

01921  
43



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"LA FORMACION DE VALORES DEMOCRATICOS  
EN LOS NIÑOS MEXICANOS"

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

MARCO ANIBAL CANTU ELIZONDO



DIRECTORA:  
MTRA. OLGA <sup>ALFONSO</sup> <sup>ROMERO</sup> BUSTOS ROMERO

MEXICO, D. F.



JUNIO DE 2003

EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGIA.

1



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# LA FORMACIÓN DE VALORES DEMOCRÁTICOS EN LOS NIÑOS MEXICANOS

## INDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>CAPÍTULO 1. CONCEPTO DE "VALOR"</b>	
1.1. Aproximación de la Filosofía	10
1.2. El concepto de valor en la Sociología	28
1.3. Concepto de valor en la Psicología	33
<b>CAPÍTULO 2. LA DEMOCRACIA COMO VALOR</b>	
2.1. Aproximaciones a una definición del concepto de democracia	38
2.2. Valores asociados a la democracia	51
2.3. Universalidad de los valores democráticos	54
<b>CAPÍTULO 3. TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL</b>	
3.1. Teoría de Jean Piaget	59
3.2. Teoría de Lawrence Kohlberg	65
3.3. Teoría de James Rest	70
3.4. Teoría de Elliot Turiel	73
3.5. Aportaciones de Vigotski	81
3.6. Autores mexicanos que han abordado el tema	84
3.7. Otras visiones sobre el desarrollo del juicio moral	109

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN MORAL**

4.1. Por qué es necesaria la educación moral	117
4.2. La familia en la formación moral del individuo	127
4.3. La escuela mexicana, evolución reciente	147
4.4. Educar en y para la democracia: Una alternativa viable para México	174
4.5. El IFE y la educación cívica de los niños y jóvenes	203
4.5. Globalización, medios de comunicación y educación moral	221

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES GENERALES**

5.1. Necesidad de un modelo para la educación moral democrática	230
5.2. Participación de la psicología en la definición del currículo cívico y moral	235
5.3. Fortalecer la formación de maestros en educación moral democrática	240
5.4. Diseñar estrategias de orientación familiar en valores democráticos	246
5.5. Investigar la influencia de los medios en la transmisión de valores	252
5.6. Promover campañas de formación democrática para niños y jóvenes	254
5.7. Palabras finales	258

<b>GLOSARIO</b>	<b>261</b>
-----------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>268</b>
---------------------	------------

## **AGRADECIMIENTOS**

*Este trabajo se debe, en gran medida, a la necesidad personal de encontrar experiencias pedagógicas basadas en principios y valores democráticos. Al inicio de esta búsqueda pensé que abordaba un tema nuevo; sin embargo, pronto constaté que la construcción de modelos educativos democráticos ha sido preocupación central de pedagogos, psicólogos, maestros e investigadores de diversos países, incluido México. Deseo expresar mi mayor agradecimiento a las personas e instituciones que compartieron su información y sus experiencias educativas, sin las cuales no hubiera sido posible realizar este trabajo.*

*Siempre tendré una deuda moral con mis maestros, no sólo los que tuve en las aulas sino quienes fuera de ellas me han dado lecciones igualmente valiosas con su conocimiento y ejemplo de vida, su vocación de servir y de entregar lo mejor de sí mismos a los proyectos y causas en los que han creído y por los que luchan de manera perseverante. En forma especial, quiero expresar mi más sentido reconocimiento a la Mtra. Patricia Meraz Ríos, por la revisión del texto en sus distintas etapas y por su invaluable orientación a lo largo de todo el proceso.*

*Expreso mi más amplio agradecimiento a la Mtra. Olga Livier Bustos Romero, por su valiosa asesoría en el desarrollo del trabajo; a la Dra. Rozzana Sánchez Aragón, por sus puntuales observaciones y recomendaciones para enriquecer los temas tratados; a la Lic. Lidia Aurora Ferreira Nuño y a la Dra. Victoria Magdalena Varela Macedo, por sus pertinentes comentarios al documento.*

*No puedo dejar pasar esta oportunidad para dar gracias a mis padres y hermanos, quienes han sido todo amor y todo apoyo en mi vida; a Laura y a mis hijos, Marco, Andrés y Diana, por las incontables conversaciones sobre ética y educación en el seno familiar. Ellos han sido mi mayor motivación para la realización de este trabajo. Gracias, finalmente, a la Universidad Nacional Autónoma de México, por la irrepetible experiencia vivida en sus aulas.*

## **INTRODUCCIÓN**

*"Uno tiene que ser el cambio  
que quiere ver en el mundo."*

*Mahatma Gandhi.*

La democracia, como valor, tanto en su dimensión moral, como cívico - política, ha cobrado vigencia en México como resultado del cambio acelerado que en los últimos años han experimentado las formas de convivencia social y política. Una de las expresiones más claras de este cambio es el desmantelamiento, gradual pero sistemático, de los viejos esquemas autoritarios que prevalecieron en las relaciones del gobierno con la sociedad durante la segunda mitad del siglo XX. Las tres últimas décadas se han significado por la creciente participación social y política de los ciudadanos en la toma de decisiones colectivas y en la determinación del rumbo político del país.

La evolución y modernización social y cultural de los mexicanos, se manifiesta en una mayor apertura del espectro político y en el arribo de distintas opciones partidistas al ejercicio del poder público. La pluralidad política es, sin embargo, un fenómeno nuevo que aún no rinde los frutos propios de una democracia madura. La existencia de mayores alternativas políticas no significa, por sí misma, la construcción de una sociedad democrática, sino apenas su condición inicial. En México, las prácticas de los partidos políticos y los valores que aún prevalecen en las relaciones sociales distan mucho de ser plenamente democráticos.

El problema de la democracia va más allá del simple cambio o alternancia de los depositarios del poder político; por lo tanto, debe enfocarse desde una perspectiva que no sólo atienda a los aspectos procedimentales, institucionales o jurídicos de los procesos electorales, sino a la construcción de un modelo de convivencia que

**abarque todas las formas de relación política, económica, social y cultural de los mexicanos. Se trata, en suma, de construir una cultura democrática, entendida como forma de vida, sustentada en un conjunto de valores humanos, éticos y políticos compartidos por toda la sociedad o al menos por la gran mayoría de los grupos y sectores activos en la vida nacional.**

**La construcción de este modelo es, ante todo, un reto educativo y cultural, que debe asumirse de manera consciente y planeada. Implica revisar los esquemas tradicionales de enseñanza formal e institucionalizada, sobre todo en las etapas de formación temprana de la niñez. Si no se practican valores democráticos en la relación intrafamiliar y en la enseñanza básica y media básica, difícilmente se logrará construir el modelo de sociedad que los promueva, ejerza y respete.**

**El proyecto de nación plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define, en su artículo Tercero, que la educación será democrática, entendiendo la democracia no sólo como un régimen jurídico o un sistema político sino como "una forma de vida basada en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo". Por ello, es necesario replantear, a la luz de las transformaciones que experimenta la nación, el modelo educativo existente y promover los ajustes pertinentes para alcanzar esta aspiración.**

**El sistema educativo mexicano, había eludido, históricamente, el tema de la formación valoral; sus mayores esfuerzos se concentraron en favorecer un tipo de instrucción orientada hacia los conocimientos en disciplinas "formales" como las matemáticas o la historia. De hecho, expertos e investigadores del tema, como Pablo Latapí, afirman que durante décadas la formación moral en la escuela pública fue un tema olvidado por las instituciones oficiales.**

**La incorporación en el currículum de la enseñanza secundaria de una nueva asignatura con el nombre de "Formación Cívica y Ética" apenas inició en el ciclo 1999-2000; esta es una medida muy positiva pero también es claramente**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**insuficiente para romper el inmovilismo que, por generaciones, ha producido egresados impreparados para la vida democrática.**

**Este trabajo se propone revisar los esfuerzos que desde diversos ámbitos se han realizado para promover la formación de valores democráticos en los niños mexicanos, principalmente en la etapa de enseñanza básica, que incluye los ciclos de preescolar, primaria y secundaria. Para ello, en el primer capítulo se hace una breve revisión del concepto mismo de valor, desde las visiones que aportan la filosofía, la sociología y la psicología social. En el segundo capítulo, se presenta una descripción sucinta del concepto de democracia como valor filosófico, a partir de las distintas aproximaciones axiológicas, así como en sus dimensiones jurídica y política.**

**El tercer capítulo se orienta a analizar las distintas teorías psicológicas sobre el desarrollo moral como parte fundamental del proceso de formación de la personalidad del individuo. De manera específica, el interés se centra en la construcción del juicio de valor en los niños, la formación del pensamiento ético y la conformación de los conceptos de verdad, justicia, igualdad, libertad, tolerancia y respeto a las diferencias, entre otros, como elementos fundantes del pensamiento democrático.**

**El cuarto capítulo se enfoca a analizar el rol que desempeñan distintos agentes de socialización, tanto primarios como secundarios, sobre la educación moral del niño y particularmente como facilitadores o inhibidores de la formación de valores democráticos. El interés mayor se refiere al papel que juegan la familia y la escuela como transmisores de valores. Asimismo, se hace un breve resumen de los esfuerzos que realizan organismos como el Instituto Federal Electoral para fomentar los valores democráticos en niños y jóvenes mexicanos.**

**Por último, en el quinto capítulo, se señalan algunas propuestas orientadas a promover una mayor atención institucional y social sobre el tema, con el fin de**



**despertar el interés de organizaciones no gubernamentales, investigadores, pedagogos, psicólogos, maestros y estudiantes, así como de los responsables del diseño de políticas públicas en materia educativa.**

**El presente trabajo parte del reconocimiento de que la formación valoral de la niñez es un asunto, de suyo, sensible y controversial que se presta a las más diversas posiciones, desde aquellas que asumen que este cometido corresponde única y exclusivamente a los padres de familia, hasta las que sólo reconocen como agente formal de educación al Estado. La promoción de valores en los niños, aun los asociados a la democracia, sigue siendo un terreno en constante disputa que lleva con frecuencia a tomar posiciones extremas, unas que sostienen que es contradictorio imponerlos desde el sistema educativo formal, otras, que asumen que la principal misión del sistema educativo es, precisamente, formar individuos preparados y aptos para la democracia.**

**El reto que se le presenta al educador es: ¿Cómo formar sujetos moralmente solventes, congruentes éticamente, responsables de su vida y de sus actos, sin imponerlos, heterónomamente, una determinada línea moral o un código valoral que pudiera entenderse como una nueva forma de dogmatismo educativo, similar a la de los viejos sistemas de corte clerical o los métodos autoritarios de la vieja escuela pública? ¿Es posible un modelo educativo que promueva la formación moral de las personas sin atentar contra sus libertades, creencias y preferencias religiosas, políticas o culturales?**

**Este trabajo se suma a la postura que han sostenido muchos mentores y pedagogos mexicanos, quienes están convencidos de que tal modelo no solo es posible sino que es indispensable para construir una sociedad verdaderamente democrática. Los puntos en que se resume esta propuesta son los siguientes:**

**1.- La formación valoral desde la escuela es indispensable para la formación integral de los individuos;**

**2.- La educación en valores no significa un adoctrinamiento que cancele la libertad de elegir de los educandos;**

**3.- La formación en valores puede ser incorporada a los programas educativos desde una perspectiva respetuosa y democrática, es decir, sin recurrir a formas autoritarias o impositivas;**

**4.- La formación valoral no riñe con el sistema de creencias ni con la diversidad cultural e idiosincrática de los niños y sus familias; y**

**5.- Si se aspira a construir una sociedad que asuma la democracia como forma de vida y no sólo como sistema reglamentado, circunscrito a los procedimientos electorales, debe atenderse este objetivo desde las etapas de formación temprana de la niñez mexicana, en dos ámbitos básicos: la familia y la escuela;**

**Finalmente, se pretende que este tema, hasta hoy abordado desde sus perspectivas política y jurídica, principalmente, sea atendido desde la óptica de la psicopedagogía y la psicología social, toda vez que estas disciplinas pueden aportar conocimientos valiosos y útiles para la toma de decisiones pertinentes y para la definición de planes educativos más adecuados a nuestra realidad actual.**

**Se trata, en suma, de generar políticas públicas en materia educativa que trasciendan el contexto político coyuntural de cada gobierno para convertirse en verdaderas políticas de estado, para una nación que demanda de un claro proyecto de futuro con horizonte a largo plazo.**

## **CAPITULO 1. CONCEPTO DE “VALOR”**

### **1.1. Aproximación de la Filosofía**

El valor, como objeto de estudio, es relativamente nuevo en la Filosofía. Es cierto que algunos valores fueron tratados por los clásicos de la antigua Grecia, como Sócrates, Platón, Aristóteles y Pitágoras, que aportaron obras fundamentales para el estudio de la belleza (Estética), del bien y del mal, de lo justo y lo injusto (Ética), pero éstos no fueron conceptualizados propiamente como “valores”. La belleza, por ejemplo, se estudió en sí misma, sin concebirla como valor. Los filósofos griegos entendían los valores como esencias o cualidades ideales inherentes al ser mismo y a las cosas. Aún cuando no formularon ningún tratado filosófico sobre los valores como tales abrieron cauces amplios para que la filosofía moderna se pudiera plantear el estudio de éstos como objetos propios de un nuevo territorio filosófico.

Otra aportación al estudio de los valores deriva de la filosofía del medioevo. Sostenidos en los pilares del pensamiento clásico helénico, los filósofos de la Edad Media avanzaron en el esclarecimiento de la realidad que rodea al hombre y la realidad del hombre mismo. San Agustín (354 D.C) es, sin duda, la figura más relevante de este largo periodo; inspirado en las ideas platónicas, que reconocían en el hombre dos sustancias: la corpórea y la espiritual o anímica, San Agustín las lleva al terreno de la teología cristiana. Para este filósofo, todo bien y toda perfección proceden de Dios; el orden moral no procede de la razón humana sino de una ley Eterna que manda conservar el orden natural y prohíbe destruirlo. Tal ley Eterna es la Voluntad de Dios. Esta ley divina es el fundamento de la ley Natural, que es a su vez reflejo del orden de Dios en la naturaleza y de la cual se deriva también la ley Positiva humana. En su crítica *De las costumbres de los maniqueos*, San Agustín afirma que lo bueno, lo valioso, lo es sólo en la medida en que sea congruente con el orden establecido por Dios (referido por Abad y Díaz, 1996, p. 118).

En la Edad Media, el cristianismo influyó en todas las expresiones de la cultura y del pensamiento humano; los valores religiosos fueron prácticamente los únicos que prevalecieron en todas las formas de arte: la pintura, la escultura, la arquitectura y la literatura, entre otros. La filosofía de la época privilegió lo espiritual sobre lo material y la fe sobre la razón. Así como San Agustín reinterpretó el pensamiento platónico, Tomás de Aquino, que vivió en el siglo XIII, lo hizo con el aristotélico procurando compatibilizarlo con la fe cristiana. Su contribución filosófica se resume en dos obras centrales del pensamiento escolástico: la *Suma teológica* y la *Suma contra gentiles*. Sin ingresar en el terreno propio de las valoraciones a los objetos consideró en ellos dos atributos: la esencia y la existencia. Asume que en el principio de todas las cosas está Dios como causa y motor de todo lo creado. En la *Suma teológica* se lee: "Todo lo que se mueve es movido por otro motor previo y este a su vez por uno anterior; por consiguiente es necesario llegar a un primer motor que no sea movido por nadie, que exista una *causa eficiente primera*, a la que todos llaman Dios." (*Ibid.*, p. 133).

Algunos autores distinguen en la historia de la filosofía al menos tres grandes momentos que han marcado al estudio de la realidad. Un primer momento, en la etapa prehelénica, en que la realidad estaba asociada con la naturaleza (el mundo exterior); el centro de atención son las "cosas" como elementos primarios de la realidad. El segundo gran momento de la evolución del pensamiento se da en el período clásico helénico. La filosofía socrática, platónica y aristotélica rechazan la mera contemplación del mundo físico y agregan una segunda dimensión a la realidad: el mundo interior de la razón, que construye esencias, conceptos, relaciones, es decir, objetos ideales. Es hasta los inicios del siglo XIX cuando aparece un tercer gran momento del pensamiento filosófico que incorpora un nuevo enfoque al estudio de la realidad: el de las propias vivencias individuales, es decir, la percepción del mundo desde la psicología de quien lo percibe. Así, se configuran tres dimensiones de la realidad: las cosas, las esencias ideales y los estados psicológicos.

En forma correlativa, la idea de valor, implícita o explícitamente, ha transitado por estas tres visiones: En un primer momento el valor eran las cosas mismas, en un segundo momento, era una cualidad ideal asociada a ellas y en un tercero, el valor no estaba ya en las cosas sino en quien las percibía como valiosas, agradables o deseables.

Esta tercera aproximación filosófica, que distingue el ser y el valer como dos elementos independientes, constituye una de las más importantes aportaciones al desarrollo moderno de la filosofía. Es a partir de esta separación que el concepto de valor cobra vida propia y abre un vasto espacio a la reflexión y al análisis sistemático. De hecho, lo amplio de este campo origina una nueva rama del pensamiento filosófico denominada Axiología. Desde esta perspectiva, se abordan, de manera sistemática y formal, problemas como la razón de ser del hombre, sus motivaciones, sus fines trascendentes, y las diferentes jerarquías de valores que conforman su visión del mundo y dan sentido a su existencia.

Los valores han sido tema de análisis y reflexión de las distintas escuelas filosóficas sin que haya, hasta hoy, una posición común. Aun el término mismo de "valor" ha generado intensos e interminables debates sobre su existencia y naturaleza. Ni siquiera puede afirmarse que haya consenso sobre el significado mismo del concepto; éste asume, según la corriente de pensamiento que lo aborde, múltiples, variadas y a menudo contradictorias definiciones.

Además de la filosofía, otras disciplinas se han dado a la tarea de esclarecer el significado y la naturaleza del valor revelando todo tipo de divergencias y contradicciones. Ello, lejos de invalidar al propio concepto, pone de manifiesto su riqueza inagotable y la pertinencia teórica y científica de perseverar en su estudio.

El pedagogo mexicano Jorge Muñoz Bautista (1990; en Cuelli, 1990 pp. 84-86) señala que muchos autores consideran tarea difícil o imposible definir el término

“valor” argumentando la imposibilidad de conocer su naturaleza. Para algunos, los valores son objetivos en tanto que para otros son subjetivos; unos les atribuyen un carácter trascendental, otros immanente; para algunos los valores son absolutos, inmutables y universales (Hartman y Scheler), para otros, son relativos. Incluso hay filósofos que se plantean si los valores son objetos reales o posibles, o si deben considerarse como esencias ideales u objetos metafísicos; otros más, por el contrario, encarnan el valor en personas, actos y objetos concretos. Otra línea de reflexión sobre el tema se propone la distinción entre el “valor” como tal y el “juicio de valor” que tiene una vinculación más estrecha con los procesos psicológicos.

Risieri Frondizi (1999, p. 26), autor dedicado al estudio de los valores, se formula la siguiente pregunta: “¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? ¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas y orgánicas?”

Tales interrogantes, entre otras, han nutrido, a lo largo de la historia, el debate sobre los valores. Sin importar el punto de partida filosófico, idealista o materialista, objetivo o subjetivo, cada corriente de pensamiento ha desembocado en una multiplicidad de explicaciones en las que subyacen distintas concepciones axiológicas y principios de orden moral.

El tema ha despertado, incluso, el interés no sólo de filósofos sino de estudiosos de otras disciplinas como la lingüística. Los autores C.K. Ogden y I.A. Richards, (*Ibid.*, p. 82) produjeron un libro clásico, *El significado del significado* (1923), en el cual afirman que algunos de los problemas de la filosofía son en realidad falsos problemas, en tanto derivan de la ambigüedad de algunos términos. Por ejemplo, la palabra “bueno” (good) que ha constituido el objeto de estudio más significativo de la ética, tiene, según su visión, un significado más emotivo del sujeto que

califica que inherente al propio objeto calificado; señalan que cuando decimos "esto es bueno" no agregamos ningún atributo al objeto en sí mismo sino que expresamos una actitud o un signo emotivo hacia el objeto.

En la primera mitad del siglo XX, la discusión sobre la naturaleza del valor pone en relieve dos posiciones antagónicas; la primera los asume como subjetivos, la segunda como objetivos. Para la corriente subjetivista los objetos en sí mismos carecen de valor; este atributo es determinado sólo por el sujeto que los percibe, es decir, el valor es, en todos los casos, un producto de la psicología del individuo. Los objetivistas sostienen, por el contrario, que los objetos tienen atributos inherentes que los hacen valiosos en sí mismos, independientemente del sujeto que los perciba. Tales discusiones se han prolongado a lo largo de los años sin la posibilidad de llegar a consenso alguno.

El empirismo lógico, nace como doctrina en el Círculo de Viena, a raíz de un seminario dirigido en 1923 por Moritz Schlik, y su exponente más representativo es Rudolf Carnap (1871-1970). Esta corriente de pensamiento afirma que: "No conferimos nosotros valor a un objeto con nuestro agrado, deseo o interés (...) sino que cometemos el error de creer que estamos hablando de un objeto cuando, en verdad, estamos expresando un estado anímico." (*Ibid.*, p. 83)

Una posición contraria es la que sostiene el filósofo alemán Max Scheler (1874-1928) al defender el apriorismo material de los valores y su independencia de lo empírico. "Aunque nunca se hubiera juzgado que el asesinato era malo, hubiera continuado el asesinato siendo malo. Y aun cuando el bien nunca hubiera "valido" como "bueno", sería, no obstante, bueno." (*Ibid.*, pp. 119 – 121). La independencia de los valores frente a sus respectivos depositarios es uno de los supuestos más firmes de la axiología scheleriana.

Otros autores plantean la existencia de valores intrínsecos y extrínsecos. Para ellos, algunos objetos tienen valor en sí mismos mientras que otros lo adquieren

en la medida que conducen al logro de un valor intrínseco. Un ejemplo de lo anterior sería la salud, que se considera buena en sí misma, es decir, tiene valor intrínseco en tanto su aceptación o deseabilidad no está sujeta a cuestionamiento, mientras que practicamos revisiones y análisis médicos periódicamente tiene valor extrínseco en la medida que ello contribuye a que nos mantengamos sanos.

Para el filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1969, pp. 113-126), el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados de propiedades objetivas.

Más allá de su naturaleza intrínseca o extrínseca, de su objetividad o subjetividad, parece evidente que los valores descansan en un depositario o sostén que, por lo general, es de orden corporal. Frondizi (*Op. Cit.*, p. 15) ejemplifica lo anterior al afirmar que "la belleza no existe sola flotando en el aire sino que está incorporada a algún objeto físico susceptible de ser percibido por nuestros sentidos, como una tela o un mármol, un cuerpo humano, etc." La confusión deriva de asumir como uno solo el objeto y su valor. En esta línea de pensamiento, Lotze (citado por el autor) separa ambos al señalar que: el objeto "es" mientras que el valor "no es" sino que "vale" (*Ibid.*, p. 18). Esta explicación podría ser útil pero muestra, al igual que muchas otras, deficiencias teóricas que no la hacen suficientemente convincente.

Lo expuesto hasta aquí hace evidente la dificultad de llegar a una síntesis integradora de las diferentes posiciones sobre el concepto de "valor": sin embargo, se pueden enumerar algunas cuestiones en las que hay coincidencia: Cualquiera que sea el enfoque filosófico, se comparte la idea de que los valores son cualidades de los objetos o atribuidas a ellos por los seres humanos; también se reconoce, de manera general, que los valores son elementos fundantes de las culturas y por lo tanto cambian conforme evoluciona cada grupo cultural.



Ante la necesidad de resumir las diversas aproximaciones al concepto, Luis Villoro (1997, p. 13) propone que se puede entender por "valor" *las características por las que un objeto o situación es término de una actitud favorable*. En esta definición se acude al concepto psicológico de "actitud" de Gordon Allport, quien la entiende como *una disposición adquirida que se distingue de otras disposiciones por su "dirección" favorable o desfavorable hacia un objeto o situación objetivo*.

La disposición favorable hacia un valor (*Ibid.*, p. 15) tiene como reverso la percepción en el sujeto de su carencia, es decir, la falta de aquello que se considera valioso. Esto, nos dice este autor, es particularmente claro en las pulsiones elementales como el hambre, la sed o el deseo sexual. En la escuela del psicoanálisis se entiende el deseo como un impulso por aliviar una tensión difícil de soportar, ante la sensación de una privación. En tal sentido, Villoro considera que es esta *conciencia de privación* la que está en la base de todo proyecto de reforma personal o colectiva: "Los valores proyectados en la psique individual o en los ideales de una colectividad revisten las características que llenarían esa falta" (*idem.*).

**Jerarquía de los valores.** Las distintas aproximaciones axiológicas coinciden, en términos generales, en que todo proceso de adquisición de valores conlleva a establecer preferencias, renunciar a ciertos fines en favor de otros. Al posponer o supeditar la realización de ciertos fines para conseguir otros que estimamos superiores se establece una jerarquía entre ellos, desde los más modestos y cotidianos hasta los que se consideran los más elevados, que reconocemos como fines o valores últimos

Como producto de su desarrollo, cada individuo conforma un código personal propio, que le será útil para desenvolverse en la vida. Con base en este código establecerá el tipo de relación que habrá de tener con sus congéneres, con la sociedad, con las instituciones y con el entorno natural. Para algunos autores este proceso es producto de una reflexión personal autónoma; para otros, la adopción

de valores está influida por el entorno y la presión social, es decir, por la cultura. Independientemente de lo anterior, cada individuo asume como propios los valores y fines que haya elegido, aun cuando en algunos casos no los hubiese racionalizado de manera precisa.

Cada cultura privilegia un determinado conjunto de valores supremos, de modo tal que el ideal de perfección de una persona tiene que ver, en gran medida, con la asunción de dichos valores y la conformación de un plan de vida que sea congruente con ellos.

"La armonía, la justicia, la santidad, la felicidad, la libertad han sido vistos como valores supremos en distintas culturas. En cada una, los valores aceptados como los más altos, subrayan un aspecto del bien supremo, presentan una de sus caras pero no pretenden negar los otros valores; al contrario, aspiran a cumplirlos cabalmente. Corresponden a distintas manifestaciones de un ideal de perfección." (*Ibid.*, p. 47)

Dentro de la gran diversidad de elecciones posibles, los fines y valores que cada quien elija pueden ser tan distintos como diferencias existan en cada persona; por lo tanto, no sería posible establecer fines que pudieran valer por igual para todos, salvo, como nos dice Villoro, los de sobrevivencia, pertenencia y sentido. Más difícil aún es encontrar valores y fines comunes entre una cultura y otra. Lo que para ciertos grupos puede ser deseable y generador de prestigio en otros puede ser inhumano y reprochable.

Villoro (*Ibid.*, p. 56) señala, que cada individuo tiene que trazar su propio plan de vida, pero éste estará siempre limitado por la posición social y económica, las inclinaciones y capacidades, la educación recibida, las creencias familiares y las características individuales.

En este sentido, el proceso de forjar una imagen propia, una identidad personal, tiene que ver con la forma como cada sujeto establece prioridades, analiza opciones y elige entre una diversidad de valores. En este proceso se entrecruza la

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

psicología propia de cada individuo con la influencia y la mediación de los grupos con los que interactúa.

