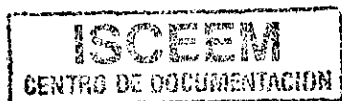


**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO**

**LOS VALORES PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA
PRIMARIA: LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA DE LA
TOLERANCIA.**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CAMPO TEMÁTICO
PRÁCTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

COMENTARISTA
DRA. MARÍA DEL ROSARIO GUERRA



COMITÉ TUTORAL
DRA. ANITA CECILIA HIRSCH ADLER
DRA. LETICIA BARBA MARTIN
DR. JUAN JESUS VELASCO OROZCO

MTRA. ARACELI RODRÍGUEZ SOLANO

STA. CRUZ ATZCAPOTZALTONGO, TOLUCA MÉXICO,
JULIO 16, 2003.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
PROTOCOLO	
I. INTRODUCCIÓN	6
1.1. ANTECEDENTES DE LAS INVESTIGACIÓN	7
1.2. JUSTIFICACIÓN	13
1.3. OBJETO DE ESTUDIO	14
1.4. OBJETIVOS	15
1.5. NOTA METODOLÓGICA	15
1.5.1. Tipo de investigación	15
1.5.2. Problema de Investigación	16
1.5.3. Preguntas de Investigación	16
1.5.4. Hipótesis de trabajo	16
1.5.5. Categorías	17
1.5.6. Recuperación empírica	18
1.5.7. Escenario y participantes	19
1.5.8. Trabajo de campo	20
1.6. POSIBLE ANÁLISIS DE DATOS	21
MARCOS DE RELACIÓN	
II. ESQUEMA	23
2.1. MARCO TEÓRICO	24
2.1.1. FORMACIÓN CIUDADANA	24
2.1.1.1. MODERNIDAD Y FORMACIÓN CIUDADANA	25
2.1.1.1.1. Formación ciudadana	34
2.1.2. FORMACIÓN CÍVICA Y DEMOCRACIA	58
2.1.2.1. FORMACIÓN CÍVICA	59
2.1.2.1.1 Situación de la formación cívica en México	63
2.1.2.2. VIDA DEMOCRÁTICA	72
2.1.2.2.1. Vida democrática y educación	74
2.1.3. EDUCACIÓN Y VALORES	77
2.1.3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS	78
2.1.3.2. ¿QUÉ SON LOS VALORES?	83
2.1.3.3. LUZ SOBRE UNA RELACIÓN	95
2.1.3.4. ENSEÑAR Y APRENDER VALORES	114
2.1.3.4.1. ¿Desde dónde?	
2.1.3.4.2. Práctica educativa	
2.1.4. TOLERANCIA	123
2.1.4.1. ¿QUÉ PLANTEA LA TOLERANCIA?	123
2.1.4.2. REGIMENES TOLERANTES	127
2.1.4.3. ¿PARA QUÉ?	132
2.1.4.4. FORMACIÓN PARA LA TOLERANCIA	135

2.2. MARCO DE REFERENCIA	138
2.2.1. ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE FORMACIÓN VALORAL EN LA ESCUELA PRIMARIA, EL SUBCAMPO DE LA TOLERANCIA	139
2.2.2. CURRICULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	163
2.2.2.1. INSTITUCIÓN ESCOLAR	163
2.2.2.2. PLAN Y PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA (PRIMARIA)	165
2.2.2.2.1. Antecedentes	165
2.2.2.2.2. Fundamentos filosóficos	166
2.2.2.2.3. Fundamentos psicopedagógicos	166
2.2.2.2.4. Objetivos generales	167
2.2.2.2.5. Contenidos de educación cívica	167
2.2.2.2.5.1. Estrategia metodológica	169
2.2.2.3. CONTENIDOS QUE SE RELACIONAN CON LA TOLERANCIA	
2.3. MARCO CONTEXTUAL	
2.3.1. EL ESTADO DE MÉXICO	171
2.3.1.1. De las escuelas consideradas	171
III. REFERENCIAS	175
IV. ANEXOS	
ANEXO 1. ESTUDIO DE CASO	180

PRESENTACIÓN

El documento contiene los avances en el desarrollo del proyecto de investigación, para lo cual se ha organizado en dos grandes apartados:

- El primero comprende lo que se denomina *protocolo*, es decir, las respuestas a las preguntas básicas que permiten caracterizar a un proyecto de investigación: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Desde dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?

En éste destaca: la delimitación del objeto y del tipo de investigación; una primera definición de las categorías, la selección de las instituciones en donde se realizará el trabajo de campo e ideas generales que lo orientarán.

- El segundo, da cuenta de los contenidos del marco teórico, el cual, con objeto de dimensionar los diferentes aspectos que involucra el problema de investigación se ha denominado *marco de relaciones*, formado entonces por el *teórico*, el de *referencia* y el *contextual*.

Destaca su revisión y re-organización: en el *marco teórico* se re-creó el capítulo de Formación cívica y democracia con apartados considerados previamente, en el capítulo de Educación y valores, se abrió el apartado de Enseñanza y aprendizaje de los mismos. En el de *referencia* se incorporó el Estado de conocimiento de la formación valoral en la escuela primaria, el subcampo de la tolerancia.

Es necesario reiterar que la organización del documento responde a la necesidad de dar cuenta de los avances en la clarificación y delimitación de la investigación, de ninguna manera obedece a un esquema de tesis doctoral, que se entiende deberá tener otra lógica y por consiguiente otra estructura.

PROTOCOLLO

1. INTRODUCCIÓN

En 1996, se conoció el informe de la UNESCO, elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, llamado la *Educación Encierra Un Tesoro*.

Plantea -ante la situación global mundial de desigualdad e injusticia- una serie de recomendaciones relacionadas con el papel y objetivos que debe procurar la educación, entre las que destaca: Educación para toda la vida, y Garantizar aprendizajes para *conocer, hacer, ser y vivir juntos*.

Este último tipo de aprendizaje habla de la necesidad de hacer de los espacios sociales, lugares de convivencia humana, basada en tolerancia, respeto, inclusión y pluralismo; que orienten hacia una mejor manera de vivir juntos a través de un régimen democrático.

Prioriza la práctica de la tolerancia y el pluralismo en la escuela. Señala la importancia de que sea a través de espacios específicos ex-profeso, como lo es la comunidad escolar donde se aprendan dichos valores.

Esta creciente preocupación justifica el interés de este proyecto de investigación por conocer Cómo se viven los valores mencionados en la escuela primaria de la entidad. La complejidad de estudiar los principales valores que favorecen la convivencia en la escuela primaria del estado de México requirió de la elección de uno de los más significativos: tolerancia. Esto obedece a que la mayoría de los autores la concibe como el valor básico, para que se pueda generar y fomentar la convivencia humana, con respeto y consideración hacia los demás.

Así, se plantea la intención de desarrollar la tesis de doctorado que tenga como objetivo principal conocer si la tolerancia como valor para la democracia, se enseña implícita y explícitamente, a través de las prácticas educativas institucionales.

1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de conocer los problemas que podría enfrentar la investigación, se planteó un período de observación de las prácticas educativas institucionales en una escuela primaria prestigiosa de la ciudad de Toluca.

La observación en el aula se realizó en grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto. El período de observación evidenció las diferencias que existen entre los grupos que se manifiestan en múltiples aspectos: estrategias de enseñanza aprendizaje, clima, organización, planeación, normas, acuerdos, disciplina, entre otras dinámicas manifiestas en la relación entre profesores y alumnos.

Para mostrar esa complejidad de la práctica educativa se recupera sólo un ejemplo: elegí a una profesora de quinto grado que por ser el inicio del año escolar, tenía mes y medio de convivencia con el grupo. Durante las dos horas y media de observación realizó actividades como lectura de comprensión, graficación y cálculo mental. Empleó el libro de texto de español y matemáticas y las libretas respectivas.

Se muestra un fragmento de observación que capta el trabajo docente en el desarrollo de contenidos de matemáticas, cuando está realizando una gráfica en el pizarrón:

Ma¹. A ver... ¿Cómo podemos hacer la gráfica?

(Borra el pizarrón) Repite

¿Cómo harían la gráfica?...mande...a ver oigan...su compañero me sugiere que coloquemos plata, oro y bronce

Ao². No oro, plata y bronce ¡

Ma. Xo³¡.....Xo¡.....niño¡¡¡¡

Ma. ¿Tú que sugieres?

Ao. Hacer un cuadro y le ponemos nombre de países

¹ Abreviatura para referirse a la maestra

² Abreviatura para referirse cuando habla un alumno

³ Abreviatura cuando la maestra habla a un alumno

³ Abreviatura para referirse a la respuesta de varios alumnos

(La Maestra toma el metro y pregunta al grupo)

Ma. ¿Están de acuerdo que hagamos una predicción de niños...de medallas?

As.⁴ Sí ;

(La maestra continua en el pizarrón)

Ma. A ver... ¿Quién va conmigo? ¿Quién me ganó ó quien lo está haciendo de otra manera? (Dibuja una línea horizontal en el pizarrón) (golpea con el metro la plataforma para llamar la atención y hacerse oír) a ver...yo sugiero...a ver tú...Xo; (el niño le dice algo que no se alcanza a oír) eso; se puede hacer a partir de los datos del periódico, pero como no lo tenemos.....a ver...vamos a hacer una predicción de medallas (dibuja en el pizarrón una gráfica y comenta) niño; a ver niño; (señala con el pulgar) no me alcanza para colocar hasta el 100.....a ver que país quieren que coloquemos primero (escribe en el pizarrón en el eje horizontal) E.U., China, México, Rusia, (voltea)

Ma. Niño; (golpea el metro en la plataforma) a ver...otro...niño;

(Sube el volumen de la voz de los niños y de la maestra)

(Continua escribiendo con letra pequeña que no se ve desde atrás del salón) Japón, Alemania, Brasil,...Italia,...Australia,...Cuba,... Ya tenemos estos datos..Xa; niña; De qué manera podemos hacer la predicción? Xa; De que manera podemos hacer la predicción; Xa;

Aa. Si

Ao. No

Ma. ¿Por qué? ¿Por qué? No puedes hacer la predicción de Estados Unidos... ¿Puedes hacer la predicción?;

Ao. Si...pero no exacta.

Ma. Xo; puedes hacer la predicción de Estados Unidos; (se dirige a otro alumno)

Ao. Si ; (señala a una niña)

Aa. Sí.

Ma. Correcto; como ya se terminaron las olimpiadas ¿No saben cuántas?
¿No se acuerdan? ¿Alguno de ustedes se acuerda? ¿Sólo les dijo de dos,
de quién?

As. Estados Unidos y México

Ma. Sólo tenemos de dos países..podemos hacer predicciones de Estados
Unidos y México

Ao.si

Ma. A ver... (Sonrisa de desesperación) ya les dije dos....podemos
hacer.....oye ¡...Yazmin¡¡¡¡ ¿Por qué?

Ao. Tenemos los resultados ¡

Ma. ¿Vamos a hacer todavía predicción de Estados Unidos y México? Si
me dicen que si...Dígame ¿Por que?...Xo...¿Puedes?¡ Xo. ¿Puedes?¡...Dígame si
porque...no porque.... Niños...bueno...ya había trabajado con ustedes
predicción...pero me parece que no...a ver ¿Qué es predicción?...(señala a varios
niños) Xo¡ Xo¡..Xo¡..Xo¡...Ya habíamos hecho una lectura sobre predicción Xo¡
Xo¡¡ niño¡ a ver amiguita¡

(Un niño pregunta)

Xo. Es calcular cuántas tendrá cada una

(Los niños opinan de forma diferente))

As. Si ¡no¡

Ma. Si ya saben...vamos ¡ Cuántas medallas dijimos que ganó Estados
Unidos?

As.96

Ma. ¿Qué ganó México?

As. 6

Ma. ¿Entonces vamos a predecir cuántas?

Ao.90

Ma. Si ya sabemos cuántas tenemos ¿Vamos a predecir?

As. Si ¡no¡

Ma. Solamente se hace la predicción (un alumno repite lo que la maestra va diciendo)

Xo. Solamente se hace la predicción... ¿Cuándo se hace?

Ma. Cuando no sabemos cuánto es exactamente ¡ (señala en la gráfica) Me van a anotar: medallas de México, no importa si son...de tarea me van a investigar en el periódico cuántas medallas tienen los países y me van a sacar una gráfica, oro, plata y bronce ¿Cuántas gráficas me van a hacer?

As. Tres...cero

Ma. ¿Cuántas gráficas me van a hacer? Ah...y después me van a decir cuánto fue el total..(Dirigiéndose a un niño distraído) ¿Estás de acuerdo conmigo?

Ao. Si

Ma. No la de ahora...Después me van a decir cuánto fue el total

As. ¿Solos?

Ma. Levanten la mano pues ya hicieron su gráfica...a ver saco cinco hijos (se dirige al escritorio) a ver...saco lugares del uno al diez (ahora se dirige a la fila uno y revisa el cuaderno de español) los niños que hablan mucho Xa¡¡¡ me dejan sorda y no me dejan calificar¡¡¡ a ver Xa¡ como ya me escuchaste..Repítelo¡¡¡siéntate derecho¡ (se acerca a enderezarlo)

(Se dirige al mismo niño) ¿Si entendiste lo que vamos a hacer?

Ao. No

Ma. ¿Quién le repite lo que vamos a hacer?

(Un Ao repite)

Ma. ¿Qué van a hacer ahora con esto? (Señala la gráfica que dibujó, un alumno inicia la respuesta y la maestra lo interrumpe)

Ao. Pre....

Ma. Predicción

Ma. ¿Lo van a hacer ustedes o su compañero?

Ao. Vamos a investigar en el periódico.

(Explica a su alumno con base en el pizarrón el caso de China)

Ma. Xaj ya terminaste...no vas a calificar nada¡¡ (señala a una niña)
necesito que me pidas un citatorio para que venga su mama¡....

Ante esta evidencia empírica, en un intento de procesamiento analítico, surgen una serie de cuestionamientos, los cuales abren un serie de líneas de interpretación:

- ¿Por qué se presenta y repite esta situación?
- ¿Por qué la maestra se preocupa por la disciplina?
- ¿Por qué ha desviado su atención del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje a la disciplina?
- ¿Por qué quiere que los alumnos se encuentren callados?
- ¿Por qué grita? ¿Por qué está tensa?
- ¿Por qué es intolerante? ¿Por qué se impacienta?
- ¿Por qué llega a la agresión física?
- ¿Por qué no hace válido el acuerdo negociado de trabajo en el aula?
- ¿Por qué por callar a los alumnos, interrumpe la oración que empieza a decir para llamar la atención?
- ¿Por qué no reinicia donde se quedó?
- ¿Por qué genera el aparente desorden en el aula?
- ¿Por qué sus clases parecen caóticas?
- ¿Por qué no puede realizar la actividad completa?
- ¿Por qué los alumnos no la atienden, se desorientan, se distraen, la ignoran? ¿Por qué va en aumento la desesperación de la maestra?

Para hacer hablar a la información, se sistematizó a partir de la evidencia empírica mas frecuente, es decir, las formas a las que recurre la profesora para llamar la atención de los alumnos:

- *Implementar de momento o improvisar estrategias de enseñanza,* que al no estar previamente programadas y previstas, no le resultan.

- *Señalamiento de los niños que platican, sin mencionar sus nombres:* amiguita; señorita; amigo; muchachos; oye amiguito, ya; niños...por favor hijos; chiquitos; a ver niños; a ver amiguita; oye;
- *Frases en tono irónico e hiriente:* gracias por escuchar a tu compañero...eres muy educado; ¿Aprendiste algo?; ¡Qué no entienden? ¿No entiendes lo que estoy diciendo? Hay; todos son unos buenazos, son más cerebritos en matemáticas; ¿Quién me ganó, o quién lo esta haciendo de otra manera? ¿A ver quién le repite lo que vamos a hacer ¡?
- *Frases y acciones para captar atención:* permítanme; alto...niños; a ver...a ver; grito con aplausos, grito con golpe en el escritorio y/o plataforma con el metro. A ver Xa; como ya me escuchaste, repítelo; siéntate derecho; (ella se acerca a enderezarlo)
- *Amenazas:* Al que no levante la mano le ponemos tachecito; Si estás escuchando verdad;? Participale para que luego no haya problemas ; Xo. ya terminaste o no, vas a calificar nada; Necesito que me pidas un citatorio para que venga tu mamá; Cállense porque si no Xa los apunta; apuntas a Xa y Xo. Quien no tenga gráficas y esto (señala las operaciones del cálculo mental que escribió en el pizarrón) no sale a formarse; los voy ir revisando para que su papá vea cómo está, cuaderno que tenga también muchas marcas, se queda sin escala;
- *El tono y el volumen de la voz en que la maestra profería estas frases fue en aumento, sin que lograra captar la atención de los alumnos.*

A partir de la experiencia en la recuperación de información fue posible plantear el desarrollo de esta investigación al delimitar algunos objetivos, preguntas, supuestos y categorías a considerar; así mismo incorporar la revisión del marco normativo, entre otros, el plan de estudios de educación primaria para conocer cómo propone implementar el proceso de enseñanza explícito de la tolerancia.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El modelo socioeconómico imperante en nuestra época, conocido como neoliberalismo, referido explícitamente a la economía de libre mercado, ha permeado todas las áreas de la sociedad, promoviendo en cierta medida la sustitución de los valores tradicionales, que en ciertas realidades favorecían la convivencia y comunicación humana, por otros que magnifican: competencia, individualismo, aislamiento y una visión de las relaciones, a partir del libre comercio como mercancía.

La sustitución de algunos valores de corte tradicional ha generado ya algunas consecuencias, por ejemplo demostraciones de sujetos y/o grupos sociales en contra de otros, al asumir actitudes de intolerancia religiosa y racial, violencia, injusticia, autoritarismo y violaciones a los derechos humanos y civiles.

Estas conductas han tendido a incrementarse, ya que el modelo macroeconómico ha ido acentuando las desigualdades internacionales, regionales y locales. Se presenta cada vez más lejana la pretendida condición de desarrollo socioeconómico equitativo para los integrantes de las sociedades.

Se ha planteado que el régimen sociopolítico idóneo es el democrático, caracterizado por la soberanía del pueblo, que conlleva condiciones de convivencia humana, basadas en el respeto a los derechos humanos individuales de libertad, igualdad, y justicia y en los derechos sociales como educación, salud, vivienda y recreación. La democracia plantea el desarrollo económico, social, cultural y político para la sociedad en general.

Independientemente de las dificultades que supone lograr dicho régimen y de su puesta en práctica, la democracia sigue siendo un ideal al que anhelamos como ciudadanos y como país.

El embate ideológico del neoliberalismo que, como ya se comentó, traslada características del libre mercado a las relaciones sociales, ha llegado a un grado tal que diferentes organismos internacionales y nacionales, preocupados por crear un ambiente de convivencia social, basado en un régimen democrático, han

planteado propuestas que destacan el papel preponderante de la educación para transformar estos hechos.

La situación descrita ha generado acciones en dos sentidos:

- Que sea imperante la necesidad de propiciar un cambio en la convivencia social, buscando el desarrollo integral del sujeto y.
- Que diversos investigadores y organizaciones como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) desarrollen e implementen propuestas de formación en valores que permitan re-encauzarlos.

Bajo el supuesto de que el marco valoral personal se forma como parte del proceso de socialización que el sujeto vive principalmente en la familia y en la escuela y que se gestan en los primeros años de convivencia social, interesa conocer ¿Cómo se viven los valores para la democracia en la escuela primaria, en particular la tolerancia?

La democracia, como sistema de vida, implica una diversidad de valores, de los cuales se retoma para esta investigación la tolerancia, debido a que es considerada por los liberales como un valor a defender (Bermúdez, 1999) y por algunos educadores (Latapí, 1998; Benéton, 1995 e Ibarra, 1998), como el valor fundamental de la democracia, que hace posible la convivencia respetuosa con las personas.

El desarrollo de esta investigación es oportuno e importante ya que permitirá conocer lo que se está haciendo en las escuelas primarias en relación con este campo temático y su contribución para que el panorama de convivencia social, se vaya modificando.

1.3. OBJETO DE ESTUDIO

La construcción y fomento de la tolerancia como valor para la democracia, desde los procesos de enseñanza explícita e implícita y a partir de las prácticas educativas institucionales en la escuela primaria.

1.4. OBJETIVOS

1. Conocer si la tolerancia como valor para la democracia se enseña explícitamente a través de las prácticas educativas institucionales.
2. Conocer si la tolerancia como valor para la democracia se enseña implícitamente a través de las prácticas educativas institucionales.
3. Describir el proceso de formación en la tolerancia como valor para la democracia.
4. Proponer estrategias que permitan mejorar el proceso de formación para la tolerancia.

1.5. NOTA METODOLÓGICA

1.5.1. Tipo de investigación.

Teórico-empírica, porque a partir de un referente teórico se acudirá a la práctica educativa y nuevamente a la teoría, en un movimiento en espiral ascendente que permitirá la aprehensión del objeto de estudio (Rigo, 1998).

Descriptiva-explicativa, ya que los objetivos planteados suponen acercarse a las prácticas educativas institucionales para conocer lo que ahí sucede en relación con la tolerancia, y con esa base, proponer alguna alternativa.

Estudio de caso múltiple, se pretende analizar varios casos únicos de diferentes contextos, porque se considera que cada uno, en su peculiaridad, puede contribuir al estudio en la totalidad (Rodríguez, 1999:93).

A partir del diseño de casos múltiples, las evidencias son más convincentes por tener como fundamento la replicación. Ésta se refiere a que los datos de los diferentes casos se contrastan obteniéndose *replicación literal* cuando los resultados son similares y *replicación teórica*, cuando se producen resultados contrarios por razones, hasta cierto punto predecibles. El investigador puede combinar los diferentes tipos de replicación para validar sus datos.

1.5.2. Problema de investigación

¿La tolerancia como valor para la democracia se enseña implícita o explícitamente a través de las prácticas educativas institucionales en la escuela primaria?

1.5.3. Preguntas de investigación

ω ¿El maestro enseña explícitamente la tolerancia como valor para la democracia?

Esta pregunta pretende esclarecer si la tolerancia como valor para la democracia se enseña como un contenido o materia más. Si se enseña explícitamente, interesa caracterizar el proceso de formación que supone dicha enseñanza.

ω ¿La enseñanza de la tolerancia como valor para la democracia se enseña implícitamente a través de las prácticas educativas institucionales?

Con el referente de que la cultura escolar (Barba, 2000) y el contexto sociocultural configuran las prácticas educativas institucionales, esta pregunta pretende explorar si el maestro a través del espacio que le brindan dichas prácticas, enseña implícitamente la tolerancia como valor para la democracia. Si es así y la favorece implícitamente, interesa conocer cómo lo hace y por qué lo hace de esa forma.

1.5.4. Hipótesis de trabajo

Ω. El maestro enseña explícitamente la tolerancia como valor para la democracia.

Se parte de que en el Plan de estudios de educación primaria se establece el desarrollo del valor, lo que supondría que el profesor programe un espacio en las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje para abordarlo.

Ω. El maestro enseña implícitamente la tolerancia a través de las prácticas educativas institucionales.

El profesor como sujeto social desarrolla su práctica educativa teniendo como referencia su formación personal, experiencia profesional y expectativas con relación a su hacer, que se traducen en actitudes presentes en el proceso de formación del alumno, aún sin que el profesor tenga claridad de la influencia que ejercen.

1.5.5. Categorías

- Vida democrática. Enfatiza el valor de la participación ciudadana como actividad propia del hombre, promueve la libertad. Se basa en: autodeterminación individual y colectiva; desarrollo humano, autonomía moral y la responsabilidad por las opciones consideradas; igualdad moral intrínseca de los individuos, igualdad política e igualdad de posesión de bienes otorgada por el derecho (Barcena 1997).
- Tolerancia. La disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que los otros pueden tener una parte de verdad, o que nosotros no poseemos toda la verdad" (Ortega, 1996:21). La educación para la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación, el diálogo, la empatía, aceptación de las diferencias, el respeto, el diálogo interpersonal crítico, actitudes de colaboración. Supone "hacerse cargo del otro diferente" (Ortega, 2001:82). La tolerancia tiene que ejercitarse para que exista. Se puede decir que una persona es tolerante cuando manifiesta: disposición al diálogo, comunicación, habilidades lógico-argumentativas, descentración, pensamiento crítico, pensamiento común con otros, compromiso con otros, cooperación, valorar al otro positivamente,

enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente (Mesén y Chavarría, 2000: 38).

- Prácticas educativas institucionales. Aborda el proyecto institucional que se traduce en la organización y funcionamiento de la escuela, su autonomía para tomar decisiones curriculares y organizativas, cómo es su gobierno y gestión, la participación de padres y alumnos, las opciones pedagógicas del profesorado, las características del contexto de la escuela, la relación de la escuela con la comunidad, entre otros, elementos que “condicionan en buena medida lo que hacen efectivamente los profesores y los alumnos en las aulas” (Coll, 1994:15). En lo particular, la práctica educativa en el ámbito del aula considera las características de: maestros y alumnos, espacio físico, material de apoyo y su organización, los contenidos, objetivos y actividades, la secuencia de las mismas, el horario, entre otros; elementos que les permite negociar y construir lo que ahí sucede.
- Enseñanza explícita: El maestro hace alusión a la tolerancia a través del desarrollo de un contenido formal que expone y/o explica o plantea una situación problemática a resolver.
- Enseñanza implícita: El profesor, sin que haga mención expresa del valor, actúa en su práctica educativa en la institución, enfrentando problemas, dialogando, cooperando y valorando a los demás, principalmente.

1.5.6. Recuperación empírica

Ésta se realizará con objeto de obtener evidencia que permita responder a las preguntas planteadas. Se tomará en dos planos:

- La práctica educativa institucional a través de la planeación, los recreos y las ceremonias.
- Los procesos de enseñanza, que supone planeación docente, estrategias y dinámicas que el docente propicia.

Se realizará a través de observación y entrevista semi-estructurada.

1.5.7. Escenario y participantes

Este proyecto de investigación se desarrollará en dos instituciones educativas de educación primaria sociocultural y económicamente diversas, caracterizadas a partir del marco contextual: la escuela CS de la colonia Moderna de la Cruz, de la ciudad de Toluca y la escuela MH de la localidad rural, San Marcos Yachihuacaltepec.

Se eligieron instituciones que en su estructura, en términos académicos y administrativos, son de organización completa y equivalentes.

La elección de ambas escuelas permitirá contrastar la tolerancia como valor para la democracia en la institución, su enseñanza implícita y/o explícita.

El escenario en que se realizará la investigación son los espacios escolares de cada institución en donde se observarán las prácticas educativas institucionales, el cual será detallado posteriormente.

Los participantes en esta investigación son:

- Los alumnos de quinto y sexto grado de primaria, que tienen 10 y 11 años, que se encuentran como ya se comentó, en el tránsito del estadio de las operaciones concretas a las operaciones formales o en el estadio convencional.
- Los docentes de esos grupos, quienes tienen la responsabilidad de propiciar la enseñanza a través de su práctica.
- Los padres de familia, porque de manera formal el currículo los incorpora como corresponsables del proceso de formación en valores.

- *La institución escolar en sí misma, que se diferencia de otras por la organización interna de las prácticas educativas institucionales que supone la implementación del currículo.*

1.5.8. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizará con base en el programa de eventos a observar tomando en cuenta el calendario escolar, la planeación docente y la planeación institucional.

La observación se empleará para los planos comentados, para la cual se considera necesario:

- Tiempo de rapport o ajuste de los participantes al observador y viceversa.
- Al azar, se determinará qué evento se registrará en cada escuela, cuidado que se observen situaciones similares.
- Períodos de observación diez minutos antes de iniciar las actividades y diez al finalizarlas, con objeto de tener el encuadre de cada una de ellas.
- En el caso de la observación en aula, al inicio, se definirá al azar el grupo y grado para cubrir los doce grupos de forma alternada, con la intención de tener un panorama amplio de ellos. Después se elegirá, a partir de la enseñanza explícita o implícita de la tolerancia que realice el docente, a un grupo de cada grado y escuela, en total cuatro.

A partir de lo observado, de los objetivos y preguntas de investigación, la entrevista semi-estructurada contemplará:

- Tres grandes aspectos que abordará y se integrará como guía.
- De cada escuela, a dos alumnos de 5º y 6º grado, dos maestros, dos padres de familia, que hayan intervenido en los eventos y que se hayan o no identificado con los valores al manifestarse involucrados o indiferentes a la situación; es decir, ocho sujetos por escuela.

Para ambos casos se contempla el registro con apoyo de la grabadora.

1.6. POSIBLE ANÁLISIS DE DATOS

Se pretende combinar el análisis cuantitativo y cualitativo que permita aprehender de mejor forma el objeto en estudio. Una vez realizadas las observaciones y entrevistas, se analizará la información, para que sea posible dar respuesta a las preguntas de investigación, teniendo en cuenta el marco de referencia y el sentido que los sujetos dan a las prácticas educativas.

La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en este trabajo de investigación pretende seguir el *modelo interactivo* definido por Louis (en García, 1995), que se caracteriza así:

1. Utiliza los datos de las dos índoles tanto intra como inter casos.
2. Realiza una triangulación de datos e interpretaciones.
3. Los métodos cuanti y cualitativos interactúan cíclicamente en los diferentes momentos de la investigación: muestreo, instrumentación, recopilación de datos, análisis e informe. Cuando la combinación de métodos es en el muestreo, se pueden elegir los sujetos empleando técnicas cuantitativas y después utilizar técnicas cualitativas en ellos; si se da en los instrumentos, se puede combinar el uso de algunos estandarizados con la entrevista, relacionando las preguntas de ambos.

Para el análisis de datos se puede recurrir a la Triangulación. Ésta es la técnica apropiada cuando se consideran diversas fuentes de información, y el objetivo es mejorar los resultados de la investigación.

La triangulación puede ser de métodos para obtener la información e intra métodos, cuando son diferentes informantes. Ofrece ventajas a la investigación y al investigador: tener mayor confianza en sus resultados; crear nuevos métodos; "estudiar las dimensiones no analizadas o las variaciones a un fenómeno" (García, 1995:15); mejorar la integración de teorías; contribuye al desarrollo de la investigación rigurosa.

La triangulación metodológica se realiza cuando se tienen datos de diferentes fuentes, como es en esta investigación, para asegurar la convergencia de los resultados.

II. MARCOS DE RELACIÓN

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. FORMACIÓN CIUDADANA

2.1.1.1. MODERNIDAD Y FORMACIÓN CIUDADANA

2.1.1.1.1. Formación ciudadana

2.1.2. FORMACIÓN CÍVICA Y DEMOCRACIA

2.1.2.1. FORMACIÓN CÍVICA

2.1.2.1.1 Situación de la formación cívica en México

2.1.2.2. VIDA DEMOCRÁTICA

2.1.2.2.1. Vida democrática y educación

2.1.3. EDUCACIÓN Y VALORES

2.1.3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

2.1.3.2. ¿QUÉ SON LOS VALORES?

2.1.3.3. LUZ SOBRE UNA RELACIÓN

2.1.3.4. ENSEÑAR Y APRENDER VALORES

2.1.3.4.1. ¿Desde dónde?

2.1.3.4.2. Práctica educativa

2.1.4. TOLERANCIA

2.1.4.1. ¿QUÉ PLANTEA LA TOLERANCIA?

2.1.4.2. REGIMENES TOLERANTES

2.1.4.3. ¿PARA QUÉ?

2.1.4.4. FORMACIÓN PARA LA TOLERANCIA

2.2. MARCO DE REFERENCIA

2.2.1. ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE FORMACIÓN VALORAL EN LA ESCUELA PRIMARIA, EL SUBCAMPO DE LA TOLERANCIA

2.2.2. CURRICULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.2.2.1. INSTITUCIÓN ESCOLAR

2.2.2.1.1. Cultura escolar

2.2.2.2. PLAN Y PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.2.2.2.1. Antecedentes

2.2.2.2.2. Fundamentos filosóficos

2.2.2.2.3. Fundamentos psicopedagógicos

2.2.2.2.4. Objetivos generales

2.2.2.2.5. Contenidos de educación cívica

2.2.2.2.5.1. Estrategia metodológica

2.2.2.3. CONTENIDOS QUE SE RELACIONAN CON LA TOLERANCIA

2.3. MARCO CONTEXTUAL

2.3.1. EL ESTADO DE MÉXICO

2.3.1.1. De las escuelas consideradas

2.1.1. FORMACIÓN CIUDADANA

Este capítulo refiere a la modernidad como proceso histórico del capitalismo en relación con la ciudadanía, reseña el origen del ciudadano, la necesidad de su formación, la relación con la democracia. Presenta el debate actual con relación a la orientación de la formación: Liberal o Comunitarista, las características de un buen ciudadano para las sociedades democráticas, el papel de la educación, de la escuela, la comunidad y la cultura.

2.1.1.1. MODERNIDAD Y FORMACIÓN CIUDADANA

El modelo de desarrollo capitalista reforzó el proyecto de la modernidad, para ofrecer como una gran promesa el bienestar económico para todos. En cambio vivimos una serie de problemas económicos, sociales y ambientales que van en aumento, generándose crisis y conflictos que amenazan con generalizarse a escala mundial.

Kurnitzky, (1994:23) plantea que la modernidad quiere decir, entre otras ideas, "actualizar la vida social y económica a las posibilidades técnicas sociales y culturales, es decir, inscribir en los conceptos modernos todo lo que sabemos del hombre [...] para darle al mercado el marco político en donde se puedan mover las actividades económicas y sociales de los seres humanos".

En estos tiempos, continua, la modernidad es acusada del malestar ocasionado por las desigualdades económicas y sociales, resultado de la polarización en el desarrollo económico; la mayoría se encuentra excluida del bienestar que acompaña a dicha riqueza. Este panorama indica que el mundo está en otra época, en donde los ideales prometidos ya no son creíbles.

Habermas concibe a la modernidad como un proceso inconcluso, que debe reorientarse a partir de un diálogo intersubjetivo, de racionalidad comunicativa, es decir una forma de comunicación pública, libre y democrática. Esta democratización de las relaciones promete resolver conflictos para acercarnos a una sociedad de verdadero bienestar para todos. (Kurnitzky, 1994:23 y Magendzo, 1996:118).

Kurnitzky refiere que etimológicamente, modernidad significa *formado hace poco tiempo*. A lo largo de la historia ha tenido diferentes usos, por ejemplo, los cristianos evangelistas lo emplearon para promover el amor universal, ya que "todos somos hijos de Dios". Desde la Reforma Protestante, Siglo XVI, nace el concepto de individuo, que plantea una nueva relación con Dios, al ser elegidos por Dios como sus hijos, sino que los sujetos pueden por sus obras terrenas, acercarse a Él y a la salvación prometida.

En la Ilustración, Siglo XVIII, esta concepción se seculariza y avanza en la generación de los derechos humanos universales. Se plasma fundamentalmente la igualdad de todos, más allá de la ley natural. Esta igualdad plantea la justicia social, que es posible cuando la sociedad política da al mercado un límite para su acción. Esto es así porque "la justicia social requiere formas económicas transparentes y contratadas por la sociedad" (Kurnitsky, 1994:29).

Plantea entonces que el logro de democratizar sería un proceso clave para sustentar la realización de la igualdad entre los seres humanos.

Este proceso requiere entre otras cosas: limitar los monopolios económicos, imponer limitaciones a los medios de formación de opinión, abrir los medios de comunicación a las voces disidentes y contar con espacios de discusión a problemas comunes (Dahal).

Para Giddens (1997:26) la modernidad se conforma de instituciones y modos de comportamiento que se han generado a partir de la industrialización, el capitalismo y las formas de vigilancia de organización del trabajo.

Estas circunstancias sociales se ligan estrechamente a la vida personal de los individuos, afectándoles directamente en la identidad del Yo. Este concepto se puede definir como la trayectoria a través de los diferentes marcos institucionales de la modernidad a lo largo del ciclo de vida. Especifica aún más cuando menciona, que cada uno de los sujetos vive una biografía reflejamente organizada en función de los flujos de información social y psicológica que tiene acerca de los posibles modos de vida.

Las instituciones modernas no tienen continuidad con la cultura y la vida premoderna, lo que las hace dinámicas por el cambio social que supone. Este constante movimiento afecta las prácticas sociales y comportamientos.

