en donde similar a los planteos de Piaget la obediencia se presenta ante el castigo de seres reconocidos como autoridad; el niño posee un punto de vista egocéntrico y no considera el de los demás.
- b) De *individualismo con fines instrumentales y de intercambio*, aquí se siguen las reglas debido al interés propio inmediato. Se hacen cumplir los

⁷³ PIAGET, Jean; *El juicio moral en el niño*; edit. Ariel; Madrid, 1986. p. 60.

⁷⁴ DOBLES O., Ignacio; *op. cit.*; p. 23.

⁷⁵ Esta limitante fue el inicio de una serie de cuestionamientos sobre la teoría de Kohlberg en el punto específico de considerar que los juicios de estudiantes norteamericanos fuesen la base de estadios universales. Esta y otras críticas lo llevaron a realizar una revisión profunda de su teoría, llegando a señalar en años posteriores, que podían presentarse otros estadios que él no había alcanzado a comprender en un principio. cf.

DOBLES O., Ignacio; *op. cit.*

KOHLBERG, Lawrence; "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgement"; en *Journal of Philosophy*; 1973, p.p. 630-646.

⁷⁶ La síntesis de los estadios se elabora a partir de:

HERSCH, R.; J. Reimer; D. Paolitto; *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*; Edit. Narcea, Madrid, 1984

propios intereses y necesidades y se deja a los demás actuar de la misma manera, es un reconocer que los otros también tienen sus propios intereses.

B. El segundo nivel es el *convencional*, aquí se adopta la perspectiva de los requerimientos del grupo o de la sociedad:

a) Denominado de *expectativas interpersonales mutuas o de conformidad con el orden social*, en este plano de la conformidad se espera vivir de acuerdo a lo que las personas cercanas consideren correcto es la orientación del 'buen muchacho' (good boy); entra en juego la regla de 'ponerse en el lugar del otro'.

b) El de *sistema social y conciencia*; implica la necesidad de mantener un orden social, considerado como sistema generalizado, sin embargo, esta idea del sistema se mantiene como algo estático, con vida propia.⁷⁷ El nivel convencional se alcanza cerca de los diez años, donde se supone la conformidad, sus preceptos y se empiezan a ver la intencionalidad de los actos.

C. El tercer nivel es el *posconvencional*, incluye los estadios de:

a) *Contrato social y derechos individuales*. Se presenta el sentido de obligación ante la ley a causa del contrato social, ajustándose a la ley 'por el bien de todos'; predomina la idea de que la ley debe ser pensada en términos de que busque el bien para el mayor número de personas.

b) El de *principios éticos universales*, aquí se ubican principios éticos elegidos por el individuo, categóricos, con validez universal porque se aplican en todas las situaciones. El nivel posconvencional se alcanza ya en la adolescencia y se logra razonar sobre principios autónomos, autoaceptados e independientes de la autoridad externa; aquí se inicia una visión de valor de la vida humana sobre la propiedad. Este punto es el

⁷⁷ cf. DOBLES O., Ignacio; *op. cit.*; p. 28.

estadio que recibió más modificaciones posteriores para relativizarlo, llegando Kohlberg a dudar de su existencia.⁷⁸

Como teorías más representativas, aun y cuando existen otras más,⁷⁹ plantean la evolución de lo moral a través de la construcción de conceptos e ideas sobre ello, y que éstas se dan a través de la práctica social, esto brinda una claridad sustancial en la elaboración de propuestas para el trabajo de la formación valoral en los niños.

4.4. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA.

En los diferentes estudios recientes sobre el desarrollo del conocimiento social y del desarrollo de lo moral se rescatan recomendaciones y líneas generales de acción para la formación de valores en los niños, que resulta importante conocer para orientar acciones que se desarrollen en las escuelas o que estén desarrollando algunos maestros sobre la formación de valores. En seguida se presentan las sugerencias generales resumidas de manera concisa:⁸⁰

⁷⁸ Kohlberg, L.; *op. cit.*

⁷⁹ Entre estas pueden mencionarse la de Turiel, la del *aprendizaje social* de Bandura, la *socio-histórica cultural* de Vigostky, la de las *representaciones sociales* del francés Moscovici, hasta los planteos sobre lo moral de Alfonso Reyes.

⁸⁰ Retomamos básicamente las recapitulaciones que hacen:

PADILLA, Ma. Luisa y Ma. del Mar González; “Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares”; en *Desarrollo psicológico y educación*: T I; de Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll; Alianza psicología; Alianza editorial; Madrid 1990.

VILLEGAS R., Eleonora; “La educación moral en el contexto Latinoamericano”; en *La educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXVIII; # 17; I, 1994. OEA; Washington, D.C.

HUERTA, Luis (coord.); *Sugerencias para fomentar valores en la escuela*; documento preparado para el Concurso Nacional de Pedagogía Castillo 1996; mayo de 1996. 80 p.

A. Darles a los niños oportunidades y orientarlos a adoptar la perspectiva de los otros, a ponerse en su lugar y así comprender sus sentimientos, motivaciones y necesidades.

B. Expresar de modo firme ante los niños, los propios principios morales de actuación como guía en el momento de enfrentar situaciones problemáticas, de dilemas morales reales del salón de clases.

C. Actuar, ante y con el niño, siempre de acuerdo con dichos principios morales, de modo que él sea un frecuente observador y receptor de los comportamientos que se desean que él termine generando.

D. Establecer un marco de interacciones en las que el niño sienta que él, sus opiniones y puntos de vista son respetados y tomados en cuenta.

E. Tener expectativas elevadas respecto a la capacidad del niño para actuar de modo justo y ético.

F. Aunque es necesario formar en el respeto, deben mantenerse controles firmes con respecto a comportamientos que transgredan los acuerdos morales y afecten el bienestar o la integridad de los otros.

G. Construir un ambiente de confianza y respeto en el trabajo, en la participación y en la interacción que se vive con los niños en el salón de clases.

H. Aprovechar situaciones entre el tiempo y todos los espacios escolares (no exclusivamente el salón de clases) que representan conflictos escolares para discutirlos y comentarlos con los alumnos.

I. Invitar a los alumnos a debatir, discutir, conversar situaciones que muestren responsabilidad (o falta de ella) y que estén ocurriendo en la comunidad, región y el mundo.

J. Nunca tomar como ejemplo de las discusiones o análisis a algún estudiante en particular.

K. Promover un ambiente y espacio de tiempo necesario para que los alumnos establezcan 'reglas' para el funcionamiento del grupo y que sean respetadas.

Estas son algunas de las líneas señaladas para favorecer el desarrollo moral en los niños, en función de eso es necesario reflexionarlas como posibilidades para incorporarlas en la práctica educativa cotidiana de las escuelas y no como una materia más en el plan de estudio de éstas. Otra línea importante para tomar en cuenta es que si los valores se consideran como elecciones o preferencias conscientes o inconscientes, debe desarrollarse en los niños la capacidad de elección para que la formación de valores no quede como un adoctrinamiento, como algo sin sentido y, consecuentemente, sin aplicación o posibilidad de impacto real en su vida cotidiana.

Una elección de valores no se resuelve al azar, sino en la confrontación con la experiencia que el sujeto tenga con alguno de ellos. A partir de los esquemas de conocimiento que el niño tenga de lo social, de las consecuencias reales, positivas o negativas que haya vivido a partir de sus actuaciones en interacción con los otros, es que decidirá los valores que orientarán su accionar social.

Sin embargo, al depender estas elecciones del contexto histórico en que se desarrollen, se están modificando constantemente, no son estáticas, sino por el

contrario complejas y dinámicas; bajo este orden de ideas, la estructura de valores del niño puede modificarse constantemente. El niño llega a la escuela con un conjunto de valores y orientaciones sobre lo social que se conforman en su hogar, pero esto no significa que sean inamovibles, por el contrario, la estructura de orientación axiológica de niño, su estructura de valores, se construirá y reconstruirá constantemente.

De tal manera la formación de valores tiene que ver con la capacidad de elección del niño y del adolescente, al igual que en el adulto; Susana García señala que "el desarrollo de la capacidad de elección, como principio básico de la formación de valores, implicaría que el sujeto elige los valores que considera adecuados, es decir, expresa su preferencia."⁸¹

Si la escuela es uno de los espacios en donde se desarrolla cotidianamente la formación de valores, es necesario que los maestros tengan las bases para abordarlo adecuadamente; por consecuencia, en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes deben conocerse las orientaciones psicológicas y pedagógicas del desarrollo moral en los niños. De igual manera, las escuelas formadoras de docentes deberán aplicar en la práctica diaria, en su desarrollo cotidiano, las estrategias señaladas para que los futuros docentes vivan un ambiente real y concreto permeado de esa serie de preceptos morales y valores que ellos deberán formar posteriormente en los niños que sean sus alumnos.

Tal vez sólo así podamos aspirar a alcanzar una formación y desarrollo integral de nuestros futuros ciudadanos mexicanos, si no seguiremos, la mayoría de las veces sin darnos cuenta claramente, viviendo una falsa neutralidad en la que seguimos transmitiendo "valores sin hacerlo explícito, sin reconocerlo abiertamente, sin proponérselo sistemática y reflexivamente," por lo que se vuelve

⁸¹ GARCÍA, Susana; *op. cit.*; p. 33 y ss.

más peligrosa la situación ya que “conlleva el riesgo de ‘desformar’, y se presta, en el peor de los casos, a la manipulación”.⁸²

⁸² SCHMELKES, Silvia; *La formación valoral y la calidad de la educación*; ponencia presentada en el Foro Internacional de Educación y Valores; organizado por el IFEE / UNESCO; México, 20 al 24 de mayo de 1994, p.1.

CAPÍTULO 5

Los maestros de primaria y la formación de valores: algunos conceptos y creencias docentes.

5.1.- EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.

En el capítulo uno se mencionó el contexto socio-histórico por el que atraviesa el país, señalándose, a grandes rasgos, que en los últimos años se ha puesto en la mesa del debate educativo el aspecto de la formación de valores como un punto urgente de atención en la agenda educativa de los países. Esto se ha ido constituyendo como una necesidad primordial e impostergable, en primer lugar, en los países que han enfrentado situaciones de intercambios económicos, culturales y políticos, en formas, tiempos y ritmos diferentes, al grado que modificaron sus estructuras de organización social y modos de vida.

Ejemplos muy variados sobre esto pueden verse con mucha frecuencia en la última década, desde los acuerdos comerciales en el marco de la economía globalizadora (semblanza presentada en el capítulo 1), hasta los cambios de estructuras de gobierno y organización política, principalmente en países del ex-bloque socialista, así como también en la caída de algunas dictaduras en Latinoamérica.

La relación que se estableció entre los países a través de la firma de acuerdos comerciales, por citar sólo un caso de los mencionados, fue desigual e inequitativa pues las influencias ideológicas y culturales fueron mayores que la comercial. La visión del mundo promovida por aquellos países económicamente dominantes permeó fuertemente a los socios comerciales que se les unieron; de tal forma que los países denominados desarrollados, por las condiciones económicas que mantienen, impactaron en gran escala la concepción y percepción que la población de los países que se les asociaron tenía del mundo, ya que son ellos quienes tienen la capacidad real de elaborar programas que difunden sus ideas y formas de percepción de las cosas, desde sus propios centros de medios de comunicación.

En un encuentro celebrado en Colombia sobre los medios de comunicación, específicamente la televisión, se presentaron resultados de estudios sobre los usos televisivos de los niños,⁸³ que señalan que casi el 39% de la población ve programas elaborados en los Estados Unidos de Norteamérica y el 49% desearían vivir allá porque piensan que es el mejor país para vivir y triunfar ya que el dinero es la fuente de la felicidad; una muestra más de la clásica visión del sueño del *american way of life*. Estos fueron acuerdos de intercambio cultural no firmados, es decir, la ganancia extra de los acuerdos económicos establecidos entre países “desarrollados” y países “no desarrollados”

⁸³ REY, Germán; Mario Mejía; *T.V. intoxicación o comunicación*; Foro nacional sobre Televisión, Educación y Familia; Ediciones Paulinas; Colombia, 1987.

fue la promoción de una hegemonía ideológica cultural de los países desarrollados sobre los otros, que se han subordinado a sus políticas. Edgardo Lander señala esta situación con claridad en la siguiente cita:

“(...) (Estados Unidos, Alemania y Japón) estos países van logrando consolidar un nuevo orden mundial de acuerdo a sus intereses. Los márgenes de libertad se van reduciendo drásticamente para el resto del mundo. (...) Esta hegemonía es más aplastante en el terreno ideológico-cultural. Proporciones crecientes en los medios de comunicación social -especialmente la televisión- están alimentadas por programas hechos en Estados Unidos. Los principales símbolos del consumo norteamericano (Coca Cola, MacDonal’d’s), llegan hasta los pocos espacios geográficos que les habían sido vedados. En un mundo donde los hechos se convierten en acontecimientos significativos, en la medida en que son recogidos, transformados y difundidos por la televisión, la cadena CNN de Turner con sede en Atlanta, se fue convirtiendo en la fuente privilegiada de noticias para todo el mundo.”⁸⁴

Podemos considerar que como consecuencia de estas transformaciones en el orden mundial de relaciones, aunque no fuese de manera directa, durante 1990 se concreta la necesidad de retomar como parte fundamental la dimensión de la formación de valores, de lo ideológico-cultural en los sistemas educativos de las naciones. En una reunión mundial (ONU/UNESCO) que tuvo como tarea urgente analizar estrategias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población, expresó sus recomendaciones a través de un documento denominado “Educación para Todos”, donde se señalan como objetivos fundamentales:

“(...) 2. La satisfacción de estas necesidades (básicas de aprendizaje) confieren a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común (...), defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieran de los propios,

⁸⁴ LANDER, Edgardo; “Retos del pensamiento crítico latinoamericano en la década de los noventa”; en *Modernidad universalismo*. UNESCO/UCV/NUEVA SOCIEDAD. Caracas, 1991. p. 147.

velando por el respeto de los valores humanistas, de los derechos humanos comúnmente aceptados, (...) en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asienta el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad”⁸⁵

Por lo tanto, como se afirmó anteriormente, nuestro país no queda al margen de estos indicadores y los retoma al elaborar la política educativa que rige la educación del país y que termina concretándose en el llamado Plan y programas de estudio para la educación básica. Sin embargo, aun y cuando la decisión de formar en valores se reflejó en los documentos educativos oficiales actuales,⁸⁶ se percibe todavía como un tema digno de reflexión que implica una problemática de fondo al no ser claramente adoptada esa visión, de manera consciente, en la generalidad de la práctica escolar de las escuelas.⁸⁷

Dentro de este contexto, la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León se fijó como meta contribuir en la recuperación y apoyo en el trabajo de los valores ético-sociales en la escuela primaria. La idea inicial que se indicó como punto de partida fue la estrategia de diseñar e impartir cursos en varias etapas de capacitación masiva a los maestros en servicio, para que “adquirieran la destreza” del manejo de instrumentos didácticos que ya existían en las escuelas: la lotería de valores, el memorama de valores y el memorama de los derechos humanos y del niño. En los tres instrumentos se utilizan dibujos representativos de los valores “en acción”, pero en forma que se puede calificar como tendenciosa porque se resaltan expresiones de enojo o de obvia mala intención en los niños

⁸⁵ *Declaración Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Resolución adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtién, Tailandia; 5 al 9 de marzo de 1990.

⁸⁶ Nos referimos a: Programa para la Modernización Educativa, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Ley General de Educación y el Plan y programas de estudio para la educación básica 1993.

⁸⁷ HUERTA, Luis; *Los valores en la escuela primaria*; Subsecretaría de Desarrollo Académico; Secretaría de Educación de Nuevo León; abril de 1993.

que llevaban a cabo los llamados antivalores y expresiones de bondad y paciencia sobre aquellos niños que se juzga practican los valores positivos.