"El individuo no puede acceder a la conciencia de su identidad personal separado de su ámbito social. Al desempeñar papeles en la familia, en la escuela, en el trabajo, en las diferentes asociaciones y grupos con los que entra en contacto, se forma una variedad de imágenes sobre sí mismo, espejo de las que los demás le atribuyen. Frente a la multiplicidad de las miradas ajenas y la diversidad de roles por jugar, está obligado a dibujar una imagen unitaria de sí mismo con la que pueda identificarse." (*Ibid.*, p. 57)

El autoconcepto, como lo señala, Gordon Allport, no sólo se construye a partir de lo que cada quien piensa de sí mismo sino de la imagen que los otros tienen de nosotros. En este juego de identificación con los otros (con los padres, maestros, amigos, colegas, figuras modelo) y de autoafirmación frente a ellos, cada ser humano emprende la construcción de una identidad propia, de un "sí mismo".

Por lo anterior, sería difícil encontrar fines o valores comunes a todos los individuos. Aun aquellos en los que pareciera que existe consenso, como la "felicidad", reflejan diferencias entre lo que unos y otros entienden por "vida feliz". Lo mismo resultaría con la idea de "placer" o de "realización personal"; todos son conceptos cuyos referentes son propios de cada sujeto o del grupo cultural al que pertenecen.

De lo anterior se deriva, por una parte, que los valores personales son, en principio, intransferibles. Pero este hecho no implica que los individuos que han escogido ciertos valores no pretendan hacerlos extensivos a otros individuos. Villoro plantea que es hasta cierto punto natural y explicable que una persona asuma que lo que vale para ella pueda valer también para los demás. Es en este momento cuando el asunto de los valores toma una dimensión social y, eventualmente, política, como se verá más adelante.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El hombre, que por naturaleza es un ser gregario, tiene la necesidad básica de pertenencia. Esta necesidad se resuelve en la integración a distintas formas de comunidad: familia, estamento o grupo, asociaciones de todo tipo, etnia, nación. El hombre es naturalmente un tejedor de relaciones humanas. Lo benéfico de estas relaciones no lo es sólo para un individuo sino para todos los que comparten ese vínculo. Ahora bien, este tejido social no sería posible sin la existencia de valores comunes. No es factible la permanencia de una relación en la que sólo uno de sus miembros cumpliera sus fines a expensas de los otros. El valor común es lo deseable para el todo y para cada uno de sus elementos en cuanto vinculados entre sí.

Cada individuo, aun aquel que pareciera aislado en apariencia, pertenece a distintos tipos de comunidades: religiones, escuelas, instituciones, asociaciones, clases sociales, pueblos, naciones. Es ese sentido de pertenencia el que obliga a distinguir entre el interés propio y el interés del todo. Cada individuo puede ser capaz de distinguir entre sus deseos personales y los de la institución, comunidad o nación a que pertenece; sin embargo, en aras de mantener y usufructuar los bienes comunes y no verse separado del grupo se ve obligado a supeditar y ajustar sus deseos excluyentes de los demás y mirar por el interés del todo.

Como resultado del proceso de socialización las personas aprenden, desde la infancia, a asumir como propios los valores de la comunidad a la que pertenecen. Cuanto mayor sea su posibilidad de internalizar y apropiarse de los valores que benefician a la totalidad mayor será su sentido de pertenencia a la sociedad. Asumir una postura desprendida de los apetitos y deseos puramente individuales es un signo de madurez e integración al grupo, y a la vez es el camino que privilegia el bien común sobre el propio.

Las valoraciones socialmente aceptadas varían de un grupo a otro; sin embargo, hay algunas creencias básicas sobre valores superiores comunes a cada cultura, que sirven de marco conceptual a toda valoración particular y forman parte de lo

que se podría denominar una "cosmovisión", una idea del mundo. Son estos valores los que hacen factible o no que la humanidad pueda aspirar a una convivencia armoniosa o al menos a una coexistencia pacífica. Entre ellos estarían de manera subrayada los valores que tienen que ver con el respeto a la dignidad de la persona, a los derechos humanos, a las libertades políticas, a la diversidad cultural, es decir, a los valores asociados con la democracia.

**El pensamiento ético.** La palabra *ética* deriva del griego *éthos*, que significa "carácter" o "modo de ser". Los griegos tenían una gran claridad sobre el significado del carácter. Heráclito de Éfeso decía: "el carácter es para el hombre su destino: según el carácter que un hombre tenga, enfrentará la vida con ánimo o con desánimo, con ilusión y esperanza o con pesimismo y amargura" (referido en Cortina, 2000, p. 18). En su origen las palabras *ética* y *moral* significaban algo muy similar; la palabra *moral* deriva del vocablo latino *mos* que también significa "carácter o "modo de ser". Por esta razón, las palabras *ética* y *moral* se utilizan indistintamente como si fueran sinónimos. Sin embargo, para algunos filósofos tienen un significado distinto.

Fernando Savater (1996, pp. 138-140), por ejemplo, distingue entre *ética* y *moral* de la siguiente manera: La *ética* es puramente individual y la *moral* estará siempre en la relación del individuo con el (los) otro (s), es decir, es puramente social. Este autor plantea que los valores pueden entenderse como habitantes de dos grandes dominios: el dominio de la vida y el dominio de la libertad. En el primero de ellos se encuentran aquellos valores que no nos está dado elegir como por ejemplo el nacer en una cultura determinada, hablar un idioma, o pertenecer a una cierta raza, es decir, son valores asociados a la condición que nos es inherente como seres biológicos y naturales, dotados de cuerpo y de necesidades vitales (alimentarnos, vestimos, reproducimos, etc); en el segundo gran dominio se encuentran los valores de la libertad, es decir, aquellos en los que como individuos tenemos la capacidad de elegir, de optar y de decidir. En este segundo dominio existen, para Savater, tres grandes campos valorales: el campo *ético*, el campo

deontológico y el campo político; cada uno asociado a una familia específica de valoraciones.

El campo de la ética es esencialmente el de los valores propios. El acto ético es puramente individual y confronta a cada ser humano con su estructura de valores personales. El campo ético se ocupa de la administración que cada cual hace de su vida, *por su propio bien*. El escenario de este debate es fundamentalmente íntimo.

El campo deontológico es el de los deberes del individuo asociados al ejercicio de su función social, como puede ser el *ethos* profesional de un médico, o el de un militar. Lo deontológico no se relaciona con la ética personal sino con los deberes de los grupos a los que pertenece el individuo, es decir, con los códigos éticos que impone la función o responsabilidad que una persona cumple en el contexto social.

El campo político es aquel donde se incluyen las valoraciones sobre las actividades encaminadas a la orientación deliberada de la vida en común de una sociedad.

Por otra parte, el acto moral, según este autor, se establece entre el individuo respecto de otro u otros individuos, es decir, es un acto social. Dicho de otra manera: un individuo puede cometer un acto inmoral sólo cuando dicho acto tiene efectos en otro u otros individuos, en tanto que falta a la ética cuando realiza un acto contrario a su propia estructura de valores: "Para la conciencia ética lo malo no es aquello que puede ser sancionado sino lo impropio de mí" (*Idem.*).

Por su parte, Adolfo Sánchez Vásquez, distingue los conceptos de ética y moral mediante el siguiente razonamiento: La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad, en tanto que la moral se conforma por el conjunto de juicios reglas y normas referidas a un determinado

**grupo o sociedad: "La moral no es la ética sino su objeto de estudio." (Sánchez V., *Op. Cit.*, pp. 15 – 23)**

**Existen dos grandes corrientes filosóficas que plantean las relaciones entre moralidad social y ética. Por una parte, el pensamiento kantiano que supone una actitud crítica y una posición autónoma del individuo frente a la moralidad existente; por otra parte, el pensamiento de Hegel, para quien toda ética está condicionada por la moralidad de las comunidades a las que pertenece el individuo y sólo puede desarrollarse en su ámbito.**

**La teoría kantiana sostiene que la moralidad social justifica su validez en tradiciones y convenciones en tanto que la ética debe fundarse en razones, lo cual implica someter a crítica las creencias morales existentes. Ahora bien: sólo el individuo autónomo puede ser agente moral, en tanto no se guía por los dictados ajenos del grupo social al que pertenece, sino los de su propia razón. Para Kant, los principios de la razón práctica trascienden cualquier regla consensuada, son universales, mientras los preceptos de la moralidad social responden a intereses de un grupo.**

**Hegel, cuestionó los postulados anteriores al afirmar que el "agente moral" que propone la ética kantiana no existe, puesto que ningún individuo está, realmente, en condiciones de elegir con autonomía cualquier alternativa de acción, siguiendo su propia razón. Asimismo, afirma que las normas éticas universales no son suficientes para deducir, en cada caso, la conducta a seguir. Si son universales tienen que ser puramente formales y no suministran ningún criterio para preferir una conducta sobre otra en una situación particular. Para Hegel el verdadero agente moral está condicionado por su situación social.**

**El debate sobre el carácter puramente personal y autónomo de la conformación de la conducta ética y la posición contraria que la define como producto de condicionantes sociales, continúa hoy en día: Rawls (neokantiano) asume los**

principios de la justicia, como válidos universalmente, a partir de la elección autónoma de individuos considerados racionales. Sandel y Taylor (neohegelianos) niegan la existencia de un individuo moral autónomo desprendido de las comunidades a las que efectivamente pertenece y regresan al proyecto de fundar la ética en las formas de vida que se expresan en la moralidad social efectiva.

Un problema central de la ética es dilucidar qué puede impulsar a los individuos a perseguir valores comunes en lugar de su bien exclusivo. ¿Por qué seguir normas generales cuando a menudo obligan a renunciar al interés propio? ¿Qué impulsa al individuo a doblegar sus intereses particulares a favor de la realización del bien común?

¿Es el ser humano, por naturaleza un ente moral? ¿Existe en su biología o en su psicología, la "motivación ética"? o por el contrario, como lo afirma Thomas Hobbes (1558 – 1679) en su célebre obra *Leviatán*: "Todos los seres humanos son malos por naturaleza" por lo que requieren de un poder absoluto sobre ellos que evite su autodestrucción (referido en Abad y Díaz, *Op. Cit.*, p. 228).

Mas allá de la visión hobbesiana, una posible explicación a estas interrogantes se remite a la idea de que la búsqueda de valores comunes tiene relación directa con la sobrevivencia. El impulso de cooperar con los otros miembros del grupo es un factor que permite la preservación y la evolución del grupo. Villoro (*Op. Cit.*, p. 227) se refiere a lo anterior en los siguientes términos:

"La probabilidad de vida de los individuos aumenta en la medida en que puedan adaptarse armoniosamente a otros individuos y al ambiente. Este planteamiento ha cobrado vigencia a partir de la revisión que la biología moderna ha hecho de los principios darwinianos sobre la lucha competitiva por la existencia. Según esta aproximación la sobrevivencia del más apto sólo da una explicación incompleta a la evolución si no se considera, con igual jerarquía, el principio de cooperación.



La tendencia a la cooperación, de base biológica, se convierte, así, en una condición necesaria en la vida social. Cooperar comprende elegir, para sí, fines comunes con los demás. Y esto no puede lograrse si los individuos no son capaces de colocarse en el lugar del otro, para poder ver las cosas desde su punto de vista y entender sus fines. Lo más importante es que la tendencia del individuo a considerar el punto de vista del otro no contradice sus propios deseos, sino está incluida en la formación de su "ego". Responde, por lo tanto, a su interés."

Las etapas de la constitución de una persona incluyen la tendencia a verse a sí mismo desde el punto de vista de los otros. Hegel vio en la necesidad de reconocimiento la base de la sociabilidad de los individuos. Sentimos que aún no somos plenamente sí no podemos vernos de manera objetiva, como una realidad que otros (u otro) juzgan y aprecian.

En esa perspectiva, el motivo para seguir valores comunes no contradice la búsqueda del bien propio; por el contrario, es el resultado de un nivel de conciencia de sí como parte de una entidad humana superior. A ello puede denominársele conciencia de grupo, conciencia social o sentido de pertenencia a una comunidad cultural determinada. Todo pensamiento ético, por consecuencia, sólo puede emanar de la adquisición o internalización de valores comunes y del reconocimiento de la superioridad de éstos sobre otros de naturaleza y jerarquía menor, como los que procurarían el beneficio personal sobre el general.

Este planteamiento es fundamental para conceptualizar, para los efectos de este trabajo, la idea de democracia en tanto valor colectivo cuya existencia supondría un nivel de conciencia social, de reconocimiento del "otro", por el que los individuos que participan en una sociedad determinada estarían dispuestos a someterse a la voluntad colectiva y supeditar sus intereses al dictado de la mayoría y al bien común.

**Axiología democrática.** Ya se dijo que toda axiología, implica una selección en la que algunos valores tienen más relevancia que otros, es decir, se plantea un

ordenamiento que obedece al grado de importancia que cada sociedad les atribuye. Las distintas culturas y cosmovisiones pueden llevar a jerarquías axiológicas diversas; no obstante, en el ámbito de las democracias occidentales modernas se pueden identificar como elementos comunes los siguientes valores (referidos en Díaz; 2000, pp. 43 – 49):

*Valores ecológicos.* Se parte del reconocimiento de que los valores personales no se dan sin el respeto a la naturaleza, es decir, la ecología. Ésta, a su vez, se subdivide en *fisiódulla*, que es el respeto a la naturaleza en sentido genérico y *ecodulla*, que significa el respeto a la naturaleza humana. Un indicador evidente de la evolución de una cultura es aquel en el que los individuos de una comunidad toman plena conciencia de su relación con la naturaleza y asumen que el daño que el hombre ejerce a su entorno es, finalmente, una agresión a ellos mismos, en tanto rompen o ponen en peligro la relación armoniosa que debe existir entre el ser humano y su medio ambiente.

*Valores físicos o vitales.* Son aquellos que tienen que ver con las diadas: salud/enfermedad; fortaleza/debilidad: conocimiento, aceptación y valoración del propio cuerpo, hábito permanente de su cuidado, prevención de enfermedades y aseo; hábitos de orden, alimentación e higiene personales; orden y limpieza de lugares de uso común; vigor físico: resistencia, expresividad, elasticidad y potencia corporales, vehículos de autodomínio.

*Valores sensibles.* Son los valores de agrado-desagrado (placer/dolor, alegría/pena) Este tipo de valores se subdividen en inferiores (vinculados a la corporalidad) y superiores (ligados a la cultura). Pasar de los inferiores a los superiores es tarea de la educación que se traduce en civilización y cultura.

*Valores económico utilitarios.* En esta categoría se incluyen valores útiles (capacidad/incapacidad; eficacia/ineficacia) ligados al bienestar material. Aquí se señalan la posición económica, la competitividad profesional y el desarrollo de

talentos y oportunidades para el progreso personal en lo material. Si se asume que la carencia de este tipo de valores impide pensar en el logro de valores más elevados, también se reconoce que éstos no pueden ser considerados como positivos cuando se convierten en un fin en sí mismos; por ejemplo, no es aceptable dirigir todo el esfuerzo personal al logro de hacer dinero.

**Valores sociales.** En ellos se parte del carácter social e interdependiente del individuo, (solidaridad/evasión social; cooperación/individualismo; aceptación de las normas/amoralismo; conciencia del bien común sobre el bien individual). El hombre vive en comunidad y por tanto debe asumir que sus objetivos personales deben estructurarse sin trastocar el arreglo de normas que deben ser respetadas por todos. Una sociedad civilizada es aquella en la que sus miembros tienen la oportunidad de llegar a los puestos y roles de mayor responsabilidad y preparación a través de formas democráticas sin pasar por encima de los demás. Aquí se pondera la conciencia de una moralidad social, respetuosa del derecho de los otros que supedita los intereses de orden personal al bien común.

**Valores espirituales.** Son éstos los más representativos del desarrollo y elevación de una sociedad y una cultura. Se demuestran en la presencia de individuos que contribuyen a la construcción de:

a) **Valores intelectuales:** (verdad/falsedad; conocimiento/error). Espíritu científico: observación, comparación, clasificación, cuantificación, establecimiento de hipótesis, orden y rigor en la captación de ideas, entre otros. Son los valores orientados a una percepción más adecuada del mundo circundante para comprenderlo, adaptarlo y modificarlo. Su desarrollo conlleva la simultánea creación de hábitos de trabajo que ayuden al desarrollo del conocimiento y a la capacidad de comunicación.

b) **Valores estéticos:** (bello/feo; elegante/inelegante; armonioso/caótico) Ligados al sentido del arte, de la armonía y el equilibrio; a la producción de

bienes culturales; a la captación, creación y expresión de la belleza mediante técnicas, hábitos, destrezas y otros recursos expresivos.

c) *Valores morales:* (justicia/injusticia; libertad/esclavitud; igualdad/desigualdad; honestidad/deshonestidad; solidaridad/falta de solidaridad). Defensa de la vida, dignidad y moderación en las palabras y acciones, responsabilidad en el trabajo, integridad en la búsqueda de la verdad, coherencia, congruencia, franqueza, prudencia, flexibilidad y tolerancia dentro de límites razonables, justicia, equidad, promoción de los derechos humanos, altruismo, entre otros.

d) *Valores religiosos.* (sagrado/profano) Estos valores se revelan en objetos que son dados como absolutos. En este sentido, lo divino constituiría la asíntota suprema de todos los valores de santidad.

**Altura y dignidad de los valores.** Díaz (*Ibid.*, pp. 48 – 49) relaciona los criterios que propone Max Scheler para discernir la altura o dignidad de los valores, en los siguientes términos:

*Duración del valor.* Los valores más elevados exigen su continuidad en el tiempo. La contingencia es signo de debilidad en la fijación de un valor. En este sentido, se presentan dos casos extremos: Por un lado, individuos “conservadores” que se resisten a adoptar nuevos valores y en el otro extremo individuos “progresistas” para los que toda novedad axiológica es en sí positiva, por el sólo hecho de ser la última.

*Indivisibilidad del valor.* Postula que todo valor superior se asume como indivisible. No puede valorarse la libertad a medias o un fragmento de una obra de arte. La integridad de un valor exige que éste se asuma plenamente por el individuo.

*Fundamentación del Valor.* Un valor se considera fundante cuando tiene la máxima dignidad y altura. Se entienden como fundantes aquellos valores que no están supeditados a otros y por ello son fuente generadora de valores de menor jerarquía; por ejemplo, la justicia es un valor fundante del que se desprenden otros como la equidad y la legalidad; la libertad sería el valor del que se desprende el respeto a las diversas concepciones del mundo de los individuos, es decir, a la pluralidad, el respeto al otro y finalmente a la convivencia democrática, que permite reconocer la posibilidad de la unidad en la diversidad.

*Profundidad de la satisfacción.* Este criterio postula que cuanto más alto y digno es un valor, mayor será la satisfacción o sentimiento de plenitud que produce en el individuo. En este sentido, se plantea que las personas que se guían por valores superficiales o poco profundos obtienen una satisfacción igualmente superficial e intrascendente.

*Objetividad e interactividad.* Este criterio se refiere a que los valores más elevados son asumidos por el individuo como objetivos permanentes en su plan de vida; es decir son asumidos de manera íntegra y sin fragmentación. Asimismo, postula que la satisfacción plena sólo es posible cuando se da la interactividad entre valores de igual jerarquía. Por ejemplo, quien vincula los logros económicos a la ética siente no sólo la satisfacción de las necesidades materiales cumplidas sino la del cumplimiento del deber.

## **1.2. El concepto de valor en la Sociología**

La Sociología ha aportado también, desde su particular enfoque, esclarecimientos muy importantes en torno al complejo mundo del valor. Cada ciencia hace suya una determinada parcela de la realidad, la analiza en sus manifestaciones para emprender después, por la vía inductiva, la búsqueda de explicaciones generalizables a partir de las cuales se establecen leyes y teorías explicativas de

la realidad. En el caso de los valores el interdisciplinarismo es la mejor vía para el progreso del conocimiento.

En la perspectiva sociológica, Robin Williams (1977; en Rokeach, 1979, p. 16) señala que toda referencia a los valores estará siempre relacionada a hechos y sujetos sociales, que se manifiestan como fenómenos sociales concretos. Las formas que puede tomar el valor para los sociólogos son abundantes; este concepto ha sido utilizado indistintamente para referirse a intereses, placeres, gustos, preferencias, deberes, obligaciones morales, deseos, necesidades, objetivos, demandas, aversiones, atracciones y muchos otros tipos de orientaciones selectivas. De una manera muy amplia puede decirse que todo aquello que tiene un atributo de deseabilidad individual o social, constituye genéricamente un valor.

Por su parte, el sociólogo mexicano Jorge Muñoz Bautista (1999) (en Cueli, *Op. Cit.*, p. 85) afirma que la sociología reconoce que muchas de las definiciones sobre el valor suelen ser descriptivas y tienen que confrontarse constantemente en el contexto de realidad en el que se aplican. Señala que Perry <sup>1</sup>, por ejemplo, define este concepto como “todo lo que interesa a un sujeto humano” y Pepper <sup>2</sup> lo entiende como “todo lo bueno y lo malo”. Sin embargo, para evitar esta excesiva laxitud algunos autores insisten en que el elemento central del valor es la presencia de un criterio o estándar de preferencia; pero la sola preferencia también es insuficiente para explicar la direccionalidad de la conducta, de gran interés para entender el comportamiento social.

En consecuencia, los sociólogos, al igual que los psicólogos sociales, parecen coincidir en que todos los valores implican al menos tres aspectos: a) procesos cognoscitivos, b) carga afectiva y c) direccionalidad. Bajo esta perspectiva, los

---

<sup>1</sup> El autor hace referencia a los dos estudios clásicos de R.B. Perry: *General Theory of Value* (Cambridge Harvard University Press 1950) y *Realms of Value4: A critic of human civilization* (Cambridge Harvard University Press. 1950).

<sup>2</sup> Esta afirmación la plantea Pepper en su obra *The Sources of Value* (University of California Press. 1958)

valores actúan como criterios de selectividad para la acción y la conducta humanas. Cuanto más explícitos y estructurados en una persona, actúan como criterios de juicio, preferencia y elección. Aún si sólo permanecen implícitos sin ser asumidos reflexivamente influyen, de cualquier manera, sobre las decisiones personales y la apreciación del mundo que rodea al individuo.

La posición sociológica sobre este asunto se aparta de la reflexión filosófica que se propone indagar sobre la naturaleza intrínseca del valor y se ubica en la perspectiva de que los valores son producto de la cultura, por lo que existen diferencias en las distintas sociedades que hacen difícil establecer principios universales. Plantean que lo que hay que hacer es estudiarlos como fenómenos sociológicos, es decir, en el contexto de las sociedades que los producen y promueven.

Al igual que cambia la cultura a lo largo de la historia en un grupo o sociedad determinados, también cambian sus valores. La evolución del conocimiento, tanto personal como el de los grupos humanos, y los nuevos arreglos que se producen en la sociedad en su proceso evolutivo, hacen que se modifique la concepción de la realidad y se replanteen los esquemas de valores tanto personales como sociales. Los valores que fueron aceptados como deseables en un momento determinado pueden dejar de serlo al cambiar las condiciones sociales y el conocimiento. Desde la perspectiva sociológica, los valores pueden ser tan diversos y heterogéneos como distintas sean las culturas, creencias, códigos sociales y formas de percibir el mundo de quienes los profesan.

Vickers (1968) sostiene que la energía para la acción humana, proviene del organismo biológico y de las energías ambientales que el organismo asimila y/o libera a través de la interacción; ambas son controladas por la información, mediante señales y símbolos (consultado en Rokeach, *Op. Cit.*, p. 20).

Parsons (1959) por su parte señala que los principales controles culturales de la acción (conducta) consisten en: 1). Sistemas de conocimientos y creencias y 2). Sistemas de valores y normas. Sin ambos, energía e información, no existe conducta social. A su vez, un sistema de valores se define como una estructura organizada de estándares de preferencias que se utiliza en la toma de decisiones sobre objetos y acciones, en la solución de conflictos, en el establecimiento de sanciones sociales y para afrontar la necesidad de defensa social y psicológica sobre decisiones que se toman o se proponen. (*Ibid.*, p. 20)

Los valores son componentes que guían o dirigen la conducta anticipatoria y la que se dirige hacia objetivos específicos; pero también sirven como un marco de referencia retrospectivo para justificar y “explicar” las conductas pasadas.

Vickers (1968) llama a los valores “sistemas de apreciación”. Estos son formaciones estructuradas de criterios afectivo – conceptuales que orientan preferentemente la conducta. No sólo son esenciales para enfrentar el mundo que nos rodea sino que son básicos para que se constituya una sociedad fuerte. (*Ibid.*, p. 21)

Los valores siempre tendrán un contenido cultural; representan una inversión psicológica y están moldeados por las restricciones y oportunidades del sistema social así como por el entorno medioambiental y biofísico.

Cuando se identifican estructuras o patrones de valores interconectados y sistemas de creencias definidos como preferencias u “obligaciones” establecidos por un sistema social, se conforma una *ideología*.

Desde la perspectiva sociológica los valores son, invariablemente, aprendidos; ello significa que se desarrollan a través de algún tipo de experiencia, que puede ser de dolor o placer, privación o gratificación, alcance de metas o frustración y fracaso, aprobación social o desaprobación, amor u odio.



Los autores que han abordado el estudio de los valores desde la visión sociológica, especialmente los norteamericanos, han procurado evadir la ruta de tener que definir éstos desde un punto de vista teórico, sin embargo, sus aportaciones han sido generosas en el terreno de la investigación social, particularmente en ambientes experimentales con grupos determinados. Ello ha arrojado importantes luces sobre el comportamiento social de los individuos, sus preferencias, adhesiones, aversiones y motivaciones hacia determinados objetos o ideas.

En la perspectiva sociológica interesa determinar e identificar los factores que contribuyen a la conformación de una determinada jerarquía de valores en los individuos. Interesa también el papel que juegan las instituciones sociales en la transmisión, mantenimiento, control y promoción de ciertos valores, al igual que los procesos a través de los cuales estos valores son o no asumidos, cuestionados, abandonados y sustituidos por los individuos y grupos sociales. Por ejemplo, la actitud de la sociedad blanca norteamericana de los años sesentas respecto de las minorías negras es completamente distinta a la que existe actualmente.

También la orientación sociológica ha abordado, con mayor énfasis que cualquier otra disciplina, los sistemas políticos y su vinculación con determinados valores. Barry (1974, pp. 60 – 63) comenta el libro clásico de Almond y Verba (1963) *La cultura cívica - Actitudes políticas y democracia en cinco naciones*, donde se resumen los resultados de una investigación sobre las condiciones de la democracia estable en Gran Bretaña, Estados Unidos, Italia, Alemania y México enfocando su análisis en los valores y actitudes políticas sustentados por sus habitantes.