La vida social es dinámica por varios factores:

Ψ Los procesos industriales, económicos y financieros se generalizan, de tal manera que mediaticamente se puede estar presente al mismo tiempo en diferentes espacios-lugares. Así se *separa la relación tiempo – espacio*.

Ψ Las instituciones premodernas permitían al sujeto tener referentes simbólicos y sociales de identidad y pertenencia; situación que se ha modificado al transformar las relaciones sociales características de los ámbitos locales, lo que promueve un *desanclaje de las instituciones sociales*, que genera desconfianza, inseguridad y permanente riesgo en el sujeto.

Ψ Constantemente se está generando nueva información y conocimiento sobre las actividades sociales e industriales. Hay una permanente revisión y *reflexión* sobre ellas, lo cual plantea dudas con relación a la certeza del conocimiento y a las posibilidades de lograr la utopía de igualdad y justicia para todos.

Giddens (1997:44) comenta que la *modernidad reciente* se caracteriza por un escepticismo generalizado; los cambios sociales no son controlados por los individuos ni cumplen sus expectativas, lo que obliga al sujeto a tener una "actitud de calcular a diario las posibilidades de acción favorables y desfavorables a las que nos enfrentamos en lo social e individual".

El autor propone hacer uso de la reflexividad para remontarse a las experiencias tempranas de cada persona para activar reflexivamente la identidad del yo.

Por otra parte, el desarrollo económico se acompaña de urbanización, industrialización, educación masiva, especialización para el empleo, burocratización y diversificación de las comunicaciones. Estas condiciones llevadas al extremo se vuelven adversas al sujeto, lo que hace que surja una tendencia de re-ordenación.

Inglehart (1994) se pregunta si el desarrollo económico que plantea la modernización ha propiciado los cambios culturales y políticos que podrían incluir la participación política y democratización.

Señala que la modernización es un proceso que se ha reorientado de tal forma que podría referirse como posmodernismo, en el cual el cambio social va en contra sentido de la eficiencia económica, la autoridad burocrática y la racionalidad

científica y plantea, por el contrario, la necesidad de una sociedad más humanizada que propicie mayor autonomía individual, otorgue importancia al humanismo y a recuperar elementos positivos del pasado.

En el posmodernismo, se rescata la idea de pluralidad cultural, que puede caer en un determinismo, así como la búsqueda de la satisfacción personal y grupal. Comenta como la formación del sujeto se ve influida por la cultura y la realidad objetiva, que permiten al sujeto optar por un comportamiento en particular.

Destaca como los factores económicos, culturales y políticos deben estar articulados dentro de patrones coherentes y previsibles.

Arribar a la modernidad supone cambios en los patrones culturales y conductuales de los sujetos, lo que plantea entonces como "el desarrollo económico genera cambios en los sistemas de valores y creencias populares que a su vez producen una retroalimentación que conduce a cambios en los sistemas económicos y políticos de estas sociedades" (Inglehart, 1994:4).

Con esta hipótesis coordina desde la Universidad de Michigan en Estados Unidos, la Encuesta Mundial de Valores, que evidencia cómo subsisten factores de tradición, modernidad y posmodernidad en los países de la muestra. No obstante, presentan cambios paulatinos en los componentes tecnológico, económico, cultural y político.

Considera a la cultura como el sistema de valores, creencias y capacidades que favorece la gregariedad de los miembros de una sociedad determinada. Es necesario recordar que el sistema cultural apoya al sistema económico y social; que además tiene un orden moral subyacente.

En la sociedad premoderna o preindustrial, comenta, la religión es la autoridad que moldea la violencia interna, la posesión de la propiedad privada, la forma de compartir los bienes y los patrones de sexualidad. En las sociedades modernas la autoridad se desplaza a los sectores laicos, a partir de procesos complejos de racionalidad científica, burocratización de las organizaciones sociales y la autoridad estatal.

Las sociedades posmodernas, países industrializados que han resuelto las necesidades económicas básicas, se caracterizan por lo siguiente:

Ψ No temen por la sobrevivencia, su interés cambia y se centra en el impacto de la industrialización en el medio ambiente y en la realización personal en general y en el trabajo. Se trata de *valores de seguridad*. "El incremento en valores de seguridad parece conducir a mayor tolerancia a la diversidad, componente esencial de la democracia" (Inglehart, 1994: 13).

Ψ Es menos eficiente la burocracia y por lo tanto se acepta menos su autoridad, lo que hace que el sujeto se oriente más por sus preferencias individuales.

Ψ Se da mayor importancia a la libertad individual y expresión emocional y se rechaza la autoridad. Lo anterior permite mayor expresión personal y participación política; elementos necesarios para la democracia.

Ψ Disminuye la fe en la ciencia, tecnología y racionalidad.

La modernidad y la posmodernidad presentan elementos de continuidad: el desarrollo de la secularización e individualización; los sujetos tienen mayor preocupación por el significado y fin de la existencia; adquieren mayor prioridad los derechos y privilegios de los individuos.

Lafer (1994) plantea que el valor otorgado a los sujetos deviene de la tradición, la idea de que el sujeto tiene valor absoluto en lo espiritual, volcaba la mirada en el exterior, en la contemplación y verdad eterna. En la modernidad los sujetos se vuelven a su interior, debido a la duda sobre la eternidad de las cosas instaurada por la racionalidad científica.

Otro factor que influye en el desarrollo de los derechos humanos es el individualismo, o la tendencia de ver al sujeto con fundamento de la realidad del derecho subjetivo.

La Reforma Protestante rescata el individualismo. Plantea como señal de salvación el éxito individual en el mundo, la libertad de optar por la religión

deseada, la razón como fundamento del derecho, reivindicando la libertad de pensamiento y opinión. Considera al contrato social como explicación del origen del Estado, la sociedad y el derecho (Lafer, 1994:140). Este contractualismo establece autobligación del Estado para garantizar la soberanía popular a través de la división de poderes y una agenda nacional de asuntos públicos que se plasma en la Constitución, que incluye entre otros aspectos, la garantía a los derechos humanos.

Con respecto al origen de los derechos humanos existe una corriente que plantea que son connaturales al hombre, le son innatos ya que el hombre es un fin en sí mismo. Esta visión surge cuando la fuente de la ley deja de ser Dios o las costumbres y pasa a ser el hombre.

Los derechos humanos han cambiado en función de las condiciones históricas. Son una construcción ligada a la organización de la comunidad política. Se reconoce que existen derechos humanos de primera, segunda, tercera y cuarta generación:

Ψ Los primeros son inherentes al sujeto; el titular de éstos es el hombre en su individualidad. Se refieren al reconocimiento de la libertad de asociación, de expresión; entre otros. Para lograr estos derechos se requiere limitar los poderes del Estado, generando pacto para el logro de derechos civiles y políticos.

Ψ La segunda generación se refiere a los derechos colectivos. Incluyen: trabajo, salud, educación, en general los económicos, sociales y culturales que permiten el acceso a la vida y el trabajo. Esta generación de derechos requiere ampliar los poderes del estado, planteándose un pacto económico, social y cultural.

La viabilidad de la democracia depende de la convergencia entre libertades clásicas y los derechos de crédito (Lafer, 1994:138).

Ψ La tercera generación de derechos tiene que ver con el reconocimiento de diversos grupos humanos como la familia, los pueblos, la colectividad.

Ψ La cuarta generación plantea el derecho al desarrollo, la paz, al medio ambiente sano de las colectividades.

Lafer considera como sinónimos a los conceptos de nacionalidad y ciudadanía. Refiere que en la formación del ciudadano, la institución educativa se convirtió en agente socializador privilegiado para "difundir contenidos, valores, normas, comportamientos, símbolos y rituales que conlleven el respeto a la nación (Lafer, 1994:156).

Tedesco (1996) propone replantear la relación ciudadano-nación a través de la formación para el ejercicio responsable de su ciudadanía.

Analiza cómo la modernidad plantea la formación individual a través de un sistema educativo integrado por escuelas modernas, que comparten cultura valores, normas, lengua, historia y formas de ser en la sociedad, que favorece la cohesión social e identidad.

Esta formación en la dimensión afectiva del sujeto a través de los símbolos y rituales religiosos y familiares, les proporciona la socialización necesaria, identidad, estabilidad y anclaje a las instituciones para que tengan confianza en sí mismos y en la posibilidad de transformar la sociedad, con puntos de referencia estables y motivados a actuar en función del interés general.

La modernización plantea también una formación ciudadana que favorezca actitudes hacia la democracia, hacia la identidad nacional y la creencia en ideales colectivos.

La formación ciudadana, comenta Tedesco, presenta *déficit en la socialización*, que produce desanclaje respecto a las instituciones básicas y propicia pérdida del sentido del vivir. Esta se caracteriza por falta de continuidad histórica, incertidumbre hacia el futuro, con procesos de transculturación, *dislocalización* y *relocalización* que lo hace sentir ajeno a la aldea global, que

propicia una identidad del yo saturada que poco a poco lo deja vacío. Las instancias que intervienen son, entre otras, una escuela aislada de la comunidad donde se ubica y los medios de comunicación masiva.

Ante esta situación plantea la necesidad de formar al ciudadano a partir de la construcción de su identidad, con una visión dinámica de la personalidad y de la sociedad en constante movimiento; capaz de responder adecuadamente a los cambios que se están dando, con la posibilidad de realizar decisiones y elecciones.

Propone que la formación ciudadana se considere como un importante tema transversal del currículo que, renovado por la redefinición de los contenidos socializadores, impacte en el diseño de la institución escolar. Una escuela que:

- Ψ Rompa con el asilamiento institucional para articularse a los demás agentes de socialización, principalmente la familia y la comunidad;
- Ψ Forme en *aspectos duros* de la socialización como la disciplina la autogestión y formación integral de la personalidad,
- Ψ Se diferencie por el proyecto pedagógico que desarrolla a su interior,
- Ψ Garantice el alcance universal de la educación.
- Ψ Use los medios de comunicación y tecnológicos como herramientas y no como fines en sí mismos.

Cabe mencionar que el ideal de formar con identidad y capacidad de elegir plantea una pedagogía diferente que tenga, como estrategia el trabajo en equipo, la solidaridad activa entre los miembros y la capacidad de escuchar.

Ottone (1996) comenta que el proceso de globalización genera procesos de *competitividad auténtica* que supone una revisión de los procesos educativos y formación de la identidad en la modernidad que hagan posible una ciudadanía capaz de adecuarse rápidamente a los cambios que suponen los procesos socioeconómicos.

Esto plantea, desde la perspectiva de una transformación educativa, que responda al menos a cuatro condiciones mínimas:

Ψ La escuela debe incorporar las tecnologías informáticas, como estrategia para el desarrollo de habilidades y en la formación del individuo como ciudadano.

Ψ A partir de repensar el desarrollo económico se requiere que el supuesto de equidad y movilidad social, que propone la educación, se cumpla al crear empleos productivos necesarios y revalorando las credenciales educativas.

Ψ Como contenidos educativos deben considerar simultáneamente la visión crítica de la modernidad y de la ciudadanía, así como la transmisión de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública - valores relacionados con democracia, tolerancia, libertad, diversidad, solidaridad, cohesión social-, así como las habilidades que le permitan desenvolverse en el sector productivo.

Ψ Lograr consenso político para que la modificación que se requiere sea considerada a largo y mediano plazo, con los compromisos políticos, económicos y sociales que esta importante tarea supone.

2.1.1.1.1. Formación ciudadana

Rodríguez (1998) en su Estado de conocimiento acerca de la educación ciudadana, aclara que ésta puede ser revisada como: proceso histórico, proceso moral, desarrollo de la racionalidad y campo de legalidad; y que todas estas propuestas pueden expresarse a través de modelos.

Busca dar cuenta de la producción más relevante de los últimos 25 años, privilegiando los trabajos de países que han transitado recientemente hacia la democracia. Considera, que lo escrito es una versión actualizadas de la visión de la Grecia clásica y de la Ilustración sobre el tema.

El autor vincula ciudadanía y democracia. Afirma que: Los ciudadanos no ejercen su derecho de voto, no existe el poder del ciudadano sobre lo público, no ha sido alcanzada la equidad en la sociedad. Sin embargo, ha aparecido una nueva res pública que confronta la situación del ciudadano y los principios universales de las democracias con problemas de: identidad nacional, política, etnicidad, género; formas supranacionales de gobierno; las formas de integración económica; migraciones masivas, y el surgimiento de países democráticos. Todos estos hechos cuestionan el papel del Estado y de la economía.

El debate sobre la legitimidad del régimen democrático y las formas de organización social se centra en tres argumentos:

- “Los que reivindican los principios éticos universalistas de la democracia sustentada en la igualdad y los derechos individuales a las libertades básicas;
- Las que reivindican una sociedad definida en principios republicanos en el ethos común de idioma, cultura e historia;
- Los comunitaristas que reivindican una sociedad que viene en principio definida por un pluralismo social y la diversidad de visiones del mundo, que reclama una ciudadanía pluralista y una igualdad compleja sustentada en la diversidad de identidades” (Rodríguez, 1998:5).

Cortina (1994: 50 a 52) argumenta que el *pluralismo moral* significa que los ciudadanos de una sociedad compartan unos *mínimos morales* (aunque no compartan la misma concepción de vida buena) a partir de los cuales es posible

tomar decisiones para construir una sociedad más justa. En los mínimos morales enfatiza la justicia.

“La convivencia es posible siempre que las personas compartan unos mínimos morales, entre los que cuenta la convicción de que se deben de respetar los ideales de la vida de los conciudadanos, por muy diferentes que sean de los propios, con tal que esos ideales se atengan a los mínimos compartidos”

“Desde el siglo XVI en que algunos pensadores empezaron a redactar escritos sobre la necesidad de la tolerancia, las conductas intolerantes e intransigentes con las concepciones de vida distintas de la propia siguen siendo parte de la vida cotidiana..Esta intolerancia ...puede ser superada: puede y debe serlo”

Desde la Ilustración los orígenes de la formación ciudadana se agita en dos sentidos.

1) Los sujetos se forman como ciudadanos al desarrollar una identidad con relación al grupo social, comunidad política, Estado o nación. Ser ciudadano es compartir: idioma, historia, cultura y leyes que son comunes, que les cohesiona, que les crea consciencia colectiva y *ethos* ciudadano.

A partir de Aristóteles la ética es filosofía práctica; la relación entre razón y moralidad es crítica para la formación ciudadana. La práctica es el principio educativo básico en este campo; la acción se transforma en hábito que obliga al sujeto. La razón ordena el ejercicio de los hábitos, así, privilegia lo social sobre el ciudadano y la existencia de leyes reguladoras sobre la razón autónoma del sujeto. La educación es necesaria porque las virtudes no se dan naturalmente en los seres humanos; sin embargo, al recibirlas se pueden perfeccionar.

2) Los individuos se forman como ciudadanos desarrollando su libertad y su autonomía; acordando con los demás, lo que queda legítimamente en el ámbito público.

Se trata de autores como Kant, Rousseau y Locke. Hobbes establece que el contrato social define y regula las normas políticas básicas, así como la situación práctico moral de los individuos a través de la cual se transforman en ciudadanos. Para este autor, la formación ciudadana es una toma de consciencia de que se acepta renunciar al derecho natural por medio del pacto social. Al

cae en la tentación de emplear esos programas de ayuda para fines político-electorales.

Este tipo de Estado influye en el ciudadano al hacerlo apático, mediocre, crítico y pasivo. La pasividad se fomenta principalmente por dos vías: el hábito de la ciudadanía política de dejar todas las decisiones, - aún las morales - a los gobernantes y la costumbre de apegarse a un código moral único.

La pretensión, dice la autora, es que la ciudadanía sea además de política, moral, lo cual supondría "asumir, como persona, la propia autonomía" (Cortina, 1994:28) ser mayor de edad en moral, significaría darse cuenta de que se tiene capacidad para formular juicios morales y guiarse por ellos, tener iniciativa, responsabilidad y creatividad.

El Estado social de derecho surge porque se reconoce que debe intervenir en la satisfacción de algunas necesidades y dar la oportunidad de acceso a bienes básicos, lo cual constituye el aspecto ético; además es el regulador de la distribución de recursos vía los salarios, productor, y en algunos casos, consumidor de bienes.

A propuesta de la autora, el Estado social de derecho debe distinguirse del Estado de bienestar, ya que este último ha caído en descrédito por no cumplir su función social, perdiendo legitimidad y credibilidad ante los ciudadanos, por lo que debe optar por orientar su actuar en la búsqueda de justicia.

El Estado de bienestar no ha propiciado la igualdad, libertad y solidaridad; que son valores establecidos como características de los regímenes políticos democráticos.

Plantea entonces que los mínimos de justicia son asunto del Estado, ideales de la razón; el bienestar es materia de cada sujeto, ideal de la imaginación al responder a su cosmovisión particular. Por esta razón un ciudadano será intransigente con respecto a cuestiones de justicia, porque son asunto de exigencia; con relación a los proyectos de felicidad individual, será tolerante, porque son invitaciones. Cada Estado debe entonces determinar el mínimo

decente o mínimo absoluto como exigencia de justicia, que le permita conservar su legitimidad.

El fenómeno moral tiene como base la justicia, orientada por lo justo, la razón práctica y las normas; la felicidad en cambio se guía por la ética de la felicidad, lo bueno, la prudencia y los consejos. (Cortina, 1994:57).

Cuando no se logran esos mínimos de justicia o mínimos morales (Cortina, 1994:50) algunos sectores de la sociedad, empiezan a verse desprotegidos y a no sentirse en realidad ciudadanos de dicho Estado, lo que hace que disminuya su identificación e identidad.

Los ciudadanos deben formarse para ser activos y participar en decisiones que les atañen, como las económicas. La autora reconoce que esta formación se adquiere a través de los valores en que está en contacto el sujeto de manera formal e informal; operativamente consiste en preparar las condiciones para que los valores se presenten.

Los valores que intervienen directamente en la formación del ciudadano son los morales, que articulan a todos los demás.

"Específicamente morales son la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia" (Cortina, 1997:225).

Se consideran así porque dependen de la libertad humana, son exclusivamente de las personas, los caracterizan como humanos, razón por lo que se universalizan y se defienden para sí y los demás.

La autora hace un símil del desarrollo de la consciencia moral en los individuos, planteado por Kohlberg, con el desarrollo moral de las sociedades, de tal manera que estos valores se encuentran en las democracias liberales que han accedido al nivel posconvencional de los principios universales, lo que significa que la "consciencia moral social sabe y siente estos valores como universalmente humanizadores" (Cortina, 1997:228).

Cortina (1997) coincide con Kant en que la base de un plan de educación ha de ser cosmopolita, de tal manera que permita formar a los seres humanos en

comunidad a partir de tener causas comunes, como por ejemplo, un proyecto de sociedad. Debe considerar la formación en habilidades necesarias para alcanzar cualquier fin, es decir la formación escolástico-mecánica; además de la formación en civilidad, es decir, educar en la prudencia para lograr ser querido en la sociedad, tener influencia y adaptarse a la sociedad. Así, una persona moralmente educada es quien "tiene en cuenta en su obrar aquellos fines que cualquier ser humano podría querer, lo cual lleva a tener como referente una comunidad universal" (Cortina, 1997:254). Es necesario aprender a convivir con justicia a partir de los mínimos acordados.

Cortina (1994) plantea que ante la situación xenofóbica surgida alrededor del mundo "un individualismo tolerante parece la máxima cota de moralidad que una sociedad puede alcanzar", siempre y cuando, se considere como punto de partida la premisa de tomar consciencia de que somos los seres humanos los protagonistas de la vida en común y que se debe elegir construirse como pueblo.

Propone para construir un mundo nuevo:

- A partir de la democracia liberal construir una convivencia fecunda.
- "[...] abjurar de una moral de la adustez".
- Evadir la moralidad de la frivolidad y la superficialidad.
- Abrazar una moral de responsabilidad.
- Propiciar el diálogo que responda a las preguntas básicas.
- Convencerse de que vale la pena trabajar por un mundo mejor.
- Asumir un convencimiento racional, de tal manera que puede ser explicado a través de la razón y puede ser también criticado racionalmente.
- Convencerse, racionalmente de que: es mejor respetar la autonomía ajena y propia; respetar y defender los derechos humanos; cada persona es en si misma valiosa y es un fin en si misma; las personas deben ser consideradas en las decisiones que les atañen; son interlocutores valiosos.
- Compartir estas convicciones fomenta la autonomía, el respeto y el diálogo.

Arredondo (1997) coincidiendo con Cortina, comenta que el término ciudadanía puede revisarse a partir de varios referentes:

- Jurídico. Generalmente se refiere a la nacionalidad de la persona; lo que quiere decir que ciudadano significa "haber nacido o haber elegido vivir" y actuar con relación a los derechos y obligaciones del país al que se pertenece.
- Político. Se refiere a que el individuo es ciudadano, cuando participa en la democracia electoral al elegir mediante su voto, a sus gobernantes.

El autor comenta enfáticamente

"la parafernalia de las campañas y de los procesos electorales mediatizan un tipo de participación ciudadana, ya que sólo sirve para distraer la atención de los auténticos asuntos de la democracia, entendida como forma cotidiana de vida en sociedad" (Arredondo 1997:42).

- Social. El sujeto está listo para agruparse en diferentes tipos de organizaciones privadas en torno a diversos temas y problemas, y dialoga con las instancias de poder.
- De Consumo. Desde el modelo de desarrollo económico, el Liberalismo transforma el papel del ciudadano en el de consumidor. La pretensión es consolidar los mercados nacionales e internacionales, para lo cual es necesario que exista alguna forma de paz social, de trabajo, de ingreso, de democracia.

Lo anterior plantea considerar qué instancias son las que intervienen en la formación del ciudadano, entre las que se puede mencionar: religión, gobierno, familia, escuela y medios de comunicación masiva. Reconoce cómo los actuales cambios sociales han modificado los valores de la sociedad y la forma que tenía de transmitirlos.

Comentario aparte hace de la institución escolar, la cual "sólo promueve rituales cívicos con olor a naftalina de siglos pasados, allá cuando se inventó la doctrina del Estado-nación" (Arredondo, 1997:47), alrededor del cual se erigen símbolos que delinear la psicología y cultura social de un grupo.

Con base en el pacto social que se establece entre los ciudadanos, se plantea un gobierno de representación que forma una elite que decide los temas más importantes para el país. Esta situación hace que el resto de la población se transforme en conformista y apática.

La participación ciudadana supone el conocimiento de los derechos y obligaciones del ciudadano. Actualmente se privilegia la demanda de los derechos, haciendo un tanto de lado a las obligaciones.

Señala la necesidad de una formación ciudadana que incida en la corresponsabilidad social en los asuntos que atañen a todos, que considere la inclusión y participación de los miembros de una sociedad.

No se obtiene por decreto, obligación o coerción. Su construcción inicia en cada persona, con el reconocimiento que la persona hace de sí mismo. De aquí se vislumbra el objetivo de la educación ciudadana o educación cívica.

Eric Suzán Reed (1997) considera que el sistema educativo tiene un papel importante en la conformación de la cultura ciudadana por que difunde "una nueva cultura cívica [...] más acorde con los desafíos de nuestro tiempo".

Barcena (1997) propone que la formación ciudadana tenga como base el referente amplio de la filosofía política, que da referencia a los contextos históricos y la tradición del origen de los conceptos.

La educación filosófica consiste en

"la formación de pensar como comprensión y búsqueda de sentido – ya que sólo mediante la comprensión y la capacidad de formular y mantener promesas podemos, siquiera parcialmente, remediar dicha intrínseca fragilidad de la acción (política)" (Barcena, 1997:31).

Aborda a la democracia como el gobierno del pueblo, la cual tiene dos justificaciones generales que originan los modelos competitivo, pluralista y el participativo, a saber:

- Una justificación instrumental que se refiere al procedimiento que permite resolver conflictos y exigir a los gobernantes la satisfacción de las

necesidades. Esta es la que da origen a la democracia como forma de gobierno.

- Otra sustancial, que puntualiza el valor de la participación ciudadana como una actividad propia del ser humano.

Esta es la democracia como forma de vida que promueve la libertad. Se basa en: autodeterminación individual y colectiva; desarrollo humano (que considera la capacidad para la autodeterminación), autonomía moral y la responsabilidad por las opciones consideradas; igualdad moral intrínseca de los individuos, igualdad política e igualdad de posesión de bienes otorgada por el derecho.

Con base en la idea de que la democracia es un "artificio", un ideal, resultado de la acción de los hombres considerados como seres políticos, la democracia requiere de una definición subjetiva, optar por ciertos valores, tener un referente normativo de ideales y aspiraciones.

La idea de democracia puede desvirtuarse cuando se aleja lo real del ideal, lo cual puede presentarse cuando: las prácticas se desvían de los ideales, valores y fines de libertad e igualdad que promueve, no se tiene un marco de referencia ético-político ó cuando se apegan a un modelo como la única opción y se piensa más en el ser que en el deber ser.

La tensión que se genera en buscar ese referente ético es el que sirve de motor para buscar la democracia ideal. A juicio del autor debe haber relación entre imposibilidad e imprescindibilidad para acercar ambos tipos de democracia. De acuerdo con Alain Touraine las condiciones de una democracia como la comentada son: representatividad de los gobernantes, limitación de poder de los gobernantes y sentido de ciudadanía. Si éstos se articulan adecuadamente se originan las dimensiones esenciales de la democracia: política, social; moral y cívica.

Si la democracia es ideal, la ciudadanía es un mito que deviene de la tradición. El autor propone que a partir del pensamiento dóxico, se cree un espacio conversacional, un espacio mental, en donde sea posible el libre intercambio de

establecerlo, los individuos se convierten de muchedumbre en pueblo; la voluntad de los individuos pasa a ser voluntad popular que luego transfieren a un sólo sujeto, el soberano.

Para Rousseau, pasar al Estado civil es un proceso de desarrollo moral vinculado a la razón. Se establece un contrato social implícito que transforma a las personas en ciudadanos, en miembros de un cuerpo colectivo. Asociados así, se nombran pueblo participe de la autoridad soberana. Como esta condición deviene de un contrato, la ciudadanía es asunto político legal que no puede ser considerada virtud o membresía.

La transformación en sociedad civil es gradual, a través de la sociabilidad. Este proceso moral, legal y cognitivo, permite al sujeto comprender el interés común.

Para el creador del Emilio una buena educación es la que forma al hombre racional. A través del proceso educativo se muestra al niño la necesidad de ser y actuar de cierta forma, para que sea él mismo quien regule su actuar y no a través de la autoridad externa. El nexo entre razón y moralidad es la consciencia, que opta por el bien o el mal.

Kant plantea que la libertad e igualdad no son naturales, derivan, como principios normativos, del pacto social consensuado. Considera que hay equivalencia entre la igualdad, la libertad y la razón, de la siguiente forma: la razón pura actúa libremente sin depender de lo empírico; la igualdad y la libertad se dan la razón a sí mismas, ya que obran independientemente de la necesidad. Trascendentalmente la razón pura se despliega bajo el supuesto de la libertad y ninguna puede entenderse sin la igualdad entre los hombres.

Considera que la ética o deber ser, no puede separarse de la libertad que se manifiesta en la voluntad y la razón, que se desvincula de los hechos. El deber se encuentra en las leyes a priori, libres de contaminación de las experiencias, costumbres o inclinaciones. Se refiere a la voluntad pura, a la razón que se distingue de la experiencia. La ética se orienta a la voluntad y el deber, a la moralidad: la ética es buena en sí misma. Entonces el problema es "la formación

moral como formación de la voluntad a través de la razón pura práctica" (Rodríguez, 1998:9).

Propone que el sujeto debe actuar con relación a normas razonables e imparciales, ya que el fundamento de la acción moral se establece en la máxima que la genera. Un mandato moral es aquel que se relaciona con la voluntad como fundamento, no como efecto. Plantea que la ética, la virtud, ha de enseñarse a través de su ejercicio, a clara que el medio para educar en la virtud es el buen ejemplo docente y la imitación que se deriva por el alumno.

Durkheim comenta que la sociedad es resultado de un orden moral común, de una solidaridad pre-contractual entorno a un orden moral formado por ideas compartidas. Actuar moralmente es conducirse en función del fin colectivo de los diferentes grupos a que se pertenece: familia, comunidad, patria, humanidad. Establece así que los valores existen fuera del sujeto y se construyen socialmente.

Plantea como problema de la educación moderna, cambiar la moral tradicional por una moral laica, es decir, la formación de un sistema de deberes independientes de cualquier postulado religioso.

Establece que el maestro es el agente educador de la moralidad. Quien inculca racionalidad, conserva los valores legítimos y crea cierta predisposición para adquirir los valores que una época futura demande. El proceso de interiorización que supone esta formación, es mas favorable si es permeado de emotividad para lograr el impacto necesario en el sentir del alumno, por lo que el docente debe generar en el alumno reconocimiento y respeto.

Las reglas que están en el exterior del sujeto, se interiorizan y convierten en hábitos que constituyen la moral. Los valores son hábitos internos, subjetivos, que predisponen a la acción. Ambos reglas y valores, son motivo de revisión, reflexión y crítica constante.

Las reglas morales tienen que ser respaldadas por la autoridad para que sean efectivas. Establecer reglas da origen a la libertad, ya que a través del respeto a las mismas se adquiere el poder de dominarse y defenderse contra las amenazas inmorales del exterior.

Rawls (Rodríguez, 1998:11) planteó el debate sobre el fundamento de la democracia en términos de la "justificación moral de los principios sobre los que se asienta la organización social". Retoma la ética universalista de Kant y la tradición contractualista de Hobbes. Su idea es que la justicia imparcial planteada en la Constitución supone reemplazar la concepción tradicional del contrato por un acuerdo inicial de justicia.

Plantea un modelo ideal de justicia, como imparcialidad, que supone:

- Una situación originaria que tiene: condiciones de imparcialidad libertades básicas iguales; igualdad de oportunidades y un principio de diferencia que garantiza que los beneficios lleguen a los que se encuentran en situación desfavorable. Con esta base, se puede acordar la búsqueda legítima de justicia. Se decide por una noción fuerte de libertad y débil de igualdad.

- Ubica al ámbito público como el único espacio donde puede abordarse la justicia como noción pública, compartida y universalizable.

- Una postura de cooperación y autonomía moral que haga posible imparcialidad suficiente para actuar conforme debe ser una sociedad ordenada. Para el autor, esta condición supone que la sociedad se apega a los principios de justicia que establecen que cada persona tiene el mismo derecho a las libertades básicas compatibles con las mismas libertades básicas otorgadas a los otros.

Para argumentar su propuesta, el autor comenta cómo la Teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg analiza las capacidades para resolver problemas similares a los que se plantean al ciudadano, como los empírico-analíticos y práctico morales.

Esta teoría descansa en postulados. Uno de ellos se refiere niveles, a partir de la convención respecto a normas, la pregunta de lo que es justo, la experiencia social, la estimulación y la actitud de los otros, que se explicitan a través del diálogo.

Para fines educativos, el conocimiento práctico moral es resultado de procesos de aprendizaje de solución de problemas, que tiene como característica promover la participación activa del estudiante. Los profesores son responsables de enseñar los valores socialmente consensuados, fundamentalmente los valores morales como el de justicia, que supone desarrollar en los niños el sentido de la equidad. Kohlberg redondea estas ideas al mencionar la necesidad de que el desarrollo moral plantea un cambio en la vida escolar y en el desarrollo del alumno.

Jürgen Habermas destaca el papel que tiene el acuerdo en los procesos discursivos de deliberación de la razón. Señala como la comunicación que tiene como objetivo el entendimiento, fundamenta el consenso posible, satisface cognitivamente y obliga moralmente a quienes intervienen. A este proceso le llama ética discursiva. Esta se centra en qué hacer para dilucidar qué normas son correctas, no qué valores son mejores, definiéndose como una ética deontológica.¹

Para consensuar una norma moral es necesario argumentar a través de la razón en torno a ella, aceptando las que expresan la voluntad general, lo que se caracteriza al proceso como cognoscitivista.

Así, la acción comunicativa es el marco en donde se desarrolla la ética discursiva con objeto de llegar a entendimiento. Es un proceso intersubjetivo en el que entran en juego las pretensiones de verdad, la rectitud normativa y la veracidad en lo que se habla.

Dichos supuestos se encuentran en la realidad de los mundos relacionados en la comunicación: a) el de las cosas objetivas, que demanda criterios de verdad; b) el nuestro, que se refiere a las interacciones sociales que supone criterios de rectitud normativa y c) el mío que se basa en la veracidad. Cuando éstos son

¹ Cortina (1994:72) define a este tipo de ética como la que se ocupa del deber moral, tiene como representantes a Kant, Rawls y Habermas.

aceptados por quienes intervienen en el diálogo o acción comunicativa, se puede decir que se entienden con relación a un asunto.

Una autora a quien ya nos habíamos referido en párrafos anteriores, Adela Cortina (1997), desarrolla una teoría acerca de la ciudadanía que relaciona el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el sentimiento de justicia de esa misma comunidad.

Reconoce que los seres humanos viven un proceso de socialización que les permite aprender leyes y valores que consideran buenos, por que así están convencidos en su razón y sentimiento. "Por eso, si esas leyes presuntamente humanizadora no encuentran una base sólida en la razón sentiente de los seres humanos, la falta de «humanidad» es insuperable" (Cortina, 1997:19).

Aclara que la razón sentiente es "la facultad que nos permite entendernos" (Cortina, 1994:43) es decir, la razón.

El concepto de ciudadanía, resurge en el siglo XX ante la necesidad - en las sociedades postindustriales - de contar con miembros que tengan cierta identidad en la que se reconozcan y se sientan pertenecientes a ella. El desarrollo de civilidad que supone, propicia en los ciudadanos la disposición de comprometerse con los aspectos públicos y en la construcción de la comunidad política, dejando de lado sus deseos individuales. Aún los desiguales social y económicamente se sentirán miembros de la comunidad por compartir símbolos comunes.

Los ciudadanos comparten una noción de justicia que favorece su sentido de pertenencia a una comunidad y su deseo de participación con objeto de fomentar su civilidad.

La tradición republicana como el Liberalismo Social, reconoce que es necesaria la cohesión social para que se puedan implementar proyectos políticos y económicos, aún la transformación del capitalismo. La cohesión necesaria se logra mediante el derecho y por la libre adhesión y participación de los ciudadanos al ejercer su virtud moral de la civilidad.

La civilidad surge cuando coinciden la sociedad y cada uno de sus miembros, al hacer sentir al ciudadano que pertenece a la sociedad y le interesa,

convenciéndolo de que vale la pena trabajar para mejorarla. Así, el reconocimiento y la adhesión son componentes del concepto de ciudadanía

A este punto es necesario comentar lo que Cortina (1997) aborda en relación con la justicia en la sociedad.

En el Liberalismo Social, Adela Cortina coloca su propuesta acerca de los mínimos y máximos morales y el pluralismo (ya comentados anteriormente). El Liberalismo político interesado por el ciudadano, debe defender la concepción de justicia acordada y compartida explícita o implícitamente. Fomentar en los ciudadanos adhesión a este concepto y emplearlo como referente para resolver conflictos, es un deber moral que crea comunidad y civilidad.

En los años ochenta se presenta como idea contraria de esta corriente el movimiento comunitario ó Comunitarismo. Critica a la teoría racional de justicia por que no asume una definición de vida feliz, por lo que le considera sólo procedimental.

El Comunitarismo señala que la identidad tiene como base la igualdad de los ciudadanos en dignidad, aunada a las características de cada sujeto y de los grupos a los que pertenece, los cuales le ofrecen diferentes formas de vida buena.

Acusa entonces a los liberales de "profesar el individualismo desarraigado, incapaz de ofrecer a los individuos ideales de vida personal y comunitaria" (Cortina, 1997:32).

Los comunitaristas ofrecen una idea completa de vida buena, llamada *maximalismo agathológico*, proponen recuperar las ideas de bien y virtud en el marco de las comunidades, por ser en ellas donde se aprenden las cosmovisiones y el bien. Esto significa que sólo cuando se tiene el sentimiento de pertenencia a una comunidad puede el ciudadano interesarse por ella.

Bárcena (1997) refiere que la formación ciudadana puede centrarse en la justicia o en el bien, punto nodal del Liberalismo o el Comunitarismo; señala que existe debate entre ambos desde el punto de vista:

- Epistemológico. Plantea la pregunta sobre la posibilidad de articular la concepción universal y deontológica de justicia, sin que se

conciba previamente una concepción histórica y cultural de "bien", "de una buena sociedad".