Esta alternativa de arranque fue muy tentadora porque simplificaba demasiado la tarea, pero el equipo que se conformó para llevar a cabo la tarea rechazó esta postura definitivamente ante el riesgo de desviar el fin específico del compromiso contraído con los profesores que aceptaron participar en este proceso. No se deseaba, que por la falta de visión al aplicar solamente los instrumentos didácticos, la formación de valores de los niños se convirtiera en una tarea repetitiva y sin sentido, tanto para los alumnos como para los maestros.

Partiendo de la idea de que la escuela es un espacio institucional en donde de manera formal e intencionada se pretende formar al ser humano como miembro de una sociedad esperada (con el sentido de que la espera conlleva la esperanza de una forma de mejor sociedad), el proyecto sobre valores estructuró dos momentos de trabajo: por un lado se realizó una etapa, necesaria y fundamental, de sensibilización hacia la recuperación consciente del trabajo con los valores y, por el otro, como segunda etapa se estableció el compromiso de elaborar una serie de sugerencias que se retomaran de la experiencia de los maestros para conformar un programa, por llamarlo de alguna manera, para el fomento de valores en la escuela.

La primera etapa se desarrolló a través de un curso-taller por escuela y zona escolar, donde se trató que los maestros reflexionaran sobre los valores y su sentido en la escuela, que analizaran su práctica docente y vislumbraran los momentos en que formaban valores en sus alumnos para llegar a establecer algunas estrategias o experiencias de trabajo, aunque la mayoría de éstas se estructuraron a través de diseños didácticos elementales. El resultado de las estrategias didácticas que los maestros elaboraron y que se pretendía que aplicaran en una segunda etapa del proyecto, se vio truncada al cerrarse la

continuidad de éste a raíz de los cambios internos de la Secretaría de Educación.

88

5.2. CONCEPCIONES Y CREENCIAS DOCENTES SOBRE LOS VALORES EN LA ESCUELA.

En este punto del trabajo se rescata la experiencia directa que se mantuvo con los maestros frente a grupo, con directivos y supervisores, reflexionando sobre las ideas o concepciones que los docentes han conformado durante su experiencia profesional en relación al tema. Se aborda la reflexión a través de algunos indicadores que se elaboraron a partir de que se fueron presentando de manera constante en el transcurso de los cursos-talleres realizados en las diferentes escuelas y zonas escolares.⁸⁹ Esos indicadores se detectaron a través de las opiniones que los maestros daban a una pregunta generadora cuando se iniciaban las sesiones de trabajo: ¿se forman los valores en la escuela? Las ideas de los profesores variaron entre los diferentes grupos de maestros con los cuales se trabajó, pero se encontraron puntos de explicación coincidentes en la medida en que ellos intentaban fundamentar sus respuestas ante el cuestionamiento provocador que se les hacían a sus comentarios sobre la pregunta inicial de los cursos.⁹⁰

⁸⁸ Recientemente, el equipo de trabajo concluyó en sus tiempos libres este documento para incluirlo en un concurso de textos didácticos para la escuela, bajo el nombre *Sugerencias para fomentar valores en la escuela*, donde se intentaron plasmar propuestas del manejo didáctico cotidiano de los valores, no como una asignatura o programa específico que aborde los valores semanal o mensualmente.

⁸⁹ En total desarrollamos 18 cursos-talleres en escuelas diferentes; atendimos en éstos a 4 Jefes de Sector (que coordinan un promedio de 8 a 19 inspectores escolares), 26 inspectores escolares, 19 auxiliares técnicos, 105 directores de escuela y 564 maestros frente a grupo.

HUERTA, Luis; *Informe de actividades. Proyecto de valores en la escuela primaria*; ciclo escolar 1993-1994; Proyecto de Acciones Académicas en Primaria; Subsecretaría de Desarrollo Académico; Secretaría de Educación de Nuevo León.

⁹⁰ Los comentarios de los maestros que rescatamos en esta sección no fueron grabados por las condiciones físicas propias de la mayoría de las escuelas, pero dentro de lo posible se reconstruyeron a partir de un registro anecdótico de uno de los miembros del proyecto pero que no mantuvo rigurosidad en su elaboración.

Más que una serie de conceptos definidos con claridad, con cierta congruencia teórica, nos encontramos con conjuntos de creencias desarrolladas a través de la propia práctica cotidiana docente y de la relación que mantienen con los compañeros de trabajo. Además, éstas eran ideas que se construyen en la socialización y en los procesos familiares cotidianos donde interiorizaron normas, reglas y valores, donde estructuraron su subjetividad incorporando lo social, trasponiéndolo en esquemas de conocimiento y acción. Este proceso se presenta en los sujetos de manera inconsciente y sólo puede comprenderse hasta que se trae al plano de lo consciente, hasta que se reflexiona sobre ellos y se contrastan con la práctica social que desarrollan; en la medida en que los sujetos reconozcan sus propias concepciones, éstas podrán ser asumidas conscientemente y tomar decisiones sobre ellas.

Cuando los profesores exponían en los grupos sus puntos de vista, regularmente trataban de ocultar su visión de "posibles errores de apreciación" al afirmar constantemente: "bueno, es mi opinión muy personal", sin reconocer ésta como una postura propia ante el mundo, como orientación de vida, como valores propiamente; por eso trataban de evadir posibles confrontaciones tanto con sus compañeros como con los instructores del curso, aun y cuando las confrontaciones fuesen en el aspecto de la reflexión sobre esas "opiniones muy personales". Siempre resulta complicado aceptar en lo consciente lo que esconden y estructuran los esquemas inconscientes del sujeto mismo. Mostrar ante los otros las concepciones del mundo es como desnudarse frente a ellos, si la desnudez es un acto privado, exhibirlo ante otros es un proceso que rompe esquemas conformados desde la infancia y que han permitido vivir de cierta manera.

Asumir y tener claridad sobre los valores personales que mantiene cada persona es un proceso difícil; por eso, el reconocerse y asumir sus valores les provocó a los maestros participantes un proceso interno complejo, personal, que

en un inicio bloquea y paraliza el trabajo docente sobre ese aspecto. Muy relacionado con esto, algunos autores que han trabajado el ámbito etnográfico de la educación señalan lo difícil que les resulta a los maestros reconocerse como un sujeto con limitaciones y concepciones no siempre claras sobre la vida, el conocimiento y su proceso de construcción, sobre su misma práctica; así, la docencia se percibe como un acto privado, individual, que cada maestro construye al cerrar la puerta de su salón de clases para evitar que los compañeros conozcan las debilidades del trabajo que realiza cada uno de ellos.⁹¹

Por lo tanto, a partir de las explicaciones anteriores, en este punto se abordarán cinco indicadores que resultaron importantes, recurrentes y de mayor sentido en las concepciones docentes sobre los valores en las reuniones de trabajo con los participantes.

5.2.1. 1er. indicador:

Los valores deben abordarse a través de un programa definido.

Un buen porcentaje de los maestros participantes consideró que la escuela enfrenta una serie de dificultades permanentes por los cambios continuos de planes y programas, ya que las reformas realizadas a éstos no reflejan las necesidades de la sociedad, de los profesores ni de los alumnos. Los cambios constantes afectaron por lo tanto el trabajo que ellos hacen sobre la formación de valores, pues desde la reforma educativa de 1972, cuando se establece el trabajo por áreas de conocimiento, se elimina de los planes y programas este aspecto fundamental. Se esperaba que el contenido de valores se abordara en el área de las ciencias sociales porque ahí se debe trabajar el civismo.

⁹¹ Sobre esto pueden verse la línea de los trabajos que se desarrollan en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (DIE / CINESTAV / IPN)

Esta percepción favorece la idea de que si no se plantea el trabajo de valores dentro del plan de estudios que ellos deben cumplir no lo pueden llevar a cabo; es un refuerzo a la concepción de que el maestro es un ejecutor de diseños didácticos ajenos a su práctica, que los especialistas elaboran desde fuera del salón de clases. De igual forma muestra la falta de una visión consciente sobre los valores, de comprenderlos como una actitud práctica que se expresa en acciones personales concretas, como decisiones particulares sobre comportamientos particulares en relación con las exigencias sociales del medio en el que se desarrolla. El hecho de que se espere un programa para actuar sobre los valores permite vislumbrar la posibilidad de que un número considerable de maestros no se percatan de que ellos hacen cotidianamente, en toda su práctica, una formación de valores.

Algunos comentarios de los participantes cuentan que en algunas escuelas se realizaban “semanas de valores” sin resultados del todo positivos. En estas “semanas de valores”, se busca dosificar programáticamente los valores que se intentan formar en los alumnos cada semana; todos los grupos de las escuelas que han puesto en marcha estas experiencias, deben respetar o llevar a cabo un valor específico que se señale para trabajarse. Durante los cinco días, todos los alumnos deben respetarse y los maestros y directivos decidirán qué grupo fue el más respetuoso en la semana, si se trabajara el valor del respeto por ejemplo; se le “premia” al grupo ganador con un banderín que los identifique al interior de la escuela como el primer lugar. En una de ellas se trabajó sobre el respeto a los compañeros, los alumnos se mostraron amables ante los demás durante toda la semana pero al llegar el viernes y entregar el banderín de “triunfador”, de “grupo más respetuoso”, los alumnos se vieron liberados del compromiso, volviendo a su comportamiento habitual. El maestro que narró esta experiencia señaló que los alumnos, y algunos maestros, al terminar la semana expresaron fuertemente “¡¡uff!!”⁹²

⁹² *Diario de Trabajo del equipo de valores*; octubre de 1993.

5.2.2. 2º indicador:

Los valores se deben abordar en la asignatura de civismo.

Se consideró acertado que en los programas de 1960, en la segunda ocasión que Torres Bodet ocupó la Secretaría de Educación Pública, se incluyera específicamente la cuestión de valores en el área de Comprensión y Mejoramiento de la Vida Social, expresada a través del texto de Historia y Civismo, tratando de fomentar el amor a la patria y a los símbolos patrios, así como a la justicia, tolerancia, comprensión y el respeto como base de las relaciones humanas.⁹³ Al transformarse el plan de estudios para 1972, el civismo quedó fuera como asignatura en sí, sin embargo se mantuvieron los mismos propósitos en los objetivos del área de ciencias sociales (fomentar hábitos y actitudes para la convivencia social)⁹⁴, pero al desaparecer como asignatura específica, algunos maestros llegaron a considerar que ya no lo debían abordar en su práctica de aula. En varios comentarios los maestros afirmaron que “desde hace más de veinte años la SEP nos quitó el trabajo sobre los valores”, “ya no nos dejaron trabajarlos, ¿quién lo hizo en todo este tiempo?”⁹⁵

Los maestros consideraron sumamente provechoso que en los actuales programas de estudio de la SEP (1993), se incluya el tema de valores, “por fin se dieron cuenta de que tenemos una fuerte crisis de valores”⁹⁶ y regresaron la tarea a donde “nunca debió de haber salido”: del trabajo del maestro. Esto refleja con cierta claridad la idea de que los maestros se asumen realmente como los

⁹³ HUERTA, Luis; Norma Zamora; *Las reformas educativas en la escuela primaria: 1960, 1972 y 1980*; Fondo Editorial Nuevo León; Monterrey, 1993. p. 41, 42.

⁹⁴ *Ibid.*; p. 43.

⁹⁵ *Diario de Trabajo del equipo de valores*; enero de 1994.

⁹⁶ *Diario de Trabajo del equipo de valores*; enero de 1994.

formadores de valores por excelencia, pero siempre y cuando se incluya en el programa del grado en que trabajan.

Cuando se hace una revisión retrospectiva del trabajo sobre valores y de las condiciones que viven los maestros para desarrollarlo, se observa que desde finales del siglo pasado se conformó un discurso educativo en relación a que los maestros eran los encargados de formar en el pueblo los preceptos morales designados como “nacionales”,⁹⁷ tanto en las escuelas como en las vecindades, en las calles; esa era su tarea fundamental; y esa formación se daba solamente a las clases desposeídas pues las clases altas no asistían a las escuelas públicas,⁹⁸ razón por la cual los maestros estuvieron presentes en los capítulos más importantes de nuestra historia (la lucha revolucionaria, en la construcción de la Nación después de la Revolución, los maestros empíricos de las misiones culturales, en la etapa de la educación socialista, por señalar algunas), formando siempre en el pueblo la moral que los tiempos les dictaban como necesaria construir.⁹⁹

5.2.3. 3er. indicador:

El gobierno no apoya la labor de los maestros en la formación de valores.

La mayoría de los docentes coincidieron en señalar que la principal fuente de influencia en el cambio de valores y, por ende, en la llamada crisis actual de valores son los medios masivos de comunicación. Hay una idea generalizada en el magisterio, en torno a que la televisión destruye en una hora lo que la escuela

⁹⁷ Sobre esto Emilio Tenti hace un excelente estudio histórico que comprende los grandes debates nacionales educativos sobre los fines de la educación desde 1887 hasta 1940. cf.

TENTI F., Emilio; *El arte del buen maestro*; 1ª edición; Editorial Pax-México; México, 1988.

⁹⁸ Martha Robles y Zoraida Vázquez señalan que las clases altas estudiaban en escuelas especiales o se formaban en el extranjero; por ejemplo, durante el porfiriato se usaba que los miembros de las clases altas estudiaran en Francia. cf.

ROBLES, Martha; *Educación y sociedad en la historia de México*; edit. Siglo XXI.

VÁZQUEZ, Zoraida; *Nacionalismo y educación*; Colegio de México.

⁹⁹ TENTI F., Emilio; *op. cit.*

construye en cuatro de trabajo; esto implica reconocer que los maestros no han logrado incorporar la televisión o cualquier medio de comunicación en su práctica diaria; habría que preguntarnos ¿qué hace la escuela para sacar el provecho educativo de la televisión o de los medios masivos de comunicación? La idea de que la televisión destruye implica pensar inmediatamente en lo débil de la construcción que realiza la escuela, ¿qué construye y cómo lo construye para que en una hora se derrumbe? ¹⁰⁰

Sin embargo no pueden negarse los efectos nocivos que puede provocar en los niños la exposición que viven principalmente ante la televisión y los otros medios de comunicación. La formación de hábitos, actitudes y valores se ve influenciada por una alta carga de violencia, de engaño, de traición, en fin, de formas de vida reales o ficticias la mayoría de las veces diferentes a las vivencias familiares; también existen estudios recientes sobre la relación escuela y medios de comunicación que indican que la población infantil es la más afectada en una relación de pasividad con los medios, que no se desarrollan habilidades de pensamiento reflexivo, crítico y, por el contrario, se fortalece una actitud de dependencia. De igual forma, los estudios señalan que se fomentan en los estudiantes actitudes antisociales y de agresión, que en cierta forma favorecen la desintegración familiar y social. Esto tiene relación con el hecho que desde hace aproximadamente dos décadas se observa una tendencia creciente en la exposición de los niños a la televisión (de tres y media a cinco horas diarias), y la exposición a otros medios va en detrimento, en especial la lectura de libros y periódicos; además de observarse un uso creciente de los nuevos medios electrónicos: videocintas, juegos de video y las microcomputadoras. En cuanto al

¹⁰⁰ Sobre esto puede verse:

MELGAR, Ivonne; "El impacto educativo de la televisión"; en *Educación 2001*, N° 11, abril de 1996; Instituto de Investigaciones Educativas, S.C. México.

PÉREZ T.; José Manuel; *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*; Col. papeles de comunicación; Edit. Paidós, España, 1994.

REY, Germán; Mario Mejía; *T.V. intoxicación o comunicación*; Foro nacional sobre Televisión, Educación y Familia; Ediciones Paulinas, Colombia, 1987.

uso del radio y las revistas, en especial de comics y espectáculos, no se mostraron variaciones considerables.¹⁰¹

A partir de esto, no es posible llegar al extremo de pensar en que se deba de limitar el acceso a la televisión pues es renunciar a las ventajas de obtener información de una manera rápida y casi inmediata, o querer volver a los tiempos de censura y oscurantismo decimonónico. Lo fundamental es rescatar el valor educativo de los medios, aprender a “leerlos” críticamente para conformar la autonomía en los niños y la capacidad de toma de decisiones fundamentadas, pero para eso hay que estar en contacto con ellos, conocerlos y comprenderlos para hacerlos que “asistan” a la escuela y cumplan una función educativa al incorporarlos en la práctica cotidiana.