Para estos autores, los valores cívicos y políticos son coacciones normativas internalizadas; es decir, normas que forman parte de una "cultura política" y que

los actores las adquieren, en gran medida, por medio de un proceso de "socialización política"; sugieren, además, que ciertas actitudes sociales son favorables para la preservación de un sistema político democrático y definen la "cultura cívica" como la combinación de actitudes de aceptación a la legitimidad, la aptitud y la buena voluntad de las autoridades políticas. Según su enfoque, la cultura cívica constituye el sostén más firme para la preservación de la vida democrática. También definen al ciudadano democrático ideal como aquel que valora y defiende su derecho, incluso su deber, de influir en los actos de gobierno para asegurar, por ejemplo, la reparación de injusticias.

Sin embargo, estos estudios han sido cuestionados por otros autores, en tanto no dejan claro si realmente existe una relación significativa y contundente entre el nivel de cultura cívica de un país y su nivel de desarrollo democrático. Un argumento esgrimido en contra de esta aseveración se refiere a que Almond y Verba no pueden explicar a partir de sus postulados el porqué algunos países tradicionalmente democráticos han dado, eventualmente, un salto hacia atrás al instalar regímenes autoritarios (incluso a través del voto electoral) independientemente del alto grado de "cultura cívica" o la práctica de valores afines a la democracia de sus habitantes.

### **1.3. Concepto de valor en la Psicología**

En el enfoque de la Psicología predomina el interés por la actitud del sujeto frente al valor. Esta disciplina se ocupa de problemas tales como: ¿Qué procesos están inmersos en la valoración humana? ¿Cómo se produce psicológicamente el acto de valorar? ¿Qué elementos internos y externos al sujeto entran en juego cuando establece valoraciones? ¿Cómo se adquiere, desarrolla y evoluciona el sentido del valor? ¿Cuáles son los mecanismos para inducir en el individuo determinados valores? entre otros.

Fronzizi (*Op. Cit.*, p. 128) afirma que los valores constituyen un tipo de objeto completamente inaccesible a la razón; dicho en términos shelerianos, los valores obedecen a la "lógica del corazón", que nada tiene que ver con la lógica del intelecto, es decir, se nos revelan en el percibir sentimental, en el preferir, amar u odiar; por ello, no siempre se manifiestan abiertamente. Algunas veces están ocultos o se infieren de las actitudes diferenciadas con las que los individuos responden ante determinados objetos sociales. Por esta razón, su estudio es a menudo una tarea compleja para el investigador. De ahí la necesidad de circunscribir toda definición y todo resultado de investigación al contexto social en el que se genera. Es común observar en las reseñas de las revistas especializadas hallazgos interesantes acotados a un grupo poblacional específico o a condicionantes de tiempo y lugar. La generalización constituiría una transgresión al rigor científico. Sin embargo, a partir de los avances experimentales se pueden construir principios de orden más general.

El éxito logrado por la psicología social en la medición de actitudes, incluso en situaciones controladas experimentalmente en laboratorio, ha estimulado la posibilidad de abordar el estudio de los valores a partir de una metodología similar. Así, se han multiplicado las investigaciones sobre los más diversos temas, tales como los juicios de valor con los que se rechazan o aceptan ideas y principios de orden social, actitudes hacia las instituciones y sistemas de creencias, regímenes de gobierno, entre otros.

Una cantidad importante de investigaciones sobre asuntos como la conducta sexual versus norma: sociales, cooperación versus competencia, igualdad versus desigualdad, interés colectivo versus interés individual, aceptación versus rechazo a la autoridad, independencia y autonomía versus interdependencia y apoyo mutuo, honestidad versus deshonestidad, conformidad social versus rebeldía, tolerancia y aceptación al cambio versus resistencia y rigidez, etc, reflejan, implícitamente, una preocupación por los valores o las formas como éstos influyen en el acto de juzgar.

Para la Psicología, el mundo de los valores está ligado al proceso de socialización del individuo y como parte fundamental de éste, el desarrollo moral. Por otra parte, si se define al valor como término de una actitud favorable hacia un objeto, es indispensable analizar desde la óptica de esta disciplina cómo se forman las actitudes en el individuo.

La actitud, como objeto de estudio, ha sido abordada principalmente por la psicología social. Una visión resumida de las diferentes definiciones de actitud sería aquella que la considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación (juicio) sobre dicho objeto (Javiedes, 1997, p. 14). Tanto las personas como los procesos sociales son sujetos, en un momento dado, a valoración o juicio por parte del individuo.

En la fuerza de la asociación pueden intervenir, con distintas intensidades, al menos tres tipos de procesos; *cognoscitivos*, que se refieren al conocimiento de las propiedades y características del objeto, es decir, las percepciones e información que tiene la persona sobre el objeto; *afectivos*, compuestos por los sentimientos que dicho objeto genera; y *conativo conductuales*, que se refieren a las disposiciones e intenciones respecto a ese objeto, así como las acciones dirigidas al mismo. Con base en estos tres tipos de procesos se define la relación evaluativa del sujeto con el objeto y su grado de favorabilidad o desfavorabilidad en relación al mismo. (*Ibid.*)

La socialización es el proceso mediante el cual los individuos adquieren las pautas y normas sociales del grupo social al que pertenecen. Todo proceso de socialización implica la adquisición de reglas, primero impuestas de manera heterónoma, por la madre, el padre o la familia, los grupos o los agentes socializantes extrafamiliares como podría ser la escuela, el grupo religioso, étnico o socioeconómico al que se pertenezca y posteriormente, de manera autónoma o

internalizada, es decir, como producto del propio desarrollo cognoscitivo del individuo.

Sin embargo, conviene señalar que todos los autores que han abordado el tema coinciden en la importancia de los agentes de socialización, como la familia y la escuela, en la conformación de las actitudes, juicios y valores en cada individuo. Un proceso anormal de socialización influirá, por lo tanto, en un deficiente desarrollo de la capacidad de los individuos para reconocer normas y reglas sociales e impedirá que establezcan juicios de valor y actitudes direccionadas hacia los distintos objetos con los cuales van a interactuar durante su desarrollo.

Roger Brown (1974, p. 112) señala que la socialización es un proceso de adquisición de una concepción del mundo, un lenguaje o una moralidad, en suma de una cultura. "Las personas con las que el niño interactúa se comportan de acuerdo a sistemas de normas o reglas; en su mayor parte, estos sistemas no son explícitamente formulados por los adultos que los siguen ni tampoco por el niño que los adquiere. El niño procesa lo que advierte en la conducta de los miembros de su sociedad y extrae los sistemas de reglas; es una función de su experiencia particular y de sus capacidades intelectuales." Los sistemas de reglas que gobiernan al niño cambian conforme crece y se desarrolla.

Por otra parte, la *teoría del aprendizaje social*, del psicólogo A. Bandura (consultada en Swenson, 1991, pp. 314 - 315), plantea la importancia del aprendizaje imitativo u observacional en el que intervienen a su vez procesos interrelacionados como: a) la atención activa a la conducta del modelo, b) la memoria, c) los procesos motores y d) el componente motivacional del individuo. Así, la conducta estaría moldeada y regulada por sus consecuencias posibles: castigo o aprobación social. Desde esta óptica, la adquisición de valores, al igual que otras conductas de los sujetos son producto de procesos de aprendizaje imitativo, sustentado en el refuerzo, positivo o negativo, de la conducta.

En la adquisición y desarrollo de la moralidad la psicología establece una distinción entre la conciencia y el conocimiento moral, por un lado, y la conducta moral, por otro. "Un individuo puede haber recibido una serie de normas morales, e incluso estar de acuerdo con ellas, pero luego en la práctica no respetarlas consiente o inconscientemente. Es frecuente que en la práctica lo que un individuo hace no esté de acuerdo con las normas que, sin embargo, considera importantes." (Delval, 2000, p. 442)

Al igual que en los otros enfoques, para la psicología el valor y la valoración constituyen, de alguna manera, una selección o preferencia del sujeto. Toda decisión valoral implica procesos de carácter cognoscitivo, afectivo y direccional.

Es importante señalar que la corriente psicológica que más ha profundizado en el estudio del razonamiento moral es la *constructivista o cognoscitiva – evolutiva* que inició con las importantes investigaciones realizadas por Jean Piaget. Esta corriente se ha enriquecido con aportaciones posteriores que retoman los estudios de este autor para desarrollar nuevos enfoques o propuestas de carácter teórico.

En el capítulo 3 se presentará una descripción general de las distintas aproximaciones teóricas que los autores más representativos de esta corriente psicológica proponen para explicar el desarrollo del juicio moral en el individuo, desde su nacimiento hasta la edad adulta. Ellos son Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Elliot Turiel, entre otros.

## **CAPÍTULO 2. LA DEMOCRACIA COMO VALOR**

### **2.1. Aproximaciones a una definición del concepto de democracia**

El término "democracia", parecería ser un concepto ya esclarecido desde las diversas disciplinas científicas; sin embargo, es en realidad una idea compleja y llena de interpretaciones, muchas de ellas aplicadas más con una finalidad política que científica.

Para Giovanni Sartori (1997, pp. 3 – 11) definir la democracia es una empresa de gran aliento porque si sólo se tratara de definir el vocablo, el problema se resolvería rápidamente con sólo señalar sus raíces etimológicas *kratos* (poder) y *demos* (del pueblo). Sin embargo, esto explicaría el nombre llano, pero no las implicaciones amplias y profundas del concepto.

Independientemente del contexto en el que se aplique el término "democracia" (política, económica, social) existe un elemento común que es el de la igualdad. La democracia política se apoya en la igualdad jurídica de los hombres; la democracia social se apoya en la igualdad de estima entre los individuos; la democracia económica podría entenderse como la igualdad de oportunidades económicas o la eliminación de las desigualdades entre riqueza y pobreza.

Sartori sostiene, sin embargo, que la democracia social y la económica sólo pueden ser posibles cuando existe la democracia de mayor jerarquía; es decir, la democracia política, que se entiende como supraordenada y condicionante, en tanto que, las otras son subordinadas y condicionadas. Así, *la democracia* sin adjetivos sólo puede ser la democracia política.

Por su parte, Villoro (*Op. Cit.*, p. 333) señala que la palabra "democracia" se puede entender en dos sentidos: como un ideal de asociación política, pero también como un sistema de gobierno. En el primer sentido, como forma de relación y de

interacción entre los miembros de un grupo, la democracia sería un fin en sí misma, es decir tendría valor intrínseco. En el segundo sentido, como forma de gobierno, la democracia es un medio para que los miembros de una sociedad logren fines comunes; por lo tanto, tiene valor en la medida en que contribuye a realizar estos fines.

Para evitar el manejo laxo del término, se retoman a continuación algunas aproximaciones aportadas por la ciencia jurídica y la ciencia política.

**Aproximación jurídica.** Desde este punto de vista, la democracia, como ideal de asociación política y como forma de gobierno, constituye un objeto jurídico; es decir, toda sociedad que profese valores democráticos, debe normar dichos valores de manera formal mediante reglas y preceptos explícitos, para que la conducta de los individuos y las instituciones se ajuste al cumplimiento de los mismos.

No hay ningún sistema democrático en el mundo o en la historia de las diversas culturas en donde no existan leyes y normas que aseguren el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades que un régimen social impone como bien superior y colectivo. También las leyes y normas garantizan que los individuos y grupos organizados de la sociedad disfruten de derechos, garantías y prerrogativas asociadas a los ideales democráticos. Como lo señala Sartori (*Op. Cit.*, p. 54) el autogobierno o el gobierno sin reglas es utopía pura. También este autor señala que: "Con relación a la democracia es necesario distinguir entre tres niveles de consenso: la aceptación *a)* de valores últimos, *b)* de reglas del juego y *c)* de gobiernos" (*Ibid.*, pp.57-58).

Sin embargo, no todas las leyes que rigen a una sociedad podrían definirse como garantes de una vida democrática. Las hay que constriñen y cancelan libertades y derechos humanos, civiles y políticos.



La búsqueda de un régimen jurídico democrático en el marco de lo que se denomina *Estado de derecho*, parte de una definición aun más amplia que tiene que ver con el proyecto fundamental de nación o de sociedad que se aspira a construir. En tal sentido, un punto de referencia obligado para entender las diferencias entre lo que podría ser un régimen jurídico democrático debe partir de los principios y valores fundamentales asociados a la vida democrática.

En la historia reciente, este punto de referencia lo constituye la Declaración Universal de los Derechos Humanos, emitida por la Organización de las Naciones Unidas en 1948 (consultada en Papadimitriou, 1999, pp. 11 – 18). Todo sistema democrático debe respetar y promover las libertades, garantías y prerrogativas señaladas en este documento rector; y todo ser humano, por el solo hecho de serlo, debe disfrutar de tales libertades, garantías y prerrogativas, independientemente de su nacionalidad, raza, credo, lengua, situación social o económica.

La Declaración sintetiza el consenso de las democracias del mundo y contiene los valores y principios que deberán respetarse por los ordenamientos jurídicos de las naciones, los estados, los gobiernos y los diversos grupos sociales e individuos que los conforman.

Todo país que se asuma como democrático se obliga a incorporar en su régimen de gobierno, instituciones, leyes y formas de vida, el conjunto de valores universales plasmados en los 30 artículos de este pronunciamiento internacional. En su texto se reconocen, en primera instancia, los valores de la libertad y la igualdad: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...” Asimismo, se consagra, con la mayor relevancia (en su Artículo 3º), el derecho a la vida y a la seguridad de la persona.

**De igual manera, se establecen principios fundamentales como la prohibición de toda forma de esclavitud y de tortura. En una apretada síntesis se destaca que todo ser humano tiene entre otros los siguientes derechos:**

- ◆ **A la igualdad jurídica ante la ley.**
- ◆ **Al reconocimiento a la personalidad jurídica, de la persona.**
- ◆ **A la defensa de sus derechos.**
- ◆ **A ser oída, ante tribunales competentes.**
- ◆ **A no ser detenida arbitrariamente.**
- ◆ **A no ser considerada culpable sin pruebas.**
- ◆ **A ser respetada en su vida privada.**
- ◆ **A circular libremente y a elegir su residencia.**
- ◆ **A salir de cualquier país, inclusive el suyo propio.**
- ◆ **A buscar asilo en caso de ser perseguida.**
- ◆ **A tener una nacionalidad.**
- ◆ **A casarse y fundar una familia.**
- ◆ **A tener bienes en propiedad.**
- ◆ **A pensar libremente.**
- ◆ **A elegir sus creencias y religión.**
- ◆ **A opinar libremente.**
- ◆ **A asociarse y reunirse.**
- ◆ **A formar parte del gobierno de su país.**
- ◆ **A elegir a sus gobernantes mediante elecciones auténticas, periódicamente, mediante el sufragio universal e igual, por voto secreto.**
- ◆ **A contar con seguridad social.**
- ◆ **A trabajar y elegir su trabajo.**
- ◆ **A salario igual por trabajo igual.**
- ◆ **A fundar sindicatos para la defensa de sus intereses.**
- ◆ **A descansar y disfrutar del tiempo libre y de vacaciones periódicas pagadas.**
- ◆ **A contar con un nivel de vida adecuado que le asegure salud y bienestar.**

- ◆ **Al seguro de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez o viudez.**
- ◆ **A la educación, que además de ser gratuita y obligatoria en lo concerniente a la instrucción elemental, debe tener por objeto el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.**
- ◆ **A tomar parte en la vida cultural de la comunidad.**
- ◆ **A proteger sus intereses morales y materiales.**
- ◆ **A que se establezca un orden social e internacional respetuoso de las libertades y derechos proclamados en la Declaración.**

**Otros documentos internacionales para la protección de los derechos humanos que conviene señalar son los siguientes:**

- ◆ **Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. (Conferencia General de la UNESCO)**
- ◆ **Convención sobre los Derechos del Niño. (Asamblea General de las Naciones Unidas)**
- ◆ **Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. (Asamblea General de las Naciones Unidas)**
- ◆ **Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos. (Liga Internacional por los Derechos y la Liberación de los Pueblos)**
- ◆ **Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos)<sup>3</sup>**

**Los textos constitucionales de países como México, plasman de manera puntual la casi totalidad de los artículos de la Declaración de los Derechos Humanos, con algunas salvedades, en las que aún existe debate, como sería el caso de lo**

---

<sup>3</sup> Para una descripción más amplia de estos y otros documentos internacionales relacionados con los Derechos Humanos, la paz y la democracia, ver la antología compilada por Greta C. Papadimitriou (1999).

establecido en el punto 3 del artículo 26, que se refiere al derecho preferente que tienen los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Con relación a este punto, el artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ha sido, históricamente, motivo de grandes debates nacionales, sobre todo a partir del texto de 1917 en el que los diputados constituyentes se pronunciaron contra la intervención del clero en materia educativa. Esta visión deriva de la fuerte carga histórica que impuso la educación clerical desde la Colonia y contra la cual se opuso la corriente liberal juarista. El laicismo, es decir, la educación ajena a todo credo religioso y la preeminencia del Estado (Federación, Estados y Municipios) en la atribución de educar a los niños mexicanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, han sido, desde entonces, temas en los que la posición gubernamental ha sido poco flexible. Por este motivo, hay una larga historia de controversias con sectores de la sociedad que reclaman el derecho de los padres a elegir el sistema de educación que consideren más adecuado para sus hijos.

En 1992 se estableció en México un nuevo régimen jurídico para las relaciones Estado-Iglesia, mediante la reforma a los artículos 3º, 5º, 24, 27 y 130 (Diario Oficial de la Federación del 28 de enero de 1992). En lo que respecta a la educación, dicha reforma mantiene el principio de laicidad de la educación que imparta el Estado, pero deroga la prohibición de que las organizaciones religiosas o ministros de cultos puedan intervenir en el proceso educativo en planteles que no pertenezcan al Estado. No obstante, se mantiene la obligación para estos planteles de cumplir con el programa oficial que emite la Secretaría de Educación Pública.

El texto constitucional señala que la educación en México será democrática "considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante

mejoramiento económico, social y cultural del pueblo." (Art. 3º. Fracción II, inciso a).

El concepto de democracia, sin embargo, se pone de relieve con mayor claridad en las leyes que regulan los procesos de elección de los gobernantes y representantes populares, es decir, en la denominada democracia electoral. México tiene pocos años de haber iniciado transformaciones de fondo en esta materia. Durante mucho tiempo el sistema electoral del país se mantuvo inamovible y cerrado e impidió que emergiera una sociedad plural, abierta, participativa y más democrática.

La ruptura del modelo de partido hegemónico o partido de Estado, que sobrevivió por más de 70 años después de la Revolución Mexicana, inició con la crisis de gobernabilidad que surgió como resultado de elecciones cada vez más cuestionadas y la emergencia de fuerzas opositoras que de manera paulatina, pero sistemática, asumieron crecientes espacios de poder en gobiernos municipales, estatales y posteriormente en escaños de representación popular en las Cámaras de Diputados y Senadores. Como resultado de esta emergencia, se abre un proceso de reforma política que inicia con la revisión de los sistemas jurídicos que regulaban las cuestiones electorales. Se crea así, en 1990 el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, que incorpora una nueva visión de las formas a través de las cuales debe accederse a la representación popular y al poder público.

El proceso de reforma electoral, que inicia en la última década del siglo anterior, evoluciona rápidamente hasta lograr, entre otros avances: la supresión del gobierno federal como autoridad electoral, la creación de un organismo electoral autónomo, conformado por ciudadanos, la eliminación de privilegios inequitativos para el partido hegemónico y la creación de instancias autónomas para impartir justicia electoral. Estos, entre otros avances, han desterrado prácticas que se traducían en elecciones cuestionadas, en la supresión de espacios políticos para

las oposiciones, en pérdida de credibilidad y falta de participación de los ciudadanos en la vida política.

Puede decirse que la democracia, por lo menos en su aspecto electoral, es un fenómeno nuevo en México. Por ello, son aún incipientes las expresiones de una cultura cívica de los ciudadanos. Sin embargo, es evidente, que en la visión de la mayoría de los nacionales, México es hoy un país mucho más democrático que hace 10 años.

**Aproximación política.** La ciencia política define a la democracia como una forma de gobierno y un modo de organizar el poder político en el que el pueblo no es sólo objeto de gobierno sino el sujeto que gobierna. Según Salazar y Woldenberg (1997, pp. 15 - 25) toda democracia moderna reconoce tres principios fundamentales: la soberanía popular, la voluntad de la mayoría y el principio de la representación política.

En su sentido etimológico la democracia se entiende como el "poder del pueblo" y de los miembros de una asociación. Una forma de asociación democrática sería aquella en donde todos sus miembros controlarían las decisiones colectivas y su ejecución; es decir, no obedecerían más que a sí mismos. Esta es la visión con la que Rousseau asumió el concepto de democracia en sus célebres escritos.

La democracia implica, al menos teóricamente, que cualquier género de dominación de unos sobre otros quedaría suprimido, puesto que si todos tienen el poder nadie estaría sujeto a nadie. Sin embargo, en las sociedades reales esta idea sólo puede existir como ideal o aspiración en tanto su concreción implicaría la plena libertad y la plena participación de sus miembros. Por otra parte, la libertad plena llevaría a que cada sujeto, hipotéticamente, pudiera ejercer desde su libertad de participar hasta la de no participar; es decir, podría realizar efectivamente lo que quisiera (Villoro, *Op. Cit.*, p. 333).

La democracia no es, pues, un concepto unívoco; está sujeta a grados. Se trata de una idea regulativa; orientada por ella, la acción política puede acercarse progresivamente a la sociedad a ese ideal, pero nunca puede asumir que se encuentre plenamente realizado (*idem*). Esto conduce a que, aun en las sociedades más democráticas o con mayor grado de participación ciudadana, habría siempre espacios en los que alguien decidiera por otro.

En el segundo sentido, "democracia" designa un conjunto de reglas e instituciones que sostienen un sistema de poder, tales como igualdad de los ciudadanos ante la ley, derechos civiles, elección de los gobernantes por los ciudadanos, respeto al principio de la mayoría para tomar decisiones, división de poderes, entre otros. En este caso no se trata de un concepto "ideal" sino de una forma de gobierno, es decir, de un modo de vida en común dentro de un sistema de poder.

Este segundo significado de "democracia" es normalmente el que se aplica en las naciones, entendida como un procedimiento en el que los individuos o grupos se ponen de acuerdo para coexistir, en una asociación común, sin destruirse. En este caso, la idea utópica (la democracia como ideal) queda supeditada a un sistema pragmático de interrelación política de los miembros de una colectividad.

"La democracia sería simplemente un sistema de gobierno en el que una multiplicidad de grupos con intereses encontrados aceptan reglas de convivencia. Subsiste la competencia entre todos, pero ésta se somete a un acuerdo negociado. Todos aceptan las reglas democráticas en la medida en que convengan a su propósito de derrotar al oponente sin exponerse al riesgo de una lucha a muerte. El perdedor acepta entonces su derrota sin rebelarse, el vencedor se abstiene de destruirlo." (*Ibid.*, p. 334.)

Entendida así, la democracia es un procedimiento pragmático para regular la competencia entre la multiplicidad de grupos con intereses distintos que

componen la sociedad en un sistema de poder, en el cual los sectores más poderosos mantienen su dominio con el acuerdo tácito de los menos exitosos.

Joseph Schumpeter (1950; referido por Villoro, *Ibid.*, p. 335) cuestionó el concepto clásico de democracia "rousouiana", que entiende a ésta como el poder del pueblo, argumentando que este no se cumple por la imposibilidad de determinar un bien común a todos los miembros de la sociedad, lo que significa que la "voluntad general" es un mito irrealizable. Para este autor, la democracia es en realidad el escenario de una competencia generalizada entre voluntades opuestas o divergentes. Además -dice- lo que en cada caso quiere la mayoría del pueblo no suele lograrse por decisión del pueblo mismo sino, con mayor frecuencia, por decisiones del gobernante que comprende o interpreta lo que el pueblo desea en un momento dado y actúa en consecuencia.

El interés general se cumple entonces, según Schumpeter<sup>4</sup> (1967), con decisiones para el pueblo, no del pueblo. La democracia real no corresponde así a los caracteres que le atribuye la teoría en sus formulaciones clásicas, como la rousouiana.

Por lo anterior, este autor propone la siguiente definición del concepto de democracia, entendida como *modus procedenti* para construir un tipo de gobierno: "El método democrático es el arreglo institucional para llegar a decisiones políticas, en el que ciertos individuos adquieren el poder de decidir mediante una lucha competitiva por el voto del pueblo." (*Ibid.*, p. 335)

Desde esta perspectiva, la democracia no consiste en el gobierno del pueblo, sino en un procedimiento para decidir quién gobierna para el pueblo. La característica de este procedimiento es la competencia regulada por medio de elecciones. Esta sería una definición de democracia conforme al poder.

---

<sup>4</sup> Villoro se refiere a las obras de Schumpeter: (1950) *Capitalismo, Socialismo y Democracia*, y (1967) "Two Concepts of Democracy".



Por otra parte, la definición de democracia conforme al valor sería aquella que propone ésta como un ideal que representa las aspiraciones de una colectividad, es decir, el deber ser de una sociedad en la que los presupuestos de igualdad plena, participación plena y control de las decisiones por los ciudadanos se cumpla cabalmente. Sin embargo, esta visión ideal dista de cumplirse *per se* en un proceso cuya conclusión es imposible; es decir, cada peldaño que ascendemos permite ver un horizonte más lejano. Cada paso que nos acerca al ideal de democracia nos revela también otras imperfecciones que se convierten en nuevas metas por alcanzar.

Bajo esta perspectiva se puede hablar de una democracia real y de una democracia ideal. La primera atañe a los procedimientos –pragmáticos– a través de los cuales se estructura, controla y maneja el poder en una sociedad; la segunda tiene una connotación ideal valorativa que no existe como realidad sino como aspiración colectiva.

Así, para este autor, las elecciones que se denominan democráticas, antes de ser un procedimiento por el que se expresa el poder del pueblo, son un medio por el que el pueblo establece un poder sobre sí mismo.

Norberto Bobbio <sup>5</sup> (1977 y 1985; citado por Villoro, *Ibid.*, pp. 340 - 344) señala, en tomo a este problema, que el desvío del poder del pueblo hacia nuevas formas de dominio se da a través de tres formas que asume la democracia real: Representación, burocracia y tecnocracia.

**Representación.** Ésta es inevitable en sociedades grandes y complejas donde el pueblo no puede decidir directamente sobre los asuntos colectivos, pero también es inevitable que una vez elegidos los representantes sustituyan la voluntad de

---

<sup>5</sup> Villoro se refiere a las obras de N. Bobbio: (1977) *¿Qué Socialismo?* y (1985) *El futuro de la democracia*.

sus representados por la suya propia. Así, -dice Bobbio- el poder del elector se reduce a depositar un voto favorable a determinadas personas, pero una vez elegidas éstas acaparan todo el poder de decisión.

*Burocracia.* Los Estados modernos requieren contar con una administración centralizada eficaz y requieren de una información confiable de todos los recursos con que pueden contar. Ello conduce a la creación de enormes maquinarias burocráticas. La burocracia, según Bobbio, constituye un grupo de poder dentro del Estado. Tanto en los regímenes totalitarios como en los populistas o social-democráticos, la burocracia constituye un estamento o clase social que ejerce un poder incuestionable, ya sea por el dominio tanto del saber administrativo como el técnico; esta situación de privilegio le permite, aun en las democracias más avanzadas, tener el control sobre áreas neurálgicas del Estado como las armas, la economía y los recursos patrimoniales, entre otras.