- Político. Refiere a la posibilidad de libertad y como puede ser explicada, desde el punto de los derechos individuales de los ciudadanos o de las comunidades en donde estos se desarrollan.
- Metodológico. Trata de la posibilidad de comprender la conducta humana, como un yo racional que puede elegir libremente principios equitativos de organización o teniendo referencia de su comunidad, que le da pertenencia y obligación moral con el interés común.
- Normativo. Refiere a la incapacidad del Liberalismo de crear una moral comunitaria compartida, que permita educar en los principios éticos y morales verdaderos.

Cortina (1997) enfatiza que si se pretende a asegurar la democracia como sostenible es necesario contar con modelos racionales de justicia (razón) y reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad (sentimiento).

A partir de esta doble integración de la ciudadanía, la autora desarrolla el concepto en función de los diferentes campos de acción del sujeto.

El primero aborda la ciudadanía política. Establece que es una relación entre un individuo y una comunidad política, de tal manera que el sujeto tiene los derechos que esa comunidad le otorga y por consiguiente se espera su lealtad permanente. El vínculo político que se establece, es factor de identificación social para los ciudadanos, proporcionándoles identidad. Al mismo tiempo hace evidente las diferencias con los otros, que no pertenecen a su comunidad. La ciudadanía política lo aproxima a los iguales y lo separa de los diferentes.

Esta relación política, recuerda Cortina (1997), parte de una doble raíz, que se origina de dos tradiciones: 1) *La griega o republicana*, mediante la cual la vida política sirve para que los hombres busquen conjuntamente el bien (se refiere a la democracia participativa) y 2) *La liberal, o romana*, que ve a la política como el medio para que individuo se realice y alcance su felicidad (alude a la democracia representativa).

Ante estas dos opciones señala que el verdadero ciudadano es "quien participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas" (Cortina, 1997:43).

Su propuesta deviene de la experiencia democrática ideal ateniense, en la que el ciudadano se ocupa de sí mismo y de lo público, sabe que es a través de la deliberación como se abordan los asuntos y que la votación es el último recurso.

Reconoce que el hombre está dotado de palabra que le permite la convivencia y la *socialidad*. Esta última es la capacidad de convivencia y de participación en la construcción de una sociedad justa que permita que los ciudadanos desarrollen sus cualidades y adquieran virtudes. Comenta que cuando los sujetos optan racionalmente por lograr sus aspiraciones personales en el seno de una comunidad, deliberando con los otros, están en el camino de ser ciudadanos.

La participación en la asamblea supone que el hombre es libre e igual al otro, la ciudadanía es el modo de ser libre. Para que el hombre pueda participar es necesario que aprenda a ser ciudadano a través de un proceso de educación, en particular de la educación cívica.

Durante el Imperio Romano, era ciudadano a quien se le daba protección jurídica, el que actuaba bajo la ley y esperaba protección en cualquier lugar del territorio imperial. Esta consideración planteó el surgimiento de la jurisprudencia, que transforma el concepto de ciudadano del *zoon politikón* al *homo legalis*, un estatuto jurídico con base en el cual se pueden reclamar ciertos derechos, y no un vínculo que da implicación política y responsabilidades.

El concepto moderno de ciudadanía tiene como antecedente a las revoluciones francesa, inglesa y americana, el nacimiento del capitalismo y el surgimiento de la figura del Estado nacional como el defensor de la vida, integridad y propiedad de sus miembros.

Cabe señalar que el Estado surge como una figura de ordenamiento político, formado por sujetos en pleno derecho llamados ciudadanos, que tienen una nacionalidad que se adscribe a un territorio, ya sea por residencia o

nacimiento. Los ciudadanos están dispuestos a someterse a las leyes que regulan la convivencia de tal manera que surge el Estado de derecho.

La otra cara del Estado, menciona Cortina (1997), es la Nación, es decir, que los ciudadanos se sienten como tales porque encuentran su identidad en compartir ciertos símbolos, personajes y mitos que los distinguen de las demás naciones, proporcionándoles la cohesión necesaria para comprometerse a cuidar y mejorar a su Estado.

Un Estado nacional requiere: libertad de cada miembro; igualdad entre ellos en cuanto a súbdito; la independencia de cada miembro de la comunidad en cuanto que es ciudadano, memoria colectiva que constituye su historia; nacionalidad como el sentimiento de compartir tradiciones y cultura y solidaridad como "la fuerza emocional que liga al grupo en una identidad común, porque se comprometen en una actividad común" (Cortina, 1997:63).

El ciudadano social es el que, en una comunidad política, goza de derechos civiles o libertades individuales; de derechos políticos como la participación política, y derechos sociales, como: trabajo, educación, vivienda, salud y prestaciones sociales en tiempos de crisis. Los derechos sociales están garantizados y protegidos por el Estado nacional que se denomina Estado social de derecho, que suele confundirse con el Estado de bienestar.

La pretensión del Estado de bienestar es necesaria, a clara, para que los sujetos se sientan y se consideren parte de una comunidad, ya que esa sociedad se preocupa por que logren supervivencia digna.

El Estado de bienestar se caracteriza por su intervención en el mercado, en la política de pleno empleo, en la institucionalización de los sistemas de protección para cubrir necesidades que no cubre un salario normal, así como en la institucionalización de ayudas para los no asalariados.

Este proceso de institucionalización de las ayudas, ha modificado el valor de la solidaridad, que de manera espontánea los ciudadanos comprometidos y corresponsables del otro, ejercerían. Así, el Estado actúa de forma paternalista y

opiniones entre los hombres, que propicie reflexión, discernimiento y juicio, es decir se recupere la tradición.

En esta tarea la educación tiene la misión de reproducir consenso en torno valores y normas. Es un proceso esencial que permite "identificarnos emocionalmente con un conjunto de valores, actitudes, patrones de conducta y normas, y a partir del cual accedemos al conocimiento de los que es humanamente valioso y digno" (Barcenas, 1997:49).

La educación política que propone, requiere reflexionar sobre la relación entre educación filosófica o filosofía política y la educación del juicio o la formación de la civildad. De acuerdo con Rorty (en Bárcena, 1997) existen tres visiones:

1. Los que defienden los derechos humanos ahistóricos e inalienables, que consideran que todos comparten los mismos valores porque se derivan de la consciencia como facultad humana, que es la esencia del ser humano y a partir de la cual se reconocen derechos iguales para los seres humanos.

2. Los que priorizan la democracia sobre la filosofía. Plantean (como Rawls y Dewey), que es posible sacrificar "la consciencia individual en aras de la convivencia democrática cuando las creencias personales relevantes para la política pública no son susceptibles de defensa en razón de las creencias comunes de los ciudadanos" (Bárcena, 1997:50).

3. Los comunitaristas que rechazan que el individualismo racional, las instituciones y la cultura liberal puedan sobrevivir con la justificación filosófica que esgrimen. Intentan ligar filosofía y política a través de la comprensión y el juicio.

Teniendo como referente la postura Comunitarista, la educación en las sociedades democráticas modernas es heredera de una cultura liberal que se compromete con sus valores, como la neutralidad; lo que no significa que la educación que se imparta sea neutral, sino que no se debe imponer como la única visión, ya que reconoce a otras culturas.

La educación de la ciudadanía se define como una práctica reflexiva en la que se promueve la deliberación educativa al enseñar cómo y cuándo se discuten los valores cívicos en controversia. De esta manera la filosofía política que la contiene pretende educar la razón práctica, promover la capacidad de juicio y la virtud cívica, transformándose en una filosofía edificante, formativa.

Retomando de nuevo a Rorty, Bárcena coincide en que la filosofía como edificación supone establecer relaciones con la propia cultura y con la de otros, así como crear nuevos lenguajes, metas y disciplinas. Desde este referente no hay un solo conocimiento, éste depende de las circunstancias, del lenguaje y del vocabulario humano.

Esta idea de educar a través de la filosofía plantea una educación liberal que favorezca el desarrollo humano del alumno, al permitirle conocerse a sí mismo. Al considerar la formación a través de diálogo, discusión y debate con los compañeros, maestros y los libros clásicos (tal cual los escribieron sus autores), así como la formación del carácter en ciertos hábitos y virtudes.

El ser humano, retoma Bloom (en Bárcena) se forma a través de la socialización. Después, en condiciones propicias, se da la auto - individualización y auto - creación cuando el individuo se rebela contra el primer proceso y desafía así, al consenso predominante.

La enseñanza de la democracia debe ser el aprendizaje de la libertad pública, la actividad cívica que se nutre de la actividad cívica de ciudadanos comprometidos. Así, la educación cívico-política parte de que la consciencia sea independiente, crítica, y con capacidad de reflexión.

El Liberalismo como corriente filosófica contiene concepciones de hombre y sociedad, que se expresan de la siguiente forma:

- Es una teoría individualista.
- Es igualitaria, porque todos los hombres tienen el mismo status moral y poseen autonomía, dignidad e inviolabilidad.
- Es universalista, porque defiende la unidad moral de la especie humana.

o Considera que las instituciones sociales y los acuerdos políticos son perfectibles.

Sus fundamentos se encuentran en el realismo inspirado en Hobbes que considera a la paz y a la seguridad como la base de la legitimación de la organización política; en la defensa del derecho a la intimidad del individuo sobre lo público; en la defensa de la libertad y de la autonomía positiva; y la neutralidad del Gobierno ante las diferentes concepciones de vida buena y moralidad individual.

La moral liberal se basa en el utilitarismo y en el imperativo categórico kantiano.

El Liberalismo trata de encontrar "unos mínimos morales comunes desde los cuales se puede facilitar la convivencia pacífica en un contexto de diversidad y de limitar el poder del Estado, para evitar la injerencia de éste en la vida privada de los ciudadanos" (Bárcena, 1997:111).

La justicia, dice Rawls, es la virtud básica de las instituciones sociales. La inviolabilidad de las personas se fundamenta en esta idea que está por encima del bienestar común, lo que significa que cada uno la acepta para sí y para los otros.

Las instituciones, como la Constitución política de la que derivan políticas económicas y sociales, hacen lo necesario para que se alcancen los principios de justicia, al distribuir los derechos y obligaciones fundamentales, la justicia vista así sería neutral. El sujeto tiene prioridad moral.

El sujeto, como ciudadano, tiene la opción de elegir el compromiso que quiere asumir con los asuntos cívico-políticos. La ciudadanía es la adquisición de un status que establece la relación del ciudadano con el Estado con base en lo establecido en las instituciones mencionadas. Es entonces una condición legal y formal, lo que caracteriza a la definición de una ciudadanía débil, concluye el autor.

Esta concepción es criticable porque excluye a los que no son ciudadanos, separa los derechos del hombre y del ciudadano, va contracorriente del

multiculturalismo y la igualdad de derechos no se aplica en lo económico. En contraste

“el Comunitarismo -como corriente de filosofía moral y política- insiste en el carácter fuertemente social del individuo, en los estrechos lazos entre moralidad y las costumbres de la sociedad y en la relación entre las concepciones del bien humano y [...] una concepción teleológica de la naturaleza humana, que se refleja en ciertas virtudes (Bárcena, 1997:117). Tiene su base filosófica en Aristóteles, Hegel y Etzioni.

Los comunitaristas defienden la naturaleza política del ser humano como ciudadano. En la formación de la identidad del sujeto, la comunidad y las tradiciones dan la pertenencia a una comunidad cultural, que facilita la identidad colectiva como ciudadanía.

Consideran a la ciudadanía como una práctica comprometida de participación en los asuntos públicos, en la formación de virtudes públicas y en la articulación moral del bien común. La comunidad proporciona valores, deberes y virtudes sociales que vinculan las comunidades políticas y morales concretas.

Los principios filosóficos del Comunitarismo cívico, son los siguientes:

- El individuo es un ser social, la autoidentidad se establece por los lazos sociales, compromisos y roles.
- El bien es previo a la justicia, es decir, se predetermina cuales relaciones sociales y participaciones en comunidad son buenas en sí mismas.
- “para saber cómo debemos vivir y cómo se debe organizar las comunidades, debemos ser adiestrados y educados en las excelencias del carácter (virtudes cívicas) y debemos servir como aprendices en una comunidad heredera de una tradición moral que tiene que ayudarnos a formar nuestro carácter” (Bárcena, 1997:128).
- El ciudadano debe buscar aprender y ejercitar las virtudes públicas en grupos que le permitan la participación real y continua; reconoce que tiene derechos, obligaciones más allá de los mínimos y una identidad que se expresa de formas diversas en la vida colectiva.

La educación política desde el Comunitarismo plantea el desarrollo integral de la personalidad, apegada a la comunidad y a los vínculos que los ciudadanos establecen en los diversos grupos. Requiere que se organice la práctica educativa en torno al concepto de libertad que se orienta a la felicidad pública. Supone la formación en valores relacionados con la participación en comunidad, que educan en justicia y libertad.

La educación es entonces normativa, es una actividad moral que pretende la formación del carácter de los ciudadanos para interesarlos en el ejercicio de virtudes cívicas.

La ciudadanía es la definición de un ejercicio moral una práctica de compromiso que es buena en sí misma, una estructura moral amplia en la que los sujetos desarrollan el carácter moral y la capacidad de juicio cívico.

Desde el Comunitarismo la educación ciudadana coincide con la educación moral, es normas y juicios de valor. La dimensión ética de la educación cívica significaría estudiar lo moral de la formación del individuo como ciudadano.

Cuando se hace referencia al carácter moral del ciudadano en relación siempre a una comunidad, se habla de "disposiciones, cualidades o rasgos que llevan a actuar y a comportarse de un modo determinado, en la dirección que marca lo intelegido por él, en cada circunstancia concreta, como éticamente correcto" (Bárcena, 1997:165).

El carácter de acuerdo con Sherman (en Bárcena), es un modelo de actuación más o menos permanente que se relaciona con las actitudes, sensibilidad y creencias que influyen la manera en que una persona considera, actúa y conduce su vida. Tiene componentes permanentes considerados como cualidades, rasgos o disposiciones, que se llaman virtudes cuando son buenas y vicios si son inadecuadas.

La formación del carácter supone crear hábitos con base en un pensamiento práctico, que se traduzca en acciones cada vez mejores. Plantea una práctica crítica y acciones virtuosas que juzgan cómo se actuará en función del

contexto, las emociones que involucran, y los niveles de opción y decisión para actuar. Se educa así, como agente moral, humanamente competente.

El autor comenta que un buen ciudadano debe ejercitarse en las virtudes cívicas compartidas por el grupo cultural al que pertenece, por lo que son morales y públicas.

Construir el carácter moral de los ciudadanos, en el contexto social moderno y pluralista, hace posible sostener la vida democrática y prever su descomposición.

Considera la posibilidad de mirar a la ciudadanía como un juego cívico, en el que la ética establece las reglas, entre las que se encuentran la libertad, el goce y el placer. Lo que supone que a través del proceso educativo, de la ejercitación del juego, se podrá llegar a sentir placer de ser ciudadano, degustando la actividad cívica, como se hace con un buen vino.

“Un ciudadano competente se distingue por su maestría moral y por su capacidad de juicio cívico, por su habilidad por juzgar las realidades de lo común, desde la categoría de nosotros” (Bárcena, 1997:175).

Refiere que la ciudadanía llamada débil, es la que se ejerce sólo en procesos electorales. Para fortalecerla, es necesario crear un imperativo cívico, que supone acercar la democracia representativa al ideal y plantear una educación cívica que propicie juzgar la política y participar en los asuntos públicos, contribuyendo a un proyecto social y bien común.

Retomando a Hannah Arendt reseña que existen prejuicios educativos que impiden comprender la esencia de la educación: la creencia en el mundo autónomo de los niños; la existencia de una ciencia pedagógica que puede sustituir el contenido de lo que hay que enseñar y remplazar el hacer por aprender. Esto se resume en pensar que la experiencia no es transmisible, que la tradición no debe considerarse.

Los adultos evaden la responsabilidad de educar al mostrar a los niños lo que hay en el mundo, razón por lo cual el maestro puede llegar en su práctica a enseñar sin educar. Propone que la educación debe ser conservadora en el

sentido de "ser capaz de preservar lo nuevo y revolucionario que pueda haber en cada niño y de preservar, simultáneamente, el mundo contra las posibles innovaciones del niño" (Bárcena, 1997:203).

Así, la educación servirá para conservar el mundo que se comparte y como preparación de las formas de manifestación de la propia identidad, la expresión del pensamiento como juicio político que funda y da sentido a la comunidad. Entrar activamente en la vida pública plantea que la educación cívica se oriente a la formación de la acción discursiva reveladora de la identidad personal; la acción y el discurso muestran a los sujetos.

Por medio de la acción se renace al mundo y se establecen relaciones recíprocas y solidarias. La comunicación que la acompaña se hace con base en persuasión, simetría y mutualidad.

Actuar se relaciona con los tipos de ciudadanía comentados que le permite tomar iniciativas personales que pueden ser aceptadas por los demás; supone emplear adecuadamente la persuasión y tomar decisiones adecuadas para conservar las mejores iniciativas.

Este discurso político ayuda a la creación de una identidad colectiva y el sentido de agencia política; ambos son factores de formación de una ciudadanía participativa.

Señala el autor que la educación consiste en la formación del juicio. Puntualiza que una persona educada, que tiene juicio, suele dar sentido a la realidad.

La actividad mental que supone se manifiesta como comunicación, como diálogo con los otros, presentes o ausentes. Así, la educación puede caracterizarse como un arte conversacional.

Restaurar el juicio como una habilidad de la ciudadanía es una estrategia para hacer de la razón política una ciencia práctica, lo que obliga a reconocer que la razón práctica y política se realiza y trasmite dialógicamente.

2.1.2. FORMACIÓN CIVICA Y DEMOCRACIA

El capítulo reseña el papel y necesidad de la educación cívica en el marco de la formación de un ciudadano que integra a la sociedad-Estado; los tipos y la situación de la educación cívica en el país a partir de la revisión de la función del Estado educador y los logros alcanzados.

2.1.2.1. FORMACIÓN CIVICA

A partir de la Ilustración, la educación cívica tiene como base dos supuestos relacionados:

- “1) la necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de legitimidad y cohesión social, y
- 2) la necesidad que tienen las personas de educarse como sujetos racionales, como sujetos morales y como sujetos de derecho” (Rodríguez, 1998:17).

Se legitimó la condición de ciudadano como elemento integrador de la organización social y política modernas. Se identificó al progreso de la vida social con el desarrollo del saber y se definió a la educación pública como mecanismo de democratización del conocimiento y compensación de diferencias. Así, la Ilustración y luego el Liberalismo, transformaron la ley y la educación en obligación ciudadana y tarea del Estado, con el propósito de terminar con la ignorancia y las desigualdades atribuibles a condiciones socioeconómicas.

La educación cívica se entendía como educación nacional, propia de los hombres libres. Pretendió instalar en la consciencia ciudadana los símbolos que identifican la nacionalidad, la historia, el amor a la patria y el reconocimiento y ejercicio de los derechos ciudadanos.

El proyecto de educación cívica de Condorcet, comenta Rodríguez (1998), fue el que se acercó a esta visión paternal y de transmisión del saber.

El fundamento del proyecto educativo del Estado Ilustrado fue la visión científicista del conocimiento. La educación cívica tenía como eje el reconocimiento de los derechos y obligaciones ciudadanas, para referirse más tarde a su práctica.

La estrategia educativa consistía en realizar eventos cívicos para aplicar los conocimientos previamente revisados, se formaban hábitos y se practicaban, se imponía cierta disciplina y otros principios de conducta.

“La educación cívica está dirigida a que los ciudadanos se aparten, cuando menos de vez en cuando y temporalmente, de las perspectivas desde las cuales

suelen ver el mundo, para ver las cosas desde un punto de vista diferente" (Suzán, 1997:80).

Rowe realizó una revisión en diferentes países sobre la enseñanza del civismo, y elaboró una tipología:

Ψ La enseñanza cívica como patriotismo. Se promueve la lealtad al Estado o a la comunidad al exaltar la historia oficial y se destacan los beneficios que ha otorgado. Plantea la ciudadanía en términos sentimentales. Presenta algunos problemas: coloca la lealtad al Estado por encima del respeto por la justicia, la verdad o los derechos humanos y genera una visión acrítica con relación a la sociedad, que no permite el desarrollo político.

Ψ En algunos países la enseñanza cívica es responsabilidad de los padres, quienes pueden elegir qué educación cívica dar a sus hijos. Esta situación no permite que los niños tengan la visión de que existen diferentes valores, ya que se centran sólo en la experiencia familiar. La actividad de la escuela se limita a desarrollar actitudes democráticas.

Ψ La enseñanza cívica religiosa. Considera que la mejor forma de lograr la educación cívica es a través de la fe, debido a las normas morales claras en que se sustentan. Lo que indica la moral de la sociedad y lo que dice la religión, pueden no coincidir ni con el interés público ni de la comunidad política, lo que puede representar problema la dualidad. No se da la oportunidad del diálogo, del reconocimiento de las minorías y de la alteridad. Este tipo de educación cívica no promueve la identificación con la sociedad política, lo cual limita la formación de una ciudadanía participativa.

Ψ La enseñanza centrada en el conocimiento de la Constitución. El objetivo es transmitir información con relación al gobierno y los derechos de los ciudadanos, sin considerar la formación de habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo de una cultura política diferente.

Ψ La enseñanza cívica a partir del pluralismo o conflicto sobre valores. El autor comenta que el objetivo de la educación cívica es

"desarrollar ciudadanos moralmente autónomos capaces de un pensamiento crítico y de contribuir positivamente al discurso público y que se conducen conforme a un compromiso, con principios, y no con base en la coerción que se ejerce sobre ellos, o en la persuasión de que son sujetos" (Suzán, 1997:82-83).

Se trata de formar ciudadanos que sean críticos al sistema, capaces de compartir proyectos con los otros a través de la tolerancia activa, al acordar reglas y resolver los desacuerdos. Como estrategia didáctica se presentan casos de conflictos de valores para desarrollar habilidades de raciocinio, análisis, contraste, justificación, obtención de información, conciencia política y tolerancia. El modelo ayuda a los alumnos a entender conceptos que pueden tener diferentes interpretaciones y requiere de maestros entrenados para crear un ambiente de confianza que permita la participación libre de cada alumno y la construcción grupal.

Ψ La enseñanza cívica basada en los sentimientos y los afectos. Se promueve la empatía como fuente de motivación cívica ya que ésta se relaciona con la probabilidad de involucrarse con el otro y en las acciones sociales. La enseñanza cívica pretende que los alumnos sean conscientes de que el civismo involucra a personas y su calidad de vida. Se critica este modelo por que la realidad social se mueve a partir de referentes económicos y sociales, no sólo afectivos.

Ψ La enseñanza cívica basada en la experiencia que ofrece el entorno escolar o comunidad escolar. Considera que los valores como justicia, respeto y democracia, por mencionar algunos, se aprenden viviéndolos, por lo que deben estar en "la escuela, en el ambiente escolar, en sus reglas, en su comunidad" (Suzán, 1997:86). Se critica por que parte de algunos asuntos en los cuales los alumnos no tienen elementos para decidir de manera democrática.

Ψ La enseñanza cívica basada en la experiencia que ofrece la acción comunitaria. Refuerza "el espíritu de comunidad, el sentido de

responsabilidad, el altruismo y el hábito de involucramiento voluntario en causas sociales" (Suzán, 1997:87). El riesgo que tiene este modelo es la idealización de fenómenos que se dan al interior de la comunidad como: confianza, pertenencia, dependencia mutua, identidad y solidaridad, que en algunos casos, refiere el autor, puede impedir actuar en relación de problemas y oportunidades comunes más amplios.

Ψ La enseñanza cívica centrada en el desarrollo de habilidades requeridas para la participación ciudadana. Parte del análisis de situaciones de la vida real, y de la práctica de actividades cívicas. Con base en las experiencias de los alumnos se plantea la búsqueda y práctica de soluciones grupales a problemas comunes de la vida cotidiana. El objetivo de la educación cívica es el desarrollo de habilidades para dialogar, analizar, llegar a acuerdos, consensos y coaliciones, integrando ideales e intereses.

Es necesario comentar que estos modelos no se presentan bien definidos en la práctica del civismo. El autor propone hacer una revisión minuciosa de la enseñanza del civismo en México, para caracterizarla y proponer los cambios necesarios.

De manera general se acepta una clara relación entre los procesos educativos y la formación de una cultura cívica. Se reconoce la influencia que otras instancias tienen, como los medios masivos de comunicación y grupos de referencia; por lo que se requiere de un trabajo coordinado e integral entre ellas.

El autor señala como a partir de investigaciones realizadas se puede afirmar que a mayor escolaridad de los ciudadanos "disminuye los costos materiales y cognoscitivos que implica la participación política" (Suzán, 1997:98).

Estudios realizados en Alemania, Estados Unidos, Australia, Irlanda, Israel, Noruega y Reino Unido muestran que la escolaridad influye en la atención que se presta a la política, el interés que se muestra en los asuntos públicos y "la tolerancia para con la libertad de expresión de puntos de vista impopulares" (Suzán, 1997:99).

2.1.2.1.1. Situación de la educación cívica en México

Como comenta Rodríguez (1998) la noción de Estado educador surge en la Ilustración ante la necesidad de formar al ciudadano. En México se estableció desde la Constitución de 1857, al respaldar ética y políticamente a los principios liberales.

El ideólogo mexicano que concibió al Estado educador fue Justo Sierra. Al reconocer que el proyecto contenido en la Carta Magna de 1857 era una utopía, planteó que se necesitaba la libertad práctica, que deviene de la paz y el progreso que origina la educación. Diseñó una estrategia de formación a través de la escuela, con el objetivo de desarrollar la nacionalidad. El recurso principal para lograrlo era la instrucción de toda la población, que se caracterizó por ser elemental, homogeneizadora, obligatoria y gratuita.

Sierra legitimó al Estado educador con los siguientes argumentos:

- a) la sociedad tiene la obligación de proteger los derechos ciudadanos,
- b) los niños tienen derecho a la protección tanto como los adultos;
- c) los niños requieren de la formación tanto como de la nutrición;
- d) los padres están obligados a instruir a sus hijos, tanto como a alimentarlos;
- e) la sociedad debe cuidar que los niños reciban instrucción con el mismo derecho con que se cuida que reciban nutrición;
- f) el Estado es el agente y la consciencia de la sociedad [...]
- g) [...] el Estado debe, en aras del bien común, estatuirlo como obligación" (Rodríguez, 1998:21).

El primer obstáculo que se presentó fue la unificación lingüística del país, además de "desasnar a los indígenas", erradicar la superstición; condiciones que hicieron que la educación se viera como redención a los indígenas.

Así, el Estado educador promueve una visión etnocéntrica de cultura y una perspectiva historicista del progreso. La educación promovida tiene una visión científicista del conocimiento que se convierte en moralizadora.

La visión de Sierra se ha modificado. La educación cívica que impulsa el Estado educador

“tiene como propósito general conformar las condiciones mínimas de sistema escolar obligatorio, gratuito y uniforme; su propósito educativo es inculcar valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales, y del entorno social [...] lugar preponderante corresponde a la enseñanza de la historia nacional” (Rodríguez, 1998:22).

La reforma de la educación primaria en 1993 estableció el civismo como asignatura. Se orientó a formar la ciudadanía nacional, con base en:

1. La educación laica y democrática que imparte el Estado
2. La educación como factor para fortalecer la consciencia nacional y el amor a la patria.
3. El objetivo curricular se construye con lo expresado en el artículo tercero de la Constitución del país.

El autor señala que la formación cívica así planteada, se orienta al aprendizaje de contenidos y no al desarrollo de las capacidades éticas. La formación ético-moral que supone la educación cívica no se aborda.

Puntualiza que los objetivos de la educación cívica han sido crear un Estado-nación, no la democracia; formar ciudadanos nacionalistas, no sujetos democráticos; la escuela y el aula son espacios donde se da el conocimiento, no donde se analizan los vínculos cívicos. Las destrezas, valores o actitudes relacionadas con la educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía no se desarrollan.

Haciendo un balance de los alcances del Estado educador, comenta Rodríguez (1998), se puede decir que ha logrado impulsar patriotismo y nacionalidad; pero no ha creado confianza en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos.

Reflexiona en la necesidad de reconocer que en la formación de algunos contenidos transversales como la formación cívica y ciudadana, es importante

aprender-haciendo para entender su desempeño de manera eficaz, a través de estrategias centradas en la participación.

Rodríguez (1998) concibe que el rol de la ciudadanía es rehabilitar a la democracia, al construirla y considerarla como espacio de participación, deliberación, decisión personal y colectiva.

Independientemente de que la ciudadanía se enseñe, se aprenda o se forme, es necesario tener claro su significado y el referente filosófico al que alude. Retoma a Aristóteles, quien planteó que la ciudadanía tiene tres componentes básicos que hacen posible su formación integral:

- El ético-moral, o ciudadanía moral, que supone conocimiento práctico, plantea aprender a plantear discursivamente los asuntos, y a resolver los problemas morales.
- El racional, racional-cognitivo, o ciudadanía racional, que plantea aprender a deliberar, a acordar con base en la mejor razón, y
- El legal, normatividad-legal ó ciudadanía constitucional que conlleva conocimientos legales, significa aprender a convivir con otros, con base en el recurso abstracto del derecho.

Por lo anterior propone, que se replanteen las estrategias formativas del Estado educador: que la escuela considere los componentes mencionados en el currículo al sustituir los contenidos, por el planteamiento y discusión de problemas; que se construyan y vivan ambientes democráticos en donde sea posible el diálogo y la deliberación para lograr consensos.

Suzán (1997) reseña que el fundamento legal de la educación cívica se encuentra en el segundo párrafo del artículo tercero, cuando define los objetivos y características de la educación que imparte el Estado; en las fracciones tercera, quinta, sexta y doceava del artículo séptimo, cuando se definen las características que tendrá la educación que imparta el Estado y en la fracción segunda del artículo 31, cuando menciona que los niños deberán asistir a los establecimientos designados para recibir instrucción cívica que los capacite para ejercer su derechos ciudadanos.

El Centro de Estudios Educativos (1998) realizó una investigación con objeto de sentar las bases para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral (IFE) para el bienio 1998-2000. El reporte final incluyó un Estado de la práctica de la educación cívica elaborado con el objetivo específico de sistematizar y analizar las experiencias educativas en formación ciudadana desarrolladas en México.

Los datos se recabaron a partir de un cuestionario aplicado a los vocales de capacitación electoral de 24 juntas locales del IFE, en todo el país, y entrevistas a 19 informantes, considerados como calificados, por que su objeto de estudio es la educación cívica, realizan tareas relacionadas con ella en instituciones y los recomendaron los capacitadores.

A partir de la información obtenida se eligieron seis experiencias de formación promovidas por: Alianza Cívica, Frente Cívico Familiar, Misión por la fraternidad de Centro de Estudios Ecuménicos, Educación para la democracia de la Coordinación de investigación y Desarrollo Académico de la Dirección General de Desarrollo y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua, Talleres para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, la Universidad de Aguascalientes, y las Jornadas Cívicas del IFE.

El procedimiento de análisis consistió en hacer explícitos los significados que contenían las categorías que articulan a la propuesta de cada experiencia y las prácticas que suponen. Los resultados se clasificaron con relación al ámbito que abordaron: cívico-electoral y escolar.

En el ámbito cívico electoral se ubicó a Alianza Cívica. Orienta su actividad a través de tres ejes: elecciones limpias y equitativas, ciudadanos participativos en asuntos públicos y vigilancia de la gestión gubernamental. Articulan su actuar con base en las nociones de: poder ciudadano, ciudadanía, participación, valores relevantes, para la convivencia civilizada: gobierno de mayoría, respeto a las minorías, tolerancia, pluralismo, capacidad de concertación, búsqueda de consenso, ley para todos, acuerdos tomados y cumplidos. El fundamento de la

cultura ciudadana debe ser la ética. Democracia participativa, el componente educativo principal es el aprendizaje a través de la acción.

Otra de las instancias incluidas en el ámbito electoral es el Frente Cívico Familiar. Es una asociación civil del Estado de Yucatán creada con el "objetivo de promover la democracia a través de la participación ciudadana en la solución de problemas que afectan a la comunidad" (Schurmann, 1998:20). Su principal actividad es la observación electoral y la detección de compra y coacción del voto. Sus nociones básicas son: participación, responsabilidad, compromiso comunitario y toma de consciencia.

El componente educativo básico es la toma de consciencia, que supone un proceso a través del cual el sujeto clarifica su situación y se activa en la solución de los problemas. El ciudadano debe tener consciencia de su poder, conocer y exigir sus derechos. La tarea educativa se complementa a través de la acción y participación de las personas para que el gobierno sirva realmente al pueblo. El componente vivencial es el que hace que el aprendizaje sea efectivo.

En el proyecto Misión por la Fraternidad convergen diferentes instancias cristianas que tienen como objetivo ayudar a la construcción de una sociedad democrática. Emplean al evangelio y la acción pastoral como medios de educación ciudadana y valoral. Los conceptos que manejan son democracia basada en poder popular, valores como verdad, justicia, fraternidad, dignidad humana y restauración del tejido social, responsabilidad, participación, conscientización, auto constitución del sujeto y ciudadanía.

Recurren a la conscientización en época de cuaresma como componente educativo, relacionan la fe cristiana con el proceso personal de conocimiento. Consideran como el eje del saber al intuitivo, al subjetivo y al validado. El método que emplean tiene como fundamento a la educación popular. Señalan que las reglas democráticas, tienen que estar vinculadas con las experiencias de vida de los sujetos.

En el ámbito escolar incluye el programa Educación para la Democracia del Estado de Chihuahua, que tiene como objetivo la formación de valores en la escuela primaria,

“promover en la escuela pública una cultura en y para los valores cívicos, establecer programa de capacitación y formación docente en el área de educación en valores y para la democracia y motivar a los maestros para el diseño de proyectos innovadores que impacten en la formación valoral de los alumnos” (Shurmann, 1998:35).

La categoría central es la democracia entendida como forma de vida. Su propuesta educativa se conforma de tres elementos: distinguir los valores imprescindibles y su manejo, noción de ciudadanía y el proceso de formación que implementan.

Los valores los clasifican como:

- adjetivos, que le permiten al sujeto el análisis, crítica y reflexión de los mismos, entre ellos están la tolerancia y la capacidad de negociación, y
- sustantivos, se relacionan con la toma de posición una vez que se han analizado los valores adjetivos.

Existen condiciones previas para que estos valores se presenten como la libertad y la equidad.

La autora señala que el objetivo de este organismo es crear ciudadanos que tengan capacidad de influencia. El proceso de aprendizaje de los valores es necesario para entender la vida democrática. Su propuesta conserva un sentido didáctista de la enseñanza escolar.

Para este programa la instancia escolar es el punto de inicio para enseñar el proceso democrático “La escuela es la única institución que tenemos en esta sociedad donde se pueden adquirir estas situaciones de cuestiones de ciudadanía en la vida cotidiana; es la única [...] puede ser el laboratorio de la democracia de la sociedad” (Shurmann, 1998:39).

Reconocen que es al interior del espacio escolar, durante la vida cotidiana, que se puede construir la democracia. Proponen un espacio escolar autónomo,

que involucre a los padres en la elección de autoridades, elaboración de proyectos escolares, propuesta de normatividad y programas.

El programa Educación para la Paz y Derechos Humanos que promueve la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, tiene como objetivo apoyar pedagógicamente los contenidos valorales presentes en la política educativa y en el currículo de la escuela primaria, al fortalecer el desarrollo armónico del alumno y de la sociedad con base en los derechos humanos de: género, igualdad, resolución de conflictos, fraternidad, justicia, libertad, verdad y vida

Postulan el poder ciudadano como base de la democracia. Para iniciar la educación ciudadana proponen formar consciencia de grupo, para participar en cada uno de los ámbitos de la vida.

Su proceso de formación ciudadana pretende educar para la democracia como vivencia cotidiana, a través de la resistencia y el cambio. El profesor es la figura que vincula a la escuela con la comunidad.

Las Jornadas Cívicas del IFE se promueven en escuelas de educación básica y media superior, con el objetivo de fortalecer valores y prácticas relacionadas con la democracia por medio de actividades lúdicas, reflexivas, participativas y vivenciales.