Un maestro participante narró en uno de los grupos de trabajo que en su aula se llevó a cabo una experiencia que se orientó sobre la necesidad de convertir las desventajas en ventajas al relacionarse la escuela con los medios y cómo formar a los alumnos en la línea que señalamos.¹⁰² En aquella ocasión una canción de una novela de moda -si es que puede llamarse así a la mayoría de las cosas que bajo ese nombre se presentan en la televisión- inundaba el aula de clases cada vez que los alumnos realizaban algún trabajo en silencio, además la canción la cantaba un grupo popular y con ritmo sumamente contagioso. “Dos mujeres y un camino” era la tonada musical que de fondo acompañaba las actividades de los niños, a partir de eso el maestro decidió tomar la canción como actividad de análisis llevando a los niños a que la redactaran grupalmente en el pizarrón, ya que como era muy popular sí la conocían para escribirla; a la par, este maestro desarrolló también un trabajo de español cuando los niños discutían el párrafo que seguía y la ortografía de lo que estaban escribiendo;

¹⁰¹ AGUILAR, Javier; Frida Díaz Barriga; “Proyecto Educación para los Medios. Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica”; en *Tecnología y comunicación educativas*, ILCE, México, 1991.

¹⁰² HUERTA, Luis; *Escuela y medios de comunicación: necesidad de convertir las desventajas en ventajas*; ponencia presentada en la mesa 5 de los Foros de Consulta Sobre la Ley de Educación Estatal; San Pedro Garza García; Nuevo León; febrero de 1995.

posteriormente pidió que se revisara párrafo por párrafo, tratando de que ellos explicaran la trama de la letra partiendo de preguntas que orientaban la discusión:

“¿por qué creen que dice que dos mujeres comparten el mismo hombre?, ¿creen ustedes que el señor en verdad no sepa que hacer?”¹⁰³

Posteriormente los involucró en el análisis de manera personal, buscando que tomaran postura ante una serie de preguntas que pretendían ponerlos en conflicto: “¿a quién de ustedes les gustaría ser el hijo del señor que abandona a su esposa?, ¿a quién le gustaría estar en la familia que abandona el papá?, ¿qué pensarían si algún familiar de ustedes, su hermana por ejemplo, fuese la mujer que separó a la otra familia?, ¿será correcto lo que está haciendo el señor de la canción?”, eran algunos de los cuestionamientos que el maestro hacía.¹⁰⁴ Desde ese momento, sin necesidad de que el profesor la hubiese prohibido, no se volvió a escuchar más la canción en el salón de clases.

Educar para los medios no es tarea fácil ni exclusiva de la escuela, pero tampoco deberá renunciarse a ella a pesar de que el gobierno no despliegue un abanico amplio de estrategias para ello; es digno de destacar que en la cuestión de publicidad en la venta de alcohol y tabaco, que atinadamente los maestros señalaban como urgente la necesidad de que el gobierno debería controlar fuertemente, se violan todas las disposiciones escritas en el Reglamento Federal Sobre la Publicidad: ninguno de los productos debe relacionarse con la juventud, con el disfrute, satisfacción o éxito en la vida a partir de ellos, no debe relacionarse con el deporte ni con el éxito en la relación sexual-afectiva, por señalar algunas de las violaciones más significativas. Sin embargo, algunos maestros apuntaron que el manejo económico que esto representa beneficia enormemente al gobierno, vía impuestos y que tal vez las empresas preparen anticipadamente el costo de las “multas” por violar los reglamentos, pues el monto

¹⁰³ *Diario de Trabajo del equipo de valores*, noviembre de 1993.

¹⁰⁴ *Diario de Trabajo del equipo de valores*, noviembre de 1993.

de éstas no representa ni la más mínima parte de las ganancias que las empresas obtendrán posteriormente con esa publicidad violatoria.¹⁰⁵

5.2.4 4º indicador:

El papel del maestro es luchar contra la adversidad para formar valores en los alumnos.

La conclusión de que el gobierno no apoya la tarea para el fomento de los valores debido al beneficio económico que le aporta esa situación llevaba al desánimo a los maestros, pero la idea del mesianismo, del papel histórico del maestro sacó a flote el reto que el profesor enfrenta en esa tarea. Se acepta que la profesión de maestro está llena de sacrificios, de falta de retribuciones económicas y de limitaciones materiales como si fuesen condiciones naturales de su tarea. Desde el siglo pasado se atribuían estas condiciones a la tarea de los profesores; durante este tiempo se consolidó la concepción de que la labor docente no era tal cosa sino un sacerdocio, por lo mismo esto impedía que el maestro dejara su trabajo a pesar de que no fuese bien retribuido en forma económica porque el mejor pago estaba en la satisfacción de servir a los niños y a la nación, se le asignaba así una fuerza mística a la profesión. Las siguientes citas dan una idea de estas afirmaciones:

“El tipo de profesor (..) es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio”¹⁰⁶

“Este componente moral se expresa en múltiples y expresivas definiciones del maestro como “apóstol” o “mártir” de la regeneración

¹⁰⁵ *Diario de Trabajo del equipo de valores*; noviembre de 1993 y febrero de 1994.

¹⁰⁶ DÍAZ COVARRUBIAS, José; *La instrucción pública en México*. Ed. del Gobierno, en palacio. México 1875; p. CIV. Citado por TENTI, *op. cit.* p. 162

de éstas no representa ni la más mínima parte de las ganancias que las empresas obtendrán posteriormente con esa publicidad violatoria.¹⁰⁵

5.2.4 4º indicador:

El papel del maestro es luchar contra la adversidad para formar valores en los alumnos.

La conclusión de que el gobierno no apoya la tarea para el fomento de los valores debido al beneficio económico que le aporta esa situación llevaba al desánimo a los maestros, pero la idea del mesianismo, del papel histórico del maestro sacó a flote el reto que el profesor enfrenta en esa tarea. Se acepta que la profesión de maestro está llena de sacrificios, de falta de retribuciones económicas y de limitaciones materiales como si fuesen condiciones naturales de su tarea. Desde el siglo pasado se atribuían estas condiciones a la tarea de los profesores; durante este tiempo se consolidó la concepción de que la labor docente no era tal cosa sino un sacerdocio, por lo mismo esto impedía que el maestro dejara su trabajo a pesar de que no fuese bien retribuido en forma económica porque el mejor pago estaba en la satisfacción de servir a los niños y a la nación, se le asignaba así una fuerza mística a la profesión. Las siguientes citas dan una idea de estas afirmaciones:

“El tipo de profesor (..) es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio”¹⁰⁶

“Este componente moral se expresa en múltiples y expresivas definiciones del maestro como “apóstol” o “mártir” de la regeneración

¹⁰⁵ *Diario de Trabajo del equipo de valores*, noviembre de 1993 y febrero de 1994.

¹⁰⁶ DÍAZ COVARRUBIAS, José; *La instrucción pública en México*. Ed. del Gobierno, en palacio. México 1875; p. CIV. Citado por TENTI, *op. cit.* p. 162

social. “La causa de la escuela es santa”, el trabajo en ella es un “servicio divino”.¹⁰⁷

“(…) Para que el maestro de escuela comprenda todo lo elevado, todo lo noble, todo lo sublime que es su misión, debe comenzar por dignificarse a sí mismo, esto es, por despojarse de todas las pasiones humanas y convertirse para los vecindarios en ejemplo constante de todas las virtudes; debe ser bueno, leal, caballeresco; elemento, en fin, de orden para todos los vecinos.

Dignificándose a sí mismo, dignificará su profesión; su apostolado le dará tantos goces, tantas satisfacciones morales que le harán agradable su existencia.

La felicidad duradera la hallará en el cumplimiento de su deber.

¿Qué felicidad más grande puede darse que la de pasar días entre los niños?

Amad, ¡oh maestros de escuela!, a los niños y amaréis a vuestra profesión. De ese amor sacaréis el mejor galardón para vuestra existencia”¹⁰⁸

Este discurso que se construyó desde el siglo pasado, ha sido interiorizado por los maestros. Se entiende el discurso como “los complejos signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social. Con su persistencia estructurada y material, los discursos son los que dan sustancia diferenciada al

¹⁰⁷ *Ibid*, p. 166.

¹⁰⁸ “Boletín de educación de Santa Fe”. México Intelectual. Tomo XXIV. p. 239-240; citado por TENTI; *op. cit.*; p.167.

hecho de ser miembro de un grupo social o de una formación de clase”,¹⁰⁹ de forma tal que todo maestro asume que su profesión debe desarrollarse a través de penurias propias de la misma elección laboral que hicieron, aun y cuando no sea así, es una estructura de pensamiento y acción que se va conformando desde los años de estudio en las escuelas de formación docente, ya que están ligados a una historia de más de cien años impulsada desde el normalismo como herencia de la Colonia y la función de la iglesia.

Monsiváis¹¹⁰ señala que la idea del maestro misionero sirvió para conformar al Estado Mexicano, pero desde 1940 pierde importancia su labor extra-escolar que era lo que los llevaba a considerarlos como parte importante en el desarrollo histórico de la Nación; Ávila Camacho les resta importancia al considerarlos simplemente servidores públicos de la patria, esto les trajo paralelamente una pérdida de estatus social; por eso el imaginario colectivo de los maestros¹¹¹ se replegó y se recreó en el rescate de su historia como constructores del país aun y cuando quede solamente en historia, en un imaginario que los mantiene unidos en torno a un mito que los hace ser estóicos a los sacrificios.

Por lo tanto, en los cursos-talleres desarrollados con los maestros, este discurso mítico asumido por los maestros los llevó a la conclusión que la tarea de formar valores, independientemente de que el gobierno avale o no esa acción, le corresponde al profesor por ser una característica propia de su papel y una obligación inherente a su profesión. Sin embargo, esa responsabilidad no se tomó a partir de su conciencia de clase y su vinculación con los grupos sociales

¹⁰⁹ TERDEIMAN, Richard; *Discourse-counter-discourse*; Nueva York: Cornell University Press, 1985; citado por:

GIROUX, Henry; *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 1ª edición; col. educación; Siglo XXI/UNAM; 1993. p. 15.

¹¹⁰ MONSIVÁIS, Carlos; “El magisterio y la modernidad”; en Revista *Hojas 1*, México, 1990.

¹¹¹ SANDOVAL, Etelvina; “Vigencia del Normalismo”; en *Básica* N° 1; Revista de la escuela y del maestro; Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano; septiembre-octubre de 1994. p. 26-32.

que atienden y con los cuales interactúan cotidianamente; ese compromiso no se acepta aún porque un gran porcentaje de maestros, a partir de lo que se observó en los talleres con los docentes de primaria, no reconoce los problemas y necesidades reales -como lo es una sólida educación- de los grupos o clases sociales con los cuales labora, sino con el nivel de la clase social en la que vive o con los compañeros del grupo social en el que labora, que es el magisterio. El maestro trabaja, como se menciona en las citas que anteriormente rescatamos tomadas de artículos/documentos del siglo pasado, para las clases sociales desposeídas, para poner a su alcance la cultura que no tienen por su condición misma de desposeídos.

Esto puede ejemplificarse en cierta forma cuando se conoce y se observa que en las escuelas que tienen las peores condiciones para laborar es en donde menos se trabaja, pues de antemano el maestro preconce que “no se puede hacer nada con y por esos niños, que no vale la pena hacer grandes esfuerzos porque, a fin de cuentas, los alumnos no te responden”.¹¹² Cuando se compartieron esas reflexiones con los maestros generaron casi siempre silencio por respuesta y, posteriormente algunos de los participantes coincidían en señalar que esas observaciones eran ciertas pero que, como contraparte de la crítica, los maestros no tenían apoyos para laborar en esas zonas marginales.

5.2.5. 5º indicador:

No puede existir acto educativo sin formar valores.

Esta reflexión fue la excepción en el trabajo con los profesores. No fue algo común que se compartiera con frecuencia pero por el sentido del comentario se consideró pertinente retomarla porque muestra la conciencia acerca de los valores que existe en una parte del magisterio y que poco a poco se va

¹¹² *Diario de Trabajo del equipo de valores*; octubre de 1993, noviembre de 1993, febrero de 1994 y marzo de 1994.

extendiendo.¹¹³ Las reflexiones finales del apartado anterior, fueron ideas provocadoras que impactaron a los participantes en los talleres de valores ya que después de un silencio significativo empezaron a defender su postura de que ellos sí se identifican con su compromiso o con su misión de ser maestros.

Estas observaciones no se les señalaron para que se tomara como obligación mimetizarse con las personas de esas zonas, ni tampoco para que se instalaran a vivir definitivamente en el lugar donde se ubiquen las escuelas en donde trabajan pues cada individuo tiene aspiraciones en lo individual y en lo grupal, pero sí se hacía la observación para que se asumiera un compromiso tanto con su labor como con la necesidad de que las clases desposeídas sean las que más atención y dedicación reciban de los profesores. Se ha vuelto del conocimiento común que los maestros acuden a trabajar a escuelas ubicadas en colonias marginales sin asumir una responsabilidad en ese hecho, aun y cuando no existen evaluaciones rigurosas en este sentido. Simplemente se cumple con un trabajo que, sin ser bien remunerado es estable y sin exigencias concretas sobre sus resultados; finalmente, y esta es una idea que se ha generalizado en el magisterio, si los alumnos de "esas" colonias no aprenden es porque no tienen las condiciones necesarias para aprender: asisten sin comer, les da sueño a media sesión de trabajo, faltan regularmente, no son limpios, los padres no se preocupan, entre otras razones se comentan entre los profesores. La regla del menor esfuerzo permea la práctica escolar en esas escuelas, aunque en muchas otras también.

Estas actuaciones tienen que ver con reconocerse como sujetos que también han conformado sus valores desde la familia y desde su práctica; aceptarlo es reconocer que, al igual que los alumnos y que esos padres con lo que conviven, los maestros son una comunidad profesional-laboral que ha vivido y vive transformaciones importantes y significativas en las relaciones sociales,

¹¹³ *Diario de Trabajo del equipo de valores*, enero de 1994.

económicas, políticas y que de esa manera y con esos parámetros, ellos forman los valores en sus hijos y en sus alumnos. Eso implicó reconocer, al interior de los talleres de trabajo, que la escuela y la práctica escolar son espacios de transmisión de valores del tipo que sea (los considerados positivos o negativos socialmente), y que ellos como profesores transmiten los valores que han adquirido en la misma forma en que los adquirieron, por la actuación social a través del modelaje, es decir, ellos fungen como modelos ante sus alumnos en las vivencias de situaciones de actuación que se consideren valiosas por el grupo, la comunidad y la sociedad misma en la que se relacionan.

Los ejemplos no se hicieron esperar para confirmar que no existe acto educativo sin formación de valores; los mismos docentes reconstruyeron prácticas realizadas en sus aulas donde ellos lograron o no vivir con sus alumnos la justicia, la democracia, la tolerancia y el cuidado de la salud entre otros valores. Si se quiere formar al niño en la justicia, se debe ser justos al evaluar, al repartir las tareas o funciones a desarrollar en el grupo (“no tener los consentidos”), el maestro debe someterse también a las reglas grupales y no solamente ser juez en el proceso de normatividad del aula (“no comer en el grupo si esto es una norma para el trabajo grupal de los niños”); si se quiere formar en el cuidado a la salud, el profesor debe cuidarse y cuidar a los alumnos diariamente, no fumando, no llegando con aliento alcohólico (que son casos excepcionales) y comiendo alimentos que no sean de los denominados chatarras; si se pretende formar a los niños en la democracia como sistema de vida que tiende al mejoramiento integral constante de las personas, la labor docente deberá ser la mejor que pueda llevarse a cabo, de manera tal que le facilite al niño el acceso a la cultura pese a las condiciones de vida que enfrenten.