*Tecnocracia.* En los estados modernos, la tecnología es el elemento que marca el paso de las sociedades. Hoy todo es tocado por la tecnología: el desarrollo agrícola, las comunicaciones, la economía, el crecimiento urbano y los servicios públicos, por señalar sólo algunos. La administración pública descansa de manera creciente en técnicas de planificación y en el manejo de parámetros, índices e indicadores de costo-beneficio cuya definición y manejo corresponde a expertos.

Por otra parte, la globalización lleva a que las decisiones que impactan a toda la sociedad se tomen más en función de factores externos a la nación, tales como el comportamiento de los mercados internacionales, las obligaciones contraídas con instancias económicas multinacionales que conforme a valores o aspiraciones de los ciudadanos que, en la mayoría de los casos, desconocen el porqué y el para qué de dichas decisiones.

"La tecnocracia tiene que atender a menudo a las voces ajenas antes que a las propias. Así, las sociedades modernas plantean un número creciente de

problemas cuya solución está fuera de la competencia de los ciudadanos; sólo los “expertos” están en posición de proponerlas. La tecnificación creciente reduce de manera significativa el abanico de decisiones que puede tomar el hombre común.” (*Ibid.*, p. 343)

Definida de esta manera, la democracia no es una salvación en sí misma, sino un sistema que, con sus imperfecciones, permite regular los procesos y conflictos derivados del poder, de una manera menos ineficiente que otros sistemas o métodos, en tanto acota los espacios de ejercicio discrecional de éste.

La realización de elecciones periódicas, la temporalidad prescrita por la ley mediante periodos de gobierno, el sistema de partidos y el papel de los medios de comunicación, entre otras, constituyen formas de regulación y contención del poder o incluso su revocación, en tanto éste no cumpla con las aspiraciones de las fuerzas más representativas de la colectividad.

Con base en lo anterior, las nuevas corrientes de pensamiento político, asumen que los procesos electorales son sólo el principio de una amplia vida democrática, por lo que proponen nuevas formas de regulación y de participación directa de los ciudadanos sobre las decisiones emanadas del poder; entre ellas, se pueden señalar, el acotamiento de las facultades y atribuciones de quienes lo ejercen (en especial el Poder Ejecutivo) mediante la mayor intervención de los otros poderes del Estado (Legislativo y Judicial), la descentralización de facultades hacia los niveles de gobierno locales, que tienen un contacto más directo con el ciudadano común (estados, municipios, localidades), el referéndum, el plebiscito, la revocación de mandato, la consulta popular y la figura ciudadana del *Ombudsman*. Estas son sólo algunas de las formas hacia las que debe evolucionar toda democracia, para evitar la vieja preocupación de Montesquieu de que el poder se absolutice y corrompa.

## **2.2. Valores asociados a la democracia**

En el ámbito político, Salazar y Woldenberg (*Op. Cit.*, p. 25) hacen una paráfrasis del lema que dio origen a la revolución francesa al proponer tres valores centrales asociados a toda democracia moderna: *Libertad, Igualdad y Fraternidad*. Definen asimismo que la democracia es ante todo un método, un conjunto de procedimientos para conformar gobiernos y definir políticas. Sin embargo el método democrático presupone un conjunto de valores éticos y políticos que lo hacen deseable frente a sus alternativas históricas. A continuación se hace un breve resumen de la relación que guardan estos tres valores con la democracia.

**La libertad.** Los autores sugieren que al menos hay dos sentidos decisivos del concepto de libertad: el primero se refiere a la posibilidad de actuar sin interferencias ni amenazas; es decir, que cada individuo goza del derecho de realizar determinadas actividades sin que nadie se lo impida. Así, toda persona es libre de elegir la religión o creencia que prefiera, dedicarse al oficio o empleo que mejor le avenga, formar una familia, votar por un partido, entre otras posibilidades.

No se trata, sin embargo, de una libertad absoluta, pues el límite de ésta se da por la necesidad de no afectar las libertades de otros. Nadie puede ser libre de someter o restringir la libertad de los demás. Los sistemas antidemocráticos, afirman estos autores, se presentan cuando algunos pretenden oprimir y despojar de su libertad a la mayoría. Toda forma de coacción, presión o sometimiento es contraria a la libertad y por consiguiente es antidemocrática.

En este sentido, toda democracia supone opciones, alternativas y oportunidades. Los regímenes en donde la oferta política, ideológica e incluso cultural o económica está restringida o monopolizada impiden a los individuos la posibilidad de elegir y finalmente constriñen su realización plena. Por ello, es necesario institucionalizar la libertad transformándola en derechos o libertades específicas:

de pensamiento, de reunión, de tránsito, de empleo, de asociación, de credo religioso, entre otras. A estas se les denomina libertades formales que permiten a cada persona elegir la forma de vida y de planear y desarrollar sus proyectos particulares y privados.

El otro sentido del concepto de libertad democrática se refiere a la capacidad de autogobernarse o autodeterminarse. En este contexto, se asume que todo individuo tiene el derecho de participar en la elaboración y adopción de las decisiones colectivas que le conciernen, es decir, de constituirse en un ciudadano activo. Por tanto, el principio de la soberanía popular se fundamenta en el hecho de que nadie tiene derecho de someter a los demás y de que la única autoridad legítima es la que deriva del consenso expreso y la participación activa de los ciudadanos que son quienes conforman el pueblo soberano.

En tal sentido, cualquier método que coarte la participación de los ciudadanos y la libre manifestación de su voluntad pervierte los valores democráticos. Sin embargo, la posibilidad de participación plena de los individuos se ve limitada por la naturaleza misma de nuestras sociedades, en las que la desigualdad social, cultural y económica constituyen lastres que impiden a sectores amplios de población ejercer de manera cabal sus derechos y libertades ciudadanas (*Ibid.*, pp. 26 – 30).

**La igualdad.** La igualdad jurídica y política de todos los ciudadanos es el segundo valor fundamental de la democracia moderna. Ello implica que se reconocen las diferencias y desigualdades sociales, económicas, culturales o incluso físicas entre los individuos, pero éstas no pueden esgrimirse para legitimar el dominio de unos seres humanos sobre otros. Llevado al terreno electoral, este principio sustenta que el valor del voto es el mismo sin considerar las capacidades intelectuales, socioeconómicas y políticas de cada ciudadano; igualmente el sufragio no se ve diferenciado por el sexo, la ocupación o la fortuna personal de quienes lo emitan.

La igualdad democrática no se opone, por tanto, a las diferencias sociales y culturales ni impide las distinciones por méritos o capacidades; por el contrario, es una igualdad dentro de la libertad y para la libertad. Lo único que excluye taxativamente es la pretensión de convertir las diferencias en privilegios y las desigualdades en coartada para el sometimiento de unos seres humanos a otros.

El concepto de igualdad se basa en el supuesto de que ninguna diferencia o desigualdad puede justificar una presunta superioridad política o un derecho exclusivo de autoridad sobre los demás. En síntesis, plantea que ningún ser humano vale política y jurídicamente más que otro.

No obstante que la igualdad política y jurídica es un principio vigente, este se ve coartado por la existencia de desigualdades sociales que se manifiestan en oprobiosas polaridades de riqueza extrema frente a extrema pobreza. Estas asimetrías económicas, sociales, culturales, educativas y de acceso a la información impiden la plena realización democrática de la sociedad.

En este sentido, los valores democráticos son contravenidos o vulnerados por la inequidad económica y cultural; de ello deriva que uno de los mayores compromisos de toda democracia que aspire a consolidarse es, justamente, con la solución de las inequidades económicas y culturales entre los individuos. Mayor igualdad debe conducir a mayor democracia y viceversa: una mejor democracia debe llevar a la promoción de una mayor justicia social (*Ibid.*, pp. 30 – 32).

**La fraternidad.** En términos llanos la fraternidad significa que todos los seres humanos deben tratarse como hermanos. Ello sólo puede ser posible si cada persona se reconoce a sí misma y reconoce a los otros como libres e iguales. La incorporación de estos valores permite que ante las diferencias y conflictos de intereses o de opinión, los miembros de una sociedad no se vean como enemigos. La fraternidad es el valor que hace posible la no exclusión del otro e impide la

aniquilación del rival. También es el valor que permite la cooperación y reconoce que las diferencias no son absolutas sino que pueden dirimirse por vías pacíficas y legales. Sin el valor de la fraternidad no es posible el acuerdo ni el consenso, que son elementos consustanciales a toda democracia. Así entendido, este valor abre los cauces a la paz, la legalidad, la tolerancia, la autolimitación, la pluralidad, la diversidad y a la renuncia de dogmas. La fraternidad significa también la aceptación humilde de que nadie tiene nunca toda la razón y de que todo ser humano debe, por consecuencia, escuchar y comprender la razón del otro, es decir, atender a la crítica y estar dispuesto a la rectificación.

En las sociedades democráticas modernas, las diferencias y los conflictos son inevitables. Sin embargo, cuando está presente el valor de la fraternidad, los conflictos jamás se plantean como guerra o como lucha a muerte contra un enemigo irreconciliable, sino como competencia civilizada y pacífica, como confrontación y debate respetuoso de ideas y propuestas. De ahí que, las capacidades dialógicas, la persuasión y el convencimiento sean realmente las armas de la democracia, más que la imposición, el aplastamiento o la eliminación del oponente (*Ibid.*, pp. 32 – 35).

Dicho en forma resumida, la libertad, la igualdad y la fraternidad se reconocen como valores universales en tanto han constituido fines superiores o ideales comunes a todas las culturas a lo largo de la historia de la humanidad.

### **2.3. Universalidad de los valores democráticos**

La discusión sobre la universalidad o la relatividad de los valores hace que toda axiología sea entendida como una propuesta o como una visión en la que no caben criterios absolutos. Sin embargo, ciertos valores, aun sin ser entendidos por todas las sociedades de manera similar, se reconocen, con sus matices e interpretaciones, como deseables por y para todos.

Al respecto, Sylvia Schmelkes (1999; en Papadimitriou, *Op. Cit.*, p. 158) aboga por la universalidad de ciertos valores como los de vida, igualdad y dignidad de la persona, justicia, libertad responsable y solidaridad; todos ellos, contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Ya sea entendida como fin en sí misma o como medio, la democracia se reconoce como valor universal en tanto constituye la vía más segura para acceder al cúmulo de derechos y libertades que se consagran en la citada declaración. Su sentido democrático permea todo el texto, pero se percibe más claramente en los artículos 19, 20 y 21, que se refieren a que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la libertad de opinar y expresarse sin ser molestado por sus opiniones, a reunirse y asociarse con fines pacíficos, a participar en el gobierno de su país directamente o por medio de representantes libremente escogidos, a acceder en condiciones de igualdad a las funciones públicas de su país y a manifestar su voluntad mediante elecciones libres y auténticas, celebradas periódicamente a través del sufragio universal y secreto.

Se desprende que el espíritu de la declaración es eminentemente democrático al proscribir todo género de dominación o tiranía y señalar que nadie tiene derecho a cancelar los derechos de otro y a que su vida personal, familiar, social o política se defina o decida sin su participación y voluntad. Por ello, los valores democráticos pueden entenderse como universalmente reconocidos, en tanto representan una situación objetivo deseable para todos los seres humanos.

Robert Dahl (1999, p. 55) asume una defensa apasionada del sistema democrático al argumentar que, pese a no ser perfecto, genera condiciones que lo hacen infinitamente superior y más deseable que cualquier otra alternativa de organización política de los ciudadanos. Plantea al menos diez ventajas tangibles y verificables; así la democracia:

1. ayuda a evitar el gobierno de autócratas crueles y depravados.



2. garantiza a sus ciudadanos una cantidad de derechos fundamentales que los gobiernos no democráticos no garantizan ni pueden garantizar.
3. asegura a sus ciudadanos un ámbito de libertad personal mayor que cualquier alternativa factible a la misma.
4. ayuda a las personas a proteger sus propios intereses fundamentales.
5. conforma gobiernos capaces de proporcionar la oportunidad más amplia para que las personas ejerciten su libertad y autodeterminación, es decir, que vivan bajo las leyes de su propia elección.
6. produce gobiernos que permiten la máxima oportunidad para ejercitar la responsabilidad moral.
7. promueve el desarrollo humano más plenamente que cualquier alternativa factible.
8. genera gobiernos capaces de fomentar un grado relativamente alto de igualdad política.
9. Las democracias representativas modernas no se hacen la guerra entre sí.
10. Los países con gobiernos democráticos tienden a ser más prósperos que los países con gobiernos no democráticos.

Ahora bien, frente a la argumentada deseabilidad de la democracia como valor superior, y asumiendo que ésta constituye parte esencial del proyecto de vida para un país como México, quedaría por resolver cómo alcanzarla más plenamente, cómo llevaría del ámbito del discurso político o de la norma jurídica a una realidad cotidiana, asumida y practicada por todos los individuos de la sociedad.

El planteamiento, nos lleva a revisar, así sea someramente, si los valores democráticos están arraigados en las estructuras fundamentales de la sociedad como son la familia y, de manera especial, si las nuevas generaciones de niños y jóvenes mexicanos están formándose, desde sus etapas tempranas, conforme a los valores que los puedan convertir posteriormente en ciudadanos democráticos.

Se ha reconocido ya, en este trabajo, el avance hacia formas más democráticas en el ámbito jurídico y electoral. Se ha dicho también que la sociedad mexicana cuenta hoy con un perfil más plural y diversificado en sus expresiones políticas y culturales. Sin embargo, ¿Son esos los únicos campos donde hay que trabajar en aras de construir una mejor democracia?.

Desde nuestro punto de vista, el asunto central sobre el que hay mucho camino por recorrer es, precisamente, el de la educación para la democracia. Esto no sólo tiene que ver con la formación cívica de los ciudadanos en edad de ejercer sus derechos políticos, sino, previo a ello, con la introyección de valores afines a la democracia en las generaciones de educandos que aún no arriban a su condición de ciudadanos.

Es precisamente en las etapas tempranas donde se deben sembrar y cultivar las competencias, habilidades, actitudes y disposiciones a través de las cuales los individuos puedan apropiarse de una visión y de un conjunto de comportamientos que los hagan aptos para entender y vivir la democracia. Iniciar esta tarea educativa después de que el niño ha concluido con el proceso de forjarse una visión del mundo (12 – 15 años por lo general) no sólo es más difícil sino menos efectivo pedagógicamente.

Por tal motivo, en los siguientes capítulos se tratará de sustentar la pertinencia de la educación valoral temprana, como asunto central en la conformación de individuos moralmente autónomos y mejor preparados para desenvolverse democráticamente.

Para ello, además de la participación familiar es imprescindible la intervención del sistema formal de educación. En este sentido, se revisarán selectivamente algunos libros de texto gratuito del nivel de primaria, para verificar si éstos consideran objetivos, contenidos y herramientas que contribuyan a la formación moral y valoral democrática de los niños.

Es importante señalar que todavía existe, entre algunos mentores, la idea de que es impropio la educación en valores a los niños que aún no cuentan con el desarrollo cognoscitivo para asimilar conceptos complejos. Sin embargo, nuestro punto de vista es que independientemente de que el desarrollo cognoscitivo de los niños, de primero a sexto año (6 a 12 años), se encuentre en etapas que les impidan la construcción de juicios autónomos, el currículo educativo de primaria debe incluir en sus contenidos orientaciones básicas y estrategias docentes que permitan desarrollar la conciencia ética en los niños.

Es indispensable para la vida del futuro adulto que desde la niñez construya las bases fundamentales de una vida moral autónoma: Ello implica trabajar pedagógicamente competencias cívicas y éticas tales como el autoconocimiento, la autoestima, así como el desarrollo de capacidades analíticas y críticas respecto de opciones y elecciones valorales, la incorporación de técnicas dialógicas para dirimir diferencias y construir consensos, así como la adopción de normas de convivencia social basadas en el respeto mutuo, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Lo anterior permitiría, además, que los niños contaran con una preparación más adecuada para tratar, en el nivel de secundaria, temas de orden más complejo en los terrenos ético, cívico e incluso político. Asimismo, serviría para que los niños llegaran más rápidamente a la autonomía de juicio moral basada en principios éticos universales, tema que por su importancia se abordará a continuación.

### **CAPÍTULO 3. TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL**

En los dos capítulos anteriores se ha tratado de dar un marco general de las distintas visiones que prevalecen sobre los valores, en especial los asociados a la democracia. En este tercer capítulo se tratará de revisar de manera general, las diversas aproximaciones que la psicología ha aportado al proceso de formación de juicios de valor y la aparición de lo que se denomina el pensamiento moral.

El interés de este trabajo es poder dilucidar cómo se construye en el individuo, desde su niñez, el pensamiento ético. Nos interesa también conocer cuáles son los procesos que subyacen al desarrollo de una ética individual que sea congruente con los valores que hemos denominado democráticos, es decir, aquellos que tienen que ver con la tolerancia, la participación, el respeto a la dignidad e igualdad del individuo, la libertad y la justicia.

A continuación se presenta un breve resumen de los principales autores que han abordado el tema de la formación del juicio moral en los niños. Sus aportaciones han sido sumamente valiosas no sólo en el terreno de la psicología sino para la pedagogía, al describir, cada uno desde su enfoque, las distintas etapas por las que atraviesa el desarrollo psicológico del individuo hasta conformar lo que podría llamarse un pensamiento y una moral autónomos.

#### **3.1. Teoría de Jean Piaget**

En 1932 este autor, de origen suizo, publica el libro *El juicio moral en el niño* y en 1936 da forma a su teoría del desarrollo cognoscitivo con la obra *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Sus hallazgos e investigaciones siguen siendo hoy en día un referente obligatorio en cualquier texto que trate el tema del desarrollo psicológico. La principal aportación de Piaget al estudio del desarrollo moral radica en que se aparta del estudio propiamente de las valoraciones morales que hacen

los individuos y se centra más en los criterios con los que los sujetos juzgan las conductas morales. A diferencia de otros autores cuyas investigaciones se enfocaban en los valores como tales, a Piaget le interesa el desarrollo del pensamiento desde un punto de vista epistemológico, es decir, cómo los individuos construyen sus ideas hasta llegar al pensamiento lógico formal.<sup>6</sup>

Según Piaget, la construcción del juicio moral atraviesa distintas etapas que coinciden, en lo general, con ciertas edades cronológicas. Sostiene que toda conducta es un proceso adaptativo entre el organismo y el medio en el que ambos son transformados como producto de la interacción. Desde el punto de vista psicológico esta adaptación se da a través de la incorporación que hace el organismo del medio, que el autor denomina *asimilación*, y la *acomodación*, es decir, la modificación del organismo en función del medio que favorece la conservación del organismo pero también modifica el medio. A través de esta interacción entre el organismo y el medio se construyen *esquemas*, que son sucesiones de conductas o acciones organizadas estructuradas, relativamente automatizadas, susceptibles de ser repetidas bajo condiciones más o menos parecidas. Los esquemas no son estáticos sino que a medida que cada organismo asimila y acomoda información del medio, da lugar a nuevos esquemas (Delval, *Op. Cit.*, pp. 120-132, 309-325).

Todo nuevo esquema deriva de uno anterior, a través de la asimilación de información nueva que modifica el conocimiento previo; este nuevo conocimiento se acomoda sobre el anterior y modifica la conducta del individuo para dar lugar a la construcción de un nuevo esquema.

Piaget explica el desarrollo intelectual, desde el nacimiento hasta la adolescencia, dividiendo éste en etapas o estadios, que van desde los más elementales de carácter sensoriomotriz hasta los más complejos en los que se incorpora el

---

<sup>6</sup> En este espacio se destacarán sólo los aspectos de la teoría de Piaget relacionados con el desarrollo del pensamiento o razonamiento moral.

pensamiento hipotético deductivo. A este proceso se la ha denominado constructivismo, en tanto se define como una continua superposición de esquemas que se incorporan y modifican para dar lugar a estructuras de pensamiento y conductuales más complejas. De igual manera, el desarrollo moral se adquiere a través de la construcción de estructuras de reglas y normas que se modifican como resultado de la continua asimilación y acomodación que se genera por la interacción social del niño.

Desde el nacimiento y hasta aproximadamente los dos años de edad se presenta una primera etapa de desarrollo que Piaget denomina **sensorio motriz**; ésta tiene relación con el dominio de la actividad refleja del niño y se caracteriza por la construcción de esquemas más o menos ritualizados que se denominan *reacciones circulares* las cuales pueden ser primarias (como seguir un objeto con la mirada) secundarias (como la coordinación visión-prensión) y terciarias que le permiten manipular los objetos en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. En esta etapa el niño construye conceptos básicos como espacio, tiempo y causalidad, entre otros. El juego es puramente individual, es decir, no hay una interacción con otros niños. El fin de esta etapa se presenta con la aparición del lenguaje (*Ibid.*, pp. 130 - 131).

Piaget denomina la segunda etapa como **preoperacional y de organización de las operaciones concretas**. Divide ésta en dos subperiodos: el **preoperatorio**, que se presenta entre los 2 y los 5 años de edad y se caracteriza por la aparición de la función semiótica que se refiere a la posibilidad del niño para manejar signos y símbolos en lugar de los objetos a los cuales representan. En esta etapa, el niño comienza a insertarse en la sociedad adulta y a adquirir un dominio progresivo del lenguaje. Tanto su juego como su conducta son **egocéntricos**; no existe aún una diferenciación entre lo físico y lo psíquico, lo objetivo y lo subjetivo; sus afirmaciones no se sustentan en demostraciones o pruebas y la representación que se tiene del mundo es desde una visión egocéntrica, es decir, "las cosas son como yo las percibo." Por ejemplo, la misma cantidad de canicas puede ser

percibida como "más" o "menos" según el tamaño del frasco que las contiene; de igual manera, una masa de plastilina puede ser vista como mayor si está aplastada que si se encuentra compactada. En esta subetapa "...el niño juega, bien solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar; el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas.." (Huerta y Ezcurra, 1997, p. 5)

El segundo subperiodo de este estadio se le denomina de **operaciones concretas**, e inicia con la capacidad que adquiere el niño para distinguir la sustancia de la forma, continente de contenido, así como las distintas clasificaciones entre los objetos de acuerdo con criterios específicos. Este subperiodo se extenderá entre los 7-8 años hasta los 11-12 años. Su construcción conceptual se hace más con base en una lógica de clases y relaciones independiente de los datos puramente perceptivos, es decir, es capaz de descubrir que "las apariencias engañan"; sin embargo, sus construcciones son sólo a partir de objetos presentes en situaciones concretas que conoce de antemano, es decir, no existe en esta etapa la posibilidad de formular construcciones hipotéticas o sobre objetos que no están presentes en su campo perceptual físico.

Entre los 7-8 años se inicia el juego cooperativo, aunque este se caracteriza por la tendencia a dominar a los compañeros de juego; aparece aquí la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas, si bien éstas no son coercitivas todavía, ya sea porque son estrictamente motrices o porque se siguen inconscientemente sin percibirse como obligatorias. Finalmente, hacia los 11-12 años se observa una diferencia importante con la codificación de las reglas; en este caso, el juego es regulado minuciosamente hasta los mínimos detalles de procedimiento y las reglas son heterónomas, de origen adulto (conocidas por todos) y de esencia eterna (así debe ser, siempre ha sido así); toda modificación es considerada por el niño como una transgresión (*Ibid.*, p. 5).

La cuarta etapa propuesta por Piaget es la de las **operaciones formales**. Se presenta entre los 11-12 a los 15-16 años. La característica de este periodo es la aparición del pensamiento hipotético deductivo, es decir, el pensamiento científico, donde el sujeto es capaz de razonar no sólo sobre situaciones reales o concretas sino también sobre las que potencialmente son posibles. En esta etapa, el pensamiento es regido por procedimientos de prueba y ningún razonamiento se acepta sin someterlo a examen; también se adquiere una visión del mundo propia del individuo adulto, aun cuando su perfeccionamiento, profundidad y rapidez para resolver problemas puede variar de un individuo a otro. En este tercer estadio se adquiere el instrumental intelectual básico para explicarse de manera lógica y científica la realidad que rodea al sujeto (Delval, *Op. Cit.*, p. 132).

En cuanto a la interpretación de las reglas, estas dejan de ser consideradas inamovibles y se asumen como producto del consentimiento mutuo, es decir, pueden respetarse como obligaciones si se quiere pero también pueden ser transformadas a voluntad, con la participación de la opinión general, si estas no son consideradas adecuadas (Huerta y Ezcurra, *Op. Cit.*, p. 6).

En su acercamiento al juicio moral Piaget estudió las estructuras que fundamentan el comportamiento selectivo desde una perspectiva epistemológica; su lenguaje es descriptivo de hechos, es decir, se aparta del tono moralista o exhortativo de quien detenta la virtud; su interés no es, por tanto, sobre la valoración de la conducta moral de los sujetos sino sobre los procesos que se involucran en el acto de juzgar. Desde su perspectiva, los fenómenos valorativos contienen elementos cognoscitivos que tienen un carácter selectivo o direccional e implican componentes afectivos. Coincide con la perspectiva del derecho en el que la conducta es guiada por un sistema de normas cuyo cumplimiento permite la realización de valores.

Para Piaget "la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción." La lógica consiste en el conjunto de reglas de control que la



inteligencia utiliza para dirigirse a sí misma. La moral tiene una función análoga respecto de la vida afectiva.

En sus estudios sobre la construcción de juicios morales, Piaget utilizó historias sobre situaciones diversas para motivar en los sujetos una respuesta u opinión sobre las mismas. Los problemas morales que abordó fueron, entre otros, las intenciones en las acciones, la mentira, la responsabilidad y la noción de justicia. Encontró que cada sujeto, según su estadio de desarrollo, reaccionaba de manera distinta ante dichas historias. Los niños menores a siete años, por ejemplo, tendían a asociar la culpa con el "tamaño del daño", mientras que los mayores asociaban la culpa con la intención de cometerlo. Otro estudio, sobre la mentira, establece que para los niños menores de siete años, una mentira puede no ser tan grave si es verosímil en tanto que es muy grave si es inverosímil; por su parte los niños mayores centran su atención en el acto mismo de mentir. Sustenta así, que en las primeras etapas de desarrollo opera una *responsabilidad objetiva*, medida por el tamaño del daño o la mentira sin considerar la intención o la responsabilidad subjetiva.

Los estudios de Piaget sobre el desarrollo moral conducen a plantear que el niño transita, de manera progresiva, de una *moral heterónoma*, marcada por las obligaciones incuestionables e impuestas por el mundo de los adultos en la que el deber se concibe como obediencia y sometimiento directo a las reglas y a la autoridad, hasta llegar a construir una *moral autónoma* en la que el niño adquiere la capacidad de juzgar por sí mismo las normas al margen de quien las establezca. Esta moral autónoma se basa en la reciprocidad y la cooperación, toma en cuenta el bienestar de los demás y asume que las reglas son el resultado de acuerdos interpersonales que pueden ser cambiados, si es necesario, con el consenso de los demás.