Consideran que los valores están insuficientemente abordados en el currículo de educación cívica de primaria, por que no se aborda el proceso de formación de manera integral. El IFE concibe que la formación valoral tiene dos niveles: el primero comprende la dimensión ética, es decir la distinción entre el valor positivo y negativo de los hechos en la realidad; el segundo nivel consiste en reconocer esos valores como fundamento de sus acciones.

Continúa reseñando Shurmann (1998), que los valores intrínsecos a la democracia son la tolerancia, el pluralismo y la libertad, los cuales deben estar incorporados a la cultura del grupo social.

Especifican que la función de la educación en valores es además hacer ver a los sujetos lo que significaría un cambio en la forma de vida. Privilegian para

esta educación el espacio escolar por sus características que permite el trabajo continuo, sistemático, y grupal.

La unidad básica de la educación cívica es la dimensión grupal y colectiva de la sociedad, por ser el referente próximo en que se mueve el actuar ciudadano.

La democracia es entonces una forma de vida colectiva, que requiere que los ciudadanos participen en la construcción de formas de relación e interacción diferentes.

La autora incluye un apartado en que resume los hallazgos en la investigación con relación a las propuestas revisadas:

- Plantean alternativa a la educación cívica.
- La democracia entendida como forma de vida.
- Su interés es la construcción de una sociedad con base en el Estado de derecho y poder ciudadano.
- La formación del ciudadano no sólo es responsabilidad del Estado, deben también participar los organismos de la sociedad civil.
- El ciudadano es un ser activo, en su proceso de formación y decisiones que le perjudican.
- Los procesos de formación ciudadana en los espacios escolares se orientan al desarrollo del valor de la autonomía, a favorecer las habilidades para el consenso y la resolución de conflictos, así como la toma de consciencia. Primero se aborda el valor teóricamente y después se plantea llegar a la acción. "La vida escolar es concebida como el espacio fundamental para el aprendizaje y la construcción de la ciudadanía y, como consecuencia, de la vida democrática" (Shurmann, 1998:56).
- En los programas desarrollados por organismos de la sociedad civil, la formación ciudadana fomenta la participación de los individuos en la esfera de lo público, haciendo que los sujetos tomen consciencia y reflexionen respecto a su realidad. La acción ciudadana se centra en lo electoral y en el seguimiento de la gestión gubernamental.

- Ambos tipos de programas tiene como modelo educativo la promoción de experiencias centradas en la razón, la consciencia y la praxis. Pueden caracterizarse como constructivista al considerar que el conocimiento es producto de la experiencia significativa del sujeto al interaccionar con el medio y asignarle significados.
- La autora concluye que, aunque los planteamientos consideran entre sus estrategias el diálogo, el consenso y la deliberación, éstos no se consideran en los procesos formativos.

2.1.2.2. VIDA DEMOCRÁTICA

Dewey (2001) define a la democracia como un conjunto de aprendizajes que preparan para el futuro. Es el compromiso de participación en la construcción de valores que regulan las formas de convivencia entre los seres humanos, por ese compromiso la educación tiene un papel protagónico en el desarrollo de la inteligencia, comprensión de las experiencias, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad.

Touraine (1994) sugiere fomentar una cultura democrática que al considerar la diversidad, haga posible que todo espacio y todo tiempo se viva a través del diálogo entre los individuos y las culturas. La democracia significa entonces que en las decisiones participen cada vez más sujetos sociales, de tal manera que el poder individual se convierta en un lugar vacío.

Cortina (1997) propone una concepción moderna de democracia que responda a las exigencias actuales, al considerar que:

- La sociedad se configura de forma plural con diferentes concepciones de vida buena.
- La democracia debe hacerse procedimental.
- Las decisiones tomadas mediante ciertos procedimientos son legítimas.
- La democracia procedimental no es neutral.
- Las instituciones se legitiman por principios universalistas, no por normas comunitarias.
- El hombre es autónomo que se desarrolla en solidaridad.
- “El grupo social no es ontológica, sociológica y éticamente más importante que el sujeto autónomo” (Ortega, 1996:26).
- La voluntad del pueblo se manifiesta por medio de la comunicación de los sujetos, vivida en solidaridad.

Power (1999) comenta que la democracia es el ideal que plantea la participación del pueblo, por lo que para evaluarla es necesario considerar el grado y calidad de la participación popular.

Para que los ciudadanos participen necesitan ciertas habilidades que proporciona la educación, entre otras: saber leer y escribir para informarse. Retoma a Hirsch (en Power 1999) para enfatizar que necesitan tener cultura básica para tomar decisiones en forma razonada e información relacionada con las instituciones democráticas.

Además, las escuelas deben proporcionar espacios para que los alumnos aprendan la democracia como forma de vida al deliberar sobre los conflictos, valorar la dignidad de ser libres e iguales y tomar decisiones en conjunto

La mayor pretensión sería que en cada escuela existiera una comunidad equitativa, en la que maestros y alumnos en conjunto, decidieran sobre las normas y las políticas de la vida escolar, propiciando la democracia participativa. Esta participación, incluye a todos los alumnos en el control y seguimiento de los acuerdos establecidos, lo que puntualiza la responsabilidad de la conducta de cada alumno.

Con objeto de practicar la democracia para llegar a ser ciudadano participativo, se han propuesto tres etapas de comprensión del ideal de la democracia por las que van evolucionando los alumnos: sentirse libres para expresar sus intereses; escuchar a las demás personas, ponerse en su lugar, respetarlas y reflexionar sobre lo que es mejor para todos; y dialogar abiertamente, con atención especial a las minorías y al conjunto social.

Conde (1997:135) plantea a la democracia como un sistema social, económico y político, deseable por los valores que encierra, construidos históricamente. Es una forma de convivencia humana, que supone poner en práctica valores, hábitos y actitudes, asumidos implícita o explícitamente, en las relaciones cotidianas que establece un sujeto con los pares y con los otros. Los valores que se comparten son "la justicia, la tolerancia, la pluralidad, la diversidad, la solidaridad, la fraternidad, la paz, la estabilidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, la igualdad, el diálogo, las libertades, la responsabilidad, la legalidad, entre otros" (Conde,1997:135).

Se plantea que la democracia llevará al desarrollo de la sociedad en todos los aspectos.

Ortega (2001) considera a la democracia como una forma de vida, que supone una organización social que se basa en reconocer la autonomía de los individuos y su capacidad autolegisladora, por que la dirección que siga una comunidad debe resultar de que todos participaron por igual en la decisión. Entendida así, se plantea la necesaria acción del ciudadano en las decisiones que conforman la construcción cultural y moral de la sociedad. Plantea avanzar hacia el comunitarismo que con la tolerancia y la solidaridad, busque lo mejor para toda la sociedad; lo cual supone un pacto cotidiano y permanente de todos para respetar los derechos de todos.

2.2.1. Vida democrática y educación

Conde (1997) relata que la democracia en la política educativa Mexicana se encuentra expresada explícitamente en el discurso oficial desde 1945.

Como secretario de Educación, Torres Bodet reforma el artículo tercero de la Constitución, que definió a la educación como democrática, nacionalista y que contribuiría a la mejor convivencia humana; entendiendo a la democracia como estructura jurídica, régimen político y sistema de vida.

En el período de Ruiz Cortines se establece que los contenidos de la Historia tendrán como finalidad afirmar los ideales democráticos de México; en particular en civismo, se crearán actitudes relacionadas con los ideales democráticos de México y de la humanidad.

En el segundo período de Jaime Torres Bodet como secretario de educación, se reforman los planes de estudio de la educación primaria y se define el perfil de egreso del ciudadano como el sujeto que esta "dispuesto a la prueba moral de la democracia"(Conde, 1997:138).

Durante el periodo de Díaz Ordaz, se define a la educación como democrática y pacifista, reafirmando tres aspectos: la integración de la

nacionalidad, la consolidación de la libertad y la democracia al conocer la Constitución y la conquista de mejores condiciones de vida.

Con Luis Echeverría Álvarez se impulsa otra reforma educativa que pretende formar en habilidades para el diálogo, la participación y el consenso con objeto de favorecer, la apertura democrática y la búsqueda de la justicia social.

En 1993 se impulsa la reforma denominada Modernización Educativa. Plantea a la educación como un proceso continuo, que se caracteriza por ser democrática, concebida como forma de vida. Se da más importancia a la educación cívica como asignatura, con el objetivo explícito de desarrollar actitudes y valores en el estudiante que le den las bases para ser ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable, libre, cooperativo y tolerante, capacitado para participar en la vida democrática.

Lograr estos objetivos plantea una gestión y convivencia escolar diferente, a como actualmente se encuentra "No se garantiza la apropiación de la enunciación del proyecto educativo nacional por parte de los maestros ni su traducción a prácticas cotidianas democráticas" (Conde, 1997:140)

Con objeto de relacionar educación y democracia se han realizado diferentes propuestas que representan puntos de vista diversos, entre los que se encuentran:

- Democratización de la educación. Pretende idealmente la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad del servicio educativo; disminuir las desigualdades sociales generadas por la escolarización; la equidad, la diversificación de la oferta para atender a los grupos en desventaja, la cobertura, la eficacia y la eficiencia.

- Educación, desarrollo y democracia. Organismos internacionales han propuesto que estos tres conceptos se encuentran ligados en un círculo virtuoso que potenciará a las sociedades que logren encauzarlos. Los valores son el sustento ético del crecimiento económico.

- Educación para la reconstrucción de la democracia política. Plantea como una necesidad en sociedades que se encuentran en el proceso de

transición hacia la democracia, para formar a una ciudadanía activa y crítica con relación a la reconstrucción social.

o Formación de sujetos democráticos. Desarrollan experiencias de vida en contextos socioculturales diversos, incluida la escuela, que favorezcan los estilos de convivencia de la vida democrática. Se da importancia al aprendizaje vivencial de los valores para desarrollar el juicio moral en los estudiantes. Los valores que se consideran son "la tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, criticidad, justicia, participación, verdad y vida" (Conde, 1997:143).

La autora propone contenidos de educación para la democracia: aspectos formales de la democracia mexicana, forma de gobierno e instituciones; procedimientos de la práctica ciudadana; hacer explícito el currículo o culto para modificar el clima escolar al propiciar una gestión escolar democrática.

Para fortalecer las prácticas democráticas en la escuela es necesario y pertinente comprender cómo se configuran las prácticas cotidianas, cómo se asumen los planteamientos de la política educativa, cómo se negocian los proyectos escolares y cómo se implementan estrategias para propiciar el aprendizaje de la democracia.

Un buen principio, concluye, sería reconocer que la sociedad y sus instituciones son productos humanos, que por lo tanto son susceptibles de ser modificados, por lo que los sujetos pueden tomar el control sobre su realidad escolar, y favorecer los procesos de formación ciudadana.

2.1.3. EDUCACIÓN Y VALORES

Este capítulo contiene delimitaciones en relación con los valores, la ética y la moral; las posiciones filosóficas y disciplinarias con relación a la definición de los valores; su desarrollo y enseñanza. La relación estrecha que existe entre el proceso educativo y la formación de valores. Explicita la posición desde la cual se considera la práctica educativa para enseñar y aprender valores.

2.1.3.1. Consideraciones previas

Antes de entrar en materia es necesario mencionar conceptos relacionados con los valores, que en ocasiones se manejan sin tener claridad de sus diferencias, *la moral y la ética*.

La moral es una disciplina que estudia los principios, fundamentos y normas que rigen el comportamiento y actividad humana, con base en los imperativos del bien. Se identifica con la ética (Marín, 1997).

La ética es una filosofía moral, es el estudio y la disciplina filosófica, teórica-práctica y normativa que tiene por objeto no sólo la descripción, análisis y fundamento de los actos humanos en cuanto a su obrar consciente y libre, sino también en cuanto a su regulación. Existen diferentes sistemas éticos según la interpretación que se da a la realidad moral o el acto moral.

Se relaciona con la pedagogía, ya que incide en la concepción y enfoque de problemas pedagógicos, orienta al definir fines y valores.

Hegel afirma en relación con la ética, "el espíritu es la vida ética de un pueblo en tanto que es la verdad inmediata, el individuo que es un mundo" (Hegel, 1994:261). A través del desarrollo de las figuras se llega al autoconocimiento, saber de sí mismo, por que esas figuras son reales, son del mundo.

El espíritu es consciencia que se desdobla en acción y sustancia. La sustancia como esencia se enfrenta a si misma como realidad, así la autoconsciencia deviene en consciencia para si. La sustancia se divide en sustancia ética diferenciada en ley humana y ley divina, la autoconsciencia se rige por una o por otra, lo que ocasiona que ignore las causas de su actuar o en saberlo de forma al fin engañosa.

La ley humana es la forma de realidad consciente de sí misma, en forma de universalidad es "la ley conocida, la costumbre presente, en la forma de la singularidad, es la certeza real de sí misma en el individuo en general, y en la certeza de sí como individualidad simple [...] una existencia que surge para la

certeza inmediata en la forma de la existencia puesta en libertad” (Hegel, 1994:263).

Lo ético es en sí lo universal, por lo que la ley divina tiene que ver con lo que está mas allá del sujeto, de la familia, en este caso la comunidad, por lo que la familia lo preparará para la vida en y para lo universal como ciudadano (Labarriére, 1985:123).

“La comunidad, la ley de arriba y que rige manifiestamente a la luz del sol tiene su vitalidad real en el gobierno [...] el gobierno es el espíritu real reflejado en sí, el simple si mismo de la sustancia ética total” (Hegel, 1994:267).

La actividad de la eticidad es la autoconciencia, como consciencia ética es la tendencia a la esencialidad ética o deber. La consciencia ética es el carácter, lo sabido, la ley divina, universal; lo no sabido es inconsciente, tiene que ver con la esencia con la ley humana, subterránea, que orienta a la desobediencia, tareas que asigna al hombre y a la mujer respectivamente. La consciencia ética orienta a la acción, al saber.

Cuando actuamos sólo es claro la decisión que tomamos, que es el lado negativo que se enfrenta a algo extraño a la decisión, que es el deber. “El hecho consumado invierte el punto de vista de la consciencia; su consumación expresa por sí misma que lo que es ético debe ser real, pues la realidad del fin es el fin del obrar” (Hegel, 1994:277).

Así la consecuencia de los actos realizados puede enfrentar al sujeto con la ley divina de la comunidad, lo que ocasionará que se excluya del grupo.

La consciencia que capta esta serie de leyes, movimientos y contradicciones se disuelven en pura intelección, que cuando se capta a si misma se consume en lo que se conoce como la cultura, lo concibe todo, cancela la objetividad y transforma a todo ser en un ser para sí. “[] ésta revolución hace surgir la libertad absoluta, con la que el espíritu antes extraño ha retornado totalmente a sí, abandona este terreno de la cultura y pasa a otro terreno, al terreno de la consciencia moral” (Hegel, 1994:289).

La cultura es la autoconciencia de la realidad cuando se lo permite la "energía del carácter originario y del talento" (Hegel, 1994:291), el individuo buscará enajenarse a sí mismo al coincidir con la cultura y su realidad.

El espíritu es el termino medio entre el poder del estado como bien universal abstracto, que representa el bien universal, al que se le otorga obediencia y por otro lado, la consciencia noble, pura de sí mismo, como pensamiento del ser para sí, insiste. Ese punto intermedio es la sustancia espiritual, la mediación que representa el lenguaje, el espíritu es la pura cultura.

Con respecto a la moral comenta que la concepción moral del mundo se conforma con la relación entre el ser en sí y para sí moral y en ser en y para sí natural, esta concepción moral del mundo es esencia, que como deber cumplido provoca goce.

La acción moral tiene como esencia al deber como su único fin, por lo que la acción que lo acompaña es su cumplimiento, el deber entonces es consciencia activa. El deber tiene la forma de ser para sí, de tal manera que a partir de cada sujeto se le dará contenido, ya que cada uno lo realiza a partir de su convicción de la necesidad de realizarlo.

La moralidad es la consciencia de cumplir con el deber, como lo hace por alguna convicción tiene realidad que es reconocido por los otros, por lo que tiene existencia real.

"La autoconciencia moral establece su fin como puro, como independiente de impulsos e inclinaciones, de tal modo que ha cancelado en sí los fines de la sensibilidad" (Hegel, 1994:363). Posteriormente matiza esta afirmación cuando aclara que la sensibilidad debe expresarse conforme a la razón; pues la acción moral es la consciencia que se realiza como impulso; armonía entre impulso y moralidad.

La moralidad es imperfecta, contradictoria, por lo que cuando algo es nombrado como inmoral es un acto arbitrario.

No obstante aclara que quién obra bien, influye y obra bien a lo universal, quien dice que actúa contra los otros en función de su propia ley y su consciencia,

en realidad afecta al resto. La buena consciencia real es lo universal es lo que influye su ser, su lenguaje expresa su forma de actuar derivada del deber reconocido-universal. Esta consciencia de lo universal se expresa y aprehende en el pensamiento, manifestándose como un juicio.

La consciencia enjuiciadora explica la acción por su intención y resorte egoísta, es decir a partir de la particularidad del individuo. En este actuar el sujeto se hace objetivo de sí mismo, y del sentimiento de goce de su existencia, "el juicio sabe lo interior como impulso de su propia dicha, en el goce que la consciencia encuentra en su propia existencia y el gusto anticipado que da la esperanza de una dicha futura" (Hegel, 1994:389). Esta situación encuentra su oposición en el exterior, que se manifiesta como lo universal, ambas han de reconciliarse, reconociéndose como saber de sí mismo, como puro saberse, como, el espíritu absoluto. Se plantea aquí el conflicto entre vida y deseo, que se transforma en libertad y naturaleza (Labarriére, 1985:118).

Cuando el objeto se hace objeto de sí mismo, sabe, su comportamiento y oposición es el yo, son contrapuestos y dan cuenta del interior, de la consciencia que no es aún autoconciencia. Se llega a la autoconciencia cuando el yo se desdobla al exterior de sí mismo y se hace entonces real, "el universal saberse a sí mismo en su absoluto contrario, en el saber que es dentro de sí, el yo real que en virtud de la pureza de su ser dentro de sí separado es el mismo el perfecto universal" (Hegel, 1994:392).

La meta del "espíritu que se sabe a sí mismo como espíritu tiene como su camino la reinteriorización de los espíritus como son ellos mismos" (Hegel, 1994:473) y como se organizan en la forma de historia y en la forma de ciencia, ambas forman la reinteriorización y el vía crucis del espíritu absoluto "la realidad, la verdad y la certeza de su trono, sin el cual el espíritu absoluto sería la soledad sin vida" (Hegel, 1994:473).

En palabras de Labarriére el objetivo de la fenomenología es el sujeto universal, el sujeto razonable. (1985:120) el sujeto que es autoconsciente o que tiene consciencia de sí alcanza su satisfacción en y para sí en otra consciencia de

sí, es decir externa, consciencias de sí enfrentadas, que plantea el nodo de la filosofía Hegeliana, la intersubjetividad, el humanismo.

Usar la lógica dialéctica como método para conocer la realidad hará posible acercarse a la esencia del fenómeno y no nos quedemos en la mera apariencia.

La consciencia-conocimiento es producto de la relación entre sujeto y objeto, es la historia de una relación de experiencias que en plena referencia a Kant, se construye y se va pasando por cada una de las figuras de pensamiento sin rechazarla, superándola y enriqueciéndola.

La consciencia-conocimiento transforma la relación con el mundo a través de experimentar el movimiento dialéctico entre consciencia-sujeto y objeto, logrando la reinteriorización

Esta toma de consciencia es social, no individual, pero se presenta en diferentes niveles de generalidad o particularidad.

La autoconciencia significa entonces que nos conozcamos a nosotros mismos al re-construirnos, al hacernos la limpieza necesaria para re-formarnos y reinteriorizarnos, y así entonces estar en la posibilidad real de conocer al otro, al reconocernos en él. Esta condición plantea las bases para el respeto del otro, y el reconocimiento de sus derechos.

En la fenomenología del espíritu cuando Hegel (1994) aborda la figura espíritu aborda la eticidad, la cultura y la moral como proceso de reconciliación, ya que cuando el espíritu reflexiona lo hace en relación consigo mismo a través de los momentos de conciencia, autoconciencia y razón. Que son las figuras previas.

Filloux (2001) aborda la disyuntiva de la educación moral o educación ética en el ámbito de las instituciones educativas bajo el marco de lo que significa una educación humanista.

Refiere la posición de Durkheim que plantea la formación de la consciencia moral en los niños durante el nivel primario, proporcionándoles los elementos de la moralidad, que suponen un apego a las reglas de la comunidad con relación a la persona humana, desarrollando los gérmenes de humanidad que hay en cada uno de nosotros. Lo humano significaba que se respetaran los derechos del individuo.

Plantea como otros actores reconocen que para que esta educación moral sea efectiva se requiere que las escuelas pasen por una transformación profunda.

Con relación a la formación ética refiere a Wittgenstein cuando aclara en una conferencia que la ética no refiere a una ciencia en sentido positivista, en la medida que "la ética nace del deseo" (Filloux, 2001:229). Visto así el sentido ético no refiere a un saber en particular, sino a una intencionalidad, a una exigencia, a movimiento, a investigación, por que reconoce que esos deseos son intencionales.

Filloux concluye, la moral conforma, sujeta a las normas, a las reglas; la ética interpela, obliga a tomar decisiones.

Retoma la visión Hegeliana en el sentido de que la reciprocidad entre los seres humanos a través de la intersubjetividad que constituye al sujeto, funda alguna clase de fe ética. El sujeto al salir de sí, se afirma y afirma al otro y así mismo como singularidades. De esta manera el sujeto se forma en la relación con los otros.

2.1.3.2. ¿Qué son los valores?

Latapi (1998:1) aborda la definición de los valores desde diversas disciplinas, inicia comentando que el valor es un término polisémico que puede ser entendido como disposición anímica, como juicio apreciativo que acompaña a algunos comportamientos e incluso como "actitudes, hábitos y rasgos estables que dan congruencia y determinan el carácter de las personas".

Con este sentido es necesario, definirlo desde diversos puntos de vista:

Desde la *filosofía* considera que existen posturas que refieren una dualidad de los valores, ya que no se pueden considerar entidades que tienen su existencia externa independiente de la interacción de los seres humanos, ni tampoco son fenómenos internos resultado de la actividad psicológica; puntualiza que los objetos externos son la base de los valores, ya que representan un bien que se muestra como deseable. Esos bienes representan un sentido o significado que es lo que los hace valer. Cuando se relacionan con el sentido de la libertad y responsabilidad se refieren al ámbito de la ética y la moral.

Entonces los valores resultan de la experiencia. Intervienen en su creación la inteligencia, la voluntad y las emociones, por consiguiente son realidades tanto externas e internas, son subjetivos y objetivos a la vez.

Define entonces que como entidades subjetivas tiene tres elementos: el cognoscitivo, que permite reconocerlo; el afectivo, que hace percibirlo favorable o desfavorable; y el apetitivo, que se refiere a la voluntad de obtenerlo y ser congruente con él. Con base en estos componentes se puede decir que los valores son "predisposiciones a un comportamiento determinado o una elección de voluntad" (Latapí 1998:3).

Desde la *fenomenología* los valores cuentan con cinco características:

- Son estables, se asimilan como rasgos de las personas.
- Son polares, cada valor positivo se enfrenta a un valor negativo o contravalor.
- Son graduales, ya que tienen diferente grado de aceptación.
- Pueden clasificarse según su índole, según su fuerza.
- Se relacionan entre sí, e incluso se establece una jerarquía de los mismos.

Teniendo como referente a la antropología cultural, los valores son los "aprendizajes colectivos de ciertas apreciaciones que se comparten con el grupo y rasgos que los caracterizan". Son los elementos que pueden explicar los sistemas de pensamiento, la religión, la ideología política y los sistemas económicos, es decir, "son concepciones compartidas de lo deseable" (Latapí, 1998:4).

Los valores son el fundamento de la visión del mundo de un grupo que se deriva en formas de conducta específicas para dicho grupo, que lo diferencia de otros grupos.

La *sociología* define a los valores como "cualidades propias de realidades sociales que influyen en los comportamientos colectivos" (Latapí 1998:5) lo que produce cohesión social y determina el funcionamiento de la sociedad. Desde la teoría funcionalista de la sociedad se establecen valores, normas y roles concretos de actuar social. Desde las teorías coercitivas que considera que la sociedad se mantiene unida por fuerzas externas a ellas, los conceptos importantes son el

interés y el conflicto. También pueden considerarse como valoraciones subjetivas de los grupos sociales, es decir como lo oculto tras las ideologías, convenciones, utopías o tabúes. A la sociología le interesa saber cómo operan los valores en los grupos sociales, señalando así, el relativismo de los valores.

Desde la *psicología*, destaca cómo cada enfoque psicológico, los define a partir de su referente epistemológico.

- Para el enfoque cognoscitivista, es una creencia fundamental, centro del sistema de creencias de la persona en relación a cómo actuar o el objetivo de su existencia.
- Desde el enfoque psicodinámico, los valores integran a la personalidad como fuerzas que se relacionan con las motivaciones, los deseos, los sentimientos, los impulsos de autoconservación y autoestima que lo orientan a la autorrealización.
- El conductista lo explica a partir de los condicionamientos del comportamiento humano, por medio de las contingencias de reforzamiento.
- Latapí (1998) distingue a los psicoanalistas freudianos, que destacan cómo los valores se construyen en el inconsciente por el super yo a partir de arquetipos, sublimación de impulsos y mecanismos de censura.
- Concibe como otros psicoanalistas a los humanistas, que consideran que los valores tienen su origen en los impulsos que pretenden satisfacer necesidades de la naturaleza humana, son parte de las motivaciones del sujeto y se constituyen en componentes importantes de la personalidad.

De acuerdo con las funciones que cumplen los valores en la organización psíquica del individuo, se pueden distinguir valores instrumentales y valores terminales. Los valores morales serían de este último tipo. No obstante esta clasificación, la función más importante de los valores es la organización de las percepciones del sujeto, que hace posible el autoconocimiento y la auto-actualización y da sentido a la propia vida.

Los valores son el objeto de estudio de la axiología, estudia su esencia y su naturaleza; los valores satisfacen nuestras necesidades, destacan por su dignidad, son cualidades ideales que se plantean como guías de comportamiento; son bipolares, ya que ante un valor existe un antivalor; son subjetivos y demuestran nuestra identidad.

Es necesario considerar que, de acuerdo con Frondizi (1995:15). "Los valores no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias, son valores", lo cual plantea la dificultad que representa su caracterización, no obstante, propone que se considere a los valores como una cualidad que poseen los objetos, que llamamos bienes. Como son cualidades, entonces no tienen sustancia, existen porque son asumidos por alguien, lo que les hace ser parasitarios y frágiles, son sólo posibilidades.

Propone considerarlos como *cualidades estructurales* en el sentido gestáltico del término, que hace a la estructura única e individual, así, dice el autor "se explica su carácter aparentemente contradictorio, de depender de las cualidades empíricas en que se apoya, pero, al mismo tiempo, no poder reducirse a tales cualidades" (Frondizi, 2001:19).

Tomando en cuenta lo señalado, menciona algunas de las características de los valores:

1. Son cualidades a priori, por lo que se puede decir que son independientes, y por lo tanto no cambian por las cosas, ni en función de los sujetos.
2. "no están condicionados por ningún hecho, cualquiera sea su naturaleza histórica, social, biológica, o puramente individual. Sólo nuestro conocimiento de los valores es relativo, no los valores mismos" (Frondizi, 2001:120).
3. Tienen polaridad, lo que significa que hay valores positivos y negativos, existiendo independientemente uno del otro.
4. Tienen jerarquía, los valores no tienen el mismo valor, unos son más dignos que otros. Así se puede hablar de valores inferiores relacionados

con lo que es agradable y desagradable; de valores vitales o de bienestar, relacionados con los modos de sentimiento vital en donde se incluye a la salud, la enfermedad, la vejez, la muerte, y el agotamiento; de valores espirituales, entre los que se encuentran los estéticos, la justicia, la verdad, los de la ciencia; los religiosos o superiores. Este ordenamiento crea una tabla de valores que puede ser variable y en ocasiones incoherente.

5. Incompatibilidad, significa que no pueden darse simultáneamente, hay que elegir unos sobre otros.
6. El valor tiene carácter relacional, ya que necesita de la relación dinámica del sujeto y del objeto para ser.

Cabe mencionar que Scheler (en Frondizi, 2001:136) establece cinco criterios para reconocer la jerarquía en la tabla de valores:

1. Durabilidad del valor, que serían los valores superiores.
2. Divisibilidad, nuevamente los valores superiores son los que no permiten su división.
3. Fundación, se refiere a que un valor puede fundar a otros.
4. Profundidad de la satisfacción, que hace alusión a la de los valores superiores.
5. Relatividad, en el sentido de que no depende del sujeto o del objeto, se "refiere al ser de los valores mismos".

Los valores como cualidades estructurales surgen "de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto" (Frondizi, 2001:213) en una determinada situación, ésta tiene que ver con el *ambiente físico*, con el ambiente cultural, en particular con el medio social. Este incluye las creencias, supuestos, prejuicios, actitudes y comportamientos que definen a una comunidad específica, más aún considera las relaciones e influencias de las estructuras políticas, sociales, económicas; las necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de alcanzarlas.

El último factor que considera es el que denomina tempoespacial, que se refiere a que estamos ubicados en un momento y un lugar en particular, a lo que le llama microclima. De lo anterior se deriva que "el valor es una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas" (Fronzizi, 2001:220).

La consideración de los valores como cualidades estructurales que relaciona sujeto, objeto y situación propiamente dicho, hace relativa la clasificación de valores comentada, ya que entonces se tendrá que reconocer en primera instancia, el microclima, para de ahí realizar una posible tabla de valores.

Los valores se adquieren mediante un proceso en el que el sujeto integra normas y principios que rigen el comportamiento moral. Existen varios enfoques:

1. Puede darse como un proceso socializador, que consiste en la interiorización de los valores y las normas morales definidas por la cultura, a través de la familia.
2. Como proceso del desarrollo, la adquisición de la moralidad se da como una estructura que el niño construye activamente a través de experiencias de interacción social. Los estudios de Piaget, Kohlberg y Freud son significativos en este enfoque (Marin, 1997).
3. Como resultado de un *proceso de aprendizaje*, existen diferentes enfoques:
 - El *conductismo* establece que la creación de la moralidad se da con estímulos reforzadores adecuados.
 - La *imitación* de modelos, o aprendizaje social, permiten al niño adquirir las características de comportamiento de un sujeto adoptado como modelo.
 - El *cognitivo-constructivismo*, que considera como parte del desarrollo la integración de las estructuras éticas del niño, a partir de la interacción con los otros niños.

Puig comenta que las teorías del desarrollo moral se agrupan de la siguiente forma:

1. Cuando el desarrollo moral se entiende como adaptación heterónoma, es decir, las teorías que ven a la moralidad como un “medio de inserción de los individuos en la sociedad”, su papel es receptivo, meramente adaptativo, independientemente de sus capacidades cognitivas: Durkheim, Freud, Skinner, de Darwin a Wilson.

2. Desde las posturas cognitivas que entienden el desarrollo moral como la “progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo” el sujeto interactúa con el medio y toma el papel de autoorganizador: Piaget, Kohlberg y Turiel (Puig, 1999:73).

Con relación a la moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo, menciona que los autores coinciden en:

- Usar el concepto de estadio y suponer que el paso de uno a otro “requiere una reorganización de la estructura que los define”.
- Otorgar una importancia primordial al análisis de los pensamientos o juicios morales, al componente mental de la moral.
- Considerar a la motivación de la conducta moral en la realización personal, el amor propio y el afán de optimización personal.
- Establecer que los principios y normas morales nacen de las experiencias de la interacción social.
- Los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas, aunque sus concreciones normativas puedan variar.
- Definir que el papel de los educadores es “proporcionar experiencias abundantes y ricas que estimulen el desarrollo moral de los educandos” (Puig, 1999:74).

Piaget (1985) estudió este proceso al abordar el juicio moral, la concepción de reglas del juego y los criterios para emitir juicios morales relacionados con el hurto, la mentira y la justicia.

De acuerdo con Piaget existen dos morales, llamadas:

- Realismo moral: El niño ve al deber como obediencia a la autoridad, se somete a las reglas por considerarlas sagradas e inviolables.

Contempla la magnitud de los efectos como criterio para juzgar lo bueno o lo malo de la acción.

- Moral de reciprocidad: El deber consiste en conformarse a las expectativas de los compañeros considerando su bienestar, las reglas se pueden cambiar de acuerdo con los otros. La intención en la acción se guía por criterios de bien o mal.

Plantea que no se pueden establecer estadios del desarrollo moral, ya que el pensamiento del niño es una mezcla de ambos tipos, según la edad predomina uno u otro: de cuatro a ocho años se guía por el realismo moral; de ocho años en adelante por la reciprocidad (Puig, 1999:74).

Vincula estos conceptos con el tipo de relación social que establece el niño con los demás, que pueden ser de dos formas:

- ✓ Relaciones de presión, de autoridad, conectada con el realismo moral; a la que comúnmente llama moral de coerción o heterónoma.
- ✓ Relaciones de cooperación, de igualdad y respeto mutuo como respuesta del intercambio entre iguales; a la que llama moral de cooperación y autonomía.

Piaget afirma que en circunstancias normales los jóvenes experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía.

La razón moral es el resultado del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva [...] por lo que es necesario discutir las relaciones de causalidad que vinculan la vida social y la consciencia moral de cada sujeto [...] por lo que habrá más de una moral (Puig, 1999).

En la sociedad heterogénea se dan dos tipos de interrelaciones sociales, y se generan dos morales:

- La primera con base en relaciones de coerción, llamada moral heterónoma. El adulto desde el exterior, impone al joven mediante ordenes y consignas, un sistema de reglas y prescripciones obligatorias, aunado al respeto que el niño le pueda tener, por lo que es unilateral.

Este proceso se facilita por la percepción egocéntrica del niño que no le permite diferenciarse del exterior, de modo que lo externo se hace interno, y a lo interno o mental se le da una consistencia real y objetiva. Confunde sus deseos con los deseos ajenos, y hace propias todas las indicaciones o normas externas; lo externo se impone sin posibilidad alguna de función crítica y distanciamiento, porque no se distingue nada de lo interno. Así la coerción y egocentrismo se refuerzan mutuamente, prima el deber y la obligación.

- La segunda se fundamenta en las relaciones de cooperación ó moral autónoma. Ambas se encadenan evolutivamente, éste se asienta en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Inauguran un tipo de intercambio basado en el diálogo y la colaboración.

Supone la consciencia de normas ideales que regulan las conductas necesarias para la vida social cotidiana

Parte de la idea de que cada persona que interviene en estas interrelaciones experimenta un sentimiento de respeto mutuo, que se produce cuando coinciden en el afecto y el temor de perder la buena consideración que se tiene ante los compañeros. Este respeto supone la superación del egocentrismo infantil, apareciendo conductas de cooperación y autonomía.

Piaget concluyó que el paso de una a otra moralidad es sucesivo, al revisar el desarrollo a partir de tres temas: las reglas de los juegos infantiles espontáneos; las reglas propiamente morales de origen adulto: torpeza, robo y mentira y el estudio de la noción de justicia.

El estudio del desarrollo de la noción de justicia abordó el conflicto entre la justicia retributiva: sanción, justicia distributiva, igualdad; a través del cual demostró que en los pequeños predominaba la inclinación a la sanción, mientras que los mayores sugerían criterios de igualdad o equidad para solucionar problemas similares.

Establece tres estadios de desarrollo de la noción de justicia:

- 6-8 años, *justicia como obediencia*: el deber es lo justo, y la desobediencia es lo injusto, la justicia se confunde como con las normas impuestas por los adultos.
- 8-11 años, *la justicia se entiende como igualdad*, el igualitarismo se impone como un criterio de justicia por encima de la autoridad adulta, todos han de ser tratados del mismo modo.
- 11 años en adelante, *justicia como equidad*, que implica la superación del mero igualitarismo por la igualdad preocupada por pensar las situaciones particulares de cada sujeto.

Desde la a perspectiva constructivista, el teórico principal es Kohlberg (1973) sus contribuciones son: la aplicación del concepto de estadio; la concepción de la moral como una forma de juzgar; crear un método en el que destaca que lo importante son las razones de las respuestas; formula una tipología de los niveles y estadios del desarrollo del juicio moral; explica el desarrollo del juicio moral conectándolo con los estadios del desarrollo cognitivo y con los cambios en la capacidad creciente de asumir la perspectiva de otra persona.