Este último indicador favoreció que aparentemente los maestros participantes en los talleres asumieran el compromiso de ser congruentes con su papel de formadores de valores ya que si todo acto educativo, “toda escuela, todo

maestro, todo el curriculum¹¹⁴ forma valores en los alumnos más que cualquier clase expositiva sobre éstos, debe mantenerse una coherencia entre el decir y el actuar como docentes, ya que es más complejo formar en otro sujeto valores que no se viven a nivel personal porque se presentarían contradicciones inconscientes y casi inmediatas en el desarrollo de una clase, en el ambiente del aula que se construye cotidianamente. Por lo mismo, el ambiente de aula que se construya debe ser coherente con los valores que se pretendan formar en los alumnos, así se incorporarían los valores en la actuación de los niños de manera práctica y en la experiencia de la interacción grupal-social.

¹¹⁴ SCHMELKES, Silvia; La formación valoral y la calidad de la educación; ponencia presentada en el Foro Internacional de Educación y Valores; organizado por el IFEE / UNESCO; México, 20 al 24 de mayo de 1994; p. 1.

CAPÍTULO 6

La formación de valores en las Normales y algunas alternativas para los maestros en servicio.

Desde la creación de la escuela como institución socialmente aceptada para la formación de los sujetos que conforman un grupo determinado, se le ha reconocido históricamente como una instancia adecuada para cumplir con la tarea de integrarlos a la sociedad, transmitiéndoles una serie de preceptos fundamentales para que puedan interactuar en ella. Sin embargo, para la realización de esto, la escuela a su vez resume y traduce desde su particular visión los mandatos socialmente válidos; es decir, la escuela está conformada por una compleja red de relaciones personales, historias familiares y de formación profesional de los sujetos que están legitimados para actuar en ella cumpliendo

ese papel y desde esos diversos marcos conceptuales realiza esa tarea socializadora.

Visto de otra forma, los planteos genéricos o macros de lo social se concretizan de manera específica y diversa en el plano micro de los sujetos sociales particulares (directores, maestros, alumnos) a través de su historia social y cultural que en forma personal han ido construyendo cada uno de ellos. De manera que si los valores de nuestra sociedad, por señalar un caso particular, se expresan en un marco jurídico-político que la ordenan y organizan (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) y en una serie de documentos que van delimitando esos preceptos más amplios (por ejemplo en educación: la Ley General de Educación, Plan y programas de estudio para la educación básica, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, libros de textos), y sin embargo la acción pedagógica que se realiza en las escuelas regularmente las adopta de manera diferente a como están señalados en los documentos oficiales, dándoles su propia reinterpretación. De hecho, estudios recientes señalan que esos preceptos no se promueven efectivamente en la práctica escolar cotidiana.

“En la práctica escolar prevalece la orientación axiológica de una escuela tradicional que continúa vigente en el ejercicio cotidiano, aunque haya sido criticada y desechada en las formulaciones pedagógicas oficiales sustentadas básicamente en el modelo de la escuela activa.”¹¹⁵

Por lo tanto, lo que prevalece en el salón de clases es la transmisión de valores diferentes a los señalados por los documentos jurídico-políticos que rigen la práctica escolar; en este sentido, directores y maestros realizan un proceso

¹¹⁵ GARCÍA, Susana; Liliana Vanella; *Normas y valores en el salón de clases*, 1ª edición; Siglo XXI-UNAM; México, 1992. p. 20

sumamente complejo ya que deben transmitir los valores que se señalan en los documentos oficiales/nacionales, pero a la vez modelan diariamente, a través de su práctica social, sus propios valores, los que han interiorizado y tal vez asumido conscientemente en su formación familiar y social; pero los alumnos confrontan cotidianamente (inconsciente o conscientemente) lo que ven y escuchan en la escuela con lo que viven en su vida familiar, en su barrio o comunidad inmediata, y eso determina o va conformando los valores que se interiorizan. Por eso la socialización en las escuelas resulta un "proceso contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación en un espacio de disputa, ruptura y conciliación entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no es previsto de antemano, sino que explicita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social."¹¹⁶

Esto implica reconocer que la escuela es parte de una comunidad ubicada en un medio socio-histórico particular en donde está inserta, así como también que los profesores son sujetos que poseen su propia estructura de valores en donde se reinterpreta el sentido de los valores socialmente válidos y se viven ante los alumnos los particulares de su historia; los resultados son azarosos y se producen espontáneamente, no hay un trabajo sistemáticamente riguroso sobre esta parte de la formación integral del niño que es uno de los puntos importantes por los que asiste a la escuela. Ante esto es necesario considerar, en primer lugar, que estos resultados son producto de la heterogeneidad de los sistemas de valores que coexisten en la sociedad, ya que cada grupo o comunidad es un sistema específico, particular, que responde a sus propias estructuras que por el mismo contexto han construido; de manera que la comunidad, a través de los alumnos que asisten a la escuela como los maestros que laboran en ella, confrontan constantemente sus estructuras de valores y como resultado se produce una síntesis no determinada de nuevas estructuras que estructurarán las

¹¹⁶ *Ibid*, p. 33

próximas experiencias sociales de los sujetos.¹¹⁷ Los valores se asumen en el proceso de socialización de la escuela, pero para eso es esencial que los maestros tengan claridad en el proceso de transmisión-adquisición y en la particular construcción de valores que han realizado en su trayectoria individual en interacción con lo social.

¿Qué formación reciben los profesores que trabajan en las escuelas para poder formar conscientemente los valores en sus alumnos? Resulta ineludible analizar esta cuestión para valorar las posibilidades que se tienen de promover una socialización con resultados más sólidos en los alumnos.

6.1. LA FORMACIÓN DE VALORES EN LAS NORMALES.

Es indiscutible que los profesores requieren de una preparación para formar valores en los alumnos, es una parte obligada de su formación profesional como educadores. Si se considera que existen expectativas sociales en cuanto al desempeño aceptable de los agentes socializadores que son los maestros, mínimamente debe preparárseles sólidamente para ello. Realizar un análisis de las formas y procesos de preparación profesional que viven los maestros en este sentido, permitirá elaborar juicios más firmes en relación a esta situación crítica.

En una serie de estudios que se han realizado sobre las condiciones del Sistema Educativo Mexicano, la educación normal no ha salido bien librada: inadecuada preparación de los formadores de maestros, formación desligada de la investigación tanto de su conocimiento como del uso de los aportes, reproducción de métodos tradicionales de enseñanza donde se multiplican vicios y defectos del sistema.¹¹⁸ Pero el problema parece ser mucho más de fondo que

¹¹⁷ Este planteo lo hace Bourdieu en su concepto de habitus; ver cita 18 del capítulo 3 de este trabajo.

¹¹⁸ Cf.; GUEVARA NIEBLA, Gilberto; *La catástrofe silenciosa*; Fondo de Cultura Económica; México, 1992.

estos simples enunciados, pues a partir de que se hicieron estos señalamientos, algunos miembros de los cuerpos docentes de las escuelas normales -no todos los maestros que laboran en estas instituciones se enteraron de los resultados que se señalan- los desacreditaron rotundamente con los argumentos reiterativos del imaginario del normalismo como tradición formadora de profesores.¹¹⁹ ¿Por qué sucedió esto?, tal vez si entramos un poco al interior de la vida de las escuelas normales sea posible valorar la magnitud del reto que enfrentan estas escuelas para preparar maestros capaces de fomentar valores en los alumnos.

6.1.1 Sobre las escuelas normales.

El sistema de las escuelas normales se organiza a través de varios niveles y tipos de instituciones: la *Básica*, que agrupa a las licenciaturas de primaria, preescolar y de educación física; la *Superior*, que se encarga de la formación de profesores de secundaria; la de *Especialización*, que agrupa las licenciaturas para profesores de educación especial. Además, sin ser parte original del sistema de normales, en Nuevo León se estableció una *Escuela de Ciencias de la Educación* para brindar el grado académico de licenciatura a aquellos profesores que en sus estudios de normal aún no se les otorgaba ese grado. Una parte importante del sistema, aun y cuando no se integre en el nivel de normales, es la *Universidad Pedagógica Nacional* creada por decreto presidencial para otorgar la licenciatura a los profesores que no tenían ese grado de estudios. Todavía se

ORNELAS, Carlos; *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*; 1ª edición, Col. Los noventa; CIDE / NAFIN / FCE; México, 1995.

REYES, Ramiro; Rosa Mª Zúñiga; *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*; 1ª edición; Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano; México, 1994.

HUERTA, Luis; "La formación del docente en servicio"; en *Contextos* N° 2; Revista bimestral de la Secretaría de Educación de Nuevo León; junio-julio de 1993.

¹¹⁹ En reuniones informales con maestros de Normal Básica, entre las horas sin carga académica frente a grupo, se pudo constatar que un considerable porcentaje de ellos no conocían los libros en los cuales se expresaron estos resultados; al comentar acerca de ellos las respuestas eran muy similares: "¿qué saben esos intelectuales de las escuelas?", "...hace años que no están frente a grupo", "...son puros trabajos de escritorio", "...la práctica termina de formar a los maestros, ¿para qué la investigación?", "...si ellos aprendieron a escribir gracias a esos maestros que están criticando". Cabe aclarar que existen honrosas excepciones de algunos maestros que de manera abierta y crítica tomaron los documentos como puntos de discusión.

mantiene con vida -pese a ser creado específicamente para la educación masiva de los profesores empíricos- el *Centro de Actualización Magisterial* (antes Instituto Federal de Capacitación del Magisterio),¹²⁰ que ahora mantiene el encargo de formar a los profesores de las secundarias técnicas que imparten las clases de electricidad y mecánica entre otras asignaturas. A nivel nacional existen normales denominadas *Federales* por el tipo de financiamiento que se mantiene, *Centros Regionales de Educación Normal* (creados en los sesenta como alternativa a las normales rurales), *Normales Rurales*, las *Normales Experimentales*; estas escuelas cubren lugares fuera de los centros urbanos que concentran generalmente las escuelas mencionadas con anterioridad y, finalmente, las *Particulares* en donde el financiamiento no depende del estado o de la federación.

Si bien la situación en estas escuelas es muy similar y las aseveraciones que se realicen en torno a una sola escuela normal probablemente abarcarían a las demás, los comentarios que se aporten en estos apartados estarán dirigidos específicamente para las normales básicas de Nuevo León, las que preparan a los profesores de las escuelas primarias (que ahora también preparan educadoras para jardines de niños), y que dependen del sistema oficial, a raíz de que la experiencia de la practica docente que se ha desarrollado cubre únicamente este sector, razón por la cual también se considera conveniente

¹²⁰ Esta Institución se estableció en los años cuarenta para profesionalizar a los maestros empíricos que no poseían ningún tipo de formación docente; el personal de esta escuela, en lo general, asume ser representante de una institución que construyó al México moderno al dar el título de profesores a miles de maestros, sin considerar los resultados de esa ardua labor, solamente se considera como indicador la cantidad de títulos otorgados ya que, a fin de cuentas, las personas que recibieron título ya eran maestros en servicio. Desde que su función dejó de ser fundamental, la institución se mantiene, pese al paso de políticas educativas sexenales, sin tener un encargo específico, por lo cual se han ido adaptando a los momentos históricos del país y dependiendo de las relaciones de poder que se establecen en el intercambio político de “favores” entre las dirigencias sindicales y la Secretaría de Educación. como ejemplo podemos mencionar que desde el sexenio anterior los profesores de la institución no “saben” de quien dependen, si del estado o de la federación, no saben a quien rendir cuentas de sus resultados. Estos comentarios son resultado de una serie de entrevistas totalmente informales y sin objetivo para este estudio, a docentes que ocupan cargos en la administración de esta institución que se ubica en Monterrey, durante enero de 1994.

excluir de este análisis a las normales básicas con financiamiento particular porque se desconoce ese universo de trabajo.

6.1.2 Sobre el plan de estudios.

Tras una serie de reformas curriculares que se han realizado en las escuelas normales, en este momento se mantiene una licenciatura en educación primaria, preescolar y educación física. Los planes de estudios anteriores no otorgaban el nivel de licenciatura a los profesores, pero desde 1984 se le asigna este grado. Al revisar la historia de éstas, Latapí señala que “la primera reforma importante fue la de 1945, cuyo antecedente fue la unificación del programa de las normales rurales y urbanas”¹²¹ La unificación del programa pretendía sobremanera reforzar la campaña de unidad nacional del gobierno de Ávila Camacho; elevar la preparación de los maestros rurales a la par de los maestros urbanos, aun y cuando esto trajo reducciones considerables en el sentido de la formación de los maestros rurales que tendía más al compromiso y acción con las comunidades pues con ello pretendían reducir la radicalización de “esos maestros del campo”, que aún mantenían el apoyo a la educación socialista que se conservaba desde el sexenio cardenista.

Posteriormente, en 1954, se modifica el plan anterior con la finalidad de lograr una formación más eficiente de los profesores para hacerlos capaces de enfrentar la crisis social de esos momentos y reducir la dispersión intelectual que implicaba el plan de 1945.¹²² La crisis señalada se expresó con más fuerza en años posteriores a la reforma del 54, específicamente en 1958 y culminó con los conflictos de 1968; sin embargo, en el período de 1960-1964 se hicieron una serie de cambios que impactaron las horas clases y reajustes de alguna materias; la carrera de profesor constaba en ese tiempo de tres años de estudio. A raíz del

¹²¹ LATAPÍ, Pablo; “Introducción” a la Unidad 5: La educación Normal Básica; en Pablo Latapí (coord.); *Educación y Escuela; T I. La educación formal*; SEP / Nueva imagen, México, 1991. p. 323-326.

¹²² *Ibidem.*

movimiento de 1968 se inician acciones por parte del gobierno tendientes a restablecer el consenso social ampliando las oportunidades de educación superior para capas de población que regularmente no tenían acceso a ella,¹²³ desde 1969 se le agrega un año más de estudio a las normales. Para 1972 se hace una reestructuración de los planes, la reforma se centró más en el dominio de los contenidos que los profesores debiesen manejar en sus aulas y se hicieron trámites para otorgar la validación de los estudios de normal como bachillerato utilizable para la educación universitaria.

Para 1975 se le pide a la misma comisión que realizó la reforma anterior que modifique los planes, para que así la formación del profesor respondiera a las necesidades que provocaron las modificaciones de plan y programas de estudio en la educación primaria, principalmente las que derivaron del uso y aplicación adecuada de los libros de texto gratuitos. La reforma de 1975 se centró básicamente en la relación del profesor con el método, pues era visto como urgente el dominio de la propuesta de la tecnología educativa en la cual se fundamentaron los programas de ese tiempo.¹²⁴ Sin embargo, Latapí afirma que en los hechos la reforma en las normales contribuyó a neutralizar más la reforma realizada en la educación primaria.¹²⁵ Finalmente, para 1984 se establece el grado de licenciatura para las normales con la idea de profesionalizar al magisterio, lo que representó la necesidad de que los alumnos provinieran del bachillerato y cursaran un año de bachillerato pedagógico en las normales para poder continuar el estudio de los cuatro años propios de la normal.