La teoría de Piaget, aun con sus incuestionables aportaciones, es objeto de algunas críticas por parte de otras corrientes psicológicas. Una de ellas se refiere

a que el autor desestima, de alguna manera, la influencia que pueden tener los factores sociales y culturales en el desarrollo psicológico; también soslaya los aspectos emocionales de la conducta humana. Su preocupación se centra en dilucidar cómo se construye el conocimiento hipotético deductivo y la lógica formal, es decir, el pensamiento científico. Algunos de sus críticos dicen que "es una muy buena teoría del hemisferio izquierdo del cerebro" Sin embargo, su contribución tiene un alto valor para la psicología.

### 3.2. Teoría de Lawrence Kohlberg

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, nacido en 1927, fue en sus inicios un seguidor de las teorías cognoscitivas de Piaget; sin embargo, se apartó posteriormente de ellas para desarrollar su propia aproximación en lo que hace al desarrollo del juicio moral. También han sido importantes en su obra los trabajos de John Dewey y James Baldwin.

Su enfoque, que algunos autores lo denominan cognoscitivo-evolutivo se extiende, a diferencia de Piaget, a poblaciones mayores de 15 años, principalmente estudiantes, hasta edades de 25 años. Como resultado de sus trabajos incrementa los estadios del desarrollo del juicio moral hasta la etapa propiamente adulta.

Para Montse Payá (1999; en Martínez y Puig, p. 45) las dos características de la concepción teórica de Kohlberg son, por una parte, la aplicación de los conceptos de Piaget en cuanto al desarrollo por **estadios**<sup>7</sup> del juicio moral; por otra parte, considera que el desarrollo cognoscitivo unido a la configuración de la *perspectiva social*, son condiciones necesarias, pero no suficientes, para el desarrollo moral. Para Kohlberg el hecho de que un sujeto haya alcanzado un determinado nivel de desarrollo intelectual y cuente con una capacidad de perspectiva social no

7

Algunos autores establecen la diferencia entre los conceptos de etapa y estadio; este último lo definen como una totalidad estructurada de pensamiento, sin posibilidad de regresión o retroceso, y de organización jerárquica. Un estadio superior integra siempre todos los pensamientos de perspectiva social y desarrollo cognoscitivo del estadio anterior.

necesariamente implica que elaborará todos sus juicios y razonamientos morales en congruencia con dicho nivel de desarrollo.

Desde su perspectiva, el juicio moral se define como un proceso de reflexión que se realiza para dar respuesta -equilibrio- a una situación que ha despertado un conflicto de valores. En el juicio moral, Kohlberg distingue dos aspectos: el primero es el *contenido*, es decir, la respuesta que da el sujeto hacia el valor por el que ha optado; el segundo es la *forma* que se refiere a la argumentación que el sujeto pone en juego para explicar o justificar dicha respuesta. La teoría del autor se centra con mayor énfasis en este último aspecto. Desde esta perspectiva, la identificación del estadio moral en que se encuentra una persona depende no tanto de los valores que elija sino del tipo de motivos por los que prefiere una u otra decisión (*ibid.*, p. 46)

La secuencia del desarrollo moral que plantea se divide en tres niveles, - *preconvencional, convencional y postconvencional*- subdivididos cada uno en dos estadios. El término "convencional" implica aceptación o sometimiento a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad. De ahí que su propuesta indica, en síntesis, que el sujeto evoluciona de una moral preconvencional a una postconvencional; es decir, de no comprender personalmente las reglas en un primer nivel, para pasar a un segundo donde las reglas son reconocidas y asumidas sin cuestionamientos, hasta llegar a un tercer nivel en el que las reglas son vistas desde una perspectiva personal y autónoma pudiendo ser asumidas o no según sean congruentes con sus principios éticos y valores.

Cada nivel está asociado a una determinada perspectiva social; en el primer nivel Kohlberg habla de una perspectiva *individual concreta*; en el segundo de una perspectiva de *miembro-de-la-sociedad*; y en el tercero de una perspectiva *más-allá-de-la-sociedad*.

A continuación se describen los niveles y estadios comprendidos en la teoría de este autor, así como los principales aspectos que los identifican. Esta visión resumida ha sido propuesta por Montse Payá (1999; en Martínez y Puig, *Op. Cit.*, pp. 45 – 48).

**Nivel preconvencional.** Se caracteriza por el acatamiento a las reglas sin que se tenga una conciencia clara de las mismas. La valoración moral, lo justo e injusto, se establece a partir de las *consecuencias físicas* de la acción en términos de castigo o aprobación y del poder físico o la autoridad de quien impone las reglas.

**Estadio 1. De la heteronomía.** Lo correcto es no transgredir las reglas y evitar el causar daño a las otras personas; obedecer para huir del castigo. Se observa, además, un alto grado de egocentrismo que impide al niño poner en relación dos perspectivas diferentes; confunde en ocasiones el punto de vista de la autoridad con el suyo propio. La autoridad es percibida como “poder supremo”.

**Estadio 2. Del individualismo y de los fines e intercambios instrumentales.** El sujeto tiene conciencia de que otras personas tienen sus propios intereses pero también de que éstos pueden entrar en conflicto con los propios. La conducta es correcta si satisface necesidades personales y eventualmente las de los demás. En este estadio las soluciones por las que optan los sujetos son de *reciprocidad pragmática*, es decir, de *intercambio* (te hago un favor, me debes un favor). La acción justa es aquella que permite satisfacer los intereses individuales dejando eventualmente a los otros hacer lo mismo.

**Nivel convencional.** Se define por actitudes de lealtad y conformidad al orden social, el cual no se cuestiona sino que se apoya y justifica. Para los niños en este nivel, tiene gran importancia las expectativas que la familia, otros grupos sociales y la nación deposita en ellos. En este caso el sometimiento a las reglas no se da con base en la obediencia sino por lealtad hacia los grupos o personas. Se inicia

la formación de una perspectiva social, traducida en una preocupación por el bienestar de los demás.

**Estadio 3. De las orientaciones denominadas del “buen chico y buena chica”.** Aparece aquí la tendencia a comportarse de acuerdo con lo que las personas socialmente cercanas esperan del sujeto, sean estas familiares, amigos, maestros, personas mayores, etc. En este estadio, interesa ser bueno ante sí mismo y ante los demás, es decir, preservar una buena imagen. Se desarrolla, además, la capacidad de *ponerse en el lugar del otro*, analizar distintas perspectivas, pero siempre apoyado en una concepción concreta. Aquí aparecen por primera vez las valoraciones morales a partir de la intencionalidad de la acción y se vuelven importantes los acuerdos y las expectativas.

**Estadio 4. Del sistema y de la conciencia sociales.** Se caracteriza por el mantenimiento de la ley y el orden sociales. Hay un fuerte respeto por lo que está socialmente establecido. Lo justo es lo que contribuye al bien de la sociedad, institución o grupo. A diferencia del estadio 3, donde se considera el punto de vista de los otros, aquí prevalece la *perspectiva social*, la cual se torna más abstracta en términos de sistema.

**Nivel postconvencional.** En este nivel emergen la autonomía y los principios. El sujeto se esfuerza por definir la justicia desde una perspectiva personal, independiente de la opinión de personas o grupos. Este nivel se alcanza entre los 20 y los 25 años. Otra característica es la preeminencia de los derechos humanos sobre el cumplimiento tácito de la ley.

**Estadio 5. Del contrato social o de los derechos individuales.** El sujeto puede reconocer que existe una amplia diversidad de opiniones y valores, que derivan del grupo social o cultural al que se pertenezca; es decir, se asume un *relativismo moral* producto del consenso al que un determinado grupo o sociedad ha llegado en términos morales y jurídicos, que es el que defiende la imparcialidad y asegura

"el mayor bien para el mayor número de personas". Aquí se asume que los derechos humanos tienen prioridad sobre las leyes, las cuales no necesariamente son justas e incuestionables, por tanto éstas pueden o deben ser cambiadas en aras del beneficio social, aunque ocasionalmente, el punto de vista moral puede entrar en conflicto con el legal dificultando que el sujeto integre ambos de manera eficiente.

**Estado 6. De los principios éticos universales.** Este se define por una acción moral que pone en práctica principios elegidos personal y racionalmente. Las leyes, reglas y demás contratos sociales son generalmente válidos en tanto defienden la imparcialidad y la protección de los derechos de los individuos; sin embargo, cuando esto no ocurre se debe obrar conforme a los propios principios. Estos son abstractos, no constituyen reglas de conducta minuciosamente detalladas, sino que se apoyan en la lógica de la universalidad. El sujeto es consciente de los principios de justicia, entendida como el respeto a la igualdad en los derechos y la dignidad de todas las personas, que son respetadas en su dignidad como un fin en sí mismas.

Al igual que Piaget, Kohlberg desarrolla sus investigaciones y estudios a través de historias en las que, invariablemente, se presentan *dilemas*, es decir, situaciones reales o hipotéticas que implican conflicto entre valores, intereses o derechos, y que obligan a los sujetos a optar por una entre varias decisiones posibles. Estos pueden ser planteados individualmente a un solo sujeto o pueden analizarse y discutirse en grupo. La identificación del estadio de desarrollo moral en el que se encuentra un determinado individuo se extrae de las explicaciones y argumentos que aporta como justificantes de la decisión tomada. Las respuestas no se analizan en términos de una valoración cierto-falso, adecuada o inadecuada, sino de los criterios implicados en la elección, los cuales van desde el egocentrismo y la heteronomía, hasta la conciencia social independiente y autónoma, basada en principios de orden universal.

Una diferencia importante con respecto al cognoscitvismo de Piaget estriba en que la teoría de Kohlberg confiere una alta importancia a la relación del sujeto con el entorno social y cultural, es decir, el desarrollo moral para este autor no sólo depende del proceso de maduración cognoscitiva del sujeto sino de la inserción de éste en el contexto social y cultural; por ello, a su enfoque se le ha denominado sociocognoscitivo.

Destaca también en su teoría que el proceso de formación moral no se cierra formalmente a los 14 o 15 años sino que continúa por lo menos durante los siguientes 10 años. Esta visión es mucho más amplia en tanto asume que el desarrollo moral no está plenamente conformado en sus bases en cuanto el individuo es capaz de pensar lógicamente o actuar conforme a su criterio sino cuando asume un compromiso ético personal con principios y valores universales, al margen de influencias heterónomas.

### **3.3. Teoría de James Rest**

Este autor se forma como discípulo al lado de Lawrence Kohlberg. Su obra representa, en cierta medida, una clarificación o simplificación de los postulados de su maestro. La teoría de James Rest se distingue en que se deshace de los tres niveles de desarrollo del juicio moral propuestos por Kohlberg y postula seis estadios que guardan, con algunas diferencias, mucha coincidencia con los planteados por este último. A continuación se incluye un resumen de cada estadio (consultado en Huerta y Ezcurra, *Op. Cit.*, pp. 15 – 17)

**Primer estadio. Obediencia.** Se puede resumir en la frase "haz lo que se te dice". Lo moral se circunscribe a aceptar las órdenes que vienen de la autoridad. Las características más representativas de este estadio son, entre otras, las siguientes: a) las reglas establecidas definen lo correcto y lo incorrecto; b) el castigo es la consecuencia inevitable de la desobediencia; c) no hay castigo injusto, es decir, todo aquél que es castigado es malo (*Ibid.*, p. 16).

**Segundo estadio. Egoísmo instrumental y de intercambio simple.** El niño aprende a negociar sus intereses bajo la consigna de dar algo siempre a cambio de algo. La divisa que prevalece en este estadio es la de "hagamos un trato". "Las cosas que me piden que haga son buenas en tanto obtengo un beneficio de ellas". "No tiene caso dar algo de mí si no recibo nada en reciprocidad". Los principales razonamientos en este estadio son: a) todo lo que sirva a los deseos e intereses de uno es correcto; b) conviene obedecer la ley si es prudente hacerlo; c) la cooperación se basa en un simple intercambio. La moral es utilitaria, sirve para un propósito. La diferencia con respecto al primer estadio estriba en que en éste hay una mayor interacción social del sujeto y aparece el principio de cooperación aunque siempre condicionado a obtener un beneficio personal (*Idem*).

**Tercer estadio. Acuerdo interpersonal.** Se caracteriza por la consideración de los demás, como la regla de oro para llevarse bien y tener aceptación del grupo. "Para recibir hay que dar". "Nadie se interesará por ti si tú antes no te interesas por los demás". Los razonamientos del sujeto se sintetizan en lo siguiente: a) toda acción orientada a favor de la sociedad es buena; b) ser moral implica satisfacer las expectativas de los demás, ganarse su confianza y evitar su desaprobación. En este estadio se procura el establecimiento del equilibrio de los intereses personales con los de los demás. Los favores ya no tienen que "negociarse" uno a uno sino que se fundamentan en relaciones más duraderas de tipo positivo (*idem*).

**Cuarto estadio. De la ley y el deber en el orden social.** "En la sociedad cada uno tiene obligaciones hacia la ley y a su vez es protegido por ésta" "No es bueno transgredir la ley porque se puede revertir contra nosotros". Los principios que operan en este caso son: a) el derecho define las reglas y expectativas del orden social; b) el orden social define los valores y determina el mantenimiento de la ley; c) se debe respetar a la autoridad delegada en el orden social. Las leyes coordinan las relaciones entre los individuos, se aplican en forma objetiva e



impersonal con apego al interés social. La autoridad debe respetarse en tanto actúa por el bien del sistema social (*Idem*).

**Quinto estadio. De consenso social.** "La cooperación social debe generar una distribución equitativa de los beneficios y los costos entre las personas". En este estadio el razonamiento del sujeto se caracteriza de la siguiente manera: a) la obligación moral deriva de la voluntad de cooperar con los individuos que integran un sistema social; b) las leyes son una expresión de la mayoría que tiene como finalidad lograr el máximo bienestar de los individuos; c) las obligaciones sociales demandan derechos básicos. Para que los acuerdos sociales funcionen los participantes deben saber qué se espera de ellos, de manera que su compromiso no sea a ciegas y que el equilibrio de intereses sea justo. Se tiende a reducir las desigualdades arbitrarias y a aumentar los derechos de cada individuo. Las leyes son producto de procesos que reflejan el consenso de una sociedad (*Ibid.*, p. 17).

**Sexto estadio. De cooperación social no arbitraria.** Aquí el sujeto se plantea de qué manera personas racionales e imparciales deben organizar la cooperación social. Las características más representativas de este estadio se resumen en lo siguiente: a) la cooperación fundamenta los juicios morales; b) todos los individuos tienen el derecho de beneficiarse de los principios morales; c) la cooperación fundamenta la concepción de cada individuo como fin y no como medio (*Idem*).

Al igual que Kohlberg se apartó de las ideas de Piaget al incorporar en su teoría un mayor énfasis en el contexto social y cultural, James Rest se separa relativamente de Kohlberg al enfatizar aún más los factores de interacción social del individuo en la adquisición de una perspectiva social.

El foco de atención de James Rest es muy parecido al del psicólogo Eisenberg quien centra su mayor esfuerzo en dilucidar cómo es que se construye en el sujeto un tipo de pensamiento prosocial, el cual tendría en un extremo razonamientos egocéntricos, hedonistas y pragmáticos, y en el otro valores interiorizados,

asumidos como universales por el individuo, que implican la construcción de una moral autónoma que permite al individuo clarificar lo que es propio o impropio de sí mismo en su relación con los demás (Delval, *Op. Cit.*, pp. 454 - 455).

### **3.4. Teoría de Elliot Turiel**

Este autor señala la necesidad de que se distinga entre el desarrollo moral y el desarrollo del conocimiento social (Huerta y Ezcurra, *Op. Cit.*, p 17). Desde su visión teórica los conceptos morales y las convenciones sociales forman distintos sistemas: "Los juicios morales se construyen mediante las experiencias con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos o el bienestar de los otros, es decir, que las prescripciones morales del individuo están determinadas por factores inherentes a las relaciones sociales.....mientras que las convenciones sociales derivan de las experiencias individuales con acciones definidas por normas del contexto social" (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1997, pp. 29 - 30).

Las convenciones sociales forman parte del dominio colectivo de una determinada comunidad cultural, es decir, son costumbres generalizadas y uniformadas que permiten al individuo funcionar en un sistema social; por tanto, pueden considerarse como socio-organizativas. Sin dejar de ser importantes, son reglas menos básicas que no involucran moralmente a los individuos. Cuando coloquialmente decimos que un niño es "bien educado" por lo general nos referimos a que reconoce y se comporta conforme a las costumbres o convenciones de la sociedad a la que pertenece.

En contraste, las prescripciones morales no se conciben como arreglos socio-organizativos ni pueden ser sujetas a modificación por consenso o por moda. Su base está fundamentada en principios y valores que aun sin ser inamovibles trascienden en permanencia y profundidad a la propia organización social. "La moralidad se estructura en torno al concepto de justicia y tiene un carácter

prescriptivo del comportamiento" (*Idem.*), es, por ello, una expresión de la forma como una sociedad asume las ideas de bien común y de justicia entre los individuos que la integran y de los preceptos y reglas sociales que conducen al logro de ambos.

Turiel se aparta de los postulados de Piaget y de Kohlberg quienes afirman que, antes del estadio de las operaciones concretas o del estadio convencional, el egocentrismo del niño le impide tener una conducta *prosocial*, entendiendo por conducta prosocial aquella que beneficia a otro niño, adulto o grupo, realizada autónomamente según sus propios criterios y sin mediar previamente ningún refuerzo o coacción externa.

Fina Masnou, en su ensayo denominado *Prosocialidad* (1999; en Martínez y Puig, *Op. Cit.*, p. 151) hace referencia al estudio de Roche (1982; "Los orígenes de la conducta altruista en los niños, *Infancia y Aprendizaje*, p. 19-20) que parecen confirmar la existencia de conductas prosociales en niños de dos años de edad, los cuales en contextos naturales, eran capaces de ayudar a sus madres aun cuando éstas no lo solicitaran. La presencia de estas conductas en niños definidos como egocéntricos cuestiona el planteamiento de que la conducta moral es producto de etapas posteriores de desarrollo cognoscitivo y llevan a Turiel a afirmar que niños de edades muy tempranas son capaces de reaccionar ante algún tipo de valor moral.

En el referido estudio, Roche hace alusión a las investigaciones de Rheingold, (sin señalar fuente o año) quien observó a niños en el rango de dos años de edad que eran capaces de ir en ayuda de otros niños, si éstos sufrían alguna caída o accidente. Estos hallazgos, reforzados por investigaciones posteriores, han conducido a plantear la posibilidad de que los niños menores a cinco años puedan entender conductas morales como la protección a la vida, la solidaridad, la cooperación y el respeto al otro desde edades mucho más tempranas que las que las teorías cognoscitivistas habían señalado.

Mientras que Piaget y Kohlberg coinciden en que los niños no pueden razonar moralmente, de manera autónoma, hasta los 12 años aproximadamente, Turiel afirma, con base en evidencias como las señaladas en el párrafo anterior, que los niños pequeños son capaces de juzgar su propia conducta y la de otros, valorándola negativamente cuando va en contra de un principio elemental de justicia.

Para Turiel, la distinción entre moralidad y convención social aparece a edad temprana (hacia los cuatro o cinco años) y se mantiene a lo largo de un amplio rango de edad. Esto no significa que el desarrollo cognoscitivo no experimente cambios estructurales con la edad, sino que se propone que: "1) el desarrollo sociocognoscitivo no debe analizarse de manera global; 2) los juicios sociales del individuo no forman un sistema unificado; 3) no hay distinciones relacionadas entre dominio y edad; 4) las distinciones deben hacerse entre funciones que formen y no entre sistemas organizados; y 5) el lugar para buscar cambios relacionados con la edad es dentro de los dominios de conocimiento delimitados" (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla. *Op. Cit.*, p. 30).

El mundo social abarca tanto a las personas como a las relaciones que estas establecen entre sí. Turiel identifica dos aspectos centrales del conocimiento de las relaciones sociales: por una parte, los sistemas de relaciones sociales en sí mismos y por otra, las prescripciones respecto a cómo deben ocurrir dichas relaciones. Desde su punto de vista existen tres categorías generales que conforman la base de la estructura del mundo social del niño: la psicológica, la social y la moral. La primera se refiere a los conceptos que el individuo tiene de las personas como sistemas psicológicos, es decir, la idea que el niño tiene de la persona, personalidad, de sí mismo y de su identidad. La segunda tiene que ver con la percepción que tiene el niño sobre cómo actúan los individuos y cómo se relacionan entre sí; de ésta se derivan sus primeras ideas sobre convenciones, roles sociales, ordenamientos sociales, instituciones y concepto de autoridad. La

tercera categoría se refiere a los juicios morales prospectivos, es decir, respecto a cómo debe comportarse la gente entre sí, conforme a un criterio de justicia (*Ibid.*, p. 31)

Turiel afirma que las normas sociales, en consecuencia, deben ser clasificadas de acuerdo con su origen, tipo de contenidos e implicaciones de las mismas; propone tres tipos de normas: normas morales, normas convencionales y normas personales (Huerta y Ezcurra, *Op. Cit.*, pp. 17 – 18).

Ejemplo de normas morales serían aquellas que señalan lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer respecto de los otros, por ejemplo: mentir, robar, golpear, dañar la propiedad ajena, obrar de manera egoísta y desconsiderada con los demás, aprovecharse de las desventajas físicas o mentales de una persona, no respetar la privacidad de los otros, entre otras.

Las normas convencionales podrían ejemplificarse en conductas tales como vestirse de determinada manera, comer con cubiertos, no interrumpir a una persona cuando habla, comer en los lugares y horarios apropiados, saludar si estamos frente a alguna persona, entre muchas otras.

Las normas personales, corresponden a los códigos propios con los cuales cada quien conduce su propia vida y conducta: por ejemplo, no salir de casa sin haberse aseado (o maquillado en el caso de las mujeres), leer en privado la correspondencia personal, organizar la biblioteca o el guardarropa de acuerdo a un cierto orden, ir a dormir a cierta hora, levantarse a cierta hora, consumir o no consumir determinados productos, hacer ejercicio por las mañanas, entre otras.

En los tres casos anteriores, el sujeto elige y toma decisiones; sin embargo, es perfectamente claro que esta elección afecta de manera distinta la relación del individuo con su medio social: en el primer caso (normas morales) se trata de conductas que tienen una implicación y un efecto directo hacia los demás. Robar,

por ejemplo, es una falta moral en tanto genera un perjuicio directo sobre quien es robado; por lo tanto, tiene una sanción impuesta por la autoridad (como representante de los intereses de la sociedad) y define la condición moral del sujeto que transgrede la norma.

En el caso de las normas convencionales, la sanción es generalmente de tipo social, en términos de aprobación o desaprobación, en tanto el individuo se conduzca o no conforme a las expectativas del grupo al que pertenece. Por ejemplo, la inclinación o reverencia con la que los orientales acompañan al saludo no representa para ellos ningún sometimiento en tanto que en sociedades occidentales el inclinarse frente a otra persona es, generalmente, asociado con una actitud de supeditación al otro.

Así sucesivamente, pueden señalarse una cadena muy extensa de expresiones conductuales que responden a los códigos propios de las culturas que las generan y cuya observancia representa una norma en dicho contexto, pero que pueden no tener ningún significado en contextos diferentes; por lo tanto, forman parte de los convencionalismos que cada grupo construye para los miembros que lo conforman.

En el tercer caso, las conductas personales pueden ser tan diversas como distintas sean las personalidades y costumbres de cada individuo. Sería difícil encontrar a dos personas que compartan completamente las mismas elecciones y hábitos. El hecho de que un individuo tenga como norma el acudir a una iglesia todos los días para hacer oración no constituye una norma social, más bien corresponde a una decisión personal que no obliga a otros individuos a cumplirla.

El proceso de adquisición de normas es continuo durante la vida de un individuo. En su etapa temprana el niño asimila reglas básicas que luego se generalizan hasta formar parte permanente de su conducta. Pronto, el sujeto distingue con facilidad lo que le está permitido y lo que le está prohibido hacer; de esta manera

adecua su conducta conforme a las expectativas de los otros y de sí mismo. Las reglas sociales, una vez reconocidas, conducen a la identificación de los *papeles sociales*, es decir, las formas diferenciadas de conducta según el tipo de relación en la que se involucra el sujeto, bien como hermano, hijo, amigo, alumno, etcétera. Cada papel social exige un determinado comportamiento.

Cuando el sujeto es capaz de identificar y desempeñar algunos de los papeles sociales en su interacción con otros miembros se dice que ha adquirido una conciencia o conocimiento sociales. Algunos autores consideran que muchos de estos papeles no son racionalizados de manera automática sino que el sujeto va adquiriendo conciencia progresiva de ellos y sólo hasta que es capaz de racionalizar tanto su (sus) papel (es) y el (los) de los demás es cuando se construye el verdadero conocimiento social. Es en este momento cuando el sujeto es capaz de comprender a las instituciones, los sistemas y las reglas que subyacen en el contexto social.

Los valores sociales reflejan lo que en una determinada sociedad es considerado como deseable, loable, digno de imitación y elogio. El niño, adquiere, como producto de la socialización, normas y valores, pero además los organiza de una manera específica para construir representaciones parceladas de la realidad social hasta llegar a integrarlas en principios generales de la organización social cuya profundidad se hace progresivamente más compleja conforme se avanza en el desarrollo y puede llegar hasta la explicación de la moralidad social y el funcionamiento del sistema político.

Este autor plantea que el desarrollo del pensamiento socio-conventional se da en siete etapas; cada una de ella muestra los cambios en las concepciones sobre sistema social y sobre el papel de las convenciones en estos sistemas. A continuación se resume cada una de estas etapas (consultadas en: Turiel, pp. 131-132).

**Etapa 1. La convención como descripción de la uniformidad social.** Se presenta de los 6 a los 7 años. Se considera que la convención describe las uniformidades de la conducta; esta describe lo que se supone que existe. La convención se mantiene para evitar la violación de las uniformidades empíricas.

**Etapa 2. Negación de la convención como descripción de la uniformidad social.** De los 8 a los 9 años. La uniformidad empírica no constituye una base suficiente para mantener las convenciones. Los actos convencionales son arbitrarios. No se concibe que la convención forme parte de la estructura o función de la interacción social.

**Etapa 3. La convención como afirmación del sistema de reglas; concepción concreta primitiva del sistema social.** De los 10 a los 11 años. La convención se ve como arbitraria y alterable. La adhesión a la convención se basa en reglas concretas y expectativas de la autoridad. La concepción de los actos convencionales no se coordina con las reglas.

**Etapa 4. Negación de la convención como parte del sistema de reglas.** De los 12 a los 13 años. La convención se ve ahora como arbitraria y alterable independientemente de la regla. La evaluación de la regla que rige un acto convencional se coordina con la evaluación del acto. Las convenciones sociales "no son nada más que" expectativas sociales.

**Etapa 5. La convención como elemento en el que interviene el sistema social.** De los 14 a los 16 años. Nacimiento de conceptos sistemáticos de la estructura social. La convención es una regulación normativa en un sistema de uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática.

**Etapa 6. Negación de la convención como norma de la sociedad.** De los 17 a los 18 años. La convención se considera como una norma social codificada. No se admite que la uniformidad de la convención cumpla la función de mantener el



sistema social. Las convenciones "no son nada más que" normas sociales que existen gracias a su uso habitual.

**Etapa 7. Las convenciones como coordinación de las interacciones sociales.**

De los 18 a los 25 años. Las convenciones son uniformidades que sirven para coordinar las interacciones sociales. El conocimiento compartido en forma de convenciones entre los miembros de los grupos sociales facilita la interacción y el funcionamiento del sistema.