Aplica su tesis a la teoría y la práctica de la educación moral. Su teoría permite definir objetivos a alcanzar y pasos para lograrlos; comporta un método, relaciona el contexto con la teoría del razonamiento de orden superior; da una técnica para discusión de conflictos y da explicación empírica de su teoría en una serie de países.

Establece que el desarrollo de la moralidad se da a través de estadios que se definen en función de tres consideraciones:

- Los valores que indican lo bueno.
- Los criterios para juzgar la bondad.
- La perspectiva social.

Kohlberg (1973) establece niveles de moralidad, es decir, la persona tiene tres posibles perspectivas frente a las normas morales de la sociedad, llamadas:

- Nivel Preconvencional: El niño responde a las reglas culturales de bueno y malo, correcto o equivocado, pero interpreta dichos niveles en términos de sus consecuencias de acción físicas o hedonistas: castigo, recompensa, cambio de favores o en términos del poder físico de quién enuncia las reglas. Se divide en dos estadios:
 - Estadio 1: Moralidad heterónoma. Se orienta hacia el castigo y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determina su bondad o malignidad considerando el significado o valor de estas consecuencias. Evitar el castigo y no cuestionar las diferencias del poder son valoradas por si mismas (Kohlberg, 1973: 343).
 - Estadio 2: Se conoce como la orientación instrumental relativa o individualista: La acción correcta es la que satisface instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los otros. Elementos de temor, de reciprocidad e igualdad están presentes, pero se interpretan siempre de forma física y pragmática. La reciprocidad es materia de "yo rasco tu espalda y tú rascas la mía", no por lealtad, gratitud o justicia (Kohlberg, 1973:343).
- Nivel Convencional: En este nivel, las expectativas individuales acerca de la familia, grupo o nación son valoradas por si mismas. La actitud no es solamente de conformidad por las expectativas personales y sociales, sino también de lealtad, de conservación activa, apoyando y justificando el orden y la identificación con las personas o grupos involucrados en ellas. En este nivel, existen dos estadios:
 - *Estadio 3: La concordancia interpersonal o la orientación buen chico-niña bonita. La persona gana aprobación por ser un chico agradable. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Existe mucha conformidad

con las imágenes estereotipadas de lo que es una conducta normal o de la mayoría. La conducta se juzga por la intención.

*Estadio 4: La orientación a la ley y el orden o de conformidad con el orden establecido. Hay orientación hacia la autoridad, se fijan reglas para mantener el orden social. La conducta adecuada consiste en hacer lo que tiene uno que hacer, mostrar respeto a la autoridad y mantener el orden social dado por su propia aceptación.

➤ Nivel Postconvencional, autónomo o de principios: En este nivel existe un claro esfuerzo por definir los valores morales y principios que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de los grupos o personas que los conservan y separa la identificación de los individuos con estos grupos. Este nivel tiene dos estadios:

*Estadio 5: La orientación legalista del contrato social. La acción adecuada tiende a ser definida en términos de derechos individuales y estándares que no han sido críticamente acordados por toda la sociedad.

*Estadio 6: Los principios éticos de orientación universal. Lo adecuado se define por la decisión consciente que se toma a partir de la elección de principios éticos que apelan a la comprensión lógica, la universalidad y la consistencia. Son abstractos y éticos, no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos. Entre ellos se encuentran la justicia, reciprocidad, e igualdad de derechos humanos y respeto para la dignidad de los seres humanos como sujetos individuales.

Estos estadios del desarrollo moral se basan en la forma en que cada sujeto responde a situaciones de conflicto, en la manera en que las personas razonan acerca del dilema, porque algo es correcto, lo que cree o escoge como correcto. Por este motivo se pueden definir los estadios morales de forma culturalmente universal.

El concepto de estadio implica una secuencia invariable: que cada niño debe ir paso a paso a través de las clases de juicio moral delineado, sin embargo, es posible que cada niño se detenga en cualquier nivel de desarrollo, para continuar su desarrollo en la forma comentada.

Los estadios son formas de pensar, no tipos de personas, por tanto los estadios no definen directamente la conducta moral de los niños. El desarrollo de los niños presenta mezclas de dos o más estadios cercanos, mostrando que el 50 % de su pensamiento se encuentra en el estadio base. La madurez del juicio moral es un buen predictor de la conducta moral; necesaria, pero no suficiente en una condición de conducta moral madura (Kohlberg, 1973:346).

2.1.3.3. Luz sobre una relación

Alducin Abitia (1993) define a los valores como patrones, normas y reglas de preferencia, internalizadas. No se cuestionan ni se ponen en duda, su transformación es lenta. Se tiene consciencia de ellos cuando se enfrentan a dilemas éticos o cuando surgen conflictos por diferencias en la visión del mundo. Menciona que ante la globalización juegan un papel clave, "ya que constituyen el núcleo de la matriz cultural que proporciona a la nación identidad y continuidad histórica" (Alducin, 1993: 139-140).

Considera que la relación educación-valores está determinada por una diferencia entre valores definida por la escolaridad y el ingreso, ya que no obstante que la educación básica se ha masificado en México, aún tienen más oportunidad de escolaridad los hijos de familias que perciben mayores ingresos.

Al encuestar a los mexicanos con relación a las características que debe tener la educación, y con relación al tema que ocupa en esta investigación, el setenta por ciento considera que la educación debe ser democrática frente a la educación autoritaria (Alducin, 1993:141).

De acuerdo con Marín (1997) la educación debe fomentar valores que cubran tres dimensiones:

- La *dimensión de supervivencia*, en donde se encuentran los valores técnicos y los valores vitales que se abordan curricularmente a través del aprendizaje de tecnologías, educación física y educación para la salud.
- La *dimensión cultural*, que abarca los valores estéticos se desarrollan a través de la expresión plástica, musical y artística; los valores intelectuales que se logran a través de los contenidos en el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y aprendizajes socioculturales y finalmente los valores morales que se abordan a través de la ética, la educación cívica, social, económica y política.
- La *dimensión trascendental*, o del sentido último del mundo y de la vida, que se adquiere a través de la filosofía.

Considera que en el currículo escolar se debe tener en cuenta:

- El valor universal tiene prioridad sobre lo particular.
- Incluir valores humanos.
- La educación ha de hacer posible la ampliación permanente y constante del ámbito de los valores, de tal manera que se suscite en los alumnos hábitos y actitudes hacia el máximo rango o número de valores.
- Por tal motivo se requiere un currículo con mayor cohesión y con un diseño interdisciplinario.

Marín (1997) declara que la calidad educativa depende de la dignidad, profundidad y extensión de los valores que la educación propicia.

Sequeiros (1997) propone que los valores deben considerarse como un contenido transversal al currículo, es decir, que sin constituirse en una materia como tal, estén presentes en cada una de las actividades y contenidos que se consideren.

Martínez (1996) coincide con la idea de los contenidos transversales del currículo, como elementos esenciales de una buena educación que incluyen entre otros, a los valores. Con base en los planteamientos de Dewey, recuerda que la educación tiene un papel importante en la formación de valores que regulan la

convivencia humana, pero que esta pretensión se ha visto limitada por las características organizacionales que presentan las escuelas públicas, por lo que propone que estas instituciones retomen, ante los retos actuales, el papel de "herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía" (Martínez, 1996:44). Acentúa aún más esta idea al definir a la escuela pública como la "escuela de la democracia".

Puig (1999) asevera que nunca se deja de educar moralmente, por lo que resulta mejor tomar consciencia de lo que se hace para mejorarlo y lograr así una educación integral en el sujeto. Dice:

"Es necesario ocuparse de la educación moral porque las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, donde desaparecen las seguridades absolutas y conviven diversos modelos de vida legítimos, exigen de cada individuo, para lograr orientarse adecuadamente en ellas, un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas. Obliga a un trabajo personal y colectivo para crear y recrear modo de convivencia justos y queridos [...] La ausencia de principios y normas personales que den algún sentido y orientación a la propia existencia es una fuente importante de malestar [...] el mejor modo de vivir es decidiendo como se quiere vivir" (Puig, 1999:13).

El autor trata de hacer ver que como un agente importante de socialización la escuela debe hablar de la vida y preparar críticamente, pero también esperanzadamente para la vida. La intención de abordar la educación moral es la de profundizar

"a la democracia como valor moral procedimental que facilita la legítima construcción y adopción de valores y normas contextuales además de construir en sí misma una forma de respeto. La democracia [...] procedimiento moral de solucionar conflictos de valor, trata de instaurar un diálogo justo entre todos los implicados en el tema que se considera [...] se refiere también al diálogo del sujeto consigo mismo, lo cual es siempre un diálogo con los demás, el diálogo interpersonal, al diálogo intergrupar, o al diálogo organizado por "instituciones o grupos sociales" (Puig, 1999:14).

Desde su visión la educación moral lo impregna todo, no hay ninguna faceta educativa exenta de contenido moral, la educación la supone siempre. Considera que la socialización es la transmisión, socialmente consensuada e

impuesta, de conocimiento, informaciones, normas o valores, que permiten al sujeto adaptarse al medio. Es un proceso educativo imprescindible para mecanizar cierto tipo de comportamientos sociales. Gracias a esas regulaciones y ritualizaciones que imponen las sociedades se logra hacer previsibles las conductas de sus miembros, y asegurar así, la convivencia, se evita dilucidar a cada instante qué comportamiento es el más correcto en cada situación.

Puntualiza que la educación moral se refiere a la situación que plantea temas importantes, "temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana, temas en definitiva que podrían colocar al hombre en situación de medio y alejarlo de su estatus de fin en sí mismo". (Puig, 1999:14).

La educación moral supone "aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nadie puede darnos una seguridad definitiva, pero respecto a los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras", es un tipo de intervención educativa que recurre a cualquier situación aún situaciones de conflicto, en los ámbitos educativos y en la vida para influir (Puig, 1999:23).

La propuesta pretende contribuir al desarrollo de aquellas disposiciones del educando que inciden en su formación moral: empatía, desarrollo de capacidades cognitivas, del juicio moral y de la capacidad de autorregulación.

Los educadores siguen algún modelo de educación moral, explícita ó implícitamente, hay varios tipos de modelos basados en:

1. Definición de valores absolutos:

"pretenden borrar de la vida humana las experiencias de conflicto de valores [...] puede aceptar o no la percepción subjetiva del conflicto por parte del educando, pero que al no aceptar su realidad objetiva, en el fondo quita de las manos y de la responsabilidad de la mayoría de los hombres la facultad de resolverlos [...] de manera heterónoma se dan soluciones a los conflictos" (Puig, 1999:23).

Su fundamento es el historicismo o una filosofía concreta de la Historia. Este modelo se basa en la socialización, ya que se vale de todos los medios o incluso coacciones para que se aprendan las normas y valores que se deben respetar. Su aplicación "[...] acaba generando la aparición de un pensamiento

cívico moral y de una educación moral diferente y netamente reactiva respecto de la anterior" (Puig, 1999:28).

2. Concepción relativista de los valores: Supone que los conflictos de valores solo pueden solucionarse apelando a algún tipo de decisión subjetiva ilustrada del individuo, mediante la aplicación de métodos propios de racionalidad científico técnica. Este modelo cree que el acuerdo es un cuestión causal, la solución del conflicto depende de los criterios subjetivos, emotivos o utilitaristas de quien lo resolverá, y de las circunstancias. Se limita a enseñar a tomar decisiones en función de lo que conviene a cada sujeto. Parte del supuesto que la personalidad moral se desarrolla espontáneamente y puede ayudarse al sujeto a que se autoanalice y conozca su potencial (Puig, 1999:29).

3. Construcción racional y autónoma de principios y normas universales: Se basa en criterios que puede caracterizarse como neokantianos, ya que parte de que el conflicto puede ser decidido racionalmente.

"Supone una personalidad moral que logre integrar primero, principios formales sobre los que descansa la moralidad, pero que sepa luego utilizarlos a fin de dotarse de las normas materiales apropiadas para resolver situaciones históricas [...] que sepa traducirlas en conductas efectivas, coherentes y autodirigidas que, probablemente acabe por conducir a la formación de hábitos de acción virtuosa" (Puig, 1999:30).

Pedagógicamente emplearía el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, para que el sujeto sea capaz de facilitar la construcción de principios que sea universalmente aceptables. A partir de propuestas neokantianas es posible construir un modelo de personalidad moral, bajo los siguientes criterios:

a). Admitir que las cuestiones prácticas deben y pueden ser decididas racionalmente

b). "Dilucidar adecuadamente las cuestiones prácticas supone, junto a la confianza de que pueden aportarse razones adecuadas, poseer también un criterio normativo o principio que guía el uso recto de la razón en busca de esas buenas razones. Se le llama "universalidad de juicio", que se refiere a un acuerdo intersubjetivamente reconocido y por ello

reconocido como vinculante y válido [...] las normas deben constituirse discursivamente y aplicarse a las situaciones singulares y concretas que viven los individuos" (Puig, 1999:34-35).

Representa una postura moral de carácter:

- Cognitivo, porque cree que las cuestiones morales pueden solucionarse mediante razones. A partir de los estudios de Kohlberg es posible determinar el grado de madurez de los razonamientos morales.
- Formal, a pesar de definir algunos valores, quedan muy alejados del contenido de propuestas axiológicas concretas, así como de su posible aplicación inmediata a los conflictos valorales concretos.
- Universal, en condiciones ideales todas las personas que se comprometan en un proceso de reflexión moral pueden llegar a adquirir y respetar los criterios de racionalidad y acuerdo cooperativo.
- Procedimental, no juzga lo que es bueno, ofrece un medio para juzgar la aceptabilidad de las normas y precisar el modo mediante el cual pueden producirse, actúa como horizonte normativo.

La personalidad moral madura, "es aquella que ante un conflicto de valores es capaz de implicarse e un proceso de diálogo orientado hacia la consecución de un acuerdo normativo racionalmente motivado." Se piensa en un sujeto racional que opera dialógicamente (Puig, 1999:36).

La razón dialógica se orienta para alcanzar acuerdos que legitimen principios normativos y se consigue cuando se cumplen las siguientes condiciones:

- ❖ Se "parte de un conflicto de valores reconocido por los implicados".
- ❖ "Ha sido posible a todos los participantes hablar y argumentar sin coacción de igual a igual".
- ❖ Han sido considerados los intereses de todos los afectados y se ha valorado las consecuencias de la adopción de ciertas normas.

- ❖ Pueden aproximarse las posturas de todos los implicados en pos de un acuerdo cooperativo que en caso de ser alcanzado, tendría un efecto vinculante y generalizable.

El desarrollo de un juicio moral dialógico no agotan los objetivos formativos de la educación. Es necesario el aprendizaje de las destrezas. Se impone la conveniencia de fundamentar normas morales contextualizadas, referidas a las condiciones de vida reales de los individuos, "proponemos la conveniencia del disenso y la pluralidad de soluciones" (Puig, 1999:38).

El autor tiene claro que es un deseo aproximarse a que exista coherencia entre juicio y acción moral, ya que no hay coherencia absoluta, porque existe desfase entre ambas.

Se parte del supuesto que de acuerdo a cómo el sujeto se va acercando a niveles más desarrollados de juicio, a los niveles posconvencionales, logra una mayor coherencia entre su pensamiento y su conducta: juicio moral formal y contextual. La correspondencia no es absoluta, implica otros factores coadyuvantes: el juicio de responsabilidad que supone consciencia de sí mismo y autoestima, esfuerzo de la voluntad y elevada capacidad de autorregulación (Puig, 1999:44).

"El hombre se modela a sí mismo en un doble sentido: primero trabaja en sí mismo a través de las tecnologías del yo y el entorno; y se modela a sí mismo pensándose, diseñándose mentalmente. [...] El juicio moral en todas sus facetas es, una condición necesaria pero no suficiente en la formación del modo de ser personal" (Puig, 1999:45).

Latapí (1998) menciona que la *pedagogía* se nutre de los hallazgos de la filosofía, sociología y psicología comentados para guiar la tarea educativa en el ámbito escolar. La elección de cómo realizar dicha tarea plantea una postura filosófica y pedagógica con respecto a los valores.

Presenta ciertas orientaciones de carácter pedagógico como un intento de crear un referente sistemático con relación a la educación de valores en la escuela. Las presenta ordenadas de lo general a lo particular:

o Relación de la escuela con otros ámbitos: Para lograr la formación de los valores en el educando la escuela debe apoyarse en la colaboración de la familia para que los alumnos no se enfrenten a problemas de incongruencia, y desarrollar en los niños y jóvenes un sentido crítico en relación con las influencias extraescolares a que se ven sometidos.

o Función fundamental del maestro: Esta es decisiva y en dos sentidos, por la interacción que establezca con los alumnos que sirve como ejemplo, y porque de él depende que se aprovechen las oportunidades que el currículo y las vivencias en el aula para formar en valores. Lo anterior señala la necesidad de que los profesores cuenten con una formación valorar (Latapi, 1998).

o Peculiaridad de la formación valorar del maestro: Debe plantearse una formación adecuada a su edad, ya que las propuestas existentes se orientan a la niñez y juventud.

o Organización de la escuela: Este elemento, más la organización del aula y factores del currículo o culto, son determinantes en la formación de valores, principalmente como se toman las decisiones y las relaciones entre maestros, alumnos y directivos.

o La formación moral: Lo específico del orden moral se relaciona con la libertad responsable, así la educación valoral y moral se traslapan.

o La edad de los alumnos: Los maestros deben conocer como evoluciona el niño y el joven en cuanto a la formación valoral, en el entendido de que las edades tempranas son muy importantes en la formación de actitudes y valores, aunque dependiendo del valor de que se trate las edades para su formación, varían. Para la formación moral la edad óptima es cuando se ha consolidado el estadio de las operaciones concretas, de 11 a 15 años, y se inicia con el de las operaciones lógico formales.

o Tres procesos: Latapí hace mención de la diferencia que plantea aprender conocimientos, desarrollar habilidades intelectuales formales y asimilar valores. Esta última supone que el docente prepare situaciones que

propicien que el proceso de formación de valores se desarrollen y se encaucen de la mejor forma, para que los alumnos los vayan formando.

o Programación y evaluación: El abordaje de estos procesos no puede ser de forma directiva ni prescriptiva, como se acostumbra con otros contenidos. No obstante, se debe tener en cuenta para su programación, que estén definidos con claridad. La intención formativa debe aparecer a lo largo de todo el currículo, además se deben poner a disposición del profesor los apoyos y materiales didácticos pertinentes y suficientes, para que con libertad los pueda usar. La evaluación será en todo caso una aproximación (Latapi, 1998).

Schmelkes (1998) parte de reconocer que la educación, los educadores y la institución escolar deben asumir la tarea que les corresponde en la formación valoral, ya que se debe explicar que quienes intervienen en la escuela y el currículo, forman en valores. A partir de este planteamiento reseña los principales enfoques en la formación en valores que se diferencian por su solidez teórica, por la profundidad con que tratan las actividades pedagógicas o los resultados que esperan. Algunas de ellas se complementan, otros se contraponen.

Los dos primeros enfoques los considera contrarios a la formación de valores:

1. El enfoque inductivo: Pretende que las personas asimilen valores de una persona o grupo, sin que puedan ser reflexionados, contrastados, dialogados o analizados a partir de las situaciones vividas. Este enfoque "minusvalora a la persona" (Schmelkes, 1998:4) inhibe su capacidad crítica y su carácter autónomo, espera obediencia, como finalidad persigue la homogeneidad de las personas. Tiene su fundamento teórico en el conductismo. Representa lo contrario a la verdadera formación de valores, que significa que el sujeto tenga la oportunidad y apoyo para llegar a definir a través del diálogo permanente, aproximadamente en la adolescencia, su esquema de valores y los criterios de juicio que tendrá como referentes para evaluar su conducta y la de los otros.

2. El enfoque de la falsa neutralidad del proceso educativo: Confunde la educación laica con educación neutra, lo que supone entonces una posición de neutralidad valoral de la actividad educativa, que se extendió a los aspectos morales. Trilla (en Schmelkes, 1998) considera que existen cuatro tipos de neutralidad:

- ❖ La interna, que se refiere a que el docente no tiene posición ante un conflicto de valores, la considera falsa neutralidad.
- ❖ La externa, cuando no se tiene la intención de influir en los receptores ante el conflicto.
- ❖ La activa, cuando el docente, introduce, presenta, y hace posible la discusión sobre el tema.
- ❖ La pasiva, cuando por "silencio u omisión excluye de la situación educativa el tratamiento de este tipo de cuestiones" (Schmelkes, 1998:8), esta también la considera una falsa neutralidad.

Los enfoques siguientes los considera como propuestas de formación en valores:

3. El enfoque voluntarista prescriptivo: No especifica sus fundamentos teóricos, aunque se identifica que se basa en los preceptos del conductismo. Se centra en la difusión de los valores universales o en valores consensados socialmente, los propósitos formativos son explícitos, parten de la idea de que se requiere ejercitar la voluntad para formar en valores. Las estrategias que emplean son la repetición, el ejercicio sistemático y los condicionamientos de conducta, se recurre a la exhortación para lograr la asimilación.

Este enfoque no se preocupa por la congruencia entre pensamiento, juicio pensamiento y acción. Se enfatiza así el seguimiento de modelos que representan autoridad moral de alguna manera. Los resultados que se obtienen son superficiales y por lo mismo poco duraderos.

4. El planteamiento relativista: Destaca a los valores como subjetivos, por lo cual son relativos, cada persona define los propios. Considera que los

valores son personales, situacionales y definidos individualmente. El objetivo de la educación en valores desde esta perspectiva, es que el sujeto sea consciente de sus valores y los haga explícitos para que pueda alcanzar los valores válidos, definidos socialmente.

La técnica que se emplea es la clarificación de valores desarrollada ampliamente por Raths. Este proceso plantea que el proceso de valoración se puede enseñar y aprender. Consta de tres fases: Selección, apreciación, actuación.

Los que buscan soluciones a la formación en valores pueden organizarse en tres grupos: *los afectivistas*, que suponen que debe partir de los sentimientos y el afecto, empleando juego de roles y presentación de modelos; *los desarrollistas*, que plantean que el niño pasa por fases de desarrollo moral, por lo que se la formación en valores debe adecuar al desarrollo; *los cognoscitivistas*, que plantean que el currículo debe plantear el desarrollo de habilidades de razonamiento y análisis moral. La propuesta de Raths se ubicaría como afectivista-cognoscitivista.

Algunas críticas a este enfoque plantean que es estrecho y formal, que es inadecuado para que los jóvenes puedan enfrentar los riesgos e incertidumbres de una sociedad insegura con relación a sus valores. No obstante, las técnicas que han desarrollado permiten ejercicios para la autorreflexión.

5. El enfoque con base en el desarrollo humano: Representados por Lewin, Rogers y otros, parte del supuesto de que la naturaleza humana es positiva, constructivista y realista; que los seres humanos pueden resolver sus problemas y son responsables de la toma de decisión con relación a su vida, lo cual puede ser posible cuando el sujeto construye un concepto de sí mismo y puede alcanzar la autorrealización. Los representantes confían en la libertad humana.

Rogers (en Schmelkes, 1998) establece que en la infancia el valor, se relaciona con la satisfacción de necesidades del organismo, es flexible y se

elige a partir de uno mismo en relación con el agrado y desagrado. Cuando se llega a la adolescencia y la edad adulta, el criterio de valoración se relaciona con la necesidad de amor, de aprobación y estima, la valoración pasa a estar en los otros.

Desde este enfoque la educación "se concibe como un proceso dinámico de aprendizaje significativo, en el que es indispensable la participación activa y comprometida del alumno" (Schmelkes, 1998:14). El maestro se convierte en el facilitador que estimula y fomenta aprender a aprender, motiva al alumno a experimentar, conocer, descubrir, dialogar, sentir, comunicarse, relacionarse y responsabilizarse de su propio proceso de crecimiento (Schmelkes, 1998:15). Aporta a la práctica educativa la propuesta de que el maestro favorezca un clima afectivo y de confianza que propicie la reflexión colectiva, la expresión, la discusión y el diálogo.

7. La teoría del desarrollo moral: Piaget consideró que este proceso de desarrollo es único y evolutivo, que se divide sólo por cuestiones de análisis. Así el desarrollo moral comparte las características básicas del desarrollo cognoscitivo, a saber: se presenta porque los seres humanos interpretan activamente sus experiencias, construyen categorías generales de significados que asimilan las experiencias y se forman expectativas con relación a las consecuencias de lo que hace. Cuando se enfrentan a situaciones nuevas que no se encuentran en las estructuras existentes se presenta el desequilibrio cognoscitivo, que es la base del desarrollo mental. Schmelkes incluye en este enfoque los aportes del desarrollo moral de Kohlberg, como una continuidad del trabajo de Piaget, especifica que cada sujeto tiene su propio ritmo para avanzar en cada uno de los estadios; éstos son secuenciales e inclusivos, no son independientes del desarrollo cognoscitivo, y menciona que la etapa crítica ocurre en el paso del estadio de las operaciones concretas a las operaciones formales, entre los diez y once años.

Este desarrollo moral supone apoyo educativo explícito, ya que de no ser así, el ser humano llega al segundo o tercer nivel solamente "este es el argumento mas claro a favor de la responsabilidad de la escuela en la estimulación del desarrollo del juicio moral" (Schmelkes, 1998:20).

El desarrollo moral se puede estimular, y el docente debe propiciar oportunidades para reflexionar problemas morales, ponerse en el lugar de otros, experimentar en la vida escolar valores de respeto, dignidad de la persona y justicia. Sugiere se considere a la escuela como institución y al aula como microsociedad en donde sea posible vivenciar relaciones interpersonales y formas de decidir acordes a los valores que los alumnos deben reflexionar.

Este enfoque se caracteriza como desarrollista cognoscitivista, sus críticos marcan que carece de tratamiento a aspectos emocionales y afectivos que se relacionan con el desarrollo de los valores. Se plantean dudas razonables acerca de su generalización, su población sólo fue de varones; no tiene demostración empírica, sin embargo, es una de las teoría más avanzadas del desarrollo moral.

Schmelkes (1998) plantea que existen valores universales que deberían considerarse en toda escala valoral individual y cultural, valores que se construyen históricamente, por lo mismo son incompletos y dinámicos. Estos valores podrían estar figurados por las declaraciones firmadas por las organizaciones que agrupan a naciones en el mundo, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos como dignidad, justicia, libertad responsable, verdad y solidaridad o los contenidos en las Constituciones nacionales, como en México que serían la identidad nacional, la soberanía, la democracia, el pluralismo, entre otros.

Formar en valores supone una postura explícita y clara con relación a la pedagogía y la didáctica a emplear, lo que plantea al maestro la autodefinition de principios valorales que le permitan descubrir los valores universales y los contravalores y tener capacidad de criticarlos a partir de su fundamento moral.

Como ya se mencionó anteriormente, la autora establece que la formación moral pretende que cada sujeto construya autónomamente su esquema valoral, pasando por un proceso de reflexión y diálogo, complementando los valores universales desde su cultura y personalidad para configurar su proyecto de vida.

Menciona que los educandos deben ser formados en la valoración del pluralismo y tolerancia, valores importantes en un país pluriétnico y multicultural. Lo que significa para Latapi (en Schmelkes 1998):

- Educar para comprender la realidad total.
- Desmantelar prejuicios.
- Enseñar a manejar las superioridades personales.
- Disciplinar la inteligencia.
- Fomentar el sentido de comunidad, porque la tolerancia es sólo parte de entrada hacia otros valores que enriquecen la convivencia plural: respeto, comprensión, colaboración, solidaridad (Schmelkes, 1998:27).

La autora propone como orientación pedagógica para la formación en valores que las actividades tengan fundamento en la teoría del desarrollo del juicio moral, que supone reconocer y respetar el proceso evolutivo del niño; plantea implicaciones y consideraciones a las actividades de la escuela y del aula, que deberán estar adaptadas a las edades de los alumnos.

Lo anterior implica el trabajo en equipo de directivos y docentes para revisar las relaciones, las decisiones y las prácticas cotidianas en el aula y la organización escolar, ya que la vida cotidiana de la escuela "también educa en valores" (Schmelkes, 1998:27). La pedagogía propuesta la caracteriza como pedagogía continuamente problematizadora.

Ortega (1996) establece que educar es transmitir cultura, que incluye consciente o inconscientemente valores y modelos morales de conducta. Reconoce que la escuela es el espacio en donde se enseñan conocimientos y se "aprende a convivir, a respetar a los otros, a ser tolerante y buen ciudadano" (1996:8).

Si la educación debe responder a los retos de supervivencia de la sociedad que plantea el futuro, necesita humanizarse, incorporar la formación de actitudes y valores. Así la educación debe plantear explícita o implícitamente un sistema de valores y actitudes que favorezcan a la formación del alumno a través de contenidos básicos.

El autor aprecia que los valores y las actitudes son "el motor del proceso educativo" y dan coherencia y sentido a los diferentes elementos que intervienen en el proceso.

Considera que los valores son:

- Reales, determinan lo que se piensa y la forma en que se actúa, explican y dan coherencia a la vida.
- Inevitables, son inherentes a la persona, la construyen y la explican.
- Cotidianos en la vida de los sujetos.
- Formas ideales de vida, creencias que explican la conducta de un sujeto y de la sociedad.

Retomando a Rokeach, define el valor como una creencia mas o menos estable que orienta el actuar del hombre al optar por una o otra conducta, así, es entonces una preferencia.

Analiza que los valores y los sistemas que integran son dinámicos y plurales, que expresan al hombre y sociedad que los sustenta, que permiten explicar diferentes formas de realización personal y colectiva.

Puntualiza que la educación en valores es importante en esta época de crisis social en donde hay modificación de los valores tradicionales, porque permitirá que los jóvenes identifiquen y clarifiquen sus valores para que puedan ser capaces de decidir sobre sus vidas. Un verdadero proceso educativo debe considerar a los valores.

Ortega (1996:15) para aclarar el tema aborda a la formación en actitudes. Las considera como "la vía operativa de plasmación de los valores en una determinada conducta". Aclara que las actitudes son multidimensionales, integradas por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Las

define como disposiciones más o menos estables de actuar, pensar o sentir en relación con ciertas personas, situaciones u objetos.

Enfatiza que las actitudes surgen de los valores e imprimen movimiento a la conducta al darle tensión y fuerza; los valores le proporcionan dirección y sentido.

Educar en valores es, de acuerdo con Martínez (2000), "promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores", las cuales se construyen a partir de quienes rodean al sujeto en cada uno de los ámbitos en donde se encuentra: familia, escuela, partidos, grupos de interés social, asociaciones diversas, iglesias. Estos agentes de aprendizaje promueven aceptación, conflicto o rechazo de los valores, contravalores o disvalores que acompañan nuestra vida.

Este planteamiento señala la importancia de educar en unos "valores mínimos que garanticen la construcción autónoma y racional en situaciones de interacción social" (Martínez, 2000:22) de quienes en el futuro serán ciudadanos que pretenden vivir en democracia. Dichos valores mínimos son los valores morales, que dependen de la libertad humana, que sólo se refieren a los seres humanos y que ayudan a hacer más humana la convivencia social.

El autor reitera que educar en valores es "crear las condiciones para poder estimarlos como valiosos y a la vez dotar de recursos al que aprende para que pueda construir su matriz de valores a lo largo del proceso educativo" (Martínez 2000:22).

Señala que para que se den las condiciones pedagógicas propicias se tienen que considerar criterios como: cultivo de la autonomía personal; disponibilidad hacia el diálogo; fomentar la voluntad y cultivar las disposiciones emocionales de las personas que le permitan la solidaridad y la tolerancia activa. Estos criterios harán posible que quién aprende, pueda construir su propia matriz de valores de forma vivencial y contextualizada en la cotidianidad de la vida escolar.

Para lograr la educación en valores morales que permita en el desarrollo de la democracia como forma de vida, se requiere de la reflexión de los docentes en

relación con la forma de realizar esta tarea, la organización de la escuela, el clima que prevalece en ella y como abordar los conflictos sociales que se presentan en el aula.

El autor reconoce a la educación como un proceso de relación comunicativa que tiene dos vías, una propiamente comunicativa, consciente, manifiesta; y otra metacomunicativa, que se refiere a los significados que se les confiere a los comportamientos y lenguaje. Los valores morales se alcanzan a través de dimensiones racionales, emocionales y volitivas, que permiten la formación de personalidades coherentes en juicio, acción, pensamiento y conducta.

“Por todo lo anterior no es posible si nos limitamos al escenario del aula. Es necesario abordar otros escenarios en los que la acción pedagógica moral y los modelos que los conforman sean susceptibles de aprendizaje social implícita o explícitamente, confirmando o no aquello que se exprese verbal o conductualmente en las situaciones de aula o en las relativas a las acciones pedagógicas formuladas en sentido estricto [...] La vida cotidiana de la escuela está impregnada de valores que van conformando el aprendizaje y la construcción de la personalidad de los que conviven en ella, y en especial de los educandos” (Martínez 2000:22).

Establece que se pueden identificar dos formas de educar y aprender en valores: la primera que se basa en criterios externos que defiende valores absolutos y la segunda que da la oportunidad a la opción personal y entonces los valores son relativos. Propone un modelo que se base en “la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social” (Martínez 2000:33).

Ortega (2001) señala que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para responder a un futuro mejor, que se piensa aún como una sociedad democrática. Esta tarea plantea que ese ideal de sociedad se traduzca en planes y programas educativos concretos que contribuya a alcanzarlo.

En España se impulsó el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza que propuso que la escuela como un espacio de convivencia en tolerancia e igualdad, que inicie a los niños en la vida social y democrática, aún antes de saber de qué valores se trata.

Retoma la concepción de democracia como participación que plantea Cortina (1997) y con base en ella plantea objetivos que tendría que abordar la educación, entre ellos:

- Promover la tolerancia, el respeto, la valoración y defensa de los derechos y libertades de los humanos en general y de los sujetos en particular.
- Promover la autonomía y la solidaridad como los fundamentos de la consciencia racional de las instituciones democráticas.
- Promover la comprensión y valoración de las diferencias y de las coincidencias con los otros.
- Desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad ampliada de los alumnos, de tal manera que se sientan corresponsables de sus logros.

El desarrollo de estos objetivos plantea generar en los docentes la consciencia y necesidad de que la institución escolar requiere modificarse para estar al servicio del tipo de sociedad que se anhela: tolerante y democrática.

El planteamiento anterior muestra como los valores y actitudes no han sido suficientemente explícitos en los programas de estudio como contenidos de aprendizaje, no obstante que ambos ayudan a orientar y motivar la conducta.

En todo currículo, dice el autor, la definición de contenidos implica una selección cultural que se compone de conceptos, conocimientos, habilidades, lenguajes, valores, actitudes, creencias, comportamientos, entre otros, que son enseñados de una u otra forma. Por lo que considerar a estos como contenidos escolares, plantea que pueden ser enseñados y aprendidos.

Los valores y actitudes como creencias socioculturales ayudan al alumno a interpretar, estar y actuar en su mundo. Toca el aspecto afectivo de la persona, influye en la conformación de la autoestima del sujeto por la relación que establece con los otros. Su conocimiento es inmediato, intuitivo y ligado necesariamente al actuar del sujeto.

Se reconoce entonces que los valores y actitudes requieren de estrategias de enseñanza diferentes a las que se emplean para abordar conocimientos o procedimientos.

Los valores son principios de conducta que se viven como normas o se enseñan como normas, ya que la educación siempre se acompaña de valores.

Para seleccionar los valores y actitudes que han de considerarse como contenidos, es necesario tener en cuenta que:

- Se orienten al desarrollo personal o humanización de los alumnos.
- Sean importantes socialmente.
- Influyan en las áreas curriculares.
- Sean comunes a todas las áreas y se relacionen con comportamientos sociomorales compartidos.
- Elegir un valor a la vez.

Como puede concluirse, los valores y actitudes se abordan a la par que los contenidos cuando los alumnos pueden razonar y decidir con relación a sus conductas, valores y actitudes. El autor retoma a Piaget para puntualizar que ese momento sería durante el período de las operaciones formales, al propiciar conductas que generen hábitos y conformen una manera básica ética de ser y actuar, es decir cuando se forma su carácter moral.