La mayoría de los autores que han analizado la evolución de la formación de las normales señalan puntualmente que ninguna de estas reformas ha sido respuesta a procesos de evaluación rigurosa en cuanto al impacto y relación con

¹²³ HUERTA, Luis y Norma Zamora; *Las reformas educativas en la escuela primaria: 1960, 1972 y 1980*, Fondo Editorial Nuevo León; Monterrey, 1993; capítulo 1 y 4.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ LATAPÍ, Pablo; *op. cit.*; p. 325.

la práctica que mantienen los egresados en sus escuelas en las cuales se insertan laboralmente, ni en las que realizan sus prácticas profesionales.¹²⁶

“Se trataba de ajustes que expresaban la búsqueda compulsiva de una mejor formación de los profesores mexicanos, ante la evidencia empírica de que ésta no se lograba con los planes de estudio vigentes y, casi por tanteo y error, se diseñaba un nuevo plan de estudios para muy pronto reconocer que no era el adecuado y volver a modificarlo. Este proceso muestra claramente la falta de seriedad y la improvisación que ha prevalecido en el diseño curricular en las escuelas normales, (en donde los cuerpos técnicos) nunca tomaron en cuenta la posibilidad de participación real de los profesores en los procesos de evaluación, sistematización, impacto real de cada plan de estudios y, sobre todo, no existió una concepción clara sobre los procesos que vive un profesor en su formación.”¹²⁷

El plan 84 rompió drásticamente su relación con la cultura normalista porque en la elaboración del diseño se consideraron los avances sobre formación docente generados en las universidades casi desde la década de los setenta y que se condensó en una serie de materias y contenidos que les eran desconocidos a los maestros normalistas. Lógicamente que la esencia de ese plan tendía hacia una formación diferente de los maestros, que debía impactar en las estructuras organizativas de las normales pero, “la dimensión del cambio no fue comprendida o no se supo manejar por los responsables de dirigir el proceso, por lo que nunca se proporcionó apoyo académico y material para la necesaria

¹²⁶ cf.

- LATAPÍ, op. cit.

- REYES, Ramiro y Rosa M^a Zúñiga; op. cit.

- PÉREZ RAMOS, Manuel; “Problemática y nuevos roles de la formación docente”; en *Expresión normalista*, edición especial conmemorativa del 50 aniversario de la escuela normal “Prof. Serafín Peña”; Montemorelos, N. L., marzo de 1996. p. p. 19-23.

¹²⁷ REYES, Ramiro, *op. cit.*; p. 80.

transformación de las normales y de los profesores que laboran en ellas, dejando la consolidación del proceso a la inercia del subsistema, lo que debilitó gradualmente el potencial transformador de la propuesta hasta convertirla en una medida administrativa.”¹²⁸

Bajo este contexto podemos mantener una visión crítica de la estructura del plan de estudios 1984, visto al menos desde la presentación que se hace del mapa curricular de la licenciatura.¹²⁹ En el cuadro 1 podemos observar la organización de las materias que conforman la licenciatura en educación primaria y los cursos relacionados de manera específica con la formación de valores se contemplan hasta el octavo semestre, al final de los estudios, cuando los alumnos (al menos así se lleva a cabo en Monterrey) están realizando sus prácticas profesionales a cargo, totalmente solos, de un grupo de primaria. Es una sola la materia que se relaciona directamente con los valores: *Seminario de identidad y valores nacionales*.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 82.

¹²⁹ Entendemos por mapa curricular la representación que plasma la organización de las asignaturas, áreas o módulos que estructuran la organización del contenido, pero además debe clarificar la continuidad, secuencia y/o integración de éstas. Generalmente se minimiza la noción de curriculum cuando se le llama plan de estudios al mapa curricular, pero la confusión es tal que hasta la simple tira de materias se le denomina plan de estudios. Es muy usual entre los maestros de las normales, que se hable de plan de estudios cuando se hace referencia a la tira de materias, esto puede considerarse una muestra del desconocimiento de ese documento rector de la vida académica de las escuelas, de tal forma que se deja de lado regularmente el conocimiento del perfil del egresado, de las líneas rectoras de formación entre otras cosas. Sobre esto puede verse:

DÍAZ BARRIGA, Ángel; *Ensayos sobre la problemática curricular*, Área sistematización de la enseñanza N° 11, 2ª edición; Edit. Trillas / ANUIES; México, 1986. p. 27.

TYLER, Ralph; *Principios básicos para la elaboración del currículo*; Troquel, Buenos Aires; 1970. p. 87.

TABA, Hilda; *Elaboración del currículo*; Troquel, Buenos Aires; 1976. p. 234.

CUADRO 2

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PLAN DE ESTUDIOS DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
-SEMINARIO: DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO (ANTECEDENTES)	-SEMINARIO: DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICOS Y SOCIAL DE MÉXICO (ÉPOCA ACTUAL)	-PROBLEMAS ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DE MÉXICO I	-PROBLEMAS ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DE MÉXICO II
-PSICOLOGÍA EVOLUTIVA I	-PSICOLOGÍA EVOLUTIVA II	-PSICOLOGÍA EDUCATIVA I	-PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE
-MATEMÁTICAS	- ESTADÍSTICA	-INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	-INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II
-TEORÍA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLÓG.)	- TEORÍA EDUCATIVA II (AXIOLOG. Y TELEOLOG.)	-TECNOLOGÍA EDUCATIVA I	-TECNOLOGÍA EDUCATIVA II
-ESPAÑOL I	-ESPAÑOL II	-LITERATURA INFANTIL	-CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I
-OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	-OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	-INTRODUCCIÓN AL LABORATORIO DE DOC.	-LABORATORIO DE DOCENCIA Y
-EDUCACIÓN PARA LA SALUD I	-EDUCACIÓN PARA LA SALUD II	-EDUCACIÓN FÍSICA I	-EDUCACIÓN FÍSICA II
-APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS I	APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS II	-APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS III	-CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTÍFICO

CUADRO 2
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
(CONTINUACIÓN)

QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
-EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	-SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	-COMUNIDAD Y DESARROLLO	-SEMINARIO: IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES
			-SEMINARIO: PROSPECTIVA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA
-PSICOLOGÍA SOCIAL	-DISEÑO CURRICULAR	-EVALUACIÓN EDUCATIVA	-SEMINARIO: ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
-PLANEACIÓN EDUCATIVA	-ORGANIZACIÓN CIENTÍFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGÍA EDUCATIVA II)	SEMINARIO: PEDAGOGÍA COMPARADA	SEMINARIO: APORTES DE LA EDUCACIÓN MEXICANA A LA PEDAGOGÍA
			SEMINARIO: MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA III	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA IV	SEMINARIO: ADMÓN. ESCOLAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
			SEMINARIO: RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA
			CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA V
-LABORATORIO DE DOCENCIA II	-LABORATORIO DE DOCENCIA III	-LABORATORIO DE DOCENCIA IV	-LABORATORIO DE DOCENCIA V
-COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA		PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SEMINARIO: ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA I	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA II	DIFERENCIAL I: ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	DIFERENCIAL II

El sentido del *Seminario de identidad y valores nacionales*, como todas las materias que conforman la licenciatura, se explica a través de un programa analítico al que todos los maestros tienen acceso.¹³⁰ En este documento se expresa, entre otras cosas, una caracterización del seminario, la relación que guarda éste con el perfil del egresado y los objetivos de la licenciatura, el enfoque que el maestro debe darle, la vinculación que guarda con las líneas de formación y con otros cursos. También se presentan los objetivos del curso, el significado de ser un seminario para comprender cómo se debe manejar su dinámica de desarrollo, una descripción de los temas o unidades de trabajo, la bibliografía base y lecturas recomendadas. El seminario se desarrolla a través dos horas semanales.

Sin embargo, el documento explicativo del seminario no es claro en cuanto a la definición de los valores, se dan por entendidos, como si los maestros conocieran su sentido y la forma en que se adquieren para centrarse mejor en una de las funciones clásicas de las normales o de las que dan identidad a la idea del normalismo como ideología de las normales: forjar firmemente la convicción nacionalista entre los alumnos. Como parte de los valores constitucionales se pretende que con el seminario, el alumno favorezca su conciencia social sustentada en la práctica de la democracia y la solidaridad humana.¹³¹

El enfoque del seminario mantiene que la identidad nacional se considera como una supracategoría a la que se puede arribar desde el análisis de otras subcategorías, con las cuales se espera que el alumno reflexione crítica y racionalmente sobre la esencia de lo nacional. Las categorías propuestas para el análisis son: colonialismo, nacionalismo, imperialismo, “para que puedan desentrañarse los procesos sutiles mediante los cuales pueden minarse las

¹³⁰ DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL; *Programa del curso de: seminario: identidad y valores nacionales*; Proyecto: “Sistema integral de formación de docentes”; SEP, México, 1987.

¹³¹ DIRECCIÓN GENERAL....; *op. cit.*; p. 2

tradiciones y formas de cultura que existen en nuestro contexto socio-político".¹³² Por esta razón se analizan otras categorías como cultura étnica, regional, nacional y universal.

En el programa del seminario se señala que los valores nacionales se abordarán desde las dimensiones política, histórica, social y cultural para reflexionar sobre lo que se puede considerar como patrimonio cultural en las distintas regiones que integran el país; pero al mismo tiempo se indica que éste no debe limitarse a los monumentos ni a la admiración folklórica de la nación, sino abordar también las costumbres y tradiciones que han constituido la forma específica de entender la vida. Los diseñadores del programa del seminario esperan que los elementos adquiridos en los cursos de problemas económicos, políticos y sociales de México les permitan tener la capacidad de analizar en qué medida se asumen, en las comunidades donde realizan la práctica, los valores nacionales y cómo se viven en ellas la libertad, democracia, solidaridad; justicia, la independencia, autodeterminación entre otros.

Sin embargo, a partir de la experiencia personal que quien escribe esto ha tenido en las Normales tanto como maestro y asesor de la práctica, pese a la existencia de documentos en los cuales los maestros de las Normales pueden basar su trabajo, cuando se reúnen a planear por academias o por cursos comunes el desarrollo de su práctica, la discusión o los acuerdos se ubican en el plano de los contenidos a lograr y los tiempos para revisarlos, nunca en función de la relación con el perfil del egresado, de las líneas de formación de los estudiantes o de las adecuaciones necesarias para lo que puede percibirse como demandas sociales que se recopilan a través de los comentarios de padres de familia y de los directores de las escuelas, cuando los maestros-asesores (docentes de la normal) visitan las escuelas donde practican los estudiantes normalistas.

¹³² *Ibid*, p. 3

Desde el diseño del curriculum no existe, por lo tanto, una estructura que delimite qué debe hacerse para que los futuros profesores conozcan y comprendan cómo deben formar valores en sus alumnos, ya que en ninguno de los cursos que se incluyeron en la última reforma del Plan y programa de estudios de Normales se trabaja hacia ese propósito. Por otro lado, si la práctica social es la fuente que debe privilegiarse para la socialización por ser el espacio donde los hombres constituyen los vínculos para producir y reproducir su existencia social¹³³, en las normales ésta generalmente forma hacia valores y actitudes que no corresponden a las expectativas de la normatividad jurídico-política de nuestra sociedad. Este aspecto es digno de analizarse en forma independiente.

6.1.3 Sobre algunas prácticas docentes en las normales.

El sustento teórico de la reforma de 1972 se apoyaba en la tecnología educativa con tendencia directa de la planificación por objetivos, parte importante en sus supuestos es que la propuesta era un conjunto de paquetes de programaciones didácticas “hechos a prueba de maestros”, de tal forma que a pesar de los profesores los paquetes funcionaran. Este presupuesto básico falló, pues aun y cuando se vea al maestro como el simple ejecutor técnico de propuestas pedagógico-didácticas previamente determinadas, éste decide qué y cómo trabajarlo en su aula de clases, de tal forma que la simulación de los docentes al respecto es una de sus preocupaciones cotidianas que consumen su tiempo sin resolver finalmente el asunto. Por lo tanto, puede señalarse que el espacio de mayor autonomía que puede tener el maestro es su aula de clases; ahí, sólo él decide qué hacer, en qué momento hacerlo y el cómo llevarlo a cabo. De tal forma que los paquetes didácticos con todo y la taxonomía de objetivos y actividades tan determinadas (objetivos generales, particulares, específicos y

¹³³ GARCÍA, Susana, *op. cit.*; p. 30

actividades estructuradas en detalle), no fueron resistentes a las prácticas cotidianas de los profesores de las escuelas normales..

Los sujetos docentes de las normales son casi en su totalidad maestros de primaria como formación inicial o que se le llama de origen; más del noventa por ciento de ellos han cursado estudios de licenciatura en diversas instituciones, la mayoría de ellos en escuelas que forman parte del mismo sistema de normales (normal superior por ejemplo) y un porcentaje más bajo ha realizado sus estudios en la universidad, respondiendo generalmente a profesiones fuera del ámbito educativo (licenciatura en derecho, ingeniería en sistemas, ciencias de la comunicación, arquitectura), resulta extraño encontrar profesores de las normales que hayan realizado estudios sobre pedagogía o educación fuera del sistema de educación normal. El personal que ha alcanzado el nivel de maestría, aunque aquí también se incluyan las pasantías del grado, casi en su totalidad lo ha cursado en las escuelas del sistema de normales: en la Escuela de Graduados de la Normal Superior, en la Escuela de Ciencias de la Educación o la Universidad Pedagógica Nacional; es muy baja la relación de maestrías en educación realizadas en escuelas fuera del mismo sistema. Un número claramente no significativo está realizando sus estudios doctorales.¹³⁴

Esta breve y osada descripción -por la falta de datos cuantitativos exactos y profundos- de la planta de docentes de las normales básicas, permite observar que la cultura de las normales se sigue reproduciendo, seguimos viviendo los mismos patrones de exigencias, los mismos sistemas de docencia y hasta los mismos vicios en la formación; y aun y cuando algunas maestrías del sistema de normales ya están incorporando a docentes de las universidades, éstos resienten la lucha de resistencia que realizan férreamente los profesores (que en esos cursos son alumnos), ante las exigencias de reflexión y debate que puedan

¹³⁴ Estos datos se extrajeron de una revisión empírica a través de entrevistas informales en dos escuelas normales.

hacerles: no “pueden” leer muchas hojas porque tienen dos turnos en la escuela o demasiadas actividades en las primarias, no tienen referentes culturales para abordar lecturas profundas de discusión teórica y, además, la mayoría siempre llega al aula de clases sin haber revisado el material de lectura, sea éste de la extensión que sea (aunque en esto también siempre existen sus excepciones).¹³⁵

Igual situación crítica se vive en las Normales Básicas, ya que las estrategias que los docentes usan como alumnos, los futuros maestros las reproducen con sus profesores en las escuelas normales. Los formadores de formadores preparan así a los alumnos para no exigirse mutuamente, aquel docente que se decide exigir mayor profundidad y dedicación en los trabajos y prácticas diarias, enfrentará la dura resistencia de los alumnos que harán acciones decididas a rechazar las exigencias, como si estuviesen preparándose para la vida político-sindical del magisterio y algunas veces ese maestro, en consecuencia a los reclamos y resistencias de los alumnos, enfrentará la reprobación de sus compañeros docentes al poner en riesgo la “tranquilidad” de la institución, como si en las normales no debiese pasar nada. El alumno sale de la normal, ya como maestro, después de vivir cuatro años de formación sin tantas exigencias, sabiendo cómo se lucha sindicalmente (acuerdos, alianzas, intercambios de “favores” y compromisos políticos) y, por ende, sin una preparación suficientemente sólida para enfrentar la práctica en el aula para que sus futuros alumnos se formen integralmente.

Los esfuerzos que se hacen actualmente, al menos se reconocen los de los últimos ciclos escolares en la Normal Básica de Monterrey, por mejorar el nivel con que egresan sus alumnos, se diluye porque no se realiza de manera conjunta entre todo el personal. Esos esfuerzos se inician en los semestres finales de la

¹³⁵ Estas afirmaciones se basan en la coincidencia casi total de comentarios de diez docentes de maestría en la U.P.N., en la E.C.E. y la Escuela de Graduados de la Normal Superior. Estos docentes, que se entrevistaron de manera informal, tienen una formación universitaria sin ningún antecedente directo relacionado, en su formación, con el normalismo.

formación de los estudiantes, cuando ellos están desarrollando sus prácticas docentes y están sintiendo la falta de dominio del trabajo con su grupo. Hasta esos momentos es cuando se percibe la necesidad de que realicen mejor su trabajo como profesores, pero las alternativas que se implementaron han sido ofrecerles materiales y orientaciones que terminan presionándolos más de lo que les pueden aportar. La experiencia personal del autor en estos procesos permitió observar que el esfuerzo se diluye porque el intento de brindar una práctica profesional más sólida y completa a los futuros docentes no se toma como responsabilidad institucional en donde se deba involucrar a todos los profesores del plantel.