La aportación más importante de Turiel, desde nuestro punto de vista, es que su teoría sugiere la posibilidad de que los niños sean capaces de desarrollar su capacidad de juicio moral autónomo en edades mucho más tempranas que las propuestas por Piaget y Kohlberg, es decir, ofrece una sólida base teórica y empírica para poder abordar en el aula la reflexión ética con niños menores a los 12 años. Incluso, su visión lleva a plantear la necesidad de comenzar esta reflexión en los primeros años de vida del niño, para desarrollar en él capacidades y destrezas que serían más difíciles de lograr en edades más avanzadas. En este punto, Lipman, (1992; *Filosofía en el aula*, p. 171, referido por Cantillo, 1995, p. 21) seguidor de Turiel, afirma que: "El niño puede pensar y es capaz de *hacer "filosofía"*, quizá más y con más apremio que en cualquier otra edad, porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él le hace cuestionárselo todo. Lógicamente hace filosofía a su nivel, con su lenguaje, y busca respuestas válidas para él en ese momento. Carece de rigor y de los instrumentos cognoscitivos propios de edades superiores, pero es capaz de pensar y de extraer sus propias conclusiones. ¡Cómo, si no, va a construirse un mundo con sentido!"

Elliot Turiel, al igual que Jean Piaget y Kohlberg, ha tenido una fuerte influencia en el ámbito educativo, sobre todo en el terreno de la educación moral, entendiendo ésta no como un sistema de transmisión heterónoma de valores (que es con lo que desafortunadamente se ha confundido a la educación moral) sino más bien

como un método o un conjunto de métodos orientados a promover la reflexión crítica, el esclarecimiento y la elección libre y autónoma de aquellos valores que se consideren más acordes con la forma de entender la realidad y la manera de pensar de cada quien.

Desafortunadamente, las aportaciones de autores como Turiel han sido poco consideradas por los educadores mexicanos y por las autoridades responsables del diseño curricular para los niveles de educación preescolar y primaria. Es notoria, como lo veremos más adelante, la ausencia de contenidos educativos para la formación moral en el modelo educativo vigente; sin embargo, existen esfuerzos incipientes, orientados a promover una reforma curricular de la educación normal, cuyo propósito, entre otros, es el de preparar a los docentes en las técnicas didácticas y en conocimientos que les permitan incorporar, a futuro, estos contenidos en la currícula de educación básica.<sup>8</sup>

### **3.5. Aportaciones de Vigotski**

A diferencia de estos autores, el psicólogo ruso Lev Semenovich Vigotski, nacido en 1883, en su corta vida de sólo 38 años, produjo obras muy importantes que han sido revaloradas en las décadas recientes por la psicología contemporánea. Su formación ideológica y científica, congruente con el pensamiento marxista, sostiene que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive. Por ello, su perspectiva se reconoce como "enfoque sociocultural" en tanto concilia la visión cognoscitiva individual con la perspectiva socializadora; ambas se entienden como procesos incluyentes que conforman un todo integrado del cual deriva el desarrollo psicológico.

---

<sup>8</sup> Como parte de estos esfuerzos, se destacan los intercambios y colaboraciones editoriales que ha promovido la Secretaría de Educación Pública con el Ministerio de Educación y Ciencia de España, para poner a disposición del magisterio mexicano las experiencias españolas en materia de educación moral en primaria y secundaria.

Para Vigotski, el desarrollo psicológico se produce como resultado de la permanente interacción social del individuo. Desde su enfoque, toda función psicológica aparece dos veces, primero a nivel social, entre personas y luego a nivel individual en el interior del propio sujeto, por lo que todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos (Delval, *Op. Cit.*, p. 465).

A diferencia de Piaget, Vigotski no vio al niño como un pequeño científico que comprende al mundo desde su interior cognoscitivo por sí mismo; al igual que otros investigadores ahora, consideró que las etapas de Piaget no son "naturales" o estrictamente determinadas, sino forzadas por las experiencias sociales y las condiciones de cada cultura.

En la perspectiva de este autor, todo ser humano se desarrolla y se vincula con el mundo para transformarlo. Para que esta transformación sea posible, el hombre requiere de sistemas. El primer sistema es el condicionamiento, la conducta refleja; el segundo sistema es el lenguaje, que permite al hombre transformarse y transformar a la naturaleza. Todo ser humano nace en un contexto social que lo delimita y del cual depende; antes que biológico es ser social, por ello su unicidad, como individuo, procede, inicialmente, de su condición como ser gregario. En la medida que el niño supera su dependencia y gana mayor autonomía biológica y social, desarrolla correlativamente una conciencia individual propia.

El desarrollo de la conciencia, desde la perspectiva de Vigotski, se da a través de puntos que enlazan lo que el individuo conoce con lo que no conoce; a estos puntos los llama **"zona de desarrollo proximal"** que se definen como el espacio o situación donde el aprendiz puede resolver un problema con el apoyo o ayuda adecuadas. El proceso de adquisición de nuevos niveles de conciencia individual se genera a través de la reestructuración del conocimiento pasado, la toma de conciencia del presente y la reconfiguración de dicho conocimiento en el futuro. En este proceso, es fundamental el papel de mediación que juegan los adultos, para que el niño resuelva satisfactoriamente sus zonas de desarrollo proximal. Esta

figura adulta que puede ser el padre, la madre o el maestro es indispensable para comprender los procesos de socialización y para que el niño ascienda en su nivel de conciencia individual y social.

Para este autor, el lenguaje tiene una importancia crucial en el desarrollo cognoscitivo. Por ejemplo, el lenguaje privado de los niños (hablar consigo mismo) es una forma a través de la cual el niño desarrolla progresivamente sus capacidades cognoscitivas hacia la abstracción y la creatividad como procesos mentales superiores. Para Piaget, en cambio, el diálogo privado del niño es sólo una forma incipiente, interna y luego egocéntrica, de la socialización del lenguaje. Para Vigotski la relación entre pensamiento y lenguaje es muy estrecha pero no es lineal; es decir, no todo el pensamiento se expresa en palabras. El lenguaje es la expresión del pensamiento y no a la inversa.

Sin embargo, si se hace una comparación entre lo que postula Vigotski contra la aproximación teórica de Piaget, pueden encontrarse más similitudes que diferencias; es decir, el individuo se encuentra en un permanente proceso de asimilación y acomodación de las nuevas experiencias para reestructurar sus esquemas cognoscitivos y avanzar hacia estadios superiores de desarrollo que lo lleven a una visión más estructurada, lógica y a la vez más propia del mundo que le rodea.

Vigotski no abordó específicamente el estudio del juicio o el pensamiento moral, pero se desprende de sus postulados que el conocimiento, las ideas y los valores se desarrollan a través de la interacción social. De hecho, como lo afirman Jorge Manzi y Ricardo Rosas en su ensayo denominado *Bases psicosociales de la ciudadanía* (2000; en Pizarro y Palma, p. 79) la visión de este autor resulta más fácilmente transferible al área de la socialización política o de la formación de actitudes cívicas que los conceptos piagetanos. Ello es posible porque Vigotski considera el desarrollo como un proceso de orden más social que biológico. Además, porque confiere al entorno social una influencia crucial en el desarrollo

del niño; finalmente porque enfatiza la naturaleza de la mente humana, que es moldeada por la sociedad, el lenguaje y la interacción social.

Su visión encuentra, además, un campo de aplicación muy rico en la psicología educativa y sus postulados permiten una integración teórica y práctica muy útil para el análisis de los problemas vinculados al desarrollo y la educación moral en nuestros días.

### **3.6. Autores mexicanos que han abordado el tema**

El estudio del juicio moral y de manera especial la formación de valores en la niñez mexicana ha sido un tema poco explorado desde la perspectiva de la psicología y la pedagogía. Aunque existen numerosas publicaciones sobre valores en la niñez éstas no constituyen una propuesta teórica sino más bien una descripción de evidencias estadísticas generadas a través de sondeos de opinión o encuestas, es decir, no atienden a formulaciones sobre el cómo es que dichos valores son construidos y cuáles serían los procesos implicados en los juicios morales.

Por otra parte, hay una literatura más o menos extensa, producida por organizaciones no gubernamentales, preocupadas por la educación valoral de los niños y jóvenes mexicanos; sin embargo, ésta se ubica más en la perspectiva de la promoción de una reforma al modelo curricular actual que al análisis teórico del tema.

En la búsqueda de investigaciones generadas por autores nacionales sobre el tema, destaca el trabajo ya referido de Huerta y Ezcurra (1997) *Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano*, que recibió el premio nacional "Alfonso Reyes sobre Educación y Valores" convocado en 1993 por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C. Su objeto de estudio es investigar los procesos de construcción del conocimiento, particularmente, en el área de

formación de valores éticos en los niños mexicanos que asisten a las escuelas primarias del país.

Los autores se proponen replantear los estadios de desarrollo propuestos por Piaget, Kohlberg, Rest y Turiel para adaptarlos a la realidad mexicana. Además recuperan, desde un punto de vista teórico, las ideas que sobre desarrollo moral han planteado autores nacionales como Alfonso Reyes (*Cartilla moral y Rescoldo de Grecia*), Eduardo García Maynes (*Filosofía del Derecho e Introducción a la lógica jurídica*) y Luis Recasens (*Sociología y Tratado general de filosofía del Derecho*).

Su planteamiento metodológico se orienta a superar dos limitaciones que, a su juicio, presentan las teorías de Lawrence Kohlberg y James Rest. La primera se refiere a que las etapas de desarrollo moral que proponen estos autores no pueden ser consideradas como universales, en tanto no siguen la misma ruta ni las mismas orientaciones en razón de factores como el sexo de los sujetos. Su investigación, aplicada a niños mexicanos, les permite afirmar que los resultados varían en razón de si los sujetos son niños o niñas. En este punto, Huerta y Ezcurra coinciden con las observaciones de Carol Gilligan (1985) referidas por José Jordán y Félix Santolaria en su ensayo *La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas* (1989; en Papadimitriou, *Op. Cit.*, p. 251). Esta autora, discípula de Kohlberg y una de sus principales críticas, concluyó en sus investigaciones que el principio moral más importante para las mujeres no es la justicia sino el afecto y la preocupación por los demás <sup>9</sup>.

La segunda limitación que observan se refiere a los estadios de desarrollo moral que propone Kohlberg, los cuales se derivan de la clasificación temática de las respuestas de los sujetos sobre aspectos muy diversos como: leyes, reglas, roles afectivos personales, conciencia, autoridad, derechos civiles, contrato, confianza,

---

<sup>9</sup> Una descripción amplia de las aportaciones teóricas de Carol Gilligan se puede consultar en su obra *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (1985), publicada en México por el Fondo de Cultura Económica.

castigo, justicia, valor de la vida, verdad, sexo, entre otros. Desde su punto de vista, estos conceptos involucran temas, valores, instituciones morales, etc., por tanto no constituyen categorías formales del pensamiento, es decir, no son proposiciones lógicas y por tanto no pueden ser planteados como *sistema* en un sentido formal. Por tanto, la taxonomía Kohlbertiana es, de alguna manera, si no arbitraria, por lo menos difícil de estructurar.

En atención a estas limitaciones se inclinan por una aproximación teórica más cercana al constructivismo de Piaget, quien aplica la lógica operatoria para proponer su taxonomía de estadios de desarrollo moral. En tal sentido, coinciden con Piaget en que los estadios de desarrollo cognoscitivo no representan necesariamente categorías absolutas ni tampoco suponen que la conducta de un sujeto se ubica exclusivamente en un solo estadio de desarrollo, es decir, pueden presentarse *desfases*, de modo que un mismo sujeto puede observar conductas que se clasificarían en estadios previos a los que haya alcanzado en otras actividades.

Además, su propuesta teórica intenta medir las distintas formas como los sujetos responden a los criterios de: a) Respeto, b) Prudencia, c) Vergüenza (*Aidós*) y d) Indignación (*Némesis*). A diferencia de la taxonomía de Kohlberg, los autores sostienen que estos criterios pueden adaptarse a la definición de Piaget en su ensayo sobre la lógica operatoria, el cual señala que los criterios son “acciones interiorizadas efectuadas en común o según correspondencias interindividuales susceptibles de una coordinación equilibrada (composición reversible) tanto a nivel del pensamiento individual como en los intercambios entre individuos.” (Huerta y Ezcurra, *Op. Cit.*, p. 38)

El **respeto** es definido como “el reconocimiento de la propia dignidad o la dignidad de otros y el comportamiento fundado en este reconocimiento”. El respeto, como “técnica de convivencia” en cada estadio, reflejará “la consideración sobre la

excelencia de alguna persona o cosa, sobre la superior fuerza de algo, que nos conduce a no faltar a ella, a no afrontarla”.

La **prudencia** se conceptualiza como “la posibilidad de dirigir la conducta de la mejor manera posible, el conocimiento de las cosas humanas y el mejor modo de conducirlas”. A su vez, este criterio se manifestará en cada uno de los estadios de desarrollo.

Los conceptos de **vergüenza** (*Aidós*) e **indignación** (*Némesis*) surgen de la filosofía aristotélica (en general en la cultura clásica griega) que considera a ambos como los ejes de la educación moral helénica. Las definiciones para ambos términos son tomadas de Alfonso Reyes en las dos obras que ya fueron mencionadas. *Aidós*, se traduciría como “sentimiento de honor”; también puede significar horror a la cobardía, a la falsedad, a la mentira y el perjurio, al impudor y a la falta de reverencia, a la crueldad y a la traición contra el desvalido. Estos conceptos se relacionan con lo que en nuestros días reconocemos como “sentimiento de responsabilidad social”. Al respecto Alfonso Reyes asienta que este sentimiento se relaciona con las muchas historias de la Grecia antigua en las que los dioses, disfrazados de pordioseros, van poniendo a prueba las virtudes de los hombres.

*Némesis*, se traduce como la “recta indignación ante las indignidades ajenas”. No se trata de la cólera del agraviado sino del tercero que presencia las injusticias.

Tanto *Aidós* como *Némesis* son criterios que sólo operan en el hombre libre y ajeno a toda compulsión. *Aidós* se refiere a los actos propios, a los actos personales. *Némesis*, en cambio, se siente ante los actos ajenos. La vergüenza es la comprensión *individual* de lo que uno imagina que provoca en los demás con los propios errores, en tanto que la indignación tiene una dimensión *social* en tanto constituye la respuesta ante las injusticias de las que somos testigos.



Los autores proponen la existencia de siete estadios de desarrollo moral los cuales a su vez se relacionan con una escala compuesta por cuatro niveles de relación entre el sujeto y las normas; estos niveles son: Anomia, Heteronomía, Autonomía y Pantomía.

A continuación se describe cada uno de los estadios de desarrollo moral propuestos:

**Estadio 0. Anomia egocéntrica.** Equivale al estadio sensorio motriz de Piaget, sólo que en este caso se plantea con relación a las normas, es decir, el niño no tiene conciencia de las reglas, no las entiende ni las reconoce, por tanto, no las acata. Entre los 0 y los dos años el niño se crea una condición de privilegio en la que no se le aplican las normas; su conducta está dirigida por la necesidad y la conveniencia inmediatas, no prevé las consecuencias ni anticipa los resultados a corto, mediano o largo plazo de su conducta. La prudencia, por decirlo así, se reduce a buscar que su vida transcurra en la forma más placentera y feliz posible. Es un estadio en el que el lema parece ser "haz lo que quieras"; se confunde el bien con el provecho y con el cumplimiento de los propios deseos y gustos. Es aquí donde inicia la formación del *respeto de sí mismo* que posteriormente será la base del desarrollo ético. Se le denomina estadio cero para que los siguientes estadios coincidan con los propuestos por Rest y Kohlberg, además de que significa que el niño se encuentra en total ausencia de desarrollo moral. El egocentrismo anómico quiere decir carencia de moralidad.

**Estadio I. Heteronomía egocéntrica.** Tal como lo proponen Kohlberg y Rest, en este estadio el niño recibe del exterior las reglas codificadas, las cuales son de origen adulto; el sentido del deber y lo moral se reduce a la obediencia a la autoridad y el sometimiento a las reglas. Aquí el precepto de "no hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti" opera en sentido inverso, es decir, "lo que te hace el otro es igual a lo que tú debes hacerle; por lo tanto, si te pega tu debes pegarle". La justificación frente a la autoridad se da en el sentido de "él (ella) me

pegó primero”. La prudencia se concibe como “estar en buenos términos con la autoridad”.

**Estadio II. Heteronomía Instrumental.** Aquí aparece la preocupación por la reciprocidad de las reglas y el control mutuo. El respeto a las reglas está directamente relacionado con el poder físico de quien las emite y por las consecuencias de no acatarlas. Cuando el poder físico del que establece la regla es superior, el sujeto se subordina y obedece; cuando el poder físico está en igualdad, el sujeto discute y conviene en la aceptación de las reglas; cuando el sujeto que establece las reglas está en inferioridad física es descalificado y no se aceptan sus reglas, sino que se imponen las que generen un beneficio propio aun si ello implica abusar de la debilidad del otro. En este estadio, el punto central es evitar el castigo y toda acción es “correcta” en la medida que satisfaga necesidades personales. La moral es “mercantilista” del tipo “dando y dando”; la cooperación se maneja como un intercambio de favores y de beneficios mutuos.

**Estadio III. Heteronomía Interpersonal.** Aquí el principio de “no hagas a otro lo que no quieras que te hagan” se interpreta como “no trates a otros como te tratan sino como quisieras que te trataran”. La consideración ya no se establece entre el sujeto con respecto a otra persona en particular sino con todos los demás que le rodean: familia, amigos, colegas y conocidos. Aparece en este estadio una moral *prosocial*, es decir, las cosas son buenas si están orientadas a beneficiar al grupo; el sujeto procura la aceptación del grupo e incluso no requiere ya de la presencia de éste para conducirse conforme a las expectativas que se tienen de él. Hay una preocupación por mantener una buena imagen de sí mismo y por lo que otros puedan decir sobre la conducta del sujeto. El respeto se extiende hacia la familia, allegados, maestros y personas cercanas como amigos y compañeros de estudio o de trabajo. La prudencia obedece a las reglas, costumbres y prácticas de los grupos a los que se pertenece. En este estadio adquieren valor las reglas de cortesía y urbanidad como propias de las buenas tradiciones y de las personas “bien educadas”.

**Estadio IV. Autonomía.** Aparece de manera definida el concepto de cooperación, el consentimiento y el respeto mutuo. En este caso las reglas dejan de ser impuestas desde el exterior y se asumen como producto del consentimiento y la cooperación, es decir, son producto de arreglos sociales que pueden ser adecuables y modificables según las circunstancias y el momento. Existe respeto y lealtad a las normas y al orden social, que se expresa en aceptación a los grupos a los que se pertenece (comunidad, nación) y a las autoridades que los representan: maestros, figuras públicas, en tanto actúan en beneficio de la sociedad. En este estadio el control deja de ser externo, es decir, el sujeto se autorregula. El respeto se entiende como el empeño en reconocer en los otros, o en sí mismo, una dignidad que se tiene la obligación de salvaguardar. Las decisiones éticas que toma el sujeto ya no obedecen a circunstancias externas sino a principios morales autónomos.

**Estadio V. Pantomía social.** Podría decirse que es el estadio en el que madura en el individuo una conciencia social y política. En este sentido, prevalece el respeto a la ley como garante del orden social. Las violaciones a las reglas deben tener una sanción efectiva: multa, destitución, destierro, prisión, etc. El sujeto asume que la sociedad pelagra en la medida en que se contravienen o se violan las leyes que la rigen. Se asume el principio de igualdad del hombre frente a la ley pero se reconoce que este principio está limitado por la posición social económica o cultural que ocupa el sujeto en la sociedad. Las leyes sociales no se entienden como imposiciones sino como ordenamientos superiores (constitucionales, civiles, penales) que procuran el bien de la sociedad o la nación. Se reprocha a la autoridad que no cumpla la ley; de igual modo que las violaciones morales son objeto de repudio y sanción. Del respeto a la propia familia surge el respeto a la institución familiar en sentido genérico; de la misma manera, el respeto al país lleva al respeto por las demás naciones. Otra característica de este estadio se refiere a privilegiar los procesos que reflejen la voluntad popular para salvaguardar el bienestar, la libertad y la seguridad de las personas.

**Estadio VI. Pantomía ética.** Representa la legitimación última de la moralidad. En este caso, el individuo guía su conducta con base en principios éticos universales. Sus referentes más importantes son el respeto a la dignidad de la persona como individuo, preeminencia del principio de justicia (incluso por encima del de legalidad); defensa y salvaguarda de los **derechos humanos** y práctica del principio de **solidaridad** como valor principal en las relaciones humanas. El respeto del individuo trasciende los límites de la nación, raza o credo para extenderse a todo el género humano. "Las buenas obras del hombre deben ser respetadas por todos los hombres". De igual modo se manifiesta el respeto a la naturaleza y a la **ecología** en el sentido como lo expresa Alfonso Reyes: "La naturaleza constituye la morada humana, el escenario de nuestra vida... El amor a la morada es una garantía moral, es una prenda de que la persona ha alcanzado un apreciable nivel del bien: aquél en que se confunden el bien y la belleza; la obediencia al mandamiento moral y el deleite en la contemplación estética. Este punto es el más alto que puede alcanzar, en el mundo, el ser humano."

Los autores señalan la necesidad de enmarcar el desarrollo moral de los individuos en los distintos contextos sociales y culturales en que estos se desenvuelven, los cuales determinan distintos **regímenes de verdad**. El concepto de "régimen de verdad" juega un papel central en su formulación teórica. Al respecto, postulan que toda actividad voluntaria del sujeto está guiada por un sentido teleológico, es decir, se orienta a conseguir fines específicos. Por lo tanto, las explicaciones que da el sujeto para justificar sus acciones estarán relacionadas con su régimen de verdad prioritario, el cual se construye de la interacción con los grupos de los que procede y a los que pertenece.

Lo que se destaca en esta perspectiva es la relación del individuo con la sociedad, de modo tal que puede coexistir un desarrollo individual que lleve al sujeto a un nivel de autonomía sin que ello implique, necesariamente, que ha alcanzado un desarrollo moral propiamente dicho. Al respecto señalan que Kohlberg propuso

una aproximación similar, que denominó "atmósfera moral", para referirse a las distintas situaciones sociales que enfrenta el sujeto en las cuales operan reglas específicas, aunque no desarrolló teóricamente este concepto.

Para esclarecer este concepto los autores se remiten a la definición que plantea Foucault, al señalar que un régimen de verdad es vigente porque: "La verdad está vinculada en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la inducen y extienden" (*Ibid.*, p. 25).

Desde esta perspectiva puede asumirse que el régimen de verdad está vinculado con la cultura de los grupos sociales con los que se relaciona el individuo (familia, amigos, comunidad, nación, etc.). Sin embargo, la cultura no es estática ni monolítica por lo que siempre habrá movilidad en la definición e interpretación de los valores según sea el tiempo y el lugar.

En lo anterior existe mucha coincidencia con la visión teórica del maestro Rogelio Díaz Guerrero (1984), que ha dedicado una parte importante de su producción como investigador a realizar estudios diferenciados de los valores en contextos culturales específicos, tanto en diversos grupos de mexicanos como en comunidades de Estados Unidos y otros países de Latinoamérica. Desde los años ochentas, Díaz Guerrero (1986) acuñó el concepto de *etnopsicología* para postular la existencia de un ecosistema humano caracterizado por la interrelación subjetiva de los individuos y de los grupos, en un marco en el que ambos se ven influidos, a su vez, por variables de tipo antropológico, sociológico, estructural y económico. Así, el comportamiento y la personalidad de cada individuo implica un intercambio dialéctico entre las disposiciones biológicas y psicológicas del individuo y de los grupos y las provenientes de las poderosas influencias del ecosistema humano.

El ecosistema humano, dice Díaz Guerrero, es potencialmente medible, como habitat cultural, a través de afirmaciones verbales que expresan las tradiciones,

normas, valores, creencias y demás premisas histórico-socio-culturales de los grupos humanos.

En forma similar, Huerta y Ezcurra sugieren que al hacer investigaciones sobre los valores debe tenerse muy en cuenta el contexto en el que se desenvuelve el sujeto para una identificación precisa de su régimen de verdad; particularmente es necesario tomar en cuenta la clase social, su historia familiar, su trayectoria de vida, los grupos con los que interactúa, su escolaridad, entre otros. A partir de esta base, el análisis e interpretación adecuada de las respuestas permitirá esclarecer el esquema de valores que constituyen dicho régimen de verdad.

Apoyándose en las ideas de Turiel, señalan que la evolución de la conducta moral de los niños transita de una etapa en la que no hay conciencia del origen de las normas ni éstas tienen una clasificación; es decir, las normas son todas *costumbres* y "siempre han existido"; luego se pasa a una etapa en la que se produce una diferenciación del origen de las normas adjudicándolas en personas o grupos específicos y se establece una clasificación de las mismas como religiosas, morales, jurídicas, etc.; en este caso las normas no sólo han sido y son sino que deben ser. Por último, en los estadios de autonomía, se reconoce que las normas, tradiciones o costumbres son un producto humano, por lo que pueden ser cuestionadas y sometidas a juicio para asumirías o rechazarías, es decir, a medida que el hombre toma conciencia de sí mismo y de las instancias valoradoras de su vida, también esclarece los diversos tipos de regulación y actúa frente a ellos conforme a principios éticos asumidos de manera personal.

Las diversas teorías parecen asumir que cuando un individuo ha alcanzado un determinado nivel de desarrollo moral éste se va a reflejar tanto en la conducta individual como en el comportamiento social, cualquiera que fuera la circunstancia o contexto en que el sujeto interactúe. Sin embargo, los autores señalan la necesidad de que el desarrollo moral se conceptualice en dos dimensiones: la individual y la social. Esto significa que un sujeto puede estar ubicado

individualmente en un determinado estadio de desarrollo moral y socialmente en otro, dado que las normas impuestas por el medio dictarán el régimen de verdad en que habrá de vivir, aprender, interactuar o incluso sobrevivir. A partir de lo anterior proponen el análisis de los estadios en las dos dimensiones (individual y social) a través de la siguiente matriz:

Dimensión individual	Dimensión social						
	Estadios						
Estadios	0	I	II	III	IV	V	VI
0. Anomia egocéntrica	0-0	(0-I)	(0-II)	(0-III)	(0-IV)	(0-V)	(0-VI)
I. Heteronomía egocéntrica	I-0	I-I	I-II	(I-III)	(I-IV)	(I-V)	(I-VI)
II. Heteronomía instrumental	II-0	II-I	II-II	(II-III)	(II-IV)	(II-V)	(II-VI)
III. Heteronomía interpersonal	III-0	III-I	III-II	III-III	III-IV	III-V	III-VI
IV. Autonomía	IV-0	(IV-I)	IV-II	IV-III	IV-IV	IV-V	IV-VI
V. Pantomía social.	(V-0)	(V-I)	(V-II)	(V-III)	V-IV	V-V	V-VI
VI. Pantomía ética	(VI-0)	(VI-I)	(VI-II)	(VI-III)	VI-IV	VI-V	VI-VI

Los cuadros en donde los estadios aparecen entre paréntesis corresponden a combinatorias imposibles de producirse. Por ejemplo: no se puede ser anómico en lo individual y heterónimo, autónomo o pantonómico en el ámbito social y ético (trayectoria 0-II, 0-III, 0-IV, 0-V y 0-VI). Tampoco es posible la heteronomía egocéntrica individual con la heteronomía interpersonal, la autonomía o la pantonomía social y ética (trayectoria I-III, I-IV, I-V y I-VI). De igual manera, heteronomía instrumental individual es incompatible con la heteronomía interpersonal, la autonomía o la pantonomía social y ética (trayectoria II-III, II-IV, II-V y II-VI).