Ortega (1996) recurre a Puig para apuntar el proceso de formación de la personalidad moral:

- En el primer momento, la persona se adapta a la sociedad a través del proceso de socialización y a sí misma al reconocer las preferencias que desea y valora. Se pone el acento en los valores y actitudes de cuidado y respeto a sí mismo.
- En el segundo, se transmiten valores que serán normas. Es la educación moral cívica en libertad, igualdad y solidaridad que orientan la convivencia humana en la democracia.
- En el tercer paso, se forma la capacidad de juicio, comprensión y autorregulación frente a los posibles conflictos valorales. La intención es

“formar la consciencia moral autónoma en un espacio de sensibilidad moral, racionalidad y diálogo” (Ortega, 1996:43).

o La última etapa es cuando la personalidad moral se consolida al elegir su propia forma de vida buena, a través de elegir valores que se refieran a las relaciones del sujeto con los otros. Son generalizables a los sujetos, son universales y afectan a toda la conducta.

La propuesta curricular española optó por abordar la formación sociomoral de la persona a través de contenidos educativos transversales.

2.1.2.4. Enseñar y aprender valores.

Afirma Moog W. (en Hegel, 1998) que todo sistema filosófico contiene de forma inmanente una teoría pedagógica, ya que el profesor muestra su concepción de hombre a través de la pedagogía que pone en acción en el aula

Hegel afirma que el hombre llega a ser lo que debe ser a través de la educación, el hombre no puede permanecer en estado natural, tiene que modificarse para llegar a tener las características de un ser humano social, por lo que nace dos veces: en relación a lo natural y en lo espiritual.

Considera (1994:112) que la educación es una tarea que está entre la autocomprensión, el reconocimiento y la autoconciencia, lo que se puede traducir como búsqueda de la comunicación con el espíritu, tener consciencia de sí y para sí abre la posibilidad de la intersubjetividad verdadera.

El sistema educativo de esta era instrumental ha cancelado la otredad para reconocerla y potenciarla.

A través de la escuela aprendemos a reconocernos en el otro, a reconocer que como singulares somos parte del universal y somos también muestra de lo universal.

La propuesta de educación-formación que propone busca que sea integral de tal manera que se avance en la madurez emocional y disciplina, ya que sin estas no habrá madurez intelectual.

Hegel reconoce que en la formación intervienen mediaciones que de una u otra manera influyen en lo que el sujeto actúa, definiéndose así, en su actuar.

La pedagogía buscaría entonces construir el individuo en lo universal, en la espiritualidad, reconociéndose en el otro, presentándole condiciones que le signifiquen esperar, sacrificarse en algo, para crecer.

Define a la pedagogía como el "arte de hacer éticos a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volverlo a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual [...] la educación es pues, la negación de esta forma natural, la disciplina que el espíritu se impone para elevarse desde su inmediatez" (Hegel 1998:34,35).

Considera que la acción pedagógica es coacción, ya que se requiere inculcarles a los jóvenes disciplina y obediencia para "llegar a convertirse en personas libres" (Hegel 1998:36) se realiza una conversión del mundo instintivo natural al imperio de la razón y la libertad, pasar del estado *en sí* al estado *para sí*.

El proceso formativo es entonces conflicto, ruptura entre las tendencias naturales del sujeto y las exigencias del espíritu de su época

Concibe a la formación como trabajo, un trabajo duro pues pretende "la superación de la misma subjetividad, la vanidad y la arbitrariedad de una subjetividad que no se ha elevado todavía hasta lo universal y lo objetivo" (Hegel 1998:40).

Hegel parte del supuesto de que en todo niño existe el deseo de educación para superar el estado natural, ya que no debería ser así, a lo que llama momento inmanente de la educación, que como se mencionó involucra actividades organizadas que suponen trabajo, no solo juego como pretenden algunos pedagogos (Hegel 1998:40-41).

La educación infantil consiste entonces en "que la consciencia puesta en él como un otro que lo que es el mismo, se convierta en su propia consciencia" es decir interiorización, (Hegel 1998:44) superando la alineación que supone el estado natural.

Plantea que la educación abre hacia la universalidad a la socialización, haciendo posible el diálogo intersubjetivo, es un proceso de desarrollo individual. Y puntualiza "el hombre formado es aquel que sabe imprimir a todo su obrar el sello de la universalidad, el que ha renunciado a su particularidad, el que actúa conforme a principios universales" (Hegel 1998:48) porque ha cultivado su razón.

El sistema educativo a lo más que llega es a nivel de entendimiento no de autoconciencia. La escuela es un término medio entre la familia y el mundo real., tiene como misión facilitar el tránsito de los sujetos de las relaciones naturales de la familia hasta las relaciones que se dan en el mundo "en las que los individuos son juzgados según criterios objetivos, según sus conocimientos y habilidades" (Hegel 1998:57). El mundo real se integra por instituciones referidas a lo universal y el individuo vale sólo si se adecua a ellas, al pertenecer a la vida pública. De aquí podría generarse la necesidad de una formación integral del sujeto, que considere la formación ciudadana y cívica que lo capacite para ser un ciudadano activo libre y responsable.

Siguiendo este razonamiento, y buscando la respuesta a la pregunta ¿Cómo se aprende?, en este trabajo se asume la tradición kantiana, que considera al sujeto y al objeto en interacción continua afectándose mutuamente, haciendo del conocimiento de la realidad, una construcción.

Esta perspectiva epistemológica ha tenido influencia en la educación formal e informal, al plantear la enseñanza y el aprendizaje como un proceso indisoluble, progresivo, interactivo, continuo, flexible, irrepetible e intencional. Este referente se conoce como constructivismo.

Existen diversas concepciones constructivistas, sin embargo, hay puntos de coincidencia que son claves:

1. La actividad del sujeto depende de su organización cognitiva, de las estructuras mentales que le permiten procesar y almacenar información, ajustarse y controlar su actividad.
2. El cambio en la organización cognitiva del sujeto depende de su actividad, de la interacción que establece con el medio físico y social

que generan experiencias nutritivas para la organización mental, reorganizándola, propiciando que alcance un nivel cualitativamente diferente.

Con este marco de referencia, se planea la actividad del proceso enseñanza y aprendizaje, para lo cual se consideran los siguientes elementos:

1. Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción activa y personal del alumno a partir de sus experiencias de aprendizaje.
2. Lo que construye a través del proceso educativo son "capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales" generados en los diferentes procesos sociales, acumulados a lo largo de la historia (Ortega, 1995:84).
3. El proceso de construcción de los contenidos culturales cuenta con la ayuda contingente de personas con más experiencia cultural que lo facilitan, como el maestro y los propios compañeros.
4. El sentido de la experiencia se logra por la influencia del contexto sociocultural en que se presenta, al determinar la funcionalidad de lo que se aprende.
5. La construcción del conocimiento se relaciona con la ayuda otorgada contingentemente a las necesidades educativas del alumno. Cabe aclarar que el potencial de aprendizaje del alumno descansa en el reto que aprender suponga para él y del ajuste de la ayuda que el maestro le puede dar a partir de sus necesidades. El papel docente es crucial porque al transmitirle confianza lo motiva a superar la ansiedad que le genera el aprender.
6. La forma de aprender depende de las características del alumno, del contenido de aprendizaje, del tipo de ayuda que se le da y del contexto en el que se aprende.
7. Se aprende lo que se comprende, entendida ésta como la aprehensión subjetiva del significado, por lo que procurará el aprendizaje significativo.

8. Propiciar el pensamiento autónomo del estudiante, a partir del dialogo y la toma de consciencia de los propios procesos de pensamiento y construcción así como el intercambio comunicativo de lo aprendido.

En el proceso enseñanza y aprendizaje intervienen:

- El alumno, considerado activo física y mentalmente.
- El profesor, que le proporciona la influencia o ayuda necesaria para acceder a un estado de mayor conocimiento, lo que supone tiene claridad en cómo aprende.
- Los contenidos teóricos-disciplinarios, como objeto a aprender representan una selección cultural, que el maestro debe dominar.

Esta conceptualización que interrelaciona los tres elementos se conoce, por los trabajos de Coll (1994), como *triada pedagógica*. Propone emplearla como una estrategia teórico metodológico a partir de la cual se revise la práctica educativa en sus diferentes ámbitos de análisis: aula, institución educativa, sistema educativo y organización social.

Coincide con teóricos de otras disciplinas como Medina (1989) en considerar al acto educativo como un hecho social, que requiere para su comprensión holística, de la multidiciplina y multireferencia. Reconocen que lo que sucede en el aula recibe la influencia de los ámbitos comentados, estableciendo una relación de interjuego, circularidad, historicidad e interrelación dinámica que la caracteriza de forma muy particular.

La práctica educativa se entiende entonces como "lo que sucede efectivamente cuando se diseñan, planifican y se llevan a cabo unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y los centros educativos" (Coll, 1994:3)

Es en el sentido clarificador de lo que sucede, donde tiene razón de ser la propuesta de la triada pedagógica, para descubrir, explicar y comprender los sucesos que involucra la práctica educativa.

Esta investigación hace referencia a la triada en el ámbito de la institución y del aula. La *práctica educativa institucional* aborda el proyecto institucional que se traduce en la organización y funcionamiento de la escuela, su autonomía para tomar decisiones curriculares y organizativas, cómo es su gobierno y gestión, la participación de padres y alumnos, las opciones pedagógicas del profesorado, las características del contexto de la escuela, la relación de la escuela con la comunidad, entre otros. Elementos que "condicionan en buena medida lo que hacen efectivamente los profesores y los alumnos en las aulas" (Coll, 1994:15). La práctica educativa en el ámbito del aula considera las características de: maestros y alumnos, espacio físico, material de apoyo y su organización, contenidos, objetivos y actividades, secuencia de las mismas, horario, entre otros; elementos que les permite negociar y construir lo que ahí sucede.

Cabe reiterar, que la sociedad elige unos contenidos sobre otros, a partir del perfil de alumno que necesita formar para la sociedad futura que ha ideado. Esta selección se plasma en el currículo, que constituye el documento normativo-formal para la planeación, programación e implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje explícitos que supone.

El currículo formal se transforma en un *currículo en acción*, es decir, que la propuesta contenida se materializa en el sistema, instituciones y aula de diferentes maneras porque intervienen los sujetos sociales que la ponen en práctica (Coll, 1994:8). La forma de organizarlo, las propuestas de: contenidos, estrategia, materiales de apoyo, actividades y rol de autoridades, docente y alumnos, supone una visión filosófica implícita de la educación y sus fines. Este contenido implícito se conoce como currículo oculto, que se manifiesta en las prácticas educativas de los actores educativos.

La sociología del currículo plantea revisar el papel que juega la escuela en la reproducción, a través del currículo formal y oculto, de las creencias culturales y las relaciones económicas que reproducen el orden social (Giroux, 1991:353), con

objeto de que a quienes intervienen en el proceso educativo les sea claro el papel que desempeñan.

Palos (2000) plantea que la transversalidad curricular ha adquirido auge, como elemento que ayuda a tomar consciencia de los factores ideológicos y políticos que implica la educación. Los temas transversales se refieren a educación: ambiental, moral y cívica, vial, para la salud, audiovisual y tecnológica, para los derechos humanos, para la paz, sexual, para la igualdad, del consumidor, para el desarrollo e intercultural.

Se sabe que los profesores complementan los contenidos planteados en el currículo porque reconocen que no aborda aspectos de la vida que el docente considera necesarios para la formación integral del sujeto, a partir de su experiencia, compromiso o consciencia social.

Históricamente se le ha asignado a la escuela la tarea de abordar problemática sociales que no le competen directamente y que es poco factible que resuelva por si misma. Las características de la actividad cotidiana escolar deja poco espacio para que se programen actividades y elaboren materiales alternativos, ya que

“los currículos prescriptivos suelen estar estructurados siguiendo lógicas disciplinares; los libros de texto que siguen las pautas de los diseños curriculares son los que marcan el desarrollo de los programas de aula; el modelo organizativo de los centros no suele ser suficientemente flexible y la presión de la actividad cotidiana no deja tiempo” (Palos, 2000:38).

Existen dificultades reales para realizar la transversalización curricular. El autor considera que por la función social y transformadora de la educación y por el poco desarrollo que los temas tienen en el currículo prescriptivo, es necesario abordarlos de manera mas frecuente.

El sentido transversal del currículo plantea el aspecto ideal de la sociedad, el para qué de la educación. En el plan de estudios deben estar presentes conceptos, procedimientos y valores que son necesarios para el análisis y

solución de los problemas sociales relevantes, vistos desde una dimensión ética. Se requiere pues, de una estructura abierta y flexible que haga posible este proceso dinámico.

Palos va mas allá al proponer que no sólo sea en la escuela, desde el currículo, donde se aborden los temas transversales, sino que promueva una transversalidad social que transforme a la sociedad en un factor mas claro de educación.

Los objetivos que se plantean para estos contenidos transversales son:

- “Construir y consolidar conocimientos para analizar críticamente los aspectos de la sociedad que se consideren censurables.
- Desarrollar capacidades cognitivas que permitan reflexionar y analizar situaciones que presenten un conflicto de valores.
- Desarrollar capacidades en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas con el medio ambiente, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias.
- Desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo.
- Generar actitud de implicación personal en la búsqueda de alternativas justas.
- Potenciar la valoración de la dimensión ética del ser humano.
- Desarrollar un modelo de persona humanística” (Palos, 2000:40).

Lo dicho plantea la articulación entre la educación en los temas transversales y la educación en valores.

Para abordar los temas transversales es necesario considerar:

1. Objetivos, la selección de contenidos y su relación con las áreas curriculares.
2. Criterio, momentos e instrumentos de evaluación, generalmente a largo plazo.
3. Metodología de trabajo de los contenidos, selección de materiales y recursos (Palos, 2000:42-43).
4. Metodología, estrategias y actitudes del profesor, coherentes con la propuesta de trabajo del personal de la escuela.

5. Organización del centro y del aula que servirán de marco-contexto a las actividades.

El autor aclara que la transversalidad no supone más contenidos, sino una reinterpretación, matización o complementación de los existentes. La estrategia didáctica más adecuada es el método interactivo o globalizador, entre los que menciona: estudios de casos y resolución de problemas; trabajo de campo, de proyectos, centros de interés y monografías; simulaciones y dramatizaciones; clarificación de valores; resolución de dilemas morales; análisis y construcción conceptual.

2.1.4. TOLERANCIA

Este capítulo, eje del trabajo, define el concepto; reseña como se ha considerado y manifestado en los diferentes regimenes políticos; su relación con otros valores, con la democracia, la educación, la institución escolar y su enseñanza.

2.1.4.1. ¿QUÉ PLANTEA LA TOLERANCIA?

El término tolerancia se define de diferente manera debido a la diversidad cultural. El diccionario de la Real Academia (1970) dice que deriva del latín *tolerantía*, y la define como "Respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugne a las nuestras".

Locke (1998) señala que se relaciona con la libertad religiosa que se planteó a partir de la Reforma Protestante, con objeto de evitar que estas diferencias profundas afectaran sustancialmente los fundamentos de la vida política. Significa entonces que la religión dominante concede espacio a las otras religiones.

Plantea los diferentes ámbitos a que se refiere el Estado y la Iglesia, el primero en la política y el segundo a la religión. Señala como ninguna de las dos instancias pueden obligar a ningún individuo a optar por una fe, sin riesgo de menguar su libertad. Así, plantea como su ideal a la tolerancia eclesiástica resguardada por el Estado. Se reconoce la libertad religiosa como una de las libertades de todo integrante de la sociedad

Su Carta sobre la Tolerancia contribuyó a que más tarde se planteara la separación de la Iglesia y el Estado, neutralizándose la esfera religiosa.

Ortega (1996:16) menciona como la idea de tolerancia ha servido para señalar la "necesidad de plena libertad de consciencia para el hombre como requisito ineludible en su proceso de autorrealización personal y social".

Reconoce que la idea de la tolerancia que manejó Locke fue como un seguro contra la posible intromisión del poder religioso o político en la consciencia del hombre, así también como defensa de la libertad y racionalidad; ambas características de los individuos.

Para Voltaire (en Ortega 1996) la tolerancia es patrimonio de la humanidad, idea central del desarrollo del Estado moderno, al convertirse en un valor moral que sirve para proclamar la libertad de pensamiento y acción del ser humano en lo religioso y político.

Recupera las ideas de Stuart Mill (en Ortega 1996) en cuanto sirve para que cada persona sea libre de optar y decidir y esté consciente de que sus verdades no son absolutas o definitivas. Por el contrario, son provisionales y parciales. Otra idea es que los seres humanos son iguales por su propia naturaleza, por lo que debe fomentarse el respeto mutuo entre ellos. Por el sólo hecho de ser personas se tiene libertad de pensamiento, palabra, acción y asociación.

Ortega (1996:19) retoma de Herbert Marcuse la idea de que la tolerancia es posible sólo en regímenes democráticos y liberales. Reconoce que el desarrollo social no ha alcanzado tal ideal, de tal forma que está reprimida y se emplea como pretexto para "afirmar y elevar lo propio como mejor frente a lo disidente como peligroso, extraño o amenazante" (Ortega, 1996:19).

Popper (en Ortega 1996) sugiere que la tolerancia se emplee más como recurso metodológico que permita, a partir de la disposición a escuchar y dialogar, conocerse y conocer los puntos de vista diferentes.

Ortega (2001) comenta que actualmente el término tolerancia tiene varios sentidos: religioso, cuando se respetan diferentes religiones; político, que consiste en el respeto a los conceptos y prácticas políticas cuando no vayan contra lo establecido y acordado por la comunidad; social, cuando se comprenden las opiniones contrarias que puedan surgir de las interrelaciones y filosófico-científico, cuando se manifiesta flexibilidad, apertura y respeto a razones y teorías diferentes a las propias.

El autor concluye que la tolerancia es

"La disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que los otros pueden tener una parte de verdad, o que nosotros no poseemos toda la verdad" (Ortega, 1996:21).

Implica que se acepte y acoja al otro diferente con sus creencias, cultura y prácticas. Cuando una persona es tolerante expresa su reconocimiento a la dignidad del otro, de su alteridad y su diversidad, que tiene por su condición de persona. Definida así se opone al dogmatismo y fanatismo.

Considerada como valor, el autor reconoce que su ejercicio requiere de condiciones previas, como comprensión, respeto, cooperación, convivencia y dialogo con los otros. La persona tolerante se ve obligada a conocer las diferentes razones que explican la conducta de las personas. Reclama fortalecer el pluralismo, no como mera simpatía, sino como un tipo de compromiso y reconciliación con la alteridad.

El pluralismo nace de ser tolerante y de que en la convivencia se respetan las ideas, creencias, conductas y personas que tienen los mismos derechos por encontrarse en una sociedad democrática. "La tolerancia es signo de madurez personal" puntualiza Parrarés (Ortega, 1996:21).

Lleva a comprender que la diversidad, el multiculturalismo y el pluralismo que son expresiones de opiniones políticas, creencias o sensibilidades morales diferentes, son la oportunidad para que se valore y retroalimente lo propio. Así entendida, "es el hábitat de una sociedad plural" (Ortega, 2001:77).

Obliga a revisar la dimensión moral de las relaciones que se establecen con los demás. Frente a los otros se tiene responsabilidad, ya que toman en cuenta las acciones que les puedan afectar, porque hay que respetar su vida, lo que va siendo.

Al ser tolerante se da vigencia al universalismo moral que obliga a comprender cómo son relativas las propias creencias frente a las de los otros.

Puntualiza que una sociedad es tolerante cuando promueve la libre expresión de las ideas, valores y prácticas que favorecen el desarrollo de los sujetos y la construcción de una sociedad solidaria y justa, considerando la diversidad de ideas de buena vida que existen en la sociedad.

Fetscher (1990:99) considera que la tolerancia religiosa es "simple dictado de prudencia" que queda institucionalizada en las constituciones de los siglos XVIII, XIX y XX. Comenta que es una "pequeña virtud" porque depende de otras virtudes y condiciones institucionales para que se presente con todo su valor.

La considera como una práctica que debe ser cotidiana y para todo sujeto e institución, resultado de la socialización. Si es adecuada, permite el surgimiento de un Yo maduro, con la fortaleza necesaria para ser tolerante.

Con el reconocimiento de que los seres humanos somos agresivos, menciona que no es suficiente predicar la tolerancia, la educación de la misma se hace más difícil, por lo que las actitudes que suponen deben favorecerse por las condiciones sociales y conservadas por las prestaciones sociales.

La tolerancia exige

“dejar hacer al otro en su alteridad. Exige [...] la limitación de las propias exigencias y de los propios intereses (tener) consideración. Exige un acercamiento al otro, su reconocimiento y el respeto a su dignidad [...] puede servir para manifestar la autoestima.” (Fetscher, 1990:151).

Para ser tolerante con las personas reitera que es necesario tener cierta seguridad social, tener un mínimo de bienestar. La inseguridad e incertidumbre propician la necesidad de perseguir y eliminar a los diferentes, convirtiéndose en intolerante.

Este valor es necesario para la convivencia pacífica, que tiene como base el respeto del otro y exige la existencia y aplicación de leyes que puedan propiciar un cambio en la posición de la mayoría.

Destaca cómo un elemento para generarla, a la capacidad de comunicación por la palabra, de las reglas de convivencia pacífica y de recíproca tolerancia.

2.1.4.2. REGIMENES TOLERANTES

Walzer (1998:16) menciona que su tema de estudio es lo que la práctica de la tolerancia hace posible: “la coexistencia pacífica de grupos humanos con diferentes historias, culturas e identidades”.

La coexistencia pacífica puede adoptar formas políticas muy diferentes, con implicaciones diversas para las interacciones efectivas y los intercambios mutuos de hombre y mujer individualmente considerados, no hay principios generales que

guíen todos los regímenes de tolerancia o que exijan actuar en todas las circunstancias, en todos los tiempos y lugares.

El autor pretende realizar una explicación histórica y contextual de la tolerancia y la co-existencia y las normas de la vida cotidiana apropiadas para cada una de esas formas.

“Las formas de coexistencia nunca se han debatido con tanta amplitud como en la actualidad, porque la inmediatez de la diferencia, el encuentro cotidiano con la otredad nunca se ha experimentado en tan alto grado. La experiencia viene siempre mediada culturalmente” (Walzer, 1998:20).

Aborda la tolerancia cuando las diferencias que se han de considerar son culturales o religiosas, que tienen que ver con diferentes formas de vida, cuando no hay una necesidad intrínseca de respetar las diferencias que se cultivan y practican.

La define como una actitud o estado mental que puede dar origen a diferentes posibilidades:

- En los siglos XVI y XVII la tolerancia se refería a la religión, y consistía en “la aceptación resignada de la diferencia para intentar mantener la paz”.
- Una segunda forma es la actitud “pasiva, relajada, indiferentemente positiva ante la diferencia” (Walzer, 1998:24).
- La tercera resulta de estoicismo moral, reconoce en principio que los otros tienen derechos aunque los ejerzan en formas no atractivas para los otros.
- La cuarta expresa “apertura y curiosidad hacia los otros”, incluso respeto, voluntad de escuchar y aprender.
- Una quinta sería la “admisión entusiasta de la diferencia” (Walzer, 1998:26).

La gama va de la resignación, la indiferencia, la aceptación estoica y la curiosidad, hasta el entusiasmo. El tipo de actitud para una sociedad varía, pero coinciden en que la escuela juega un papel importante ya que si cualesquiera de

ellas se practica, o se arraiga, estabilizaría su práctica logrando probablemente que se avance más allá del primer gradiente.

Reseña que históricamente han existido cinco modelos de regimenes de tolerancia:

1. Imperios multinacionales. Pre-establecen como deben ser las relaciones entre los diferentes grupos a través de un código imperial que dicta la burocracia, el cual esta diseñado para mantener una mínima equidad. Se toleran entonces los diferentes modos de vida y se puede decir que en un régimen imperial existe tolerancia oficial, aunque no se toleren entre si los miembros de las diferentes comunidades. Este incorpora la diferencia y facilita la coexistencia pacífica, aunque sea de manera autocrática. Las comunidades que forman el imperio son cerradas, tradicionales, el código establece como han de relacionarse entre ellas. El imperio respeta sus estructuras de autoridad, sus costumbres, lo que favorece que sean más o menos permanentes. Aunque existan disidentes de cualquier tipo, se desplazan a las capitales permitiendo que las comunidades se conserven.

2. Comunidad internacional. Es un régimen débil pero tolerante, aunque algunos de los Estados que lo formen no lo sean. La tolerancia práctica es un rasgo esencial de la soberanía y una razón importante para desear dicha soberanía, garantiza que nadie del otro lado de la frontera puede interferir en lo que se hace de este lado, vive y deja vivir. Los acuerdos y procedimientos de los funcionarios de la diplomacia son muestra de lo que se puede llamar la acción formal tolerante. Los funcionarios civiles administran la coexistencia y vienen a ser diplomáticos locales. "La comunidad internacional es por principio tolerante e incluso, debido a las debilidades de su sistema, a veces es tolerante mas allá de sus propios principios " (Walzer.1998:36).

3. Estado confederado, o confederaciones. Este tipo de gobierno pretende la coexistencia imperial sin su burocracia y sin la distancia hacia aquellos burócratas gobernantes más o menos imparciales. No es un único

poder que les trasciende y los tolera; "ellos tienen que tolerarse entre sí y establecer de común acuerdo los términos de su coexistencia" (Walzer, 1998:36). La tolerancia recíproca depende de la confianza en que los acuerdos institucionales salvaguardan contra los efectos de la mala voluntad.

4. Estados nacionales. Este es el régimen de tolerancia más apropiado, consiste en que un determinado grupo, dominante en todo el país, conforma la vida pública y tolera a una minoría nacional o religiosa. Se llaman Estados nacionales porque un grupo dominante organiza la vida de tal manera que refleja su propia historia y cultura. Son estas intenciones las que determinan el carácter de la educación pública, los símbolos y ceremonias de la vida pública, el calendario estatal y las fiestas o vacaciones que se disfrutan. El Estado nacional no es neutral. Su aparato político es una maquinaria para la reproducción de la nación.

En este régimen la tolerancia se centra en los individuos que participan, quienes son considerados primero como ciudadanos y posteriormente como miembros de esta o aquella minoría. Como ciudadanos tienen los mismos derechos y obligaciones, y se espera que se relacionen adecuadamente en la cultura política de la mayoría.

Las minorías toleradas son también ciudadanos, con derechos y obligaciones, por lo que las prácticas del grupo se verán sometidas al control de la mayoría en mayor grado que en los imperios multinacionales. Se produce un doble efecto:

"al que debe atender cualquier teoría sobre tolerancia: aunque el Estado nacional sea menos tolerante con los grupos puede que fuerce a los grupos a ser más tolerantes con los individuos. Este segundo efecto es una consecuencia de la transformación (parcial e incompleta) de los grupos en asociaciones voluntarias" (Walzer, 1998:42).

En los Estados liberales y democráticos se han mantenido diferencias significativas en minorías, principalmente religiosas. Las cuales se auto-organizan para defender su espacio de actuación. Si las minorías nacionales se ubican territorialmente pueden verse como peligrosas, porque pudiesen querer formar su propio Estado nación. Entonces la práctica de la tolerancia

falla cuando los otros parecen peligrosos o cuando los muestran como peligrosos.

5. Sociedades de inmigrantes.

“Lo que se tolera, estrictamente hablando, son las elecciones y las acciones individuales: los actos de adhesión, la participación en rituales internos y religiosos y la proclamación de diferencias culturales, etc. A las personas, se les incita a ser tolerantes con los otros, a comprender cada caso de diferencia como una versión personal de la cultura de un grupo, lo que también significa que los miembros de cada grupo, si muestran la virtud de la tolerancia, deberán aceptar las diferentes variantes que exhibe cada quien. La tolerancia adquiere una formación radicalmente descentralizada: cada uno tiene que tolerar a cada uno de los demás”(Walzer1998:46).

El autor comenta que la tolerancia de las elecciones individuales, la cultura y la religión constituye el más alto, o el más intenso, régimen de tolerancia.

La tolerancia puede ser infinita, pero el Estado solamente puede apoyar la vida de los grupos en el marco de un determinado conjunto de límites financieros y políticos.

Cotidianamente se ve como una relación de desigualdad, a los grupos o individuos tolerados se les considera inferiores. “Tolerar a alguien es un acto de poder, ser tolerado es un aceptación de debilidad” (Walzer, 1998:65).

Cortina (1997) considera a la tolerancia como uno de los valores morales que articula al resto. Lo maneja como sinónimo de respeto activo. Es la base de la convivencia por lo que debe ser fomentado por la educación.

Es un valor mencionado constantemente en los países llamados democráticos y en los organismos internacionales.

Cabe mencionar que puede ser considerada como impotencia, indiferencia o desinterés hacia los otros, siempre y cuando no molesten. Se puede entender como dejar hacer. Concebirla de forma diferente significaría: una tolerancia activa, un respeto activo, que se traduce en aceptar que otros piensan y aspiran formas de vida diferentes a las propias; tener el interés verdadero por comprender sus proyectos, ayudarles a alcanzarlos siempre que sean moralmente aceptables.

Considerar el respeto activo es apreciar de manera selectiva las opiniones, porque contienen un punto de vista moral, que aunque no se comparta, puede y debe defenderse. El respeto es necesario para que la convivencia sea una "auténtica construcción compartida" (Cortina, 1997:241).

2.1.4.3. ¿LA TOLERANCIA, PARA QUÉ?

La sociedad tiene que enseñar sus propias virtudes y valores, esta enseñanza compite con otra cualquiera que transmitan los padres o la comunidad. La tensión entre ambas visiones puede ser una lección útil ante las dificultades de la mutua tolerancia, que puede servir para que los niños aprendan algo sobre como funciona en la práctica.

La escuela en el Estado nación es centralista, por que tiene necesidad de formar ciudadanos comprometidos y familiarizados con el estilo de la nación dominante. Se puede decir que lo que se enseña en las escuelas estatales en relación con los valores y virtudes del Estado es una *religión civil*, el mismo Estado genera su credo para su reproducción y estabilidad futura.

La religión civil consiste en

"el conjunto de doctrinas políticas, narraciones históricas, figuras ejemplares, celebraciones y rituales conmemorativos mediante los cuales el Estado se inculca en las mentes de sus miembros, en particular en las de los mas jóvenes o de may reciente incorporación" (Walzer, 1998:88).

Los proyectos centrales de la política democrática moderna son la asimilación individual y el reconocimiento del grupo, generalmente se conciben en términos excluyentes: o bien los individuos o bien los grupos se verán libres de persecución y de invisibilidad.

El primer proyecto moderno es la tendencia democrática a la inclusión, el segundo proyecto es la separación, es decir, dotar al grupo como tal de una voz, de un espacio y de su propia política. "La coexistencia de grupos fuertes e individuos libres, con todas sus dificultades es un rasgo persistente de la modernidad" (Walzer, 1998:100).

La posmodernidad impide tener una identidad común y de conducta estándar: la sociedad no puede dar contenidos al nosotros y ellos de forma clara. Se puede orientar por la frase: no oprimas al extranjero, porque todos somos extranjeros en la misma tierra. "Es más sencillo tolerar la alteridad si reconocemos al otro en nosotros mismos" (Walzer, 1998:102).

El autor está de acuerdo en que la modernidad exige una tensión permanente entre el individuo y el grupo, entre el ciudadano y el miembro del grupo. La posmodernidad requiere de una tensión igual de permanente con la modernidad: entre, de una parte, ciudadanos y miembros de grupos, y de otra, el yo dividido, el extranjero cultural.

"Los individuos libres y fragmentados de las sociedades democráticas no ofrecerán por sí mismos esa ayuda, ni permitirán que sus gobiernos la den, a menos que reconozcan la importancia de los grupos (los suyos y la de los otros) en la formación de individuo como ellos, es decir, salvo que reconozcan que el objetivo de la tolerancia no es, y nunca lo fue, suprimirnos a nosotros ni a ellos (ni menos todavía a mí) sino asegurar una interacción continua y una coexistencia pacífica. Los diversos yos divididos de la posmodernidad complican esa coexistencia, pero también dependen de ella para su propia creación y autoconocimiento" (Walzer, 1998:104).

Las democracias necesitan de críticos que tengan la virtud de la tolerancia, que tengan sus propias lealtades y algún sentido del valor de la vida asociativa.

La escuela puede ayudar a resolver esta última necesidad al reconocer la pluralidad de culturas y enseñando algo sobre los diversos grupos, facilitando que se tenga la experiencia de la diferencia.

Un segundo objetivo debe ser "producir ciudadanos compuestos o heterogéneos, hombre y mujeres que defiendan la tolerancia en el seno mismo de sus diferentes comunidades a la vez que valoren y reproducen (reconsideran y revisan) las diferencias" (Walzer, 1998:122).

Miranda (1995) refiere que el Día Mundial de la Tolerancia, 25 de noviembre, fue acordado por los miembros de las Naciones Unidas. Plantea que el caos social que se vive de desorden, intolerancia y opresión es consecuencia de la tolerancia pasiva que se mantiene ante el sistema.

Considera que la tolerancia es el primer escalón para acceder a la anhelada convivencia pacífica. La persona tolerante tendrá que desarrollar habilidades de condescendencia, generosidad, paciencia, indulgencia, permisividad e inclusión. Alude a una escalera para explicar la evolución de la sociedad hacia la paz:

- El primer paso es en sí la tolerancia, que permite la coexistencia.
- El segundo nivel es la empatía, que permite la vecindad, comprendo tu punto de vista.
- El tercero es la aceptación, convivo contigo porque te acepto como eres.
- El cuarto es la solidaridad, compartimos compromisos y se pasa al cuenta conmigo.
- El quinto escalón es el amor social maduro y fraterno que hará posible una sociedad mejor.
- Finalmente podría surgir "la paz con justicia y dignidad; y la armonía con todo el universo" (Miranda, 1995:174).

El autor reconoce que las condiciones de desigualdad deberán ser revertidas para que surja la tolerancia, ya que no se puede pedir más a quienes no tienen los mínimos establecidos de justicia social. Puntualiza que la idea descrita, es posible cuando el sujeto se ha transformado en su interior y cuando se han modificado las estructuras externas sociales, económicas, políticas culturales y ecológicas por la organización de los ciudadanos.

Ortega (1996) señala que al partir de que toda persona es valiosa en sí misma, como argumentaba Kant, el primer valor que se ha de promover es el respeto de la condición humana y la búsqueda de su mejoramiento constante. Este respeto debe acompañarse del reconocimiento de la diferencia de valores, a lo que llama diferencia axiológica.

El reconocimiento al pluralismo valoral implica que la persona tiene claridad en dos aspectos: descubrir y aceptar lo que hay de valioso en el otro, dispuesto a reconocer lo que es diferente y valioso, aceptar y entonces reconocer la diferencia

de valores como oportunidad para enriquecerse mutuamente, al superar las limitaciones del propio.

Estos planteamientos dan contenido a la tolerancia como valor moral, por lo que el autor considera que es el primero de ellos que un sujeto en formación necesita para desarrollar una personalidad moral propia.

3.1.4.4. ENSEÑAR LA TOLERANCIA

Puede abordarse como contenido o como tema transversal. Parte del supuesto de que las actitudes son el cimiento de los valores y señala que la formación de valores supone cambio de actitud. Las actitudes, retoma, tiene componentes cognoscitivos, afectivos y comportamentales mas o menos estables en el sujeto. Los valores tienen componentes de decisión, creencia y forma de actuar que se elige, a partir de las actitudes.

La educación para la tolerancia supone que se adquieran competencias sociales que faciliten la comunicación, el diálogo, la empatía, aceptación de las diferencias, el respeto, el diálogo interpersonal crítico, actitudes de colaboración. Supone "hacerse cargo del otro diferente" (Ortega, 2001:82). La tolerancia tiene que ejercitarse para que exista.

Educar en y para la tolerancia es una cuestión moral que impone el deber de reconocimiento y respeto del otro en la totalidad de su existencia.

Propone una serie de técnicas de participación activa que ayudan a preparar y promover la convivencia, el dialogo y la reflexión individual y grupal, como elementos primeros para generar respeto mutuo y tolerancia.

Señala que crear un ambiente de tolerancia es posible cuando se tiene el apoyo de la familia y de la sociedad en su conjunto. La educación de la tolerancia en este marco deberá cubrir al menos los siguientes objetivos: promover el dialogo y el consenso como forma para resolver problemas; desarrollar la consciencia de pertenencia a una comunidad; considerar a la diversidad como un elemento enriquecedor; promover el respeto a las creencias y formas de vida de cada

individuo, así como el reconocimiento, aceptación y acogida del otro y entender "la tolerancia como un estilo y forma de vida" (Ortega, 2001:85).