Por lo tanto, el profesor que egresa de las normales regularmente asume las formas de trabajo de sus maestros y las reproduce en sus salones de clases, por eso vemos todavía cómo subsisten en las escuelas primarias prácticas rutinarias y casi totalmente apoyadas en un desarrollo verbal, sin sentido. En este aspecto podemos observar varios escenarios de los tipos de prácticas que realizan algunos de los docentes de las normales:¹³⁶

A.- El profesor “reparte” clase entre los equipos que forman sus alumnos; en la siguiente sesión los estudiantes asisten al aula con hojas de rotafolio escritas con lo que leerán frente a sus compañeros y pegan esas hojas en el pizarrón. Por su parte, sus compañeros no prestan atención a lo que les dicen quienes están parados leyendo, pues saben que ellos no los conflictuarán frente al profesor de la materia como ellos tampoco lo harán con sus compañeros expositores; el maestro pregunta al grupo si existen dudas a lo cual casi siempre se encuentran

¹³⁶ Estos escenarios están contruidos a partir de experiencias personales con los alumnos en dos niveles: 1) cuando quieren negociar las prácticas que se realiza en forma diferente a lo acostumbrado y, 2) cuando se quejan ante la insatisfacción que les dejan esos tipos de prácticas. También se retoman de los cursos de actualización de maestros en los que se ha participado, y se observa que los profesores en servicio repiten la mayoría de las veces las mismas condiciones de trato de los escenarios que se señalan, aunque afortunadamente en estos niveles están cambiando rápidamente las expectativas de quienes dedican parte de su tiempo personal para asistir a las capacitaciones y actualizaciones docentes.

respuestas negativas y en ese caso él no hace acotaciones al respecto, como si todo lo leído por los alumnos hubiese estado en lo cierto. La clase termina sin que se haya vivido plenamente un ejercicio intelectual.

B.- Otro escenario es cuando, en esta misma dinámica, faltan alumnos del equipo que le tiene asignada la tarea de dar clase y por eso la clase no puede llevarse a cabo; posteriormente, y casi siempre después de esperar algunos minutos, el maestro “reprende” frente al grupo a los alumnos “irresponsables”, que no asistieron y pide a los demás que no incurran en los mismos “errores” cuando les toque su turno de trabajo; la clase de ese equipo regularmente se “da por vista” como pago del descuido cometido, o sino el maestro expone el tema asignado quedándole poco tiempo para desarrollarlo después de la “reprimenda” y el llamado al cumplimiento que hizo al grupo.

C.- El maestro toma el mando de la clase y expone sus conceptos, esto puede provocar reacciones de interés y participación de los alumnos o de dejar ser al maestro. La exposición docente regularmente se desarrolla a partir de una lectura encargada a los alumnos, pero independientemente de que se lea o no, el profesor la expone, casi siempre limitándose al texto encargado para leer. Si el alumno lee o no, eso no es problema cuando el maestro explica el mismo material frente a todos.

Estos ejemplos que pueden parecer caricaturas docentes de mal gusto, son prácticas que aún se realizan en las escuelas normales, ¿qué valores se están transmitiendo con experiencias de este tipo si la práctica social es el medio efectivo de socialización?; tal vez sea repetitivo señalar que los valores de la democracia, la solidaridad, la justicia como se plantean en los documentos jurídico-políticos del país o de los específicos de la educación nacional, no se viven en el trabajo cotidiano de los docentes, pero los alumnos construyen y mantienen sus propias ideas sobre esto en su trato diario con sus compañeros, en

sus casas, en sus barrios, aunque no fuese el o los mejores conceptos posibles. La inquietud mayor es saber cómo se espera que estos alumnos, que casi siempre reproducen las prácticas señaladas, formen valores en sus alumnos si ellos regularmente no los viven ni practican en el ambiente de enseñanza que se construye en las aulas, como para tener un modelo en cual basarse y encontrar su sentido.

6.2. ALGUNOS APOYOS DOCENTES EXISTENTES PARA FORMAR VALORES.

La preocupación por formar en valores se ha vuelto tarea común en muchas instancias de la vida académica escolar, desde el nivel del Gobierno Federal al incluir el eje de valores en la asignatura de civismo hasta algunas publicaciones de editoriales particulares que intentan hacer llegar propuestas de trabajo a los profesores. En este apartado haremos una revisión de dos alternativas que se han implementado en los últimos años para aportar a los docentes caminos para formar en valores a sus alumnos: la propuesta curricular del Gobierno Estatal de Nuevo León a través de una materia optativa llamada “Nuevoleoneses del siglo XXI” (que aunque fue diseñada específicamente para secundarias es una buena muestra de los esfuerzos realizados), y un programa de enseñanza de valores que el Gobierno de Coahuila envió a sus escuelas primarias.

Es conveniente señalar que se hará mención de dos estrategias muy específicas, independientes de la que se presenta en el Plan y programas de estudio de la educación básica de la SEP. Además de que estas muestras de trabajo, que se tuvieron de momento al alcance, dejan fuera a otras que se realizaron temporalmente a la par por las dificultades que se tuvieron de acceder a los materiales o a entrevistas directas con los organizadores. Entre las

experiencias que se desarrollaron en este período, pueden mencionarse el Diplomado de Orientación Familiar desarrollado en forma sabatina por la Subsecretaría de Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación de Nuevo León durante 1995 y el Diplomado de Valores desarrollado por la Escuela de Ciencias de la Educación durante 1996. De igual forma, esta revisión deja fuera experiencias concretas que actualmente se están desarrollando en algunas zonas escolares de las primarias en el Estado, pero que no fue posible conocerlas a fondo mas que como parte de asesorías parciales en su concepción y en el diseño de las estrategias.

6.2.1 Nuevoleoneses del siglo XXI.

La estructura del plan de estudios para la educación básica implementado desde 1993 a nivel nacional, permite a las autoridades estatales hacer propuestas de asignaturas que deben apuntar hacia el rescate de contenidos regionales, de contenidos que sean imperiosos de abordar en cada entidad a partir de sus necesidades particulares. Nuevo León optó por el diseño de una asignatura que abordara el aspecto de calidad y autoestima, denominándola *Nuevoleoneses del siglo XXI*; esta asignatura se concretó en un paquete de libros que el Gobierno distribuyó entre maestros y estudiantes de las escuelas secundarias como guías de trabajo. Con esta asignatura se pretende que se prepare al estudiante integralmente para los desafíos de la competitividad y calidad en un contexto más humano que el que presenta el siglo XXI.

“El objetivo de este libro es ayudarte a comprender la importancia que tienen los principios básicos de la calidad, como elementos que contribuirán a que cada día seas mejor estudiante y un mejor ciudadano, a que adquieras y transmitas nuestros valores, como la honestidad, la solidaridad, la justicia, el espíritu emprendedor y el cuidado al medio ambiente, entre otros. Cualidades imprescindibles

para que los nuevoleonenses sigamos impulsando actividades productivas en un marco de crecimiento con equidad social.”¹³⁷

La asignatura se dividió en cuatro bloques que abarcan temas diferentes, pero que en conjunto se pretende que coadyuven al logro del propósito marcado. El primer bloque de esta serie se llamó valores y actitudes pero se limitó a trabajar aspectos de autoestima, superación personal y comunicación interpersonal, desarrollando el aspecto de actitudes y dejando de lado el desarrollo de valores. A partir de un cuestionario para que los alumnos valoren su autoestima, se propone desarrollar ésta a través de abordar una serie de conceptos en varios temas que, después de comprenderlos, debiesen ser eliminados de la vida de los alumnos: “1. La comparación con los demás y la medición del valor. 2. El error. 3. Don Tache. 4. El laboratorio de ideas en tu contra. 5. El tirano debes. 6. La acción improductiva y la evasión o huida. 7. La acción agresiva y destructiva y la conducta pasiva. 8. La crítica, la burla, la indiferencia de los demás.”¹³⁸

Tomaremos como ejemplo el desarrollo de algunas ideas acerca de unos de los temas señalados. El tema “*el tirano debes*” es representado como un hombre fuerte, represivo y siempre con gesto de enojo, generalmente con un látigo en su mano; su tarea primordial, y por lo cual debe ser eliminado de la vida de los alumnos, es que tiraniza el desarrollo personal ante las exigencias desmedidas en contra del alumno, haciendo referencia a la sobrevaloración que se le da a lo que se espera que realice el alumno diariamente. El mensaje puede resumirse en que “si no puedes ser tú mismo por la presión de lo que espera de ti, libérate de ese tirano *deber ser*” y, por consecuencia, esto elevará la autoestima personal.

¹³⁷ AGUILAR K., Eduardo; *Nuevoleonenses del siglo XXI; Primer bloque: valores y actitudes*; Árbol editorial; México, 1994. p. 2

¹³⁸ *Ibid*; p. 13

De igual forma el tema “*el error*”, como otro ejemplo, sigue la misma dinámica de persuasión. El error no debe ser determinante para que se dejen de intentar las cosas o para considerarse una persona derrotada constantemente, pues eso ubicaría al alumno como un perdedor siempre. El mensaje es simple, hacer lo mejor posible, si es posible “a la primera” y considerar que cuando se equivocan dentro del mejor esfuerzo realizado hay que volver a intentarlo.

Puede considerarse que los valores se abordan, más que todo, en las formas de cómo mejorar la relación con él mismo y con los demás. Pero eso no aparece más que por deducción si el docente tiene una mínima orientación para desarrollar su trabajo sobre valores; si no es así, la práctica para formar valores vía este libro de la asignatura, quedará reducido al manejo rutinario de una clase más, como un contenido más de los planes de estudio que hay que cubrir.

6.2.2 Enseñanza activa de valores éticos (Coahuila).

El Estado de Coahuila también inició esfuerzos por apoyar la formación de valores en las escuelas de educación básica y mejorar la convivencia comunitaria en su entidad. Pretende lograrlo a través de un enfoque denominado humanista, “mediante un enfoque sistemático de aprendizaje que permita a los alumnos hacer suyos los valores en forma consciente, libre y razonada, a través del análisis de situaciones específicas.”¹³⁹ De igual forma el programa (concretado en un documento denominado “Enseñanza activa de valores éticos”) pretende que éste sea un punto de encuentro entre maestros, padres de familia, los medios de comunicación y la propia comunidad, sino no es posible que alcance el éxito esperado,¹⁴⁰ asimismo recalca que la formación de valores es parte de la práctica cotidiana y que los maestros deberán adaptar las actividades a las necesidades propias de sus alumnos.

¹³⁹ PLIEGO DE ROBLES, Cecilia; *Enseñanza activa de valores éticos*; Secretaría de Educación Pública de Coahuila; 1995. p. 6

¹⁴⁰ *Ibidem.*

Sin embargo, lo sistemático del trabajo sobre valores que propone el programa se lleva al extremo de estructurar una jerarquía de valores que se desarrollarán durante todo el ciclo escolar, de manera semanal. El programa de valores de Coahuila enlista en el nivel más elemental valores relacionados con lo vital o no-racional ubicándolos como valores del hombre como ser sensible y orgánico, entre ellos cita valores del placer, del descanso, de fuerza, de sueño, deportivos, de la locomoción, de la sensación, de crecimiento, de agilidad, de alimentación. Los siguientes en la escala son los valores relativos al hombre o no-morales porque tienen que ver con lo racional, pero no con sus actos propiamente libres, enumerando entre ellos los culturales, científicos, políticos, sociales, empresariales, lúdicos, intelectuales, estéticos y económicos.

La jerarquía señala en segundo lugar de importancia los valores de la libertad o morales, porque son los valores eje de la unión consciente del hombre con lo que le rodea, éstos perfeccionan la inteligencia y la voluntad en el acto libre y dan carácter a la persona; entre ellos se encuentran valores de automotivación, medida, orden, patriotismo, ponderación, respeto, sinceridad, amistad, modestia, responsabilidad, laboriosidad, resistencia, estudiosidad (sic), valentía, solidaridad, autenticidad, evaluación y ecofilia. Los valores más altos en la jerarquía son los de lo trascendente porque son los valores del Ser en lo general, los universales por excelencia: unidad, el bien, la verdad y la belleza.

Como los valores morales son los que perfeccionan los actos libres de los sujetos, de ahí se toma lo que el programa denomina valores morales fundantes a los que poco a poco van perfeccionando la personalidad del alumno haciéndola cada vez mejor: justicia, que perfecciona lo relativo al sujeto en cuanto los derechos y obligaciones; fortaleza; que perfecciona la voluntad para poner el esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos de la persona; autogobierno, que perfecciona la voluntad para regular sus tendencias apetitivas (sic) e instintivas; y

prudencia, que fortalece la relación de la inteligencia con la voluntad para llegar a la virtud.

Estos valores fundantes son distribuidos en planeaciones semanales para que el maestro los vaya desarrollando a través de otros valores-hábitos que son los que dan la práctica constante del valor fúndante; para ello también se desarrollan algunas sugerencias didácticas, sin llegar a ser actividades, que apoyarán este desarrollo que el programa denomina valor asociado pues solamente servirán de apoyo para que los valores-hábitos alcancen los valores fundantes. El documento menciona además otros valores denominados conducentes que se identifican con el valor a través del cual se expresa el asociado para llegar al fúndante. La última columna del cuadro 3, de los valores que presenta la propuesta de Coahuila, corresponde a los valores que deben desarrollarse en preescolar y que son al margen de la propuesta general que se hace para la primaria.

Al masificarse el uso de esta propuesta, el exceso de sistematicidad del programa aplicado en Coahuila puede generar algunas reacciones que hipotéticamente podemos señalar: por un lado, que suceda con el maestro lo mismo que en la reforma educativa de 1972, cuando se les proporcionaba un programa sistematizado, "a prueba de maestros": que este se modificaba en la práctica a partir de la experiencia de cada maestro y de la situación de su grupo; por el otro, el trabajo de valores se vuelve rutinario por ser un contenido más que hay que trabajar en los horarios escolares y con actividades que debe desarrollar, aunque en el texto se mencione que éstos se deben vivir en la práctica.

CUADRO 3
SISTEMATIZACIÓN DEL TRABAJO DE VALORES
ENSEÑANZA ACTIVA DE VALORES ÉTICOS

VALOR HÁBITO	SEMANA	ASOCIADO	FÚNDANTE	CONDUCTENTE	PREESCOLAR
AMISTAD	1	Interpretación	JUSTICIA	EQUIDAD	OBEDIEN- CIA
PATRIOTISMO	2	Diag.de realidades			
SINCERIDAD	3	Inferencias			
SOLIDARIDAD	4	Juego político			
ECOFILIA	5	Ciencia			
RESPECTO	6	Corrección fraterna			
PERSEVERANCIA	7	Def. de problemas	FORTALEZA	DISCIPLINA	
ORDEN	8	Distinciones y asoc.			
ENTUSIASMO	9	Imaginación			
RESPONSABILIDAD	10	El ciego			
VALENTÍA	11	Fuerzas y debilidad.			
PACIENCIA	12	Apreciación estética			
RESISTENCIA	13	Comunicación			
LABORIOSIDAD	14	El mercadito			
GENEROSIDAD	15	Memoria	AUTOGO- BIERNO	HONESTI- DAD	GRATITUD ALEGRÍA PERSEVE- RANCIA RESISTENCIA
MESURA	16	Tradición			
MODESTIA	17	Ahorro			
ADMINISTRACIÓN	18	Diferen. circunst.			
ESTUDIOSIDAD	19	Club del libro			
SENCILLEZ	20	Proceso creativo			
AUTOMOTIVACIÓN	21	Elab. de normas	PRUDENCIA	REFLEXIVI- DAD	RESPECTO SINCERIDAD ECOFILIA PUNTUALIDAD
FLEXIBILIDAD	22	Debate			
AUTENTICIDAD	23	Ortografía			
PREVISIÓN	24	Lluvia de ideas			
EVALUACIÓN	25	Dígalo con mímica			
PONDERACIÓN	26	Correspondencia			
JUSTICIA	27	INTEGRACIÓN DE VALORES			ORDEN
FORTALEZA	28				
AUTOGOBIERNO	29				
PRUDENCIA	30				

Tomado, con adecuaciones, del texto de Cecilia Pliego de Robles; *op. cit.*; p. 50

Estos ejemplos pueden considerarse como una muestra de la ausencia de propuestas claras y concretas acerca de la orientación que se señala sobre el tema y resalta más la necesidad de que se generen nuevas alternativas para el trabajo de formación de valores; Ornelas ¹⁴¹ señala que el problema más grande que se puede encontrar en las normales, y al parecer en todo el sistema educativo, es la falta de ideas que muevan a la reflexión crítica constructiva, que mueva las estructuras organizativas y académicas del magisterio; que desde el magisterio se pueda alzar la voz y señalar su postura académica para el desarrollo de cualquier situación educativa del país. Con justa razón señala que ni las reformas al artículo tercero, ni la federalización movieron la dinámica de la inercia del magisterio, no hubo siquiera alguna mínima reacción académica que señalara los riesgos de estas propuestas o que planteara algunos cuestionamientos significativos a las mismas, sólo algunas reacciones aisladas que por lo mismo pasaron desapercibidas.