Del mismo modo, los autores definen como combinatorias imposibles la autonomía individual con la heteronomía egocéntrica social (IV-I); asimismo, los estadios

individuales de pantonomía social y ética son incompatibles con los estadios sociales de anomia egocéntrica, la heteronomía egocéntrica, la heteronomía instrumental y la heteronomía interpersonal (trayectorias V-0, V-I, V-II, V-III y VI-0, VI-I, VI-II, VI-III).

Las combinatorias 0-0, I-I, II-II, III-III, IV-IV, V-V y VI-VI (con negrillas en el cuadro) corresponderían a sujetos en los que su estadio de desarrollo moral individual corresponde con el social. Todas las combinatorias restantes implican desfases entre lo individual y lo social o viceversa.

Para explicar los desfases entre los estadios psicosociales respecto de desarrollo moral individual se plantean algunos ejemplos:

La trayectoria I-0, II-0, III-0 y IV-0, se refiere a sujetos que individualmente adquieren y construyen las estructuras cognoscitivas y morales que les permiten transitar de la anomia a la autonomía pero en lo social procuran crearse situaciones de privilegio que les permitan evadir el cumplimiento de las leyes acatándolas cuando no les queda otro recurso. Se trataría de personas cuya conducta es sistemáticamente dirigida a lograr el máximo y más inmediato beneficio sin el menor esfuerzo.

En el estadio I-0 el sujeto acatará lo que prescribe la autoridad pero estará resuelto a traicionar cualquier pacto o convenio frente a la posibilidad de un beneficio inmediato. En el estadio II-0 la orientación de sus relaciones serán de tipo mercantilista pero igualmente romperá lo pactado frente a beneficios inmediatos.

En el estadio III-0 el sujeto procurará mostrar una buena imagen ante los demás pero transgredirá las reglas a espaldas del grupo cuando se le presente la oportunidad de hacerlo ("vergüenza no es robar sino que te pesquen").

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



En el estadio IV-0 se manejan las normas y reglas del grupo pero se utilizan como justificantes para actuar socialmente de manera anómica: "si todos llegan tarde, ¿por qué debo llegar puntual?"; "si todos roban, ¿por qué he de ser honrado?". Esta conducta incluso se exagera al grado de criticar a quienes siguen las reglas: "los puntuales y honrados en realidad son unos tontos". Los criterios de Respeto y Prudencia están orientados a evitar ser desplazado del medio en que medra y que viene a ser su régimen de verdad prioritario.

Otra trayectoria de desarrollo moral psicosocial es la que lleve a un sujeto del estadio I-I al III-I. Esta estará determinada por la sujeción plena a la autoridad. Pese a que el sujeto ha alcanzado en lo individual la heteronomía interpersonal, es decir, aquella en la que la persona trata a los demás como quisiera ser tratada y manifiesta una actitud prosocial, observa en sus interacciones con las figuras de autoridad conductas de obediencia y sometimiento; esto puede estar relacionado con aspectos culturales o de nivel social o bien con problemáticas vinculadas a la autoestima.

Una tercera trayectoria de desarrollo moral sería la que lleve al sujeto de II-II (heteronomía egocéntrica individual y social) a IV-II (autonomía individual con heteronomía egocéntrica social). En este caso, el individuo se caracteriza por un espíritu contable en las relaciones humanas y por el deseo de valer por lo que se tiene y no por lo que se es.

Una posible trayectoria es, también, la III-III (heteronomía interpersonal individual y social) a IV-III (Autonomía individual con heteronomía social). Ésta trayectoria estaría definida por la preocupación del sujeto por mostrar siempre una buena imagen de sí mismo frente a los demás, es decir, a pesar de que el sujeto haya alcanzado personalmente un estadio de autonomía seguirá fuertemente influenciado por lo que los demás piensen de él.

La trayectoria III-IV (heteronomía interpersonal asociada con autonomía social) a IV-IV (autonomía individual y social) se inicia en el estadio III individual porque intelectualmente no se puede persuadir a un sujeto de la necesidad de ser autónomo; sin embargo, puede infundirsele el valor de la autonomía para que la asuma posteriormente. Esta trayectoria puede evolucionar a los niveles V-IV (pantomía social/individual con autonomía social) y VI-VI (pantomía ética individual y social); el punto de partida de la trayectoria se refiere a un individuo que tenderá a involucrar valores éticos y sociales siempre que el grupo social en el que se desenvuelve lo permita pero desistirá cuando no encuentre condiciones propicias para hacerlo; en el punto de llegada (VI-VI) el individuo aplicará principios éticos y sociales universales pese a que las condiciones del grupo no sean favorables, este último representaría el máximo nivel de desarrollo moral del individuo. El posible trayecto a partir del nivel V-IV pasaría por los niveles V-V, V-VI y VI-VI.

La metodología seguida por los autores para contrastar su teoría consistió, al igual que Piaget y Kohlberg, en la presentación de historias que implican dilemas, seguidas de una serie de preguntas para obtener las reacciones espontáneas de los sujetos, las cuales involucran elecciones de tipo moral; asimismo, se trató de que cada historia tuviera una relación más directa con su realidad cotidiana, debido a que una de las críticas más reiteradas que se han formulado en el caso de la teoría kohlbertiana es que sus historias tienen poco correlato con la realidad de los sujetos a quienes se les aplica.

Se trabajó con 200 alumnos de los grupos de segundo, cuarto y sexto grado pertenecientes a un colegio particular ubicado en el Distrito Federal (Centro Educativo EXEA localizado en Eje 10 Sur, Coyoacán) al cual asisten niños de nivel socioeconómico medio y medio alto; es decir, se trató con niños de extracción puramente urbana.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Para definir los estadios de desarrollo moral psicossocial se procedió mediante tablas de codificación de las respuestas esperadas respecto de los valores incluidos en el plan de estudios del nivel elemental: dignidad humana, solidaridad, igualdad de derechos, tolerancia, honestidad y justicia. Los criterios a medir, como ya se dijo, fueron: Respeto, Némesis, Prudencia y Aйдós.

A continuación se presentan las matrices de codificación de las respuestas esperadas para cada uno de los valores señalados y su relación con cuatro criterios descritos, según cada estadio de desarrollo moral (Los espacios marcados con X indican que no existen respuestas codificables en estas intersecciones)

#### Estadio 0. Anomía egocéntrica

	Respeto	Némesis	Prudencia	Aйдós
Dignidad de la persona	De sí mismo	Consigo mismo	X	X
Solidaridad	Consigo mismo	X	X	X
Igualdad de derechos	X	X	X	X
Tolerancia	X	X	X	X
Honestidad	X	X	X	X
Justicia	X	X	X	X

#### Estadio I. Heteronomía egocéntrica

	Respeto	Némesis	Prudencia	Aйдós
Dignidad de la persona	De sí mismo	De acuerdo con las normas de la autoridad	Para sí mismo	Si lo sorprende la autoridad
Solidaridad	Consigo mismo	Con la autoridad	Con la autoridad	Con la autoridad
Igualdad de derechos	X	X	Idem, ibidem	X
Tolerancia	X	X	Idem, ibidem	X
Honestidad	X	X	Idem, ibidem	Si es sorprendido por la autoridad
Justicia	X	X	Idem, ibidem	Idem, ibidem

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### Estadio II. Heteronomía Instrumental

	Respeto	Némesis	Prudencia	Aidós
Dignidad de la persona	A la autoridad y a su par	Mayor, menor o igual según sea el otro	En correspondencia	Mayor, menor o igual según sea el otro
Solidaridad	Con la autoridad y su par	Con las normas de la autoridad	Frente a la autoridad y con su par	Con las normas de la autoridad
Igualdad de derechos	Mayor, menor o igual según sea el otro	Con el par	Con el par	Con el par
Tolerancia	A la autoridad y al igual	Con el par y con la autoridad	Mayor, menor o igual según sea el otro	Con el par
Honestidad	Con la autoridad y el igual	Disimulada	Con el par	Espera que le dicten la norma
Justicia	Con la autoridad y el igual	Disimulado	Según lo que se espera de él	Espera que le dicten la norma

### Estadio III. Heteronomía Interpersonal

	Respeto	Némesis	Prudencia	Aidós
Dignidad de la persona	De acuerdo a las normas de su régimen de verdad	Como parte de la imagen ante su régimen de verdad	Siempre cuidando la imagen ante su régimen de verdad	Ante cualquier acción que altere su imagen frente a su régimen de verdad
Solidaridad	A sus iguales en el régimen de verdad	Idem, Ibidem	Con el grupo de su régimen de verdad	Con sus iguales en el régimen de verdad
Igualdad de derechos	En su régimen de verdad	En su régimen de verdad	En su régimen de verdad	En su régimen de verdad
Tolerancia	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Honestidad	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Justicia	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**Estado IV. Autonomía**

	<b>Respeto</b>	<b>Némesis</b>	<b>Prudencia</b>	<b>Aidós</b>
Dignidad de la persona	Según sea su desarrollo moral social	Según sea su desarrollo moral social	Según sea su desarrollo moral social	Según sea su desarrollo moral social
Solidaridad	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Igualdad de derechos	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Tolerancia	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Honestidad	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Justicia	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem

**Estado V. Pantonomía social**

	<b>Respeto</b>	<b>Némesis</b>	<b>Prudencia</b>	<b>Aidós</b>
Dignidad de la persona	De acuerdo con la ley	Manifiesta la indignación	De acuerdo con la ley	Corrige errores personales
Solidaridad	A la legislación	Idem, Ibidem	Con la sociedad civil	Idem, Ibidem
Igualdad de derechos	De acuerdo con la ley	Idem, Ibidem	De acuerdo con la ley	Idem, Ibidem
Tolerancia	Solidaria	Idem, Ibidem	Con la sociedad civil	Idem, Ibidem
Honestidad	Constante	Idem, Ibidem	De acuerdo con la ley	Corrige errores personales sin importarle que pierda beneficios
Justicia	Razonable	Idem, Ibidem	Con la sociedad civil	Idem, Ibidem

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## Estadio VI. Pantomía ética

	Respeto	Némesis	Prudencia	Aldós
Dignidad de la persona	Como valor absoluto	Activa y práctica	Para obtener el máximo de beneficios humanos	Corrige errores personales sin importarle la pérdida de beneficios personales
Solidaridad	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Igualdad de derechos	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Tolerancia	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Honestidad	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem
Justicia	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem	Idem, Ibidem

**Presentación de dilemas.** Como se asentó líneas arriba, para la medición de los estadios de desarrollo moral se presentaron dilemas al estilo de Kohlberg, aunque se procuró que éstos tuvieran una vinculación más estrecha con la realidad cotidiana de los sujetos. Para el diseño de la batería de situaciones se tomó como referencia la teoría de los campos conceptuales de Gerard Vergnaud (1993) que establece que, "...si se desea tomar correctamente la medida de la función adaptativa del conocimiento, se debe dar un papel central a las formas que ésta toma en la acción del sujeto" <sup>10</sup> (*Ibid.*, p. 60).

Con base en lo anterior, plantean dos tipos de situaciones:

- a) clases de situaciones para las que el sujeto dispone en su repertorio, en un momento dado de su desarrollo o bajo algunas circunstancias, de las competencias necesarias para el tratamiento relativamente inmediato de la situación.

<sup>10</sup>

Vergnaud, G. (1993). La teoría de los campos conceptuales, consultada por los autores en CINVSTAV del IPN. *Lecturas en didáctica de las matemáticas: escuela francesa. México.*

- b) clases de situaciones para las que el sujeto no dispone de todas las competencias necesarias, lo que obliga a un tiempo de reflexión y de exploración, a titubeos, tentativas abortadas, y lo conduce eventualmente al éxito o eventualmente al fracaso.

Cualquiera que sea el tipo de situaciones, el funcionamiento cognoscitivo se basa en el repertorio de esquemas disponibles, anteriormente formados. Cada situación va a poner en ejercicio los esquemas disponibles por el sujeto; en este caso se entiende por esquema "la organización invariable de la conducta por una clase de situaciones dadas".

Los autores diseñaron seis historias o situaciones que exploran las dimensiones individual y social de los siguientes valores:

1. Dignidad humana y solidaridad. Se miden en lo individual a través de una historia que habla del abuso de la fuerza física de un individuo fuerte sobre otro débil. La dimensión social se mide mediante una historia que se refiere a niños vestidos de payasitos que piden dinero en las calles.
2. Igualdad de derechos y tolerancia. La dimensión individual se presenta a través de una historia que habla de los niños ciegos (existencia de las diferencias). Para la dimensión social se construye una historia sobre una marcha de campesinos que invade las calles de la ciudad (conflicto entre inconformidades).
3. Honestidad y justicia. En la dimensión individual se plantea una historia sobre una persona a la que no se le paga un servicio de lavado de coche. La dimensión social se construye a partir de una situación en la que un grupo de personas piden dinero a los vecinos para instalar juegos en el parque, sin embargo pasa el tiempo y los juegos no se instalan.

Cada situación, una vez expuesta, conduce a una batería de preguntas dirigidas al niño. La calificación de las respuestas se hizo a partir de unidades significativas agrupando las respuestas dadas ante cada situación conforme a un protocolo de interpretación que guarda una estrecha relación con el tipo de respuesta esperada conforme a los distintos estadios de desarrollo moral y que se esquematizó en las tablas que ya fueron expuestas.

Los autores reconocen que la interpretación de una batería de preguntas abiertas sobre situaciones sociales que implican valores no es una tarea sencilla. Aun cuando los sujetos pueden compartir un medio ambiente aparentemente similar como la escuela, la iglesia, la colonia, y sus familias pueden tener características parecidas, la estructura resultante de los componentes vivenciales es virtualmente única en cada sujeto.

Para calificar los distintos temas se siguió, en parte, la metodología de Kohlberg denominada *calificación intuitiva de los temas*, que consiste, básicamente, en "tipificar o analizar los tipos de contenidos utilizados en cada estadio que representan lo que el individuo valora o juzga o aquello a lo que apela". Sin embargo, introducen una modificación importante en el sentido de que, en vez de utilizar la lista de temas de Kohlberg se toman los criterios propuestos por Alfonso Reyes: *Respeto, Némesis, Prudencia y Aidós*.

**Análisis de resultados.** Una vez aplicado el instrumento de medición se procedió a concentrar los resultados en una tabla que refleja la siguiente distribución:

**Tabla de resultados globales comparativos entre el desarrollo moral individual y social, por grado escolar y por estadio**

Grado escolar	Individual			Social		
	II	III	IV	II	III	IV
2º grado	37%	57%	6%	52%	45%	3%
4º grado	29%	58%	13%	33%	57%	10%
6º grado	19%	66%	15%	32%	60%	8%

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN



Al sintetizar los resultados anteriores se tiene lo siguiente:

1. Existe una progresión en los estadios de desarrollo moral individual y social del segundo al cuarto y al sexto grados.
2. La cantidad de sujetos que alcanzan el estadio IV es muy escasa, incluso en el sexto grado.
3. La diferencia de los alumnos del segundo y cuarto grados que se encuentran en el estadio III es muy pequeña, pero la cantidad de alumnos del cuarto grado que alcanzan el estadio IV es notoriamente mayor con respecto al segundo grado.
4. Al comparar el desarrollo moral individual (DMI) con el social (DMS), se encuentra que en el DMI hay menos alumnos en el estadio II que en el estadio III; en cambio, en el DMS hay más alumnos en el estadio II que en el III.

**Tabla de resultados globales comparativos de los valores Dignidad humana y Solidaridad entre el desarrollo moral individual y social, por grado y por estado**

	Individual			Social		
	II	III	IV	II	III	IV
2º grado	55%	40%	5%	64%	36%	0%
4º grado	48%	44%	8%	38%	56%	6%
6º grado	29%	61%	10%	37%	56%	7%

1. Los resultados correspondientes a los valores de Dignidad humana y Solidaridad confirman la progresión entre estadios por grados.
2. Aparentemente la progresión es más clara en el DMI que en el DMS.
3. En el DMS la progresión es mayor del segundo al cuarto grado en tanto que no parece haber diferencia entre el cuarto y el sexto grados.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**Tabla de resultados globales comparativos de los valores Igualdad de derechos y Tolerancia entre el desarrollo moral individual y social, por grado y por estadio**

	Individual			Social		
	II	III	IV	II	III	IV
2º grado	36%	64%	0%	58%	41%	1%
4º grado	23%	62%	15%	30%	49%	21%
6º grado	14%	75%	11%	25%	62%	13%

1. Tanto en el DMI como en el DMS existe una progresión entre los grados que se aprecia en la disminución de los estudiantes que se encuentran en el estadio II en cada grado.
2. Los mayores porcentajes para el estadio III tanto en DMI como en DMS corresponden a los niños de sexto grado respecto de los niños de cuarto y segundo grado.
3. Proporcionalmente hay un mayor número de niños de cuarto grado ubicados en el estadio IV respecto de los de sexto grado.

**Tabla de resultados globales comparativos de los valores Honestidad y Justicia entre el desarrollo moral individual y social, por grado y por estadio**

	Individual			Social		
	II	III	IV	II	III	IV
2º grado	6%	77%	17%	29%	60%	11%
4º grado	5%	76%	19%	29%	63%	8%
6º grado	6%	65%	29%	28%	64%	8%

1. En el estadio IV de DMI se observa una progresión del segundo al sexto grado y una disminución progresiva en el estadio III.
2. La escasa diferencia que se observa en los porcentajes entre algunos estadios puede reflejar el hecho de que frente a algunas situaciones los niños responden de manera similar, independientemente de la edad, nivel intelectual o grado escolar. Esto es, según los autores, debido al régimen de verdad prevaleciente en su grupo social.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

3. Algunas respuestas alcanzan el estadio de autonomía en el segundo grado. Al analizar estos casos de manera particular se obtuvo como resultado que los niños que presentaron este tipo de respuestas provienen de ambientes familiares donde un miembro cercano se ha destacado por su actividad en la comunidad o en la defensa de los derechos humanos; es decir, son niños que se desenvuelven en un contexto social que favorece su desarrollo moral.

En general, los resultados parecen confirmar que existe una progresión del desarrollo moral del segundo al sexto grado en los estadios II y III; sin embargo, en el cuarto grado el DMI muestra un sesgo que aparentemente está a favor del estadio IV. Una posible explicación de lo anterior sería que los niños de aproximadamente 10 años toman conciencia de sus características personales y se preocupan por aquellos que tienen debilidades frente a ellos.

Los valores de Honestidad y Justicia se presentan con los valores más bajos en el estadio II y los más altos en el estadio III en cada uno de los grados. Esto puede tener como explicación que estos son los valores que los niños asumen con más facilidad probablemente porque tienen que ver con su experiencia personal cotidiana desde muy temprana edad.

Los valores de Igualdad de derechos y Tolerancia, al igual que los de Dignidad humana y Solidaridad resultan más complejos debido al nivel de abstracción que demandan. Aun así, los valores de Dignidad humana y Solidaridad se asumen antes que los de Igualdad de derechos y Tolerancia; esto debido, tal vez, al régimen de verdad en que viven los alumnos, que ofrece más situaciones experienciales relacionadas con aquellos.

En los valores de Igualdad de derechos y Tolerancia no aparecen los criterios de Némesis y de Aídós, probablemente porque las situaciones empleadas no favorecieron que las respuestas se orienten hacia ellos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

No obstante que el marco metodológico fue restringido al aplicarse en una muestra muy pequeña, es posible, a partir de los resultados encontrados afirmar que:

1. Existe una diferencia entre el desarrollo moral individual y el social.
2. Existe una progresión en el desarrollo moral individual y social entre los alumnos de segundo, cuarto y sexto grados.
3. Los alumnos del nivel elemental tienen un desarrollo moral psicosocial que abarca los estadios II-II, de egocentrismo psicosocial instrumental al estadio III-III de heteronomía psicosocial interpersonal
4. La hipótesis de que los estudiantes de sexto grado podrían alcanzar mayoritariamente el estadio IV-IV de autonomía psicosocial no fue confirmada.

Sin embargo, para constatar experimentalmente los corolarios teóricos que se proponen sería necesario ampliar la aplicación hacia otros grupos y contextos socioculturales, que permitan probar con mayor rigor la validez y confiabilidad de la batería propuesta; asimismo, sería recomendable someter a prueba algunos de los estadios de desarrollo moral, particularmente podría resultar útil trabajar con poblaciones de 0 a 6 años para los estadios: 0 Anomia egocéntrica y I Egocentrismo heterónomo. Asimismo habría que trabajar con sujetos en el rango de 12 a 24 años para medir los estadios V Autonomía social y VI Autonomía ética.

A manera de conclusión resulta interesante extraer los siguientes comentarios que se derivan de esta investigación:

Si bien los valores: Dignidad de la persona, Solidaridad, Igualdad de derechos, Tolerancia, Honestidad y Justicia, se seleccionaron en razón de que son estos los

que se propone alcanzar el plan de estudios del nivel elemental en México, el método seguido no depende de dichos valores.

No obstante que el programa de estudios del nivel elemental considera dentro de sus objetivos la formación de los educandos en valores como la libertad, la justicia y la democracia, entre otros, dicho programa deja sólo en el nivel de enunciados estos valores, por lo que se hace necesario establecer vías claras de instrumentación pedagógica que permitan alcanzarlos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La perspectiva constructivista constituye una opción muy valiosa para la formación ética de los niños en el nivel de enseñanza elemental, pero los programas de estudio requieren asumir integralmente sus implicaciones, particularmente en lo relativo a las formas específicas que tienen los estudiantes de diferentes edades de comprender y vivir cada valor.

Los autores señalan que, generalmente, los planes de estudio inician por considerar la población a la que se dirigen pero terminan haciendo un inventario de lo que se debe aprender en cada ciclo; sin embargo, no hay un equilibrio entre los contenidos por aprender y las características de los educandos en términos de su nivel de desarrollo cognoscitivo. Tampoco hay un seguimiento claro de la forma como se van construyendo los conceptos, actitudes y acciones morales para lograr los valores que se proponen.

Los temas morales, al menos en el sistema educativo mexicano, se imparten de la misma manera con que se trabajan los contenidos cognoscitivos, además de que una proporción importante del profesorado aplica métodos tradicionales como la comunicación oral (del maestro al alumno) o el dictado, que lleva al alumno por la ruta de la memorización de textos y no a la reflexión o al esclarecimiento de valores por vías dialógicas. Todo ello, termina en que la educación cívica se convierte en una carga que hostiga a maestros y alumnos. En virtud de lo anterior,

la evaluación se hace a través de vías que se apartan del método constructivista, incluso con la apreciación subjetiva y a menudo condescendiente del maestro.

Para evitar las desviaciones que se señalan los autores concluyen que tanto en el propio diseño del programa de estudios como en la preparación del profesorado es necesario asegurar que el maestro:

- a) Conozca los estadios sucesivos de desarrollo moral individual y social que proponen las diversas teorías constructivistas.
- b) Conozca el nivel de desarrollo moral de sus alumnos.
- c) Diseñe situaciones de aprendizaje en las que se puedan confrontar las ideas morales de sus alumnos, promoviendo su discusión y análisis como vías que conducen al desarrollo moral de los mismos.
- d) Considere en su enseñanza la adquisición progresiva de los criterios morales de Respeto, Némesis, Prudencia y Aídós como componentes interrelacionados de los valores morales. Esto significa que no se debe trabajar unilateralmente la formación de valores a partir solamente del criterio de Respeto, que es el más socorrido por el sistema educativo, ya que conduce, a menudo, a una educación vertical, con frecuencia autoritaria, que favorece la heteronomía en detrimento de la autonomía moral del alumno.
- e) Aproveche la riqueza de experiencias que se producen en la vida cotidiana de un grupo para, a partir de ellas, propiciar el desarrollo moral individual y social.

### **3.7. Otras visiones sobre el desarrollo del juicio moral**

Todas las aportaciones teóricas que se han revisado, muestran más coincidencias que diferencias. Independientemente del enfoque con el que se aborde el desarrollo del juicio moral, se asume que éste es resultado de un proceso a través del cual el sujeto parte del desconocimiento de las normas, pasa después a una

etapa de reconocimiento de éstas de una manera heterónoma hasta llegar, en el punto máximo de su desarrollo, a una visión autónoma de las reglas.

Sin embargo, existen otros enfoques teóricos que tratan el tema del desarrollo psicológico y moral del individuo. Uno de los más interesantes es el que propone Erikson (consultado en Coon; 1986, pp. 358 - 363) a partir de una visión vinculada con las corrientes del psicoanálisis. Una preocupación central en la teoría de este autor, es el desarrollo de la identidad del individuo; plantea que a lo largo de la vida de una persona se le plantean distintos contenidos culturales que le significan demandas específicas con relación al desarrollo de su identidad.

Manzi y Rosas, (en Pizarro y Palma, *Op. Cit.*, pp. 81 - 86) analizan el modelo propuesto por Erikson, y destacan cuatro conceptos centrales en los que se sustenta su visión teórica. El primero se refiere a que el desarrollo debe ser explicado a partir de la permanente tensión entre el sujeto (Yo) y el entorno cultural en el que está inmerso. A finalidad del desarrollo es lograr un equilibrio entre las demandas del entorno (Ethos cultural) al Yo y viceversa, del Yo con el Ethos.

El segundo concepto se refiere a lo que Erikson denomina la Epigénesis (Desarrollo orientado a una finalidad). En forma resumida este planteamiento, tomado de la embriología, señala que todos los seres vivos, desde el momento de su concepción, desarrollan sus partes a un tiempo y ritmo determinados, es decir de acuerdo con un plan interno. Cada etapa por la que pasa la estructura en su proceso de transformación incorpora las partes estructurales de la etapa previa y a la vez contiene las protoformas de la estructura futura. A partir de este principio, Erikson sugiere que el desarrollo del hombre en contacto con la cultura obedece a ritmos, ritos, momentos y etapas que sólo pueden cumplirse a determinadas edades y que este desarrollo pueden atrofiarse si no se respetan los ritmos prescritos para la delicada relación entre el Ethos y el Yo.

Un tercer concepto central es el relativo a la crisis psicosocial que se produce en el individuo cuando pasa de una etapa evolutiva a la siguiente. Erikson señala que el equilibrio entre el desarrollo individual y las demandas del entorno se rompe cuando el individuo cambia biológicamente o cuando el medio le presenta demandas distintas al individuo. En estos casos se presenta una crisis cuya solución sólo puede ser exitosa cuando se resuelve mediante la evolución hacia el siguiente ciclo vital o etapa de desarrollo. Si esto no ocurre es fuente de desajustes psicológicos en el individuo.