Chadwick (1986) plantea que la forma en que se dan los mecanismos y procesos al interior de las aulas son discriminativos para muchos alumnos "La modalidad operativa típica de la escuela tradicional no es democrática" (1986:236) lo único que tienen los alumnos en común es su edad, no obstante son tratados como iguales.

La actividad se centra en las explicaciones y conceptos del docente, por lo que se puede definir como logocéntrica y magistrocéntrica, las decisiones están en sus manos. Los contenidos son altamente verbales y el alumno es un receptor pasivo de información.

La escuela y los profesores son, en palabras de Escaméz (1995) "corresponsables en la construcción de una sociedad mas humana, más justa, más tolerante y a ello tienen que comprometerse."

Latapí (1994) considera a la tolerancia como una "actitud que fundamenta la convivencia democrática". Benéton (1995) dice que es la actitud que implica el respeto a las personas. Escaméz (1995) la define como la "actitud o predisposición evaluativa-afectiva, respeto y consideración, hacia las convicciones y prácticas de los otros, aunque no se compartan." Destaca la dimensión afectiva que habrá de considerarse.

Considerada como virtud, Ibarra (1997) la define como aquella que "contribuye a conformar mundos y actitudes democráticos al dar oportunidad de verter, contrastar y construir diversas formas de admitir, realizar o de valorar un asunto, al incrementar la capacidad de elección individual y colectiva" conlleva a convencer, acordar y conceder.

Los valores con los cuales se le asocia frecuentemente son: libertad, igualdad civil, equidad, cooperación, respeto, sinceridad, generosidad, justicia, solidaridad, autonomía, fraternidad y paz.

Actualmente se considera pilar ético de la democracia (Latapi, 1994:60) ya que es un medio indispensable para la convivencia.

Se puede decir que una persona es tolerante cuando manifiesta: disposición al diálogo, comunicación, habilidades lógico-argumentativas, descentración, pensamiento crítico, pensamiento común con otros, compromiso con otros, cooperación, valorar al otro positivamente, enfrentar el conflicto y resolverlo pacíficamente.

En contraste, se es intolerante cuando el lenguaje que emplea en relación con el otro es denigrante, despectivo y excluyente, usa estereotipos, se burla de las personas, es discriminatorio, se niega a hablar de o a reconocer al otro, deteriora símbolos culturales o religiosos que no son propios, intimida, excluye, maltrata al otro, reprime (Mesén y Chavarría, 2000: 38).

Este valor, aunado a la solidaridad, son considerados "valores integradores cuya práctica abre un camino hacia una sociedad más progresista, más armoniosa y más justa" (Mesén y Chavarría, 2000: 39).

Debido a la importancia que el diálogo tiene como habilidad que favorece a la tolerancia, se abordará brevemente.

El diálogo, pronunciar una palabra, compromete a quién la dice y a quién la acepta. Hablar es entonces "expresar lo que se cree y hacerse responsable de lo hablado" (Cortina, 1997:247). Hablar y escuchar, es decir el diálogo como búsqueda cooperativa, es el camino para descubrir lo verdadero y justo de las personas. Quienes participan en el diálogo se convierten en protagonistas de la tarea común de buscar lo verdadero y justo así como de resolver los conflictos cotidianos de manera justa.

Las condiciones necesarias para el diálogo son: participar los afectados por la decisión final; considerar que el otro tiene algo que aportar y como alguien a convencer a través del diálogo bilateral; estar dispuesto a mantener o modificar su posición; interés real por entenderse con el otro al descubrir lo que se tiene en común; posibilidad de expresar sus puntos de vista, argumentos y replica; la decisión final debe atender a los intereses de todos los afectados; ésta puede ser revisada para que sea la más acertada.

2.2. MARCO DE REFERENCIA

Este apartado incluye información diversa que permitirá un mayor acercamiento al objeto de estudio, incluye el estado del arte de la formación valorar, las características del plan de estudios del nivel y de institución escolar de educación primaria.

2.2.1. ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LA FORMACION VALORAR EN LA ESCUELA.

Stephenson (2002) narra la concepción de los valores en la educación que estudiantes y docentes de seis países: Australia, Irlanda, Israel, Eslovenia, y Reino Unido expresan, al recupera las percepciones acerca de la enseñanza de valores y su lugar en el currículo de la educación formal.

El objetivo fue conocer los valores adoptados en el currículo de la enseñanza formal en contextos geográficos, culturales, religiosos, económicos y políticos diversos, y analizar las estrategias empleadas en la formación de valores.

Bajo el supuesto de que la formación en valores debe tener como fundamento una fuerte construcción teórica que se refleje en las actividades pedagógicas que se implementen, el objetivo de las investigaciones fue proporcionar un panorama de los enfoques que son empleados por los educadores de formación inicial de docentes, en el área de valores y propone un fundamento teórico, una caracterización y una propuesta de actividades prácticas que pueden emplearse en éste rubro.

Para caracterizar los hallazgos, de investigación, se emplearon cuatro paradigmas para la enseñanza de valores: *el monopolismo religioso, el universalismo moral, el pluralismo consensual y el vacío moral*. Los tres primeros fueron desarrollados por Hill (1991) el cuarto por la investigación. El *monopolismo religioso* tiene su referente conceptual en las creencias religiosas; el *universalismo moral* se refiere a que los principios que deben enseñarse son los principios morales universales que rigen el acuerdo común, el problema con este paradigma se refiere a la pretendida universalidad de los valores; *el pluralismo consensual* se aplicaría en aquellas sociedades democráticas que requiere que los procesos que se dan en las escuelas "sirvan de modelo a los procesos propios de la democracia" (Stephenson, 2002:36). El denominado *vacío moral* lo emplean para describir a la enseñanza de valores que tiene como base un enfoque ecléctico y desestructurado.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas: La primera fue un estudio exploratorio que se realizó en Australia con estudiantes de pedagogía; después se preparó un estudio multidimensional que se organizó en dos pasos: el primero examinó las percepciones de los estudiantes de pedagogía, permitió crear una tipología integrada de cuatro categorías aplicable a la enseñanza de valores, el segundo empleó un cuestionario flexible que indagó las prácticas y enfoques didácticos empleados por los alumnos de primer grado de pedagogía y los docentes, complementado por entrevistas y observaciones en aula.

Debido al carácter multinacional de la investigación se presentaron algunas dificultades, como: las culturales, el papel de la religión en la enseñanza, el idioma, el significado de algunas preguntas, las modalidades y la cultura de investigación.

De acuerdo con los cuatro paradigmas de enseñanza de valores comentados, en Australia predomina el pluralismo consensual, al igual que Irlanda; Israel se tensiona entre pluralismo consensual y nacionalismo; en Eslovenia la enseñanza de valores se puede perfilar como tradicional, democrática y plural; en el Reino Unido predomina el pluralismo consensual.

Wuest (1995) fue la encargada de elaborar el estado de conocimiento del campo Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos del Congreso de Investigación Educativa organizado por el COMIE.

Menciona que los trabajos se seleccionaron en función de sus contenidos:

- ❖ Formación de valores en el contexto histórico y cultural
- ❖ Transmisión y construcción de los mismos
- ❖ Investigaciones acerca de los valores de los estudiantes y docentes

Para realizar el proceso de búsqueda se definieron dos descriptores: educación y valores; se ubicaron las zonas geográficas de Investigación; los centros de ciencias sociales, y educación: CEE, UPN, UNAM, CISE-UNAM, CESU-UNAM, DIE-CINVESTAV, COLMEX, INSTITUTO JOSÉ MA. LUIS MORA, FCE, CND, RNIESFAD, IRESIE, CICH-UNAM.

Se localizaron trabajos que se diferencian por que abordan específicamente algún tema, buscan conocer mecanismo de transmisión; cómo construye y asume el alumno; y otros los abordan sin proponérselo. Optaron por incorporar los trabajos que abordan específicamente el tema, así como las relacionadas con términos como genero, filosofía, salud, cultura, comunicación y educación indígena y los de DH y lo ambiental.

En el documento se presenta un análisis cuantitativo de los trabajos, que proporciona la siguiente información:

CLASIFICACIÓN	CARACTERÍSTICA
2.1 Tipo de documento	Libros o artículos Estudios empíricos
2.2 tratamiento teórico metodológico	Enfoque multi o interdisciplinario Nivel macro Emplean de dos a tres técnicas
2.3 ámbito de desarrollo	Institucional Educación formal Instituciones de carácter público en zonas urbanas (rural, urbano, semiurbano, urbano rural, rural urbano semiurbano
2.3 instituciones promotoras	Instituciones publicas Zona metropolitana universidades

En el subcampo de la Educación y valores se encontró que el acercamiento a los valores se hacía dentro de la tendencia más amplia que trabaja categorías cercanas a lo ideológico-político, y más tarde a una teoría de la cultura.

Se realizó escasa investigación por qué el tema requiere una formación académica amplia y sólida. La formación de valores en educación pone de relieve las distintas visiones pedagógicas y devela las desigualdades manifiestas en la construcción del campo educativo.

Los abordajes teóricos empleados, son:

1. Teórico conceptual, en donde predomina la reflexión crítica; tres hacen referencia al referente hermenéutico.

2. Histórico-cultural, desde la perspectiva política, en donde se plantean aspiraciones históricamente postergadas o incompletas como soberanía, igualdad, democracia, justicia, autodeterminación.
3. Relación entre fundamentos axiológicos, teoría y práctica curricular, los valores se descubren en la trama y fines educativos, cuestionando la neutralidad del currículo.
4. Teórico-crítico en la relación con valores y educación, que cuestionan el carácter reproductivo de las practicas educativas.
5. Valoración centrada en la persona, que reivindica al individuo como sujeto valoral, cuya libertad y autorrealización son el sustento fundamental de la esfera axiológica educativa.
6. Los investigadores señalan a la escuela como el centro encargado de establecer un sustrato social axiológico común, que media entre los valores que los sujetos ya tienen y que se trasmite a través de los contenidos.
7. Estudian crisis de legitimación de saberes.

Las investigaciones que se elaboraron en Historia de la educación tienen como referencia:

- El nivel macro que contempla la relación sociedad-estado-educación, "se hace presente la dinámica de los procesos económicos, sociales y políticos que generan la construcción del estado moderno mexicano, que a su vez es el contexto para la génesis y desarrollo de la educación pública, dirigida los valores nacionales que promueven el liberalismo" (Wuest, 1995:344).
- El nivel micro "enmarca el estudio de los valores a partir de la trayectoria histórica, institucional y cotidiana de los procesos escolares, en las escuelas normales.

En el rubro de valores, educación y cultura, clarifican que "la dimensión cultural de los valores hace referencia al conjunto de principios y normas que son compartidos por amplios sectores de una sociedad determinada" (Wuest,

1995:347). Son trabajos que busca conocer las preferencias de diversos sectores de la sociedad, la mayoría son de corte empírico, se utilizan fuentes primarias, perspectivas de análisis interdisciplinarias y enfoques teórico-eclécticos.

Con relación a la transmisión, formación y psicogénesis de los valores los paradigmas trabajados son:

1. La nueva sociología de la educación. García y Vanela abundan en los mecanismos de formación de valores en la primaria, correlacionándolos con los valores difundidos en el discurso oficial, en los materiales didácticos y en la política educativa. Buscan identificar las estructuras de interacción que organiza el trabajo en el aula que suponen normas que conllevan valores y formas de transmisión. Las autoras concluyen que no hay acción pedagógica e intencional de formación, transmisión, inculcación, o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en los documentos oficiales. Los valores promovidos por el estado no se fomentan en las escuelas. Señalan tres estructuras de socialización maestro-alumno y alumno-alumno en las escuelas: orientación necesaria, dirección coercitiva y dejar hacer. Pineda y Zamora realizan un trabajo de disciplina escolar, vincula el nivel macro y micro, al revisar el cómo, para qué y con qué se enseña, trabajan con cuestionarios, sociogramas, diarios de campo y grabaciones en aulas de escuelas primarias y secundarias.
2. El estructuralismo psicogenético.
3. Psicoanálisis: se trabaja la constitución del sujeto moral, criticando el estructuralismo genético que equipara la evolución moral con la de las estructuras cognoscitivas.
4. Empirismo funcionalista.
5. Humanismo gestaltista.

En las propuestas para formar valores, comentan que todos los trabajos se proponen un enfoque multi o interdisciplinario, que se acercan más a una postura ecléctica.

Miranda y otros proponen que la formación de valores debe ser una parte de una educación integral y trabajarse de manera implícita en todas las asignaturas, actividades y ámbitos, están en contra de que se aborden como materia específica.

Como conclusiones y recomendaciones, comentan "Nos atrevemos a afirmar que el reciente interés por el estudio de los valores en educación obedece a la crisis global actual" (Wuest, 1995:370). Las agrupan en los aspectos siguientes:

1. Observaciones generales: "La incipiente investigación en el campo de los valores se refleja en la dispersión de temas y en una casi ausencia de enfoques teóricos y de metodologías específicas para ser abordados" (Wuest, 1995:371).
2. Aspectos metodológicos: Los valores que se investigan no han sido construidos como objetos de investigación, por lo que existe una gran variedad de nociones que se incluyen en la categoría valor: normas, actitudes, principios pedagógicos, no se logra una articulación interdisciplinaria.
3. Selección de problemas a investigar: Dispersión de temáticas, la definición de problemas proceden de fuentes institucionales, generalmente públicas, e individuales o grupales que se generan por preocupación de orden social y pedagógico.
4. Obstáculos y problemas para la investigación:
 - De orden teórico-metodológico: es un terreno de difícil acceso, en el ámbito epistemológico, teórico y metodológico.
 - De orden político e institucional: se relega la investigación de estos temas porque remite a las esferas ética y moral de las prácticas educativas y porque su abordaje, amplitud y complejidad requiere de equipos interdisciplinarios.
 - De naturaleza ética: hay que preguntarse los alcances, el uso de los resultados y de las metodologías a emplear, "estamos en el campo de las

creencias, de los afectos, del habitus, espacios que comprometen la subjetividad de investigados e investigadores.” (Wuest, 1995:374).

Molina. (2001) realizó la investigación ¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria? Una mirada etnográfica

Es un trabajo de investigación de corte etnográfico, que revisa algunos aspectos del proceso de formación valoral en la escuela primaria, con la intención de hacer una propuesta pedagógica.

El desarrollo de la investigación representó observar las interacciones que se establece entre los diferentes actores de la educación de primaria, de que manera se manejan los contenidos y las formas que sustentan este tipo de preparación.

Parte de que la política educativa mexicana establece, para el sexto grado, como contenido formal del currículo escolar la formación de valores y en particular la convivencia democrática.

Se plantea entonces los objetivos de:

- 1) Caracterizar diversas situaciones que favorecen la formación de valores para la democracia.
- 2) Identificar aspectos que contribuyan al enriquecimiento de los contenidos.
- 3) Recabar sugerencias y opciones didácticas para materiales de apoyo.
- 4) Recabar aspectos que puedan ayudar a la sensibilización magisterial.

El trabajo se realizó en ocho escuelas del Distrito Federal y área metropolitana, de niveles socioeconómicos: medio-alto, bajo, medio-bajo, urbano-popular y suburbano. Se realizaron entrevistas colectivas e individuales, las observaciones se organizaron a través de ejes de indagación, en turnos completos, quince minutos previos a la entrada y quince minutos posteriores a la salida, además del recreo.

Se elaboró una ficha en que se caracterizó el contexto de la escuela y se identificaron y seleccionaron los eventos relacionados con el objeto de estudio.

Su aproximación conceptual fue la siguiente:

- Concepto de valor. La cualidad que el sujeto imprime a los objetos, interacciones y relaciones cotidianas que hacen posible la satisfacción de sus necesidades, determinadas a partir de intenciones culturales y sociales; asimiladas y construidas a través de procesos de enculturación, socialización, de cultivo y formación pedagógica valoral, a todos estos procesos les llama eticidad.
- La democracia es considerada como una forma de vida, "en la que los valores deberían vivenciarse cotidianamente a través de la participación, la toma de decisiones compartidas, el respeto a la opinión y las características de los demás" (Molina, 2001:198). La escuela debe ser un espacio en que los sujetos tengan la posibilidad de vivenciar la democracia.

En la investigación que se reporta, la democracia se considera como un conjunto de valores, un constructo que se compone de cuatro componentes:

- ❖ Instancias formativas: ámbitos de socialización.
- ❖ Valores en sí: justicia, libertad, igualdad, identidad, solidaridad, tolerancia y participación.
- ❖ Dimensiones del valor: cognitiva, conductual, afectiva.
- ❖ Niveles de relación: consigo mismo, con otras personas y con el entorno social.

En la presentación de casos, en particular el de la formación valorar, se comenta el caso de dos docentes que tienen cierta intencionalidad en la formación de valores, que se refleja en la relación que establecen con los niños. Fomentan implícitamente una serie de valores como el respeto a la opinión del otro, la cooperación, la responsabilidad, la tolerancia, la participación y en general los valores que permiten una convivencia democrática.

Concluye que la consistencia docente propicia que los alumnos sepan con certeza lo que se espera de ellos. El que la maestra haga y diga lo que promete es un factor importante para la convivencia democrática.

Realiza una selección de eventos que favorecen a la democracia:

- ❖ Manejo de contenidos.
- ❖ Formas de trabajo, se encontró que se relaciona con la posibilidad de formación de valores democráticos; por ejemplo, si la forma es flexible, la participación es posible.
- ❖ Relaciones e interacciones de los sujetos, se establece la relación entre iguales.
- ❖ Los valores más recurrentes son el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la participación.

Finalmente comenta "Una educación conforme a valores implica reconsiderar la estructura y la práctica educativas, pues la escuela, según está planteada y opera hasta el momento, no siempre favorece tal formación, sobre todo cuando esa práctica o se encuentra orientada por los valores fundamentales que permiten una convivencia democrática" (Molina, 2001:198).

Hirsch (2001) realizó el estado de conocimiento de las investigaciones en educación y valores realizadas en México de 1990 a 2001. El equipo de trabajo se dio a la tarea de localizar las investigaciones en el campo de estudio en los bancos de información y bibliotecas, recuperando quince trabajos en diferentes tipos de publicación y nivel de profundidad: cinco artículos de revistas, tres libros, una ponencia, seis capítulos en libros colectivos y tres tesis de grado.

Los trabajos revisados dan cuenta de una gran riqueza en investigación interesada en los valores relacionados con la educación cívica; se centran en la educación primaria; la escuela se relaciona con la valoración de la familia y la comunidad; los trabajos refieren al estado-nación como referencia obligada para la enseñanza de valores.

Las investigaciones localizadas se pueden clasificar por su enfoque disciplinario: nueve son de corte sociológico, tres de psicología social, dos educativa-etnográfica y una histórica.

Los temas que abordan son: identidad del mexicano, símbolos y rituales patrios, valores nacionales, valores cívicos y morales que se deben transmitir en la escuela, nacionalismo, valores cívicos nacionales y evaluación de la figura presidencial.

La temática relacionada con los valores cívicos que debe transmitir la escuela, incluye cinco trabajos:

- Elvia Montes de Oca (1999) y Margarita Quezada (2001) abordan la visión oficial en los contenidos educativos cívicos y morales al revisar el proyecto correspondiente y los textos educativos.
- Roy Campos (1998) y Enrique Alducin (1993) revisan lo que la población esperaría que la educación aborde en relación a los valores, el trabajo de Campos informa que los valores más considerados son el respeto, el patriotismo, la igualdad y el respeto a la ley.
- Medardo Tapia (2001) investiga lo que se espera de la educación en relación con valores, a partir de las opiniones de líderes y funcionarios mexicanos, lo que hace evidentes las diferencias regionales de opinión que limitan la visión de cultura nacional, los valores comunes son democracia, autonomía, valores morales y cívicos, equidad de género.

Los referentes conceptuales tienen como base categorías de identidad nacional, nacionalismo, valores nacionales, diversidad cultural y étnica, procesos de cognición política.

Metodológicamente se puede decir que las investigaciones son empíricas ya que dieron cuenta de: procesos y prácticas educativas; investigaciones, textos y proyectos educativos; opiniones, actitudes, percepciones y generación de conocimientos. La mayoría de los trabajos empleo la encuesta, otras recurrieron a la etnografía, al análisis del discurso, escalas de actitud, redes semánticas y hemerografía.

Los trabajos se realizaron individualmente y una tercera parte recibió financiamiento, tres de organismos públicos y dos de empresas privadas.

El tema no que no es aún abordado es como reciben e interiorizan los alumnos los valores nacionales que se transmiten a través del aparato escolar; además existen niveles escolares que aún no son investigados con relación a la formación cívica.

El Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa (CEIDES, 2002) publicó un reporte de investigación que es continuación de una investigación que realizó en el estado para conocer cuales son los valores que se inculcan y enseñan en contextos escolares, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla esta temática en los ámbitos de las escuelas.

El estudio abordó diversos aspectos de la educación valoral, entre ellos "las interacciones comunicativas, las normas y los comportamientos, el rendimiento escolar discrepante, la persuasión valoral y la interacción pedagógica valoral" (CEIDES, 200:9).

El proyecto de investigación se desarrolló de manera interinstitucional, con un amplio equipo de trabajo que, con base en indicadores que permitieron obtener un mapeo general axiológico de diferentes contextos socioeconómicos y culturales del estado de Sinaloa, consideró a escuelas particulares, urbanas públicas y escuelas rurales.

La segunda parte pretendió identificar los mecanismos que los profesores utilizan para educar en valores, valores que se encuentran en el discurso o en el actuar de los docentes en el aula. Se realizaron observaciones en el aula de las interacciones de docentes y alumnos, de grupos de quinto y sexto grado de primaria, y de los tres grados de secundaria.

El enfoque metodológico fue la etnografía del aula, que para recopilar los datos complementó la descripción densa con entrevistas semiestructuradas.

El desarrollo de la investigación mostró nuevamente como referente obligado en los valores, al plan y programas de estudio que representa "las interacciones explícitas o visibles" (CEIDES, 2002:19). Señala también que

"coexisten las interacciones implícitas o invisibles representadas por el currículo oculto" (CEIDES, 2002:20).

Los resultados se agruparon a partir de categorías que representaban hallazgos comunes:

- ❖ Interacciones comunicativas, que se refiere a los estilos de lenguaje hablado, escrito, simbólico, gráfico, mímico y gestual que se usan para comunicarse en el aula, éstas se pudieron diferenciar en las subcategorías: Gritos ¿para qué? Y ¿coprolalia?
- ❖ Normas y comportamientos, considera los recursos que emplea el docente para conservar la disciplina escolar, las normas explícitas e implícitas, y las formas de regular la convivencia dentro y fuera del aula. Las subcategorías que se definieron son ¿Desobediencia=indisciplina? Los desastrosos del fondo del aula.
- ❖ Persuasión valoral, contempla los mensajes que el docente envía que contienen referentes valorales; las subcategorías fueron: Valores en el discurso, Sexualidad con responsabilidad.
- ❖ Interactuación pedagógica valoral, describe los recursos didácticos que el docente emplea para abordar los contenidos escolares, que se ven afectados por las estrategias de sobrevivencia que el alumno emplea y el docente desarrolla. Se definieron dos subcategorías: Seguir el juego implícito y El tiempo es siempre poco.

El informe presenta a manera de conclusión lo siguiente

"Los docentes -en el ámbito escolar cotidiano- realizan una diversidad de acciones, expresiones verbales y propias del lenguaje corporal, todas ellas encubiertas en las manifestaciones del currículo manifiesto u oculto, mediante las cuales suelen transmitir, reforzar, fomentar, inculcar, fortalecer y en general, lograr influencia en el proceso de construcción del esquema valorar de sus educandos" (CEIDES, 2002:69-70).

Además comentan que en las escuelas consideradas no se hace un "tratamiento sistemático, integral y cuidadoso de la educación valoral de los educandos" (CEIDES, 2002:71).

Hirsch (2002) en el estado de conocimiento del campo: Educación, valores y derechos humanos, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, refiere que el interés de los investigadores se ha orientado de 1991 a 2001, hacia cómo los procesos sociales globalizadores y los sistemas, favorecen o debilitan a cierto conjunto de valores, cómo influyen en los criterios axiológicos que contienen las políticas educativas y la estructura escolar; cuáles son los valores que guían la práctica educativa y cuáles los que se fomentan a través del currículo oculto; cómo se relaciona la escuela y la comunidad y las obligaciones y derechos de los que están implicados en la educación. De manera particular como se está formando a los estudiantes para participar en la vida social y constituirse como una personalidad sociomoral.

La elaboración del estado de conocimiento recuperó trabajos que tuvieran referente empírico, de 25 instituciones en entidades como: Distrito Federal, Estado de México, Puebla, Querétaro, Guanajuato, Jalisco, Aguascalientes, Nuevo León, Sinaloa, y Yucatán.

Como primer paso se definieron los ejes transversales temáticos en que se organizó el estado de conocimiento, con base en los resúmenes analíticos y los originales se clasificaron, revisaron y resumieron los trabajos. El documento se discutió, consensando su integración final.

Se incluyeron 306 referencias, 23 no habían sido incluidas en el estado de conocimiento de 1990 y 1992. El crecimiento en el número de investigaciones, de 73 a 278, habla de desarrollo en el campo.

Los trabajos que se incluyeron se encuentran en diferentes medios de difusión: libros, capítulos o apartados en libro o antología editada, artículo en revista extranjera, artículo en revista mexicana con reconocimiento científico, artículo en revista mexicana universitaria o institucional especializada en educación de alcance local o nacional, artículo en revista mexicana de difusión especializada en educación distribuida comercialmente, serie de documentos, folletos o cuadernos editados, ponencia en memoria de congreso o seminario, documento en la web, informes y documentos multicopiados o de circulación

restringida; tesis y otros no clasificados. El mayor número de trabajos se realizaron de manera individual; 66 se conocen como libro; 50 como tesis; sólo uno se publicó en revista extranjera.

Durante el período de 90-92 al 2001 se aprecia un crecimiento considerable en la producción, sin embargo es escasa la presencia en congresos y seminarios y poca en revistas de conocimiento científico. Las instancias que más trabajo de edición han realizado en este campo son las Instituciones de Educación superior públicas, con 86 trabajos y las casas comerciales con 55 publicaciones.

Al revisar la presencia de los autores de 1982 a 2001, sólo cuatro persisten investigando en este campo, a lo que comentan los autores "aparentemente existe una alta rotación de personal investigador de los valores, su dedicación no es exclusiva a este tema, y con excepción de la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en las instituciones educativas no parecen existir líneas permanentes de trabajo en este tema" (Hirsch, 2002:10).

Los investigadores más productivos y con trabajos de mayor profundidad, son los universitarios de formación filosófica combinada con larga experiencia en el campo. Le siguen los que tienen formación pedagógica, sociológica, psicológica y en ciencias políticas, que realizan *investigación coyuntural*, llamada así por las autoras, referida a la formación ciudadana, cívica y ética. Otros jóvenes investigadores formados desde las ciencias de la educación se interesan por la formación democrática en la educación básica y extraescolar.

A manera de conclusiones comentan que el campo tiene un impacto político importante que se ha visto reflejado en la importancia que tiene la educación cívica y los valores democráticos, reportan 93 referencias para el 2001.

"El esclarecimiento, formación y desarrollo de valores éticos y cívicos en la escuela es un tema que en mayor o menor medida ha sido parte recurrente en las propuestas de política educativa, pues la escuela constituye una instancia de socialización privilegiada a través de la cual quienes tienen el poder de decidir sobre sus contenidos expresan su visión de las demandas sociales, determinando qué aprender, cómo hacerlo y con qué objetivos" (Hirsch, 2002:13).

Lo comentado hace necesario conocer lo que ocurre en la escuela para esclarecer los procesos de formación y favorecer la creación de espacios para la formación cívica - valoral.

Dentro del campo existe temáticas poco abordadas: el proceso e impacto de nuevos programas de formación cívica y ética de la educación básica y de las propuestas en formación en valores que se implementan en los diferentes estados de la república mexicana.

Es evidente la preocupación por fundamentar teórica y filosóficamente las propuestas educativas de formación en valores, sin embargo es necesario encontrar las mediaciones que las acerquen a su implementación; mencionan como es necesario, además de transformar las prácticas educativas y el currículo, revisar la organización y el funcionamiento de la institución escolar.

En los trabajos que revisaron los autores, predomina el componente empírico al allegarse la información a través de encuestas, técnicas etnográficas, escalas de actitud y redes semánticas. La mayoría de las investigaciones se refieren a estudios de caso, "la comparación de procesos y la interlocución institucional e investigativa es una necesidad imperiosa si se desean ampliar las posibilidades interpretativas y de construcción teórica" (Hirsch, 2002:14).

Como prospectiva, señala que el desarrollo conceptual y filosófico del campo señala que es necesario considerar como eje de la formación valoral el desarrollo del juicio moral y su correlato cognitivo en otro currículo, que considere las condiciones institucionales para abordar los valores como tema transversal, no como una asignatura más. Así, el reto de la formación valoral requiere, además del juicio moral, la eticidad articulada con los aspectos sociopolíticos y culturales, con una nueva escuela, un nuevo currículo transversal y comunicación con la familia y comunidad.

El estado de conocimiento incluye un apartado que revisa el trabajo Filosófico y Conceptual en Educación Valoral y Formación de Valores, que considera 58 trabajos que realizan básicamente un tratamiento teórico combinado con metodología filosófica, analítica o interpretativa diversa.

Al revisar la producción y sus características, desarrollaron una tipología que no es excluyente:

1. Producción conceptual. Considera los trabajos que realizan la construcción de un aparato categorial o conceptual para el análisis, o realizan un ejercicio de análisis y clasificación
2. Análisis de conceptos, teorías y discursos. A partir de referentes teóricos psicológicos, pedagógicos o sociológicos analizan tesis y conceptos relacionados al valor, la moral, la ética, los derechos humanos y la ética para fundamentar las prácticas educativas
3. Teoría educativa. Se refiere a recomendaciones presentadas como modelo educativo o prescripciones, con relación a finalidades educativas, medios para lograrlas y condiciones específicas en que deben lograrse.
4. Estudios sobre la investigación en el subcampo. Comprende los estados de conocimiento y los trabajos que al abordar el tema, detallan la metodología.
5. Corolarios de investigación. Son avances de investigaciones amplias que presentan sólo un aspecto de la misma.
6. Propuestas basadas en reflexiones informadas. Son propuestas que se justifican a partir de reflexiones, que carecen de consistencia teórico práctica, sin embargo, organizan información relevante y la difunden.

Las fuentes principales de estos trabajos son documentos bibliohemerográficos; los referentes teóricos van desplazándose de la psicología a la filosofía, se recurre al constructivismo, al desarrollo moral y se cita frecuentemente a Piaget, Kohlberg y Rest. Los filósofos clásicos citados son Aristóteles, Tomas de Aquino, Kant, Hegel; de los contemporáneos Habermas, Appel, Foucault, Sélter y Dewey. De los filósofos mexicanos se retoman a Sánchez Vázquez, Villorio y Zea.

Los referentes de la pedagogía son Giroux, Apple, Mc Laren; los teóricos de la antropología son Geertz y Lomnitz; de la historia Meneses, Tanck y Vázquez. Los investigadores mexicanos citados son Latapí, Schmelkes, Barba, Muñoz Izquierdo y Yurén.

La metodología que predomina es la interpretativa o analítico conceptual; otros realizan análisis conceptual al comparar teorías o fuentes documentales; otros más recurren a la perspectiva historiográfica. En pocos casos se recurrió a la dialéctica para construir aparato categorial. El 50 % de los trabajos tiene estructura argumentativa deductiva.

Las temáticas trabajadas son:

- Educación valoral y formación sociomoral.
- Ética, eticidad y educación.
- Dimensiones social, política y cultural de la relación entre valores y educación.
- Problemas metodológicos en el campo de la relación educación y valores.

Las aportaciones relevantes en este campo, que se ha convertido en referentes de otros investigadores son:

*La educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral de Bonifacio Barba (1997) parte de la concepción de los derechos humanos como un sistema de valores, realiza un análisis del concepto de valor, sus características y funciones, señala la importancia que tienen para la educación y la política educativa.

*La fábrica de miseria: metaética y educación moral de Ma. Elena Madrid (1997) analiza las posiciones que establecen tesis sobre los términos valorativos, el juicio moral y la razón práctica, sostenidas por la filosofía analista entre ellos Moore, Wittgenstein, Ayer y Stevenson, Hare.

*La escuela y la formación valoral autónoma. Educación para los derechos humanos, de Silvia Schmelkes (1997) realiza un estudio del estado de conocimiento y de la práctica sobre formación valoral, la educación para el

desarrollo del juicio moral, para los derechos humanos, para la paz y democracia.
*Educación y justicia. Términos de una paradoja, de Pablo Latapí (1995) recupera sus textos escritos durante 1973 y 1993 en los que abordó las desigualdades educativas y el contexto social que las produce y mantiene. Señala como las políticas educativas en México han sido insuficientes para realizar la justicia educativa o la equidad de la oferta, calidad y logros de los servicios.

*En *La moral regresa a la escuela*, Pablo Latapi (1999) reflexiona en torno a la ética laica en la educación y revisa filosófica y psicopedagógicamente el concepto de formación moral; comenta las teorías del desarrollo moral de Kohlberg, Piaget y Diel.

*La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco, trabajo histórico de Susan Street, recupera las concepciones que tienen los integrantes del movimiento y descubre *gramáticas de conceptualización* que reflejan las significaciones de los grupos.

* Filosofía de la educación en México; principios, fines y valores de María Teresa Yurén, reseña y analiza los fines, principios y criterios axiológicos que han orientado y normado el quehacer educativo en el México independiente. Emplea el método dialéctico para crear conceptos y categorías con base en las cuales analiza el discurso oficial y académico referente a los fines y principios educativos.

* *Eticidad, valores sociales y educación* de la misma autora, pretende, a partir de referentes filosóficos, reconstruir el significado teórico de la relación entre dichos conceptos en Latinoamérica y determinar en qué condiciones la educación escolar puede contribuir al desarrollo de la eticidad.

Como hallazgos y conclusiones presentan las siguientes:

1. "La educación valoral es indisociable de la problemática de los procesos cognitivos [...].
2. La educación valoral debe incluir la educación *en* valores (socialización), *sobre* valores (enculturación), *para* juzgar normas y valores (cultivo o promoción del juicio moral) y *por* la realización de valores (formación) [...].
3. A pesar de que el currículo oculto ha mostrado ser más efectivo en su capacidad de formar en valores, es indispensable incorporar la formación valoral en el currículo explícito [...].

4. En la educación valoral de carácter escolar deben participar (los padres de familia, los maestros y las autoridades educativas) [...] con una práctica reflexiva e informada.
5. Es conveniente instaurar una laicidad abierta [...].
6. La realización de la democracia demanda un conjunto de disposiciones de carácter moral [...] pero también requiere de ciertas competencias para la participación social, como la competencia comunicativas, la capacidad de hacer preferencias racionales [...] y la consciencia de causa [...].
7. En la construcción de una identidad sociomoral de carácter individual, la solidaridad se traduce en la reciprocidad necesaria para lograr la cohesión en un colectivo permitiendo la coexistencia de ideas diversas [...] Para contribuir a ese proceso es conveniente promover los consenso, pero evitar la homogeneización y mantener la diferencia, favoreciendo la tolerancia como una forma de convivencia [...].
8. Considerar a la racionalidad comunicativa como eje de la formación en valores [...].
9. [...] la mayoría de los autores acaba identificando los valores como las creencias o preferencias (que son elementos subjetivos), no obstante que muchos recuperan la idea de la dialéctica sujeto-objeto [...] (Hirsch, 2002:31-33).

Otro apartado del estado de conocimiento aborda 68 investigaciones sobre la Formación y el Desarrollo Moral en la escuela, que tiene como centro de atención a los sujetos que se interrelacionan en la educación escolarizada de nivel básico y medio superior.

El tema que agrupa más investigaciones es los valores en la escuela, seguida de los valores de los docentes, la evaluación de programas de formación, los problemas relacionados con el civismo, los derechos humanos y la construcción de la democracia, el multiculturalismo y la construcción de la democracia.

33 investigaciones realizan análisis de la práctica, 13.8% son estudios históricos, otros son estados de conocimiento y análisis documentales que se refieren al trabajo de otros. Reagrupando a las investigaciones por sus fines, sólo el 41 % pretende obtener nuevos conocimientos, y 29.4% mejorar las prácticas y procesos.