El proceso de formación de valores requiere que los docentes estén preparados adecuadamente para desarrollar su tarea socializadora en las escuelas; en esta línea en las Normales se tiene todavía demasiado que revisar, discutir, elaborar y modificar al interior para alcanzar esas metas.

¹⁴¹ ORNELAS, Carlos; *op. cit.*; p. 281-283.

CAPÍTULO 7

A manera de conclusión.

***Ideas generales para la formación
de valores en las Normales y en los
futuros profesores de primaria.***

No existe acto educativo sin formación de valores, pues aunque sea muy común la afirmación de que en la educación actual se presta más atención a las cuestiones de transmisión de conocimientos o al aspecto cognitivo, es falso. Si la escuela no se propone explícitamente la formación de valores se simula una falsa neutralidad, tenemos que aceptar que toda escuela, todo maestro, todo el currículo forma en valores; aun y cuando esto casi nunca se reconoce, siempre, en todo acto educativo estamos formando valores en los alumnos.

Por lo tanto, si la escuela es un espacio de socialización que está perdiendo su lugar ante otras agencias externas a ella que cumplen esa función (familia, medios de comunicación y la comunidad por citar las más importantes), es necesaria y urgente la formación de los docentes si se espera formar armónicamente todas las facultades del ser humano, como lo señala el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana. Educar en valores implica formarse en el ejercicio de ellos, si no se hace así es difícil esperar que se desarrollen éticamente los procesos sociales, políticos, económicos y culturales de nuestro país; no habrá manera de exigir cuentas en este sentido, ¿a quién podrá pedírsele cuentas si desde las etapas del desarrollo de los sujetos que actúan sin ética en la sociedad, no se influyó en su momento para reorientarlo?

La escuela no debe evadir la responsabilidad en este aspecto, pues el niño recibe ahí, antes que nada, normas y valores. Esto pone en la mesa de la reflexión el papel formador de la escuela en esencia, no podemos mantener la idea de que la formación de valores debe ser resultado de procesos íntimos de los sujetos como muchos aún creen, como si fuese el fruto del desarrollo de la conciencia de cada individuo, en los que otro individuo no debe incursionar. Si la escuela influye en la formación de valores de los sujetos, es necesario que se promueva específicamente un trabajo consciente en ese sentido, que la escuela ayude a su desarrollo moral; la escuela también tiene que crear las condiciones para que los individuos vivan esas normas y valores, no puede limitarse solamente a transmitirlos, debe promover la convivencia con éstos, con los otros y reflexionar sobre la convivencia misma. Lógicamente que los maestros y la escuela, como institución en sí que cumple en conjunto esa función, requieren una preparación específica para lograrlo. ¿Qué se puede hacer en ese sentido?

7.1. LA FORMACIÓN DE VALORES DEBE INICIARSE CON LOS FORMADORES DE LOS FORMADORES.

Si se espera que los profesores de primaria desarrollan en sus alumnos los valores, ellos deben ser formados a su vez en ese sentido; sin embargo el círculo se cierra sobre sí mismo porque la cuestión esencial vuelve a emerger de nueva cuenta: ¿quién los formará a ellos primariamente? A partir del desarrollo mismo de las escuelas normales se puede afirmar que también los formadores de los futuros profesores requieren de una formación que abarque la comprensión de los valores y que es en ellos por donde debe iniciarse la preparación para llevarlo a cabo.

A fin de romper la idea de que el círculo se cierra siempre sobre sí mismo, existen algunos planteos que es necesario considerar como alternativas para concretar la formación de valores en los maestros que educan a los profesores que se dedicarán a trabajar en la primaria. La solución no es darles cursos sobre qué son los valores y qué pueden hacer en sus grupos con los alumnos, por el contrario, es indispensable que vivan personalmente su proceso, para que logren su propio desarrollo del juicio moral y así se apropien del proceso para poder trabajar desde esa perspectiva con los alumnos. Si bien es cierto que se puede influir en o ayudar a los sujetos a formar su criterio moral y elegir sus valores que orientarán su vida, también es cierto que no debe olvidarse que es el docente quien lleva a cuentas la responsabilidad de crear las estrategias necesarias para contribuir en ese desarrollo; por eso es que si los profesores viven su proceso de formación del juicio moral podrán generalizar su aprendizaje a las situaciones que ellos vivan con sus alumnos, así les será más fácil acceder a esa difícil tarea en la cual se ven comprometidos.

7.2. LA ESCUELA DEBE SER UNA FUENTE PARA FORMAR VALORES.

Que los maestros vivan el proceso implica que desarrollen sus actividades diarias en un ambiente propicio para ello; esto requiere que la estructura escolar y la vida cotidiana de la escuela estén organizadas en función de esos objetivos, que se conviertan en una fuente de formación de valores. Los valores que se vivan diariamente en la escuela deben ser congruentes con los planteos que se delinean en los documentos jurídico-políticos que norman nuestra vida social, que si bien es cierto que vivimos un mundo contradictorio donde la mayoría de las veces en el plano real no se aplican esos preceptos, mantenemos la hipótesis de que sí es posible empezar a mover la sociedad desde la base de su estructura; es decir, mientras se logre la congruencia con esas formas de actuación social que presenten a los alumnos formas diferentes de convivencia, generarán un desequilibrio en sus formas de percibir las relaciones interpersonales, de tal manera que lo lleve a tener que reorganizarlas dentro de sus estructuras de percepción, las nuevas formas de interrelación. Consecuentemente, y sin pretender que esto sea un planteo mágico, estos cambios en la estructura de valores los guiarán, poco a poco, a generar modificaciones en su vida y en las relaciones en que participe, lo que impactaría directamente en el desarrollo y reestructuración de la sociedad.

Esta visión parte del hecho de que los alumnos no llegan a la escuela sin nociones referentes a las relaciones sociales y morales, sino que ya poseen una estructura de valores que de ninguna manera es definitiva, que se construye constantemente en la interacción cotidiana del sujeto; esa estructura con la que se enfrentan a las interrelaciones que se viven en la escuela, se modifica en relación con los contactos interpersonales diferentes a los que vive fuera de ella, al momento de valorar comparativamente su percepción con la o las nuevas

formas, éstas lo fuerzan a reestructurar su visión del mundo y ahí el maestro deberá estar atento al momento en que se produzca el conflicto para ayudarlo a superarlo y trascender las percepciones anteriores.

El proceso descrito no se realiza de manera fácil, generalmente tiene fuertes resistencias del sujeto por lo que el docente y la escuela misma tal vez deberán forzarlo a enfrentarse a esos conflictos, diseñando estrategias que construyan un ambiente de formación de relaciones que generen situaciones provocadoras de valores, pese a que sea una experiencia que se puede calificar como "dolorosa" por las resistencias, desequilibrios y reestructuraciones que implica.

La escuela debe estar organizada para favorecer el logro del desarrollo moral de los alumnos y de los maestros, propiciando en ella actividades cooperativas, actividades entre individuos que deben regular su propia acción. Por lo tanto, la escuela requiere estar organizada, en todos los aspectos posibles, en una forma democrática que permita que los escolares participen en la toma de decisiones; el niño como el estudiante de normal, debe participar en actividades de las que pueda extraer enseñanzas morales descubriendo en esas relaciones con los demás la responsabilidad, la disciplina, la tolerancia, la solidaridad, la autonomía, es decir, los valores morales que se consideran positivos en nuestra sociedad. A través de la historia ya se ha considerado que la escuela y el aula deben ser un laboratorio social.

7.3. INDICADORES OPERATIVOS ESPECÍFICOS.

Las estrategias anteriores son aspectos más globales en la tarea de formación de valores pero que, sin embargo, requieren de indicadores particulares, más específicos, que complementen de manera integral este trabajo

como clarificadores. En primer lugar resulta importante que se tenga certeza en que favorecer el desarrollo cognitivo del alumno es precondition del desarrollo moral del educando, pero no puede pensarse que el desarrollo se da por partes en el alumno, es imposible separarlo más que por cuestiones analíticas, éstos se abordan de manera paralela como un todo, por lo que la tarea formadora que favorezca el desarrollo intelectual del alumno estará favoreciendo lo necesario para lograr también su desarrollo moral. Por lo tanto, la función tendiente a desarrollar lo moral en el niño no debe hacerse de manera aislada en forma de materia escolar, por el contrario, debe estar inmersa en el desarrollo normal de todas las asignaturas o materias que conforman el currículum..

Otro indicador importante es que se requiere establecer un clima, tanto de aula como de escuela que mantenga y promueva como principio rector el diálogo, la tolerancia, la comunicación, confianza, respeto y la aceptación. De igual forma se debe considerar imprescindible mantener el ejercicio continuo del análisis crítico-constructivo en todas las situaciones relativas a contenidos temáticos o de la vida cotidiana de la escuela; donde puedan exponerse los puntos de vista a partir de la confianza, la tolerancia y el respeto necesario que se señala para que, al situar en la discusión el argumento personal, se desarrolle el pluralismo, se confronten con otras ideas las propias, se reflexione sobre ellas y se puedan tomar decisiones sobre la lógica o coherencia de los argumentos e ideas de cada uno. Esto implicaría consecuentemente la necesaria multiplicación de situaciones de discusión dentro del aula y de lo que sucede diariamente en la escuela, es dar oportunidades de autodescubrimiento, problematización, interacción con los sujetos del grupo de iguales, favorecer sobremanera el trabajo en equipo.

En un ambiente como el señalado, todas las situaciones posibles de la vida escolar se aprovecharán como fuente de formación de valores: trabajo en equipo, asambleas del grupo, aquí se abarcan también las actividades fuera del aula: el descanso, los deportes, entre otras.

Para finalizar, es necesario señalar que en esta tarea docente se requiere que el maestro asuma la vivencia de los valores de manera coherente, que sea congruente en su forma de pensar, decir y actuar, pues el desarrollo de los valores implica más las actuaciones de los sujetos que los discursos o explicaciones teóricas sobre ellos; por lo tanto, la formación de los docentes deberá hacer énfasis sobre estos aspectos.

Este conjunto de ideas es una esperanza que rompe con las prácticas que hasta estos momentos se desarrollan en las escuelas normales, pues la historia de éstas lleva a pensar que resulta casi imposible que se movilicen en ese sentido. Es necesario que la estructura organizativa y académica de las normales se modifique, que viva una apertura hacia otros profesionistas que se distingan por su desarrollo formativo-académico más que por la tradición de la formación de origen (“sólo los normalistas son maestros de normalistas”); pero sobre todo debe existir o generarse una vocación política de las autoridades para el cambio necesario, para que resista el embate de la inercia y se mantenga firme en las propuestas de formación de los formadores. Los cambios en las prácticas escolares deben gestarse a la par que los cambios en las prácticas institucionales (del sistema) para que tengan posibilidades reales de consolidarse.

En la medida que los futuros docentes vivan estos procesos de discusión, de reflexión sobre la práctica, sobre la lucha por la equidad y justicia para los niños y para ellos por la mejora del trabajo, y se involucren en los procesos de cambio activamente, se cumplirá la segunda línea formadora de valores que se señala; así podrán asumir conscientemente sus valores, vivir su proceso de desarrollo de su juicio moral para que lo pueden llevar a cabo con sus alumnos. De tal forma que un ambiente así contribuiría a que los docentes asuman los espacios en que pueden influir y/o modificar su desarrollo como parte de ese proceso formativo.

Sin embargo, todavía falta mucho por hacer y si no se presentan las condiciones necesarias para lograrlo, solamente se realizarán esfuerzos aislados y de desaliento. A pesar de esto, la experiencia ha permitido constatar que a nivel aula (micro) los cambios en las dinámicas de trabajo docente en las Normales, regidos por el aspecto académico de mejor preparación profesional, formando valores en esos ámbitos de trabajo, favorece que los alumnos valoren las experiencias, cuestionen de manera externa el trabajo de los demás maestros pero que, a medida que su esquema de percepción se conflictúa y asumen nuevas formas de interrelación, exigen a los otros maestros un cambio y una actitud diferente. Cuando sucede esto y no ha habido una respuesta positiva de los maestros en cuestión, los alumnos los denuncian ante la Dirección de las escuelas. Esta es una vía más ardua y difícil de transitar, pero es una de las posibilidades más reales que ha mostrado que se puede concretar en el plano real, que si bien no es la más deseable por el esfuerzo y las tensiones que implica, vale la pena realizar el intento.

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicola; *Diccionario de filosofía*; Reimpresión 1995; Fondo de Cultura Económica; México, 1995.
- AGUILAR K., Eduardo; *Nuevoleoneses del siglo XXI; Primer bloque: valores y actitudes*; Árbol editorial; México, 1994.
- AGUILAR, Javier; Frida Díaz Barriga; "Proyecto Educación para los Medios. Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica"; en *Tecnología y comunicación educativas*; ILCE; México, 1991
- ALCÁNTARA, José Antonio; *Como educar las actitudes*; col. aula práctica, Edit. CEAC, 2ª ed.; España, 1992
- ALDUCIN, Enrique; *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*. T 1; Fomento cultural Banamex. A.C.; México, 1989.
- AUDI, Robert (Ed.); *The Cambridge dictionary of philosophy*, Cambridge University Press; New York, 1995.
- BASAÑEZ, Miguel; *Cambio de valores: una aproximación a su estudio*; en Sociológica No. 17; p.255-264; UAM-A, México, 1991.
- BOURDIEU, Pierre; *El sentido práctico*; Col. Taurus humanidades 335; Edit. Taurus; España, 1991.
- ; *Sociología y cultura*; Col. Los Noventa; Coed. Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990.
- BREZINKA, Wolfgang; "¿Educamos en valores?"; en *Revista Mexicana de Pedagogía*, N° 13-14 y 15; Edit. JERTALHUM, México, 1993

- CANDELA, Antonia; **La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental**; tesis DIE # 7 Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; México 1991.
- CASTELL, Manuel; et. al; **Nuevas perspectivas críticas en educación**; Col. Paidós Educación, Edit. Paidós; España, 1994.
- COLOM, Antoni J., y Joan Carles Mélich; **Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de las educación**; Col. Papeles de Pedagogía; Edit. Paidós; España, 1994.
- CORRO, Salvador; "Desempleo y cierre de empresas, desastre que despiden a Salinas y reciben al TLC"; en **Proceso** N° 896, 3 de enero de 1994, México.
- CHASE, Larry; **Educación Efectiva, Desarrollo académico, social y emocional del niño**; 1ª ed.; Edit. Trillas; México, 1993.
- CHOMSKY, Noam; "El TLC amplía un gobierno internacional que excluye a la población"; en **Proceso** N° 896, 3 de enero de 1994, México.
- ONU-UNESCO; **Declaración Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**. Resolución adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtién, Tailandia; 5 al 9 de marzo de 1990.
- DELGADO, Araceli; "Formación valoral en el currículo"; en **Didac** N° 23; Universidad Ibero Americana; México, 1994.
- DELVAL, Juan; **Los fines de la Educación**; 2ª edición; Edit. Siglo XXI; México, 1991.
- ; "La construcción del conocimiento social"; en **Memoria del Primer Encuentro educar**; Secretaría de Educación de Jalisco; 1993. p.p. 11-29.
- ; "La construcción de explicaciones"; en **educar**; Revista de la Secretaría de Educación de Jalisco; septiembre de 1993. p.p. 15-33.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel; **Ensayos sobre la problemática curricular**; Área sistematización de la enseñanza N° 11, 2ª edición; Edit. Trillas / ANUIES; México, 1986.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL; **Programa del curso de: Seminario identidad y valores nacionales**; Proyecto: "Sistema integral de formación de docentes"; SEP; México, 1987.
- DOBLES O., Ignacio; "El estudio psicológico del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metateóricas"; en **Iztapalapa** N° 35, revista de ciencias sociales y humanidades; Universidad Autónoma Metropolitana; México, 1994.
- EDWARDS, Paul (Ed.); **The encyclopedia of philosophy**, Vol. 3; 1st. reprint; Macmillan Publishing; New York, 1972.