Las investigaciones se realizaron principalmente en la educación primaria, formal, presencial; el interés básico se centra en los alumnos, 27 de 40 trabajos; el contexto en donde se realizan es el aula.

De la perspectiva teórica disciplinaria que contienen 28 documentos, destaca la multidisciplinaria y la psicopedagogía; 23 trabajos de enfoque formativo se ubican en el constructivismo moral, priorizando lo cognitivo.

Metodológicamente hablando, las investigaciones recurren a la estrategia cualitativa, principalmente la etnografía o combinan diferentes técnicas cualitativas e incluso recurren a la investigación participativa; otros seleccionan muestras o emplean instrumentos estandarizados.

Presentan como conclusión que la formación valoral que la escuela promueva debe apoyarse en "la certeza de que ésta es una tarea posible y de que el magisterio se preocupa por esa labor" (Hirsch, 2002:47). Esta idea plantea una revisión a la formación inicial, profesionalización, educación continua y participación social de los docentes. Se requiere volver a la ética racional que orienta las conductas colectivas en el orden público, asumiendo los acuerdos sobre asuntos relacionados con la vida, el ambiente y los derechos humanos.

Un apartado más del estado de conocimiento se forma con 93 fichas analíticas referidas a la Formación Cívica en México de 1990-2001, de las cuales 50 son libros, 16 son capítulos de libros, 15 son artículos en revistas especializadas y 10 son tesis.

Nuevamente la educación básica en la que más se ha investigado, principalmente en el contexto del "sistema educativo o el sistema político y la comunidad misma" (Hirsch, 2002:50), motivo por el cual las investigaciones en este rubro tienen un enfoque de carácter nacional.

Las temáticas abordadas fueron: educación cívica desde el Sistema Educativo Nacional; desde la perspectiva de la Sociedad Civil; estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales y la formación cívica como cultura política.

Los estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales se realizan desde la visión sociopolítica y pretenden crear nuevos paradigmas, categorías o conceptos. La mayoría son trabajos que combinan estudios de caso con la teoría. Destacan la importancia del papel de la participación ciudadana en

los procesos democráticos. Los estudios han reseñado que en México hay una "tendencia más republicana que liberal, en tanto que predominan valores tales como la igualdad, justicia y solidaridad con respecto a valores como libertad, tolerancia y responsabilidad" (Hirsch, 2002:54).

Consideran que es necesario construir el concepto de democracia, como ideal a alcanzar, a partir de la constitucionalidad, sociedad civil y economía de mercado; así mismo es necesario considerar el debate entre liberales y republicanos, la tensión existente entre libertad individual y bien común.

Otro nivel de la discusión es lo procesal o sustantivo de la democracia, es decir, considerarla como proceso electoral solamente. Verla de otra manera supone un nuevo ciudadano que surja del trabajo de las instituciones y la sociedad. Se han revisado también las diferentes dimensiones de la ciudadanía: jurídica, social, política y económica, así como las consecuencias de abordarla como una identidad más del sujeto.

La formación cívica como cultura política es abordada por 27 trabajos, y pretenden aclarar conceptos básicos como ciudadanía, participación ciudadana, el ciudadano como sujeto de derechos y obligaciones. Consideran a la cultura política históricamente y refieren que el nombre más antiguo que tiene es el de identidad nacional, carácter nacional y recientemente como nacionalismo mexicano.

El debate está, comenta Barba, entre la educación cívica como proceso de socialización funcional o como proceso de desarrollo moral y conocimiento crítico constructivista: Discusión que lleva necesariamente a que son complementarias, no excluyentes, por lo que se pretende coincidan para formar integralmente al hombre, que considere lo universal y lo individual, como capacidades de diálogo y comunicación. Las investigaciones han desarrollado el concepto de cultura política, considerando el papel del sujeto en el sistema político, lo simbólico que representa la estructura y el ejercicio del poder, así como los microniveles de la vida cotidiana.

Los enfoques utilizados son en su mayoría multidisciplinarios; las orientaciones teóricas más recurrentes son la socialización y la formación cívica como hábito virtuoso. Predominan el interés de mejorar la práctica, el proceso y el resultado.

Empleando el enfoque sociológico estudian las representaciones sociales de la cultura política y las organizaciones partidistas, sociales, movimientos urbanos populares, movimientos estudiantiles, políticas e instancias gubernamentales.

Las fuentes de información son en su mayoría documentales bibliohemerográficas, algunas recurrieron al trabajo de campo, usando encuestas y pocas la etnografía.

Las contribuciones principales son la sistematización de información y nuevas interpretaciones, propuestas y aportaciones conceptuales. Las propuestas pretenden fortalecer la formación del sujeto con fundamentos jurídicos, normativos y éticos que se traduzcan en habilidades para el diálogo, la discusión y el establecimiento de consensos. Destaca como se sigue considerando insustituible, a la institución escolar, para lograr la socialización inicial. Señalan como la formación ciudadana se aprende viviéndola.

María Teresa Yurén Camarena coordinó un equipo de 10 personas, para realizar la investigación La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. Se planteó los siguientes objetivos:

- "Analizar los significados y sentidos que profesores y estudiantes de las secundarias [...] han conferido a la asignatura [...] y la maneras en la que los han traducido en estrategias de enseñanza y de formación sociomoral.
- Reconstruir la trama de los principales factores administrativos, didáctico-curriculares, socioeconómicos y culturales, que condicionan en logro de la intención formativa, comunicativa, democratizadora y preventiva de la asignatura [...]" (Yurén, 2003:9-10).

Las preguntas de investigación se refirieron a los siguientes aspectos: la significatividad de los contenidos y el sentido de la asignatura; la dimensión formativa de la asignatura; la práctica docente; las condiciones laborales del

docente y el contexto escolar y social. Los datos ofrecieron respuestas a las preguntas con diferentes niveles de profundidad y precisión.

La *vía metódica*, como refiere la autora, es principalmente cualitativa, se apoya en procedimientos cuantitativos y cualitativos. Expresa en un esquema los modos epistémicos que se emplean en la investigación educativa. Combina, de izquierda a derecha, la perspectiva analítica y holística, que va de la científicidad al cambio y de arriba abajo, la inducción-deducción como descubrimiento-confirmación. El cuadrante superior izquierdo se refiere al enfoque reconstructivo, el superior derecho es el interpretativo, el inferior izquierdo el empírico y el restante el comprensivo aplicativo. Del centro hacia el exterior del cuadrante se ubican los tipos de investigación: exploratorio, descriptivo, explicativo y crítico. La investigación que realiza la ubica en el cuadrante superior izquierdo por que la reconstrucción se realizó de manera inductiva.

La estrategia consistió en realizar estudio intensivo de algunos casos y confirmarlos con una encuesta. La información se recuperó a través de entrevista abierta o no estructurada, entrevista grupal, observación participante, encuesta a maestros y alumnos.

Para analizar la información se recurrió en diferentes casos, al método de análisis estructural de Piret-Nizet-Bourgeois (1996) que trabaja con las estructuras semánticas, así como el sentido del discurso y las valoraciones que hacen los sujetos; además empleó el enfoque de las representaciones, que ayudó en la construcción de tipologías. Se emplearon algunos lineamientos del método de Spradley que permito organizar los dominios de los hablantes, hacer taxonomías e identificar dominios y dimensiones de contrastes.

A partir del diagnóstico de la educación primaria en el estado de Morelos, decidieron criterios para seleccionar las instituciones: escuelas públicas, eficiencia terminal a nivel municipal; el nivel socioeconómico de cada municipio; e escuelas de medios urbanos, semirurales y rurales; elegir escuelas de fácil acceso para el equipo para realizar trabajo intensivo. Así se seleccionaron dos municipios

diferentes para realizar comparaciones y combinando eficiencia y nivel socioeconómico se eligieron seis municipios.

El trabajo se organiza dando respuestas a los grandes aspectos considerados. Destaca la tipología que realizan de las prácticas: actividades típicas; lección magistral y evaluación. Y la de estilos de docencia: la buena docencia, la inestable combinación de instrucción y formación; el instructor indiferente; el estilo inculcador; las prácticas pastorales, acompañando y facilitando la formación.

2.2. CURRICULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.2.2.1. INSTITUCIÓN ESCOLAR

El ámbito en el cual se desarrollará este trabajo es la institución escolar del nivel de educación primaria, pública. Esta institución tiene ciertas características en la organización académico-administrativa que la hacen peculiar y que complementa en proceso de socialización por el que pasan los alumnos. Por tal razón se revisará brevemente.

Desde diferentes aproximación teóricas la escuela cumple la función de socializar a los jóvenes para aceptar sin cuestionamiento las creencias, reglas y disposiciones del funcionamiento de la sociedad. Los alumnos son producto de la socialización, si son conflictivos se debe a una deficiencia del proceso o a una desviación individual (Giroux, 1991:361)

El contexto de la escuela se debate la implementación del currículo formal y del currículo oculto, teniendo menos peso lo que se comunica, que generalmente son los contenidos explícitos; que lo que se hace, cómo se hace y quién lo hace, o contenidos implícitos o del currículo oculto.

Así, al interior de la institución escolar se generan procesos de relación unidireccional y lineal entre los alumnos y los maestros que los forma dependientes, irreflexivos, pasivos. Estas relaciones podrían transformarse al hacerlas interactivas, al interaccionar conjuntamente y generar procesos de participación, solidaridad y dialogo que condujeran hacia procesos democráticos que trascendieran las aulas.

Martínez (1996:44) plantea que la escuela pública es "el marco estructural y cultural de la comunidad democrática de aprendizaje [...] es la herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía [...] es la escuela de la democracia".

Comenta que la escuela en las condiciones actuales, requiere que se le conciba como un espacio más de la política que la transforme en la generadora de la cultura democrática, al propiciar la construcción del sujeto, la identidad y la ciudadanía.

Conde plantea que los docentes se resisten al cambio por la burocracia, rigidez y jerarquización del sistema; la indolencia, tradicionalismo, falta de estímulos económicos o su deficiente preparación; por lo que propone que agentes externos deben intervenir para hacer que la escuela sea vista como el "espacio estratégico para la construcción y reconstrucción de la democracia política y social" (1997:150)

Reconoce que la institución escolar contiene y produce significados, ayuda a que los alumnos conformen su identidad y la forma de ver la realidad a partir de la cultura que trasmite, de las prácticas instituidas o de la forma como incorpora la cultura extraescolar, entre otros: éticos, ideológicos y políticos.

Reseña como desde la diversidad de referentes teóricos las escuelas: ayudan a conservar a la sociedad; ayudan a que se transforme; o permanecen al margen. Para que la escuela se ubique en la segunda opción, para pensar la democracia desde la escuela, es necesario revisar como se presentan las prácticas cotidianas en ellas; como se apropian los sujetos de los mandatos de la política educativa y conocer las estrategias que permiten desarrollar procesos de aprendizaje orientados a la democracia.

Conde recuerda que las escuelas

"se construyen histórica y socialmente a partir del cruce de múltiples elementos: las lecturas locales de la política educativa, la cultura del entrono, la historia de la escuela, las interacciones de los sujetos, sus intereses, trayectorias y saberes, las prácticas instituidas, la relación de la escuela con otras instancias de la sociedad, entre otras" (1997:156).

La escuela constituye un espacio para la formación ciudadana, por lo que pensar esa formación desde las prácticas cotidianas, desde su singularidad y características, hace posible mirar los espacios y prácticas que ofrece para desencadenar procesos de formación en éste ámbito.

2.2.2.2. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

2.2.2.2.1. Antecedentes

La propuesta curricular actual emana precisamente de la última reforma educativa de 1993.

Desde los primeros meses de 1989 y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una amplia consulta que permitió identificar los problemas educativos del país, precisar las prioridades, y definir estrategias de atención.

El Programa para la modernización educativa 1989-1994, estableció como prioridades: la renovación de contenidos y métodos de enseñanza, mejorar la formación docente y articular los niveles educativos que conforman la educación básica.

En 1990 fueron elaborados planes y programas experimentales para educación preescolar, primaria y secundaria, denominada "prueba operativa", que fueron aplicados a un número determinado de escuelas en todo el país, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, El Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública, la propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en un documento denominado "Nuevo Método Educativo."

A lo largo de los procesos de discusión y elaboración, se creó consenso en torno a la necesidad de fortalecer: conocimientos y habilidades básicas de la lectura y escritura; uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica; vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del medio ambiente y conocimiento más amplio de la historia y geografía de México.

Finalmente en 1993 se promueve la nueva reforma curricular, que encomienda a las escuelas tareas múltiples, no sólo la enseñanza del conocimiento científico, sino funciones sociales y culturales.

2.2.2.2.2. Fundamento Filosófico

En todo plan de estudios se plantea respuestas a preguntas como ¿Qué se quiere que el sujeto conozca o aprenda? ¿Para qué? ¿Qué tipo de individuo se quiere formar? En este sentido, el plan de estudios de educación primaria (SEP, 1993) plantea formar un nuevo sujeto social, que desarrolle habilidades intelectuales, adquiera conocimiento de su entorno natural y social, tomando consciencia del uso racional de los recursos naturales, de la preservación de la salud y la protección del medio ambiente. Sobre todo, se considera importante que los alumnos se formen éticamente para el reconocimiento de sus deberes, la defensa de sus derechos y el desarrollo de actitudes para el ejercicio y disfrute del arte y

del deporte.

2.2.2.2.3. Fundamento Psicopedagógico

Uno de los aspectos más significativos de la reforma es, sin duda, el que se relaciona con las formas de enseñar, así como con la manera de aprender. En este sentido, se plasma un enfoque psicopedagógico que encuentra su fundamento teórico en el paradigma del constructivismo.

El diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista entre alumnos con respecto al objeto de estudio, favorecen la construcción del conocimiento en donde el profesor aparece como el propiciador de situaciones de aprendizaje (SEP, 1993:47).

El eje que orienta y genera la posible construcción del conocimiento es el planteamiento de problemas reales. Esto es, que el niño adquiera y desarrolle habilidades para la resolución de problemas a partir de situaciones concretas.

En esta propuesta curricular subyace un enfoque psicopedagógico práctico y funcional, ya que la resolución de problemas a lo largo de la primaria es el sustento fundamental. (SEP, 1994: 50)

2.2.2.2.4. Objetivos Generales

“El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1. Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2. Adquieran y desarrollen habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente (...) procurando que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Con ello se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa (...)
3. Adquieran y desarrollen prioritariamente el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información” (SEP, 1993:13).

Como parte del plan de estudios se encuentra el apartado que hace referencia a la educación cívica. Esta se define como el proceso a través del cual “se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (SEP, 1993:125).

La intención es que el alumno desarrolle actitudes y valores que le permita ser conocedor de sus derechos y responsabilizarse en el cumplimiento de sus obligaciones de manera libre, cooperativa, tolerante, participativa en la democracia.

En el programa se reconoce que el logro de este objetivo involucra a la familia, a la sociedad y a todas las asignaturas. Se ha organizado el contenido “para que el maestro y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos (aula, escuela y familia)”.

2.2.2.2.5. Contenidos de Educación Cívica.

Los contenidos de la educación cívica se han organizado en cuatro aspectos:

✓ Formación en valores. Se espera que a lo largo de la educación primaria los alumnos conozcan y actúen con base en los principios de "respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad" (SEP, 1993:126).

La incorporación de estos valores se manifiesta a través de las actitudes y opiniones que los alumnos expresan y necesariamente derivan de los ejemplos que reciben, al experimentar formas de convivencia diferentes, que se sustenten en la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres.

El programa propone el tratamiento en grupo del trabajo escolar y del conflicto, así como considerar "toda la actividad escolar y la que se realiza fuera de la escuela son espacios para la formación en valores" (SEP, 1993:126).

✓ Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes. La intención es que el alumno conozca sus "derechos como mexicano y como ser humano" (SEP, 1993:127). Este conocimiento conlleva el reconocimiento de la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de permanencia de la sociedad.

Este aspecto abarca los derechos individuales, como los de protección a la vida, libertad, igualdad ante la ley e integridad física del hombre y la mujer; así como los considerados como garantías individuales consagradas por la Constitución Política Mexicana, como la libertad de reunión, expresión, pensamiento, creencia y trabajo. Como puede verse aluden directamente a los derechos humanos y específicamente a los derechos del niño.

Los derechos sociales se refieren a educación, salud, salario y vivienda, que el Estado mexicano debe garantizar para que los ciudadanos puedan desarrollarse integralmente.

Conocer la dualidad derecho-deber dará idealmente la posibilidad a los alumnos de detectar las violaciones a sus derechos y los recursos legales con que cuentan para defenderlos.

✓ Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación. Se abordarán las instituciones que tienen el compromiso de promover y garantizar el disfrute de los derechos comentados en el aspecto anterior. Por tal motivo se estudiará en general la organización del país, partiendo de la revisión de las funciones y relaciones de las diferentes instituciones, iniciando con las más próximas al alumno, hasta llegar a las nacionales e incluso las internacionales.

✓ Fortalecimiento de la identidad nacional. Pretende que el alumno "se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen" (SEP, 1993:128).

Los contenidos que se proponen son historia y geografía del país, costumbres, tradiciones y lengua; que permitan arribar al concepto de Estado-nación.

Se incluye como asignatura, como proceso intencionado con propósitos definidos, asignándole tres horas para los primeros grados y una hora de tercero en adelante.

2.2.2.2.5.1. Estrategia Metodológica

El programa plantea como estrategia metodológica para primero y segundo grado:

- La participación, que permitan socializar al niño y desarrollar en él actitudes de colaboración, tolerancia y respeto.
- La integración de contenidos.

A partir del tercer grado los contenidos se trabajan de manera independiente. Se inicia el estudio más sistemático de la República Mexicana se abordan los aspectos relacionados con las instituciones y su organización política, así como los derechos y deberes.

En cuarto, quinto y sexto grados, los "contenidos se concentran en el estudio de la estructura política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, la procuración y administración de justicia, los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos" (SEP, 1993:128). Se aborda la historia nacional y universal.

Como puede verse el enfoque del programa se centra en la formación de valores y actitudes que le permiten al individuo integrarse a la sociedad; principalmente ser cooperativo, tolerante y responsable, derechos humanos, democracia, el Estado de derecho y pluralidad.

Los valores a los que se da atención son "la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el cumplimiento de acuerdos, la honestidad y el apego a la vida" (Suzán, 1997:106).

Se puede decir que se proporciona información relacionada con las instituciones y los derechos ciudadanos sin considerar el desarrollo de habilidades y actitudes, lo conflictivo que es el desarrollo político, la necesidad de habilidades para resolver los conflictos que plantean algunos problemas sociales y una ausencia de la cultura de participación.

La forma en que los docentes abordan los contenidos es generalmente la exposición oral, sin que recurra a generar la reflexión colectiva entre los alumnos y no se propician proyectos de beneficio a la comunidad que promuevan la participación de los alumnos. Para impartir estos contenidos no se han establecido requisitos mínimos, ni existen programas de formación, capacitación y actualización sobre el tema. La producción de materiales de apoyo publicados, ya sea para el docente y el alumno son escasos.

2.3. MARCO CONTEXTUAL

2.3.1. ESTADO DE MÉXICO.

Ubicado en el centro de la altiplanicie de la República Mexicana. Con forma de herradura y rodeando al centro político y administrativo de México, el Distrito Federal (D.F.), el estado de México de 21,419 kilómetros de superficie territorial cuenta con 124 municipios, 18 de ellos en colindancia directa al D.F.

A partir de los datos del Censo nacional de población y vivienda del 2000, registró con una población global de 13 096,686 habitantes, 51.1 % de mujeres, con una tasa de crecimiento de 1.6% (INEGI, 2000). La composición ha variado de tal forma que se ubica en zonas urbanas el 86.3% y sólo el 13.7% en el medio rural (Aguayo, 2000:344), "este fenómeno genera desigualdad en la distribución de los asentamientos humanos en el territorio [...] 75 % de su población se concentraba en tan sólo 18.7% del suelo estatal situación que se mantiene prácticamente sin variaciones hoy en día" (GEM, 2000:1).

La concentración urbana se presenta principalmente en los municipios conurbados al D.F.: Ecatepec, Nezahualcoyotl, Naucalpan, Tlalnepantla y en la capital Toluca; sólo estos cinco municipios concentran el 41.4% de la población total. Los mexiquenses indígenas suman aproximadamente 600 mil personas (Aguayo, 2000:344).

La edad promedio es de 22 años, el grupo del nacimiento a los 14 años son 33.5% de mexiquenses; del grupo 15 a 29 años el 29.8 %; el 32.9 % tiene de 30 a 64 años y de 64 años y más el 3.9. % restante. (INEGI, 2002) Es evidente como los mexiquenses son jóvenes, 63.3%, con demanda de servicios diversos, entre ellos, la educación.

Es considerado como uno de los tres estados importantes del país por su cercanía a la capital, el desarrollo económico que ha alcanzado (P.E.A. de 64.4%), y los asentamientos humanos arraigados en su territorio. Presenta una tasa de migración de 35.4 % (INEGI, 2000), de tal manera que la densidad de población es de 611 habitantes por kilómetro cuadrado.

Debido a su extensión territorial y diversidad poblacional se considera como un laboratorio social y político, ya que algunos fenómenos que se presenten pueden ser indicativos de lo que puede suceder a nivel nacional.

El fenómeno de crecimiento por inmigración ha propiciado el desarrollo de uno de los sistemas educativos públicos más grandes, heterogéneo y complejo de México.

El nivel de escolaridad es de 8.2 grados, cifra mayor al promedio nacional que es de 7.7 %. EL promedio de alfabetismo es 93.6%, en contraste con el nacional que es de 90.5% (INEGI, 2000).

La matrícula general del sistema educativo estatal se distribuye en los diferentes niveles como sigue:

La educación básica global fue, en 1999, de 2 905,584, lo que representa el 12.42% de la matrícula nacional. Se distribuye en preescolar, primaria y secundaria con 313,686 niños; 1 893,157 y 698,741 jóvenes respectivamente, siendo la educación primaria la que concentra el 65.16 % de la matrícula estatal (INEGI, 2002). Ubicados en 5,180; 6,977 y 2,812 escuelas, La atención a la demanda en educación primaria y secundaria es mayor al 90% (GEM, 2000:63).

La educación media superior cuenta con 315, 687 alumnos (INEGI, 2002) en 860 escuelas, no obstante la diversidad de instituciones y modalidades que se han implementado sólo se atiende a la quinta parte de la población del grupo de edad de 15 a 19 años, que son los demandantes del nivel (GEM, 2000:63). La matrícula representa en 10.91% de la nacional. En la opción técnica, llamada profesional técnico, se matricularon 50,724 jóvenes, en la de bachillerato el 83.94% restante.

La educación superior ofrece las opciones de licenciatura, maestría y doctorado, contaba con 191 escuelas y 172,035 alumnos en general: 14,124 en licenciaturas de educación normal, 149,939 en licenciaturas universitarias y técnicas, (INEGI, 2002) concentró el 87.15 % del total y 7,972 inscritos en 58 programas de postgrado diferentes

Los diferentes niveles educativos son atendidos por 75 mil profesores adscritos a los diferentes subsistemas que integran el sistema educativo en el estado: estatal, federal, tecnológico y universitario. (GEM, 2002)

El sistema educativo del estado de México contempla programas de educación no formal para atender al rezago y a los grupos menos favorecidos que representan también diversidad y complejidad por las características y ubicación geográfica de la población.

Un sistema educativo como este involucra grandes recursos humanos, materiales, financieros y de infraestructura que permiten su organización y operación eficiente.

La capital del estado se ubica en el municipio de Toluca al noreste del Distrito Federal, a 67 Km. del mismo. Muestra los problemas de las grandes ciudades por la concentración de los asentamientos humanos, los servicios públicos y la infraestructura con la que cuenta.

2.3.1.1. De las escuelas consideradas.

La investigación se desarrollará en dos instituciones educativas de educación primaria ubicadas en una comunidad rural y otra urbana de características diversas.

La caracterización de las comunidades puede hacerse a partir de diferentes criterios: económicos, sociológicos, antropológicos, poblacionales.

Para esta investigación se considerarán los criterios sugeridos por Unikel (1978) a partir del estudio que realizó para conocer la evolución del grado de urbanización en México, para lo cual necesitó definir operacionalmente a la población urbana y rural, de tal manera que sustentara tanto teórica como metodológicamente.

Con base en la información censal disponible en México y estudios internacionales realizados sobre el tema, definió como variables a considerar las siguientes:

- Porcentaje de población económicamente activa dedicada a actividades no agrícolas.
- Porcentaje de población alfabetización.

- Porcentaje de población que ha terminado sus estudios primarios.
- Porcentaje de la población asalariada.
- Porcentaje de la población que habla español, usa zapatos y "vestidos no indígenas" (Unikel, 1978: 341).

El análisis del desarrollo de estas variables, a partir del censo de 1940, le permitió proponer, como criterios de definición para las localidades, rangos de población como sigue:

- Localidades rurales: menos de 5,000 habitantes
- Localidades mixtas rurales: entre 5,000 y 10,000 habitantes;
- Localidades mixtas urbanas. Entre 10,000 y 15,000 habitantes;
- Localidades urbanas: mayores de 15,000 habitantes. (Unikel, 1978:347)

Bajo el supuesto de que la formación de valores se relaciona estrechamente con el contexto sociocultural al que se pertenece se decidió estudiar dos localidades de acuerdo a los criterios comentados: la urbana y la rural.

La localidad urbana elegida es una colonia de la ciudad de Toluca de Lerdo, la capital del estado de México, que tenía en 1995¹ 368,476 habitantes, (Sánchez, 2001:49), conocida como Colonia Moderna de la Cruz en la que se ha elegido a la escuela primaria de organización completa CS, turno matutino. La localidad rural de San Marcos Yachihuacaltepec, con 4,193 habitantes (Sánchez, 2001: 50), se ha elegido a la escuela primaria de organización completa MH.

Cabe mencionar que además de considerar que se apegan al criterio propuesto por Unikel (1978), se eligen estas comunidades por conveniencia, ya que se encuentran accesibles.

¹ En el Censo General de Población y vivienda 2000 no se consideró el dato por localidad, por lo que se retoma el dato del Conteo de población y vivienda 1995, contenido en Sánchez (2001)

II.REFERENCIAS

- AGUAYO Quezada, Sergio (2000); *El almanaque mexicano*. México:Grijalbo/Hechos confiables.
- ALDUCIN Albitia, Enrique (1993); *Los valores de los mexicanos en busca de una esencia*. Tomo II. México: FCE.
- ARREOLA Ayala, Alvaro, (1999); "Democracia, tolerancia y pluralidad" en: *Apuntes electorales*, México:IEEM.
- ARREDONDO Ramírez, Vicente (1997); "Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2. México:CEE.
- BARCENA, Fernando (1997); *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona:Paidós.
- BENÉTON, Philippe (1995); "La tolerancia tergiversada, o sobre el mal uso de la tolerancia", en: *Revista española de Pedagogía*, año LIII, no.201.
- BERMÚDEZ Ublestér, Damián, (1999); "Fundamentos últimos de la democracia y el liberalismo" en: www.decyec.ife.org.mx.
- CHADWICK, Clifton (1986); "El currículo como vivencia y proyección de la democracia" en: *Revista de Pedagogía* no. 292, Chile.
- COLL Salvador, Cesar (1994) "El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar" en *Tecnología y Comunicación Educativas* 24 Jul/Sep. Año9 No.24 México:ILCE.
- CONDE, Silvia L. (1997); "Pensar la democracia desde la escuela" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2. México:CEE.
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C. (1997); *Estados del conocimiento, Investigación Educativa 1993-1995*. México:COMIEA.C./CESU-UNAM.
- CORTINA, Adela (1997); *Ciudadanos del mundo*. Madrid:Alianza.
- (1994); *La ética de la sociedad civil*. Madrid:Alianza.
- DELORS, Jacques (1996); *La educación encierra un tesoro*. España:UNESCO/Santillana.
- ESCALANTE Fortón, Rosendo (1984); *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad*. México:Oasis.
- ESCAMÉZ Sánchez, Juan (1995); "Programas educativos para la promoción de la Tolerancia. Justificación y orientaciones" en: *Revista española de Pedagogía*, año LIII, no.201.
- FETSCHER, Irving (1990); *La tolerancia*. Madrid:Gedisa.

- FILLOUX, J.C. (2001) "Education morale? Education étique?" en: *Epistemologie, étique et sciences de l'éducation*. France:L'Harmattan
- FRONDIZI, Risiere (2001); *¿Qué son los valores?* México:FCE.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1995); *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona:PPU
- GARCÍA Córdoba, Fernando (2002); *La tesis y el Trabajo de tesis*. México:Limusa.
- GIDDENS, Anthony (1997); "Los contornos de la modernidad reciente" en: *Modernidad e identidad del yo. El yo en la época contemporánea*. Barcelona, Ediciones Península, pp.21-50.
- Gobierno del Estado de México (GEM); (2000); *Gaceta de gobierno del Estado de México. Plan de Desarrollo Estatal*. México:GEM.
- GIROUX A., Henry (1991) "Hacia una nueva sociología del currículo" en: *El campo del currículo*. Antología Vol.1 México:CESU-UNAM.
- GIROUX A., Henry y PENNA N., Anthony (1991) "Educación social en el aula: Las dinámicas del currículo oculto" en: *El campo del currículo*. Antología Vol.1 México:CESU-UNAM.
- HEGEL, G.W.F. (1994); "El espíritu" en: *Fenomenología del espíritu*, México:FCE.
(1998); *Escritos pedagógicos*, México:FCE.
- HIRSCH Adler, Ana (1999); *México, valores nacionales*. México:Gernika.
- HIRSCH Adler, Ana (); "Burocracia y dominación, la propuesta funcionalista de organización", en: *El orden organizacional. Estrategia y contradicción*. México:Hispanicas/UAM.
- HIRSCH Adler, Ana y QUEZADA Ortega, Margarita de Jesús (2001); "Educación y valores de los mexicanos. Las investigaciones realizadas en: México de 1990 a 2001" en: *El valor de los valores en la educación*. México: Secretaría de Educación Pública y Cultura/Gobierno del Estado de Sinaloa/Centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa/Escuela Normal de Sinaloa.
- HIRSCH Adler, Ana; MAGGI Yañez, Rolando; TAPIA Uribe, Medardo; YURÉN Camarena, Ma. Teresa (2002); "Educación, Valores y derechos Humanos", Estado de conocimiento del Área VIII, COMIE A.C. México (mimeo)
- IBARRA Rivas, Luis Rodolfo (1998); "La tolerancia y el buen: maestro" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, num.6. México:COMIEAC-UNAM:
- INEGI (2000); *Estados Unidos Mexicanos XII Censo General de Población y Vivienda*. CD: México INEGI.
- INEGI (2002); *Hombres y Mujeres*. México: INEGI

- INGLEHART, Roland (1994); "Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político" en: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones*, No. 38, VIII, mayo.23 p. México:DOPSA.
- KERLINGER N., Fred (1975); *Investigación del comportamiento*, México:Interamericana.
- KOHLBERG, Lawrence (1973); *Collected paper on moral development and moral education*. México:CEE.
- KURNITZKY, Horst (1994); "¿Qué quiere decir modernidad?" en: *La Jornada Semanal*, No.259, 25 de diciembre, pp. 22 - 29. México:DEMOS.
- LABARRIÉRE, P.J. (1985) "Cultura y política" en: *La fenomenología del espíritu de Hegel*. México:FCE.
- LAFER, Celso (1994); "Los derechos humanos y la ruptura" en: *La reconstrucción de los Derechos Humanos. Un diálogo con el pensamiento de Hanna Arendt*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.135-167.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (1994); "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades" en: *Proyecto principal de Educación de América Latina*. No.35. (1998); *Los valores desde diversas disciplinas*. Mimeo. México.
- LOCKE, John (1998); *Carta sobre la tolerancia*. Madrid:Tecnos.
- MAGENDZO K., Abraham. (1986); "Modernidad, modernización" en: América Latina en: *Currículo, educación para la democracia en: la modernidad*, pp.107-130. Colombia:PIIE e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, MARÍN Ibáñez, (1997); *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México:Santillana.
- MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (1996); "Los valores en: la escuela y el valor de la educación" en: *Pedagogía 11 (9)* México:UNAM.
- MARTÍNEZ, Miquel (2000); "Educación y valores democráticos" en: *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Papeles Iberoamericanos. Uruguay:OEI.
- MIRANDA, José de J (1995) "Imágenes y reflexiones sobre la tolerancia" en: *Magistralis* No. 9.
- MEDINA Malgarejo, Patricia (1989) "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de practica docente" en: *Pedagogía*, Revista de la UPN, Jul-Sep. Vol.6 No.19 México:UPN
- MESÉN Valverde, Mercedes y CHAVARÍA Mendoza, Sonia (2000); "Una perspectiva acerca de la tolerancia y la solidaridad" en: *Innovaciones educativas* Col:7, No, 12. Costa Rica.

- MOLINA García, Amelia, LOSO Aguirre, Guadalupe (2001); "¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria? Una mirada etnográfica" en: *Educación y Valores*, tomo 1, pp. 193-217. México: Gernika.
- ORTEGA, Pedro; MINGUEZ, Ramón y GIL, Ramón (1996); *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, Rosario; LUQUE, Alfonso; CUBERO, Rosario (1995) "Constructivismo y práctica educativa escolar" en *Cero en conducta*, Año 10, No. 40-41 México.
- OTTONE, Ernesto (1996); "De cómo estar sin dejar de ser. Notas acerca de competitividad, educación y cultura" en: *Nueva Sociedad*, No. 146, Caracas Venezuela, Editorial Texto. pp.136 -147.
- PALOS Rodríguez, José (2000); "Tranversalidad y temas transversales" en: *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Papeles Iberoamericanos. Uruguay: OEI.
- PIAGET, Jean (1985); *El criterio moral en el niño*. México: Roca.
- PÉREZ Serrano, Gloria (1994); *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes / Métodos*. Madrid: La Muralla
- POWER F., Clark (1999); "La educación para la democracia: como ponerla en práctica" en: *Perspectiva: Revista trimestral de educación* vol:29 no. 2, mes: jun, p.,237-243. Francia.
- PUIG, Ma. Joseph; MARTÍNEZ Miguel, (1999); *Educación moral y democracia*. Barcelona: Alertes.
- RIGO Lemini, Marco Antonio (1998); *Elaboración de proyectos de investigación empírica*, mimeo.
- RODRIGUEZ, Pedro Gerardo (1998); *La educación ciudadana. Estado del conocimiento*. México, mimeo.
- RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio; GIL Flores, Javier y GARCÍA Jiménez, Eduardo (1999); *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- SÁNCHEZ Flores, Ma. del Carmen, ESCALANTE Fernández, Carlos (1991); compl. *Etnografía e investigación Educativa*. México: ISCEEM.
- SANCHEZ García, Alfonso y SANCHEZ Arreche, Alfonso (2001); *Monografía Municipal Toluca*. México: Instituto Mexiquense de cultura.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993); *Planes y Programas de educación básica primaria. 1993*. México: SEP.
- SEQUEIROS, Leandro (1997); *Educación para la solidaridad*. España: Octaedro.
- SCHMELKES, Silvia (1989); *Las posturas teóricas sobre formación de valores*. Mimeo. México.

- SHURMANN, Patricia (1998); *Estado de la práctica de la educación cívica en México*. México. Mimeo.
- STEPHENSON Joan; LING, Lorraine; MURMAN, Eva y COOPER, Maxine (2002); *Los valores en la educación*. España:Gedisa.
- SUZÁN Reed, Eric (1997); "Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVII núms.1 y 2 México:CEE.
- TAYLOR S.J., y BOGDAN R. (1998); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México:Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos (1996); "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" en: *Nueva Sociedad*, No. 146, noviembre-diciembre. Caracas Venezuela: Editorial Texto, pp.74-89.
- UNIKEL, Luis (1978); *El desarrollo urbano de México: Diagnóstico e Implicaciones futuras*. México: Colegio de México.
- WALZER, Michael (2000); *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona:Paidós
- WUEST, Silva M. Teresa Coord. (1995); *Educación, Cultura y Procesos sociales*. México: COMIEAC/UNAM
- YURÉN Camarena, María Teresa (2003) "La asignatura formación cívica y ética" en la escuela secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. Mimeo.