- ESTEBAN, Santiago y José Bueno; "Consenso en valores y proyecto educativo"; en **Cuadernos de pedagogía** N° 165; edit. Fontalba; Madrid, diciembre de 1988.
- FERRATER MORA, José; **Diccionario de filosofía abreviado**; 19a. ed.; Edit. Sudamericana; Buenos Aires, 1991.
- FREEMAN, Robert (Ed.); **Marx on economics**; Harvest Book; New York, 1961.
- FREUD, Sigmund; **El malestar en la cultura**; Sección humanidades; El libro de bolsillo; Alianza Editorial; México, 1994.
- FRONDIZI, Risieri; **¿Qué son los valores?**; Breviarios 135; Fondo de Cultura Económica; México, 1982.
- FUENTES M., Olac; "La educación básica y los derechos humanos"; en **Cero en conducta**; N° 36-37, enero-abril de 1994; Educación y cambio. A. C.; México.
- GARCÍA ; Rafaela; "El profesor como agente: orientación para su formación"; en **Didac** N° 24; Universidad Ibero Americana; México, 1994.
- GARCÍA, Susana y Liliana Vanella; **Normas y valores en el salón de clases**; Siglo XXI-UNAM; México, 1992.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor; **Cultura y sociedad**, una introducción; SEP; Dirección General de Educación Indígena - Dirección General de Culturas Populares; México, 1986.
- ; **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**; Col. Los Noventa; CONACULTA / Grijalbo, México, 1990.
- ; **Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización**; Grijalbo; México, 1995.
- ; "Prehistoria económica y cultural del Tratado de Libre Comercio"; en Guevara Niebla, Gilberto y García Canclini, Néstor; **op. cit.**
- GARNER, Richard T.; Bernard Rosen; **Moral philosophy. A systematic introduction to normative ethics and meta-ethics**; 1st. ed.; Macmillan; New York, 1967.
- GARZA, Teresa de la; "Educación en valores"; en **Didac** N° 22; Universidad Ibero Americana; México, 1993.
- GHILARDI, Franco; **Crisis y perspectivas de la profesión docente**; Col. Debate socioeducativo; Edit. Gedisa; España, 1993
- GIROUX, Henry; **La escuela y la lucha por la ciudadanía**; 1ª edición; col. educación; Siglo XXI/UNAM; 1993.

- GRASA, Rafael; "paisaje para una polémica" en *Cuadernos de pedagogía* N° 165; edit. Fontalba; Madrid, diciembre de 1988.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto; *La catástrofe silenciosa*; Fondo de Cultura Económica; México, 1992.
- y García Canclini, Néstor (Coords.); *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*; Coed. Fundación Nexos/Nueva Imagen; 2a. ed.; México, 1994.
- HELLER, Ágnes; *Historia y vida cotidiana*; Col. enlace grijalbo; Edit. Grijalbo; México 1985
- ; *Sociología de la vida cotidiana*; Col. historia/ ciencia/ sociedad No. 144; 2a. Ed.; Edit. Península, España, 1987.
- HERSH, R; J. Reimer; D. Paolitto; *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*; Col. Educación hoy; Edit. Narcea; España, 1984.
- HONDERICH, Ted (Ed.); *The Oxford companion to philosophy*; Oxford Univesity Press; New York, 1995.
- HUERTA, Luis; *Los valores en la escuela primaria*; Subsecretaría de Desarrollo Académico; Secretaría de Educación de Nuevo León; abril de 1993.
- ; *Informe de actividades. Proyecto de valores en la escuela primaria*; ciclo escolar 1993-1994; Proyecto de Acciones Académicas en Primaria; Subsecretaría de Desarrollo Académico; Secretaría de Educación de Nuevo León.
- ; "La formación del docente en servicio"; en *Contextos # 2*; Revista bimestral de la Secretaría de Educación de Nuevo León; junio-julio de 1993.
- ; "La formación de valores en la escuela primaria"; en *Memoria del Coloquio Internacional de Formadores de Docentes*; Benemérita Escuela Normal de Coahuila; Coahuila; México, 1994.
- ; *Escuela y medios de comunicación: necesidad de convertir las desventajas en ventajas*; ponencia presentada en la mesa 5 de los Foros de Consulta Sobre la Ley de Educación Estatal; San Pedro Garza García; febrero de 1995.
- HUERTA, Luis y Norma Zamora; *Las reformas educativas en la escuela primaria: 1960, 1972 y 1980*; Fondo Editorial Nuevo León; Monterrey, 1993.
- HUERTA, Luis; Delgado, Benito; Valdez, José Guadalupe; Tavitas, Gloria; *Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela primaria*; Secretaría de Educación de Nuevo León / Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Dirección General de

- Investigación y Evaluación Educativa. Reporte de investigación, enero de 1996.
- HUERTA, Luis; Tamez, Claudia; Martínez, Aurora; Rodríguez, Nora; ***Sugerencias para fomentar valores en la escuela***; documento de circulación interna; Monterrey, N. L; mayo de 1996.
- IGLESIAS, Leonardo; ***La cultura, los valores y la educación***; Fondo Editorial Nuevo León; Monterrey, 1993.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS (i.e.p.s.); ***Educación y solidaridad. Propuestas de reflexión y acción***; Col. Educación hoy; Edit. Narcea; Madrid, 1987.
- ISAACS, David; ***La educación de las virtudes humanas***; 9ª ed.; Edit. Minos; México, 1993.
- KOHLBERG, Lawrence; "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgement"; en ***Journal of Philosophy***, 1973, p.p. 630-646.
- LACEY, A. R.; ***A dictionary of philosophy***, 1st. ed.; Routledge and Kegan Paul; London, 1976.
- LANDER, Edgardo; "Retos del pensamiento crítico latinoamericano en la década de los noventa"; en ***Modernidad universalismo***. UNESCO/UCV/NUEVA SOCIEDAD. Caracas, 1991. p. 147.
- LATAPÍ, Pablo (coord.); ***Educación y escuela. T I. La educación formal. Lecturas básicas para investigadores de la educación***; SEP / Nueva imagen; México, 1991.
- ; "El fracaso del capitalismo salvaje"; en ***Proceso # 1029***; México, 21 de julio de 1996
- LEWIS; M.; ***Desarrollo psicológico del niño; Conceptos evolutivos y clínicos***; 2a. edición; Edit Interamericana; México, 1986.
- LÓPEZ, Félix; "Desarrollo social y de la personalidad" en Palacios, Jesús; ***op. cit.***; pp. 98-109.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso; ***El conocimiento de los valores***; Edit. Verbo Divino; España, 1989.
- MARTÍNEZ O., Alba; "De lo que merece aprenderse y de quien va a enseñarlo"; en ***Cero en conducta***; N° 26-27 julio-octubre de 1991; Educación y cambio. A.C.; México.
- MARX, Karl; ***Capital***; The Modern Library; New York, 1932.

- MELGAR, Ivonne; "El impacto educativo de la televisión"; en *Educación 2001*, N° 11, abril de 1996; Instituto de Investigaciones Educativas, S.C. México.
- MONSIVÁIS, Carlos; "Cultura urbana y creación intelectual. El caso mexicano"; en GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (coord.); *Cultura y creación intelectual en América Latina*; Siglo XXI-UNAM-UNU; México, 1984.
- ; "El magisterio y la modernidad"; en Revista *Hojas # 1*, México, 1990.
- ; "El escándalo de la riqueza"; en *El norte*; Monterrey, 17 de julio de 1994.
- ; "De la Cultura Mexicana en vísperas del Tratado de Libre Comercio"; en Guevara Niebla Gilberto y García Canclini, Néstor; *op. cit.*
- MORA, Raúl (coord.); *Indicadores de la modernización mexicana*; serie contextos y análisis N° 1; CRAS / CRT; México, 1992.
- MORALES, Álvaro; "Al rato ya no nos vamos a reconocer"; en *El papalote* N° 17, julio-agosto; México, 1994.
- MOSCOVICI, Serge; *Psicología Social I; Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*; Col. Cognición y desarrollo humano; Paidós; España, 1985.
- NOVELO, Federico; *La universidad pública mexicana y el neoliberalismo*; UAM-X; México, 1992.
- OLERÓN, Pierre; *El niño: su saber y su saber hacer*; Edit. MEC/Morata; Madrid, 1987.
- ORNELAS, Carlos; *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*; 1ª edición, Col. Los noventa; CIDE / NAFIN / FCE; México, 1995.
- PACHECO, José Emilio; et. al.; *En torno a la cultura nacional*; Col SEP/80 / Fondo de Cultura Económica. CONAFE, México, 1982.
- PALACIOS, Jesús; A. Marchesi; C. Coll; *Desarrollo psicológico y educación I, Psicología Educativa*; Alianza Psicológica; Alianza Editorial; Madrid, 1990.
- PASCUAL, Antonia V., *Clasificación de valores y desarrollo humano, Estrategias para la escuela*; Col. Educación Hoy; Edit. Narcea, España, 1986.
- PÉREZ T.; José Manuel; *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*; Col. papeles de comunicación; Edit. Paidós, España, 1994.
- PÉREZ RAMOS, Manuel; "Problemática y nuevos roles de la formación docente"; en *Expresión normalista*, edición especial conmemorativa del 50 aniversario de la escuela normal "Prof. Serafín Peña"; Montemorelos, N. L., marzo de 1996.
- PETERS, R. S.; *Desarrollo Moral y educación moral*; 1ª de; Edit. fondo de cultura económica; México, 1984.

- PIAGET, Jean; "Los procedimientos de la educación moral"; en *La nueva educación moral*; 2ª edición; Edit. Losada; Buenos Aires, 1962.
- ; *El juicio moral en el niño*; edit. Ariel; Madrid, 1986.
- ; "La equilibración de estructuras cognoscitivas"; en GÓMEZ PALACIO, Margarita; *Psicología Genética y educación*; Dirección General de Educación Especial; SEP-OEA; México, 1987.
- PLIEGO DE ROBLES, Cecilia; *Enseñanza activa de valores éticos*; Secretaría de Educación Pública de Coahuila; 1995.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL; *Programa para la modernización educativa. 1989-1994*; México, octubre de 1989.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL; *Programa para el desarrollo educativo 1995-2000*; México, 1995.
- RACHELS, James; *The elements of moral philosophy*, 1st. ed.; Random House; New York, 1986.
- RENTERÍA, Roberto; González, Ángel G.; Huerta, Luis; et. al; *Los niños sobresalientes en la escuela pública. Hacia una estrategia de investigación y servicio*; Col. La educación especial en Nuevo León; S.E.P. Nuevo León; Monterrey, 1992.
- REY, Germán; Mejía, Mario; *T.V. intoxicación o comunicación*; Foro Nacional sobre Televisión, Educación y Familia, Ediciones Paulinas; Colombia, 1987.
- REYES, Ramiro; Zúñiga, Rosa Mª; *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*; 1ª edición; Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano; México, 1994.
- REYES, Ramiro; Zúñiga, Rosa Mª; "Reflexiones sobre el modelo educativo"; en *Cero en conducta*; N° 26-27 julio-octubre de 1991; Educación y cambio. A. C.; México.
- RÍOS P., Leodegario; et. al; "Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales en los nuevos planes y programas de educación básica"; en *Educación*, revista del CONALTE No. 46, Septiembre de 1993, México.
- ROBERTSON, Margarita; *El método etnográfico en la investigación educativa*; Serie Universidad; Col. Biblioteca circular; Universidad de Guadalajara; México, 1993.
- ROMERO, Gamaliel; "El civismo y su importancia social"; en *El Maestro*; Órgano del CONALTE No. 52; México, noviembre de 1993.
- RUIZ GUTIÉRREZ, José Luis; "La configuración del nuevo estado mexicano"; en *Seminario la posmodernidad*; UAM-X, México, 1991.

- SALAZAR SOTELO, Francisco. "El concepto de cultura y los cambios culturales" en *Sociológica* No. 17; p.p. 11-26; UAM-A México, 1991.
- SANDOVAL, Etelevina; "Vigencia del Normalismo"; en *Básica* N° 1; Revista de la escuela y del maestro; Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano; septiembre-octubre de 1994. México; p. 26-32.
- SCHAFF, Adam; *¿Qué futuro nos aguarda? Las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial*; serie estudios y ensayos N° 152; Edit. Crítica-Grijalbo; Barcelona, 1985.
- SCHAFFER, H. R.; *Interacción y socialización*; Col. Aprendizaje; Editorial Visor; España, 1984.
- SCHMELKES, Silvia; *La formación valoral y la calidad de la educación*; ponencia presentada en el Foro Internacional de Educación y Valores; IFEE / UNESCO; México, 1994.
- ; *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*; Biblioteca para la actualización del maestro; SEP, México, 1995.
- Secretaría de Educación Pública; *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*; México, agosto de 1993.
- ; *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica*; México, julio de 1993.
- Hacia un Nuevo Modelo Educativo*; Serie Modernización Educativa No. 2; CONALTE, México, 1991.
- SHISKHIN, A. F.; *Teoría de la Moral*; enlace iniciación N° 68; Edit. Grijalbo; México; 1989.
- SLOTE, Michael; *From morality to virtue*; 1st. edit.; Oxford University Press; New York, 1992.
- STOCKHAMMER, Morris (Ed.); *Karl Marx dictionary*; Philosophical Library; New York, 1965.
- TABA, Hilda; *Elaboración del currículo*; Edit. Troquel; Buenos Aires; 1976.
- TENTI F., Emilio; *El arte del buen maestro*; 1ª edición; Editorial Pax-México; México, 1988.
- TORRES, Jesús; "La enseñanza del civismo"; en *El papalote* N° 17, julio-agosto; México, 1994.
- TYLER, Ralph; *Principios básicos para la elaboración del currículo*; Troquel, Buenos Aires; 1970.

- VILLEGAS R., Eleonora; "La educación moral en el contexto Latinoamericano"; en **La educación**, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXVIII; # 117; I, 1994. OEA; Washington, D. C.
- XIRAU, Ramón; **Introducción a la historia de la filosofía**; textos universitarios; Filosofía y letras, UNAM; México, 1990.
- YOUNG, Robert; **Teoría crítica de la educación y discurso en el aula**; Temas de educación N° 33; Paidós / MEC; Barcelona, 1993.
- ZARZAR CH.; Carlos; "¿Cómo incorporar los valores en el curriculum?"; en **Didac** N° 23; Universidad Ibero Americana; México, 1994.
- ZÚÑIGA, Leonel; Paldao, Carlos; "Entrevista con Pablo Latapí"; en **La educación**, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Año XXXVIII; # 117; I, 1994. OEA; Washington, D. C.