De lo anterior, se desprende que hay una constante interrelación y ajuste del individuo con el medio. También se deduce que la condición para transitar de una etapa de desarrollo a la siguiente, el individuo debe acogerse a los rituales que el entorno cultural le plantee, es decir, asumir los valores, creencias, expectativas, roles y patrones de comportamiento que conforman el "plan interno" de la cultura a la que dicho individuo pertenece.

El cuarto concepto central en la teoría de Erikson es el que se puede denominar como el desarrollo de virtudes o patologías que son el resultado de la resolución exitosa o no exitosa de las crisis psicosociales. En esta perspectiva, las características que asuma la identidad de un individuo tendrán una relación directa con el éxito que hubiere logrado al confrontar sus crisis transicionales entre una etapa y la siguiente.

Cuando la transición entra una etapa y la siguiente ha sido exitosa, esta se expresa en actitudes o disposiciones vitales esenciales del individuo respecto de las relaciones significativas del entorno, que derivan en comportamientos afiliativos y de adaptación que Erikson denomina virtudes. Por el contrario, si el proceso de crisis no fue resuelto exitosamente, derivará en comportamientos excluyentes de los demás, en aislamiento o antipatías a las que el autor denomina contravirtudes.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Este autor propone ocho etapas de desarrollo psicosocial que se resumen a continuación:

1. **Confianza básica versus desconfianza** (de los cero a los 12-18 meses) El bebé desarrolla el sentido de confianza en el mundo.
2. **Autonomía versus vergüenza y duda** (de los 12-18 meses a los 3 años) El niño desarrolla un equilibrio entre la duda y la vergüenza.
3. **Iniciativa versus culpabilidad** (de los 3 a los 6 años) El niño desarrolla su propia iniciativa para actuar sobre su entorno sin reparar en los fracasos.
4. **Industriosidad versus inferioridad** (de los 6 años hasta la pubertad) El niño entra en un proceso de aprendizaje de las destrezas de la cultura a la que pertenece o enfrentarse a sentimientos de inferioridad.
5. **Identidad versus confusión de identidad** (de la pubertad a la temprana edad adulta) El adolescente tiene que encontrarse a sí mismo y darle un sentido a su vida.
6. **Identidad versus aislamiento** (temprana edad adulta) El adulto joven busca integrarse y comprometerse socialmente; si no lo logra puede llegar a separarse o automarginarse del grupo.
7. **Creatividad versus estancamiento** (edad adulta intermedia) Los adultos sienten la necesidad de guiar a la generación que les sigue, si no lo logran se sienten empobrecidos.
8. **Integridad versus desesperación** (vejez) Los adultos mayores alcanzan la aceptación de la propia vida y de la muerte, cuando no es así, pueden caer en la desesperación.

Aún cuando Erikson no se propuso teóricamente estudiar el desarrollo moral de los individuos, es claro que su propuesta contiene profundas implicaciones que inciden en este terreno. La importancia capital que confiere el autor al *mos* o al *Ethos*, es decir al modo de ser y a la influencia del entorno en el desarrollo del individuo ponen de relieve que su concepción de desarrollo es eminentemente moral. También se pone de relieve el contenido valoral de su teoría en tanto

concede el desarrollo exitoso como aquel que desemboca en el comportamiento virtuoso del individuo, es decir, en la asimilación y práctica de virtudes aceptadas y reconocidas como valiosas por la sociedad a la que pertenece.

Al revisar las aportaciones que proceden de otros enfoques teóricos resultan interesantes algunas visiones teóricas que se apartan del constructivismo pero que explican la conducta social y la conciencia individual como resultado de procesos de adaptación funcional al medio social (socialización). Emile Durkheim, exponente de esta perspectiva, sostiene que los grupos de presión y de coacción que actúan sobre el niño desde temprana edad juegan un papel determinante en la conformación de sus valores, creencias y visión del mundo (Delval, *Op. Cit.*, p. 465).

Dentro de esta perspectiva, ampliamente desarrollada por la sociología, se confiere poca importancia a la idea de autonomía de los sujetos para conformar sus propias representaciones sobre el mundo que les rodea y sobre el conjunto de normas que lo regulan. Por el contrario, algunos autores como Kaminsky (1981, p. 465) señalan que la socialización es un proceso que tiene como objetivo fundamental *la homogeneización de los miembros de una sociedad*.

En esta visión, toda sociedad genera, en su propio seno, las vías y los vehículos para efectuar la actividad socializadora, no sólo a través de las instituciones formales como el Estado, la familia y las organizaciones sociales como la escuela o los medios de comunicación masiva, sino por la vía de los propios individuos que juegan un papel reproductor de los principios y valores que sustenta el sistema en el que se desenvuelven. Es decir, el propio individuo debe hacer "sistema con el sistema".

Piaget, en sus investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo del individuo consideró la transmisión social como un factor importante; sin embargo, desestimó

ésta de hecho, centrándose más en los procesos cognoscitivos internos de los sujetos.

Igualmente, Kohlberg considera un peso específico al contexto social, pero, al igual que Piaget, centra su atención en el desarrollo cognoscitivo-evolutivo del sujeto.

La conformación de valores debe entenderse como un proceso que va ligado al desarrollo cognoscitivo del individuo en su contexto social. En este sentido, las aportaciones de Turiel y Vigotski resultan muy valiosas para reorientar el modelo educativo desde una perspectiva social o sociocultural.

Distintos autores coinciden en que es en el periodo de los 11 a los 14 años cuando el sujeto es capaz de desarrollar tanto el pensamiento hipotético deductivo como la autonomía del juicio moral; sin embargo, no existe una línea continua ni tampoco una misma ruta para llegar a ambos. También es claro que el proceso de desarrollo moral no tiene una edad límite; es decir, la apreciación de Piaget de que el individuo, después de haber alcanzado el estadio de pensamiento hipotético deductivo, habría alcanzado su plena madurez psicológica no parece ser concluyente, en tanto otras investigaciones evidencian que el desarrollo psicológico (y consecuentemente el desarrollo moral) puede prolongarse hacia nuevos estadios en la edad propiamente adulta.

Los factores sociales, culturales y educativos juegan un papel importante en el nivel de desarrollo cognoscitivo y en las características que asume el juicio moral del sujeto. Otros factores que intervienen en la trayectoria de formación del juicio moral pueden estar referidos al sexo del individuo y al entorno familiar en el que se desenvuelve; los cuales pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo moral.

Se reconoce que los ambientes democráticos, en los que se privilegia el diálogo y la participación social del niño o del joven, son más propicios al desarrollo

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

cognoscitivo y moral que aquellos en donde privan esquemas de tipo autoritario y rígido.

Los ámbitos de desarrollo moral individual y social pueden tener rutas y ritmos diferentes de desarrollo. Un individuo puede haber alcanzado, en lo personal, un determinado nivel de desarrollo moral, sin embargo, su conducta social puede no responder a dicho nivel, en razón del régimen de verdad que priva en el medio social en el que se desenvuelve.

La educación que se imparte tradicionalmente en el sistema formal no siempre toma en consideración el nivel de desarrollo moral del alumno, ni los contenidos educativos en esta materia son transmitidos por el maestro a través de técnicas que favorezcan la construcción de su autonomía moral.

Por lo general, la educación moral, en los casos en donde se incorpora al programa de estudios, se imparte como asignatura, es decir, de manera similar al resto de materias de curso formal, mediante la transmisión heterónoma de valores, principios y normas, para ser asimiladas de manera memorística. Este método pedagógico contraindica la pedagogía constructivista, que se basa en procedimientos dialógicos y en técnicas de esclarecimiento en las que el papel del maestro no debe ser de carácter doctrinario sino de agente propiciador y facilitador de procesos de autorreflexión para que el alumno construya e internalice sus propios juicios morales.

En la educación básica es necesario unir metodológicamente el *qué enseñar* (contenidos educativos) con el *cómo enseñar* (modelo pedagógico). En ambos casos hay controversias e indefiniciones que requieren de una discusión más amplia por parte de los agentes educativos involucrados.

En la siguiente página se presenta un cuadro resumen de las etapas de desarrollo psicológico y de juicio moral que proponen los autores analizados en este capítulo.

**CUADRO COMPARATIVO DE LAS ETAPAS DE DESARROLLO PSICOLÓGICO Y DE JUICIO MORAL QUE PROPONEN PIAGET, KOHLBERG, REST, TURIEL, HUERTA Y EZCURRA, Y ERIKSON**

**ETAPAS**

JEAN PIAGET	SENSORIO MOTRIZ DE CERO A 2 AÑOS		PREOPERACIONAL DE LOS 2 A LOS 5-7 AÑOS		OPERACIONES CONCRETAS DE LOS 7-8 A LOS 11-12 AÑOS		OPERACIONES FORMALES DE LOS 11 A LOS 15-16 AÑOS	
LAWRENCE KOHLBERG	PRECONVENCIONAL		CONVENCIONAL			POSTCONVENCIONAL		
	HETERONOMÍA	INDIVIDUALISMO E INTERCAMBIO INSTRUMENTAL	"BUEN CHICO" Y "BUENA CHICA"	DEL SISTEMA Y LA CONCIENCIA SOCIALES	DEL CONTRATO SOCIAL Y LOS DERECHOS INDIVIDUALES	DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS UNIVERSALES		
JAMES REST	OBEDIENCIA	EGOISMO INSTRUMENTAL	ACUERDO INTERPERSONAL	DE LA LEY Y EL DEBER EN EL ORDEN SOCIAL	DEL CONSENSO SOCIAL	DE LA COOPERACIÓN SOCIAL NO ARBITRARIA		
ELLIOT TURIEL	LA CONVENCIÓN COMO DESCRIPCIÓN DE LA UNIFORMIDAD (DE LOS 6 A LOS 7 AÑOS)	LA NEGACIÓN DE LA CONVENCIÓN COMO DISCREPANCIA DE LA UNIFORMIDAD SOCIAL (DE LOS 8 A LOS 9 AÑOS)	LA CONVENCIÓN COMO AFIRMACIÓN DEL SISTEMA DE REGLAS (DE LOS 10 A LOS 11 AÑOS)	LA NEGACIÓN DE LA CONVENCIÓN COMO PARTE DEL SISTEMA DE REGLAS (DE LOS 12 A LOS 13 AÑOS)	LA CONVENCIÓN COMO ELEMENTO EN EL QUE INTERVIENE EL SISTEMA SOCIAL (DE LOS 14 A LOS 16 AÑOS)	LA NEGACIÓN DE LA CONVENCIÓN COMO NORMA DE LA SOCIEDAD (DE LOS 17 A LOS 18 AÑOS)	LAS CONVENCIÓNES COMO COORDINACIÓN ENTRE LAS INTERACCIONES SOCIALES (DE LOS 18 A LOS 25 AÑOS)	
HUERTA Y EZCURRA	ANOMIA EGOCÉNTRICA	HETERONOMÍA EGOCÉNTRICA	HETERONOMÍA INSTRUMENTAL	HETERONOMÍA INTERPERSONAL	AUTONOMÍA	PANTONOMÍA SOCIAL	PANTONOMÍA ÉTICA	
ERIKSON	CONFIANZA VERSUS DESCONFIANZA (DE 1 2 A 18 MESES)	AUTONOMÍA VERSUS VERGÜENZA Y DUDA (DE 18 MESES A 3 AÑOS)	INICIATIVA VERSUS CULPABILIDAD (DE 3 A 6 AÑOS)	INDUSTRIOSIDAD VERSUS INFERIORIDAD (DE 6 A 12 AÑOS)	IDENTIDAD VERSUS CONFUSIÓN DE IDENTIDAD (PUER A JOVEN)	IDENTIDAD VERSUS ASLAMIENTO (ADULTO JOVEN)	CREATIVIDAD VERSUS ESTANCAMIENTO (ADULTO MADURO)	INTEGRIDAD VERSUS DESESPERACIÓN (ADULTO MAYOR O VIEJO)

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

## **CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN MORAL**

### **4.1. Por qué es necesaria la educación moral**

El creciente interés por los valores morales y por su introducción en el currículo educativo, en los niveles básicos del sistema escolar así como en otros ámbitos de interacción social como la familia, los centros de trabajo y la vida política, obedece en gran medida a la imposibilidad de explicar la profunda crisis de injusticia, corrupción y pobreza que sufre México a partir solamente de sus causas económicas. En su raíz más profunda, esta crisis refleja el desquiciamiento o la inexistencia de los valores morales más elementales. Esta grave situación tiene necesariamente relación directa con un modelo educativo que por décadas prescindió, sistemáticamente, de toda formación moral e incluso redujo a su mínima expresión la educación cívica y la más elemental formación política de las generaciones que hoy son adultas.

La crisis mexicana es, en principio, una crisis de valores; consecuentemente, es una crisis educativa. Por ello, no será posible su solución sólo a partir de medidas de política económica o por la vía de la alternancia de los partidos en el ejercicio de los poderes públicos. Desde nuestro punto de vista, la reforma que resolverá estructuralmente la crisis mexicana solo puede ser la reforma del sistema educativo.

No es raro observar que quienes infringen las leyes son, generalmente, quienes mejor las conocen; de ahí que el mero conocimiento de la ley no sea garantía de su observancia; se requiere de una formación valoral que lleve al individuo a la autorregulación. El filósofo Séneca acuñó una frase que resume el sentido de la autorregulación: "El gobierno más difícil es el gobierno de uno mismo."

Los problemas de corrupción, tanto a nivel gubernamental como del sector privado, tan comunes en los países de América Latina, ponen de manifiesto un

fuerte déficit de educación moral. Hasta ahora la corrupción se ha querido resolver imponiendo penas más severas a los infractores o promoviendo leyes más rígidas. Esta estrategia ha sido y seguirá siendo inoperante porque el vacío no es propiamente legal sino *moral*; el déficit de nuestro sistema de convivencia está en la ausencia de formación cívica y ética de los individuos desde los ámbitos educativos básicos como son la familia y la escuela. La única solución estructural a este problema radica en abordar, sin rodeos, una educación moral que forme al individuo desde las etapas tempranas en valores y principios que lo conduzcan a la autorregulación, es decir, a que el individuo se gobierne moralmente a sí mismo.

El individualismo de las sociedades posmodernas, así como la creciente presión por la competencia, no sólo entre personas sino entre empresas, instituciones y países, son factores que, en muchos sentidos, ponen a prueba la integridad moral de las personas y de las organizaciones sociales. Aunque no se habla de una guerra en términos de destrucción física del otro, sí se reconoce que la competencia es una lucha por la supervivencia del más apto o por el dominio del mercado o por la supremacía de un país o un grupo cultural sobre otro. Pareciera que el mensaje implícito es que sólo importan los resultados y no los procedimientos utilizados para llegar a ellos.

La educación moral contraviene estas formas de conducirnos tanto en la vida personal como en la convivencia social e institucional. La ética atiende a los medios que utilizamos para que los resultados y logros, individuales o sociales, sean moralmente válidos. Construir un sistema de vida basado en el logro de resultados sin que haya de por medio un fundamento ético que les dé legitimidad, conduce al vacío moral, a la ilegalidad, a la pérdida de la solidaridad y finalmente a la corrupción, es decir a la destrucción de una convivencia digna entre los seres humanos.

La educación moral democrática no es incompatible con la lucha cotidiana y legítima por ser mejores, por ser cada vez más competentes. La democracia

promueve la competencia, busca que los individuos quieran ser mejores que los demás, pero esta competencia está regulada por principios éticos y jurídicos que hacen incompatible a toda persona o grupo social el conseguir sus fines a través de métodos que coarten los derechos y las libertades de los demás.

En México se hace cada vez más necesario abordar estos problemas desde sus causas originales, es decir, desde la raíz misma de nuestra cultura y de las instituciones fundamentales que la sostienen como son la familia y la escuela en primera instancia, y en segunda medida, las instituciones públicas y los medios de comunicación.

**Educación moral en la escuela mexicana** Pocos asuntos tocan fibras tan sensibles de la conciencia nacional como el relativo a la educación que debe darse a los niños de México. La fuerte carga histórica que dejó la educación religiosa en la época colonial produjo como reacción, en el periodo de la Reforma, que la educación se asumiera como un asunto del más alto interés del Estado. Por otro lado, las corrientes liberales y la influencia que tuvo el positivismo en el siglo XIX orientaron el modelo educativo de la época hacia la búsqueda de la razón científica más que a la educación moral o espiritual.

El escritor y político Guillermo Prieto (1818 – 1897) divulgador de las teorías de Adam Smith, sostenía que los cursos de historia debían ser cursos de educación política para los niños de México, en tanto que otros maestros contemporáneos como Enrique Rébsamen pensaban que estos cursos debían contribuir a formar en los niños una conciencia democrática y tolerante. La historia confirmaría que en este debate triunfó la primera visión.

José Vasconcelos, (1882 – 1959) autor de obras como *Ulises Criollo* y *La raza cósmica*, afirmaba, en los años 30, que México estaba urgido de encontrar su propia identidad; para ello, era necesario instaurar una escuela que respondiese a la idiosincrasia del niño mexicano. En la década de los 50, Jaime Torres Bodet



(1902 – 1974) afirmaba: “estamos resueltos a hacer de la educación un baluarte de la ciudadanía y de la dignidad de la patria” (consultado en: Instituto Federal Electoral, 2001 b, pp. 35 – 36).

En la etapa hegemónica del proyecto revolucionario (1940 – 1960) el civismo que se impartía en las escuelas era una derivación de la historia patria; sus contenidos estaban asociados más con las efemérides nacionales y los “deberes ciudadanos” que con la formación valoral del alumno para una convivencia en la civilidad, la tolerancia y la democracia. La forma de transmisión de los contenidos cívicos estaba cargada de fuertes dosis de autoritarismo de los maestros, sin procurar desarrollar en los alumnos las capacidades reflexivas sobre los temas cívicos. Dicho de otra manera, la escuela se erigió como la agencia socializadora por excelencia, para producir individuos formados conforme a las orientaciones y expectativas preestablecidas por las autoridades rectoras del proceso educativo.

Durante esta época, la educación moral se entendió, casi siempre, como sinónimo de educación “moralista”, o peor aún, como educación religiosa; esta asociación de lo moral con lo religioso hizo que los temas de reflexión valoral se mantuvieran relegados, cuando no suprimidos, del currículo escolar en primaria y secundaria.

En 1974, el Consejo Nacional Técnico de la Educación determinó reducir aún más los cursos de civismo, en primaria y secundaria, a contenidos muy limitados, los cuales podían ser “impartidos” accesoriamente por profesores de geografía o de historia. Esta situación, que se prolongó por más de 15 años, significó en los hechos la eliminación de la asignatura, con resultados que, sin exageración, podrían calificarse como desastrosos. Fue hasta finales de los años ochenta y principios de los noventa cuando, por diversas vías, se inició una creciente presión social para que el sistema educativo retomara la formación cívica y “el rescate de los valores morales”.

La fuerte carga autoritaria (y burocrática) de las escuelas mexicanas, tanto públicas como privadas, ha representado un obstáculo difícil de superar para reorientar la educación hacia un nuevo modelo que promueva valores, abierto, plural y democrático. No sólo se trata de modificar los planes y programas de estudio sino de cambiar radicalmente la gestión interna de las escuelas, y replantear desde su origen la práctica docente del profesorado.

Por otra parte, como lo señalan diversos autores, el sistema educativo privilegió, por muchos años, los procesos memorístico-intelectuales sobre los de reflexión y análisis: "Nuestra educación básica es, predominantemente, intelectual. Los maestros están preocupados por el conocimiento y, aunque atienden a veces el aprendizaje de ciertos hábitos de conducta: orden, disciplina, cortesía, etc., en pocas ocasiones se ocupan de pensar de manera explícita, en los valores morales que deben fomentar en sus alumnos, y sólo esporádicamente reflexionan sobre la personalidad del discípulo." (Guevara, 1997, p. 21)

Más allá de las proclamas sobre la educación democrática, el Estado mexicano posrevolucionario no se propuso la formación de individuos con capacidad crítica o autonomía de juicio moral; más bien, se impuso metas cuantitativas de cobertura por el alto rezago educativo existente. Por consiguiente, democratizar la educación significó abrir las oportunidades educativas a todos los niños de México, y no necesariamente educar para la democracia. En esa visión, interesaba reducir el analfabetismo y formar el mayor número posible de individuos en las capacidades y competencias necesarias para incorporarlos funcionalmente a la sociedad y al mercado laboral. En ningún momento se cuestionó el modelo educativo ni tampoco el modelo económico, social y cultural definido por los gobiernos en turno.

Al paso del tiempo, las insuficiencias de este esquema se hicieron cada vez más evidentes, como también fueron haciéndose evidentes las presiones de los diversos sectores de la sociedad para reorientar la educación hacia objetivos de

carácter cualitativo. Hacia finales de la década de los ochenta, Gerardo Laveaga en su ensayo *La reforma educativa que necesita México* (en Escobedo, 1988, pp. 90 – 95) señalaba que: "los niños y jóvenes mexicanos siguen aprendiendo prácticamente lo mismo que aprendían los niños y jóvenes de la época posrevolucionaria."

José Cueli recoge una muestra representativa del debate que se dio en torno a la educación, durante las décadas de los 80 y principios de los 90, en el libro *Valores y metas de la educación en México (1990, Op. Cit.)*. En esta publicación se hace un análisis del estado del arte del problema a través de aportaciones de connotados educadores, investigadores, pedagogos y funcionarios públicos. Destaca, como común denominador, la necesidad de retomar la educación en valores para una formación ética de los niños y jóvenes mexicanos.

En torno al problema de la falta de una educación valoral, Cueli (*Op. Cit.* p. 14) se pregunta ¿Cómo pueden el alumno y el maestro, tener interés en el desarrollo de los aspectos éticos, estéticos y sociales o de los procesos mentales más elevados como son el análisis, la diferenciación, la síntesis, la creatividad y el juicio crítico, si lo único que en realidad cuenta para la promoción de grado, para la vida académica futura, y hasta para la ocupacional, es la retención de información, la mayor parte de las veces obsoleta?

También señala el maestro Cueli (*Ibid.*, pp. 15 – 16) que: "Es obvio que, mientras el alumno de primaria y secundaria esté ocupado en memorizar datos históricos de hace más de dos mil años o en despejar ecuaciones de tercer grado, etc., en lugar de entender los procesos y mecanismos políticos, económicos y sociales que le atañen, en lugar de desarrollar la capacidad de comprensión y reflexión crítica de los fenómenos, no representa un peligro potencial para el sistema. Mas, ¿es esto lo que desea el gobierno?."

Por su parte, los maestros Luis Narro Rodríguez y Alberto Hernández Medina (1990) plantean (en Cueli, *Ibid.*, p. 113) que: "la educación ética y valoral, tan tenuta en cuenta en la antigüedad, ha sido relegada al olvido casi totalmente en este siglo, en muchas partes del mundo. Se hace ya patente su ausencia en el mundo moderno. En México se abandonaron las enseñanzas, en parte importante por su tinte religioso – colonial; y no fueron sustituidas, por otros modos de atacar el problema..." También señalan que a pesar de que en la Ley Federal de Educación aparecen ciertos valores nacionales que han de conformar al ciudadano, tales valores han sido meramente "proclamados" nunca ex profeso "instrumentados".

Educadores, padres de familia, autoridades gubernamentales y sobre todo organizaciones de la sociedad civil, intensificaron durante la década pasada una campaña para atraer nuevamente a la agenda educativa el problema de la formación ética dentro del currículo escolar para el nivel básico. Se planteó entonces la urgente necesidad de que las nuevas generaciones de estudiantes contaran con una formación moral que les permitiera enfrentar los efectos de una crisis que, como ya se dijo, no sólo era económica y social sino, fundamentalmente, de valores.

Con respecto al "Programa para la modernización educativa 1989-1994" Narro y Hernández observan que la parte que se refiere a la formación valoral es de lo más desleída y desarticulada: "Es preciso que la sociedad misma sea convocada para que señale cuáles son los valores requeridos, cuál el tipo de ciudadano que necesita el país. Conforme a ello diseñar un currículum, escalonado a lo largo de los diferentes niveles educativos, que logre tal formación. Hoy por hoy estamos en cero (0)." (*Ibid.*, p. 114)

**Hacia un modelo de educación moral.** El debate sobre si la educación moral corresponde o no a la escuela, ha estado presente históricamente no sólo en México sino en muchos otros países del mundo. Algunos autores, como Edward

Wynne, señalan que la transmisión de los valores morales ha sido la principal preocupación educativa de la mayor parte de las culturas a lo largo de la historia: "Las normas actuales de la educación, que otorgan una importancia secundaria a la transmisión de la moralidad representan una ruptura evidente con la gran tradición." (citado en Woolfolk, 1999, pp. 86 – 87)

Para quienes defienden esta postura, la enseñanza de valores debe ser responsabilidad de todos los miembros e instituciones de una sociedad (familia, escuela, iglesias, gobierno, etc.) La educación moral, señalan, no puede ser un asunto ajeno a nadie mientras por otro lado van en aumento problemas como la delincuencia, la drogadicción, la violencia, los odios raciales, la desintegración familiar, por señalar sólo algunos.

En el otro extremo, quienes se oponen a la educación moral en el ámbito escolar afirman que ésta es asunto exclusivo de cada familia. "Si las escuelas enseñaran valores, ¿qué valores enseñarían?. ¿Qué cultura o religión, si acaso, serían la guía?. ¿Qué sucedería en el caso de que las enseñanzas escolares estuvieran en contradicción con los valores de la familia de algún niño? (*Idem.*)

Es evidente que, desde la perspectiva de la lógica formal, ambas posturas son mutuamente excluyentes; sin embargo, nuestra opinión es que podríamos estar frente a uno de esos falsos debates en los que las disciplinas sociales suelen enfrascarse. A continuación, se presentan algunos argumentos que allanan el camino hacia una nueva perspectiva de abordar el problema.

En principio habría que decir que uno de los motivos que obligan a ocuparse de la educación moral, como parte del currículo escolar en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, reside en el hecho de que hoy los problemas más importantes que tiene planteados la humanidad en su conjunto no son problemas que tengan una solución exclusivamente técnico – científica, sino que son situaciones que reclaman una reorientación ética de los principios que los regulan.

Las relaciones del hombre consigo mismo y con los demás pueblos, razas o confesiones; del hombre con su entorno natural y urbano; o del hombre con su propio sustrato biológico, se convierten en problemas de orientación y de valores, que exigen que la escuela les conceda una temprana atención en la educación de sus alumnos.

En la perspectiva de Silvia Schmelkes (1997) el rápido cambio que experimenta la sociedad, la economía y las formas de producción suele generar incertidumbre acerca de lo que antes no se dudaba. Cuando la incertidumbre se expande y difunde entre los miembros de una colectividad, se produce una crisis de valores; los principios, valores y criterios que orientaban los comportamientos y organizaban la comprensión y las actitudes hacia los asuntos de la vida política dejan de responder y de ser actuantes. Esta crisis se intensifica en la medida en que no se origina el proceso cultural que promueva nuevos valores en la sociedad.

Por su parte, Wolfgang Brezinka (1997, pp. 5 - 10) señala que la exigencia de una educación en valores es una respuesta a la crisis de orientación que el cambio rápido cultural en la sociedad de hoy ha desencadenado. Esta crisis tiene su raíz, por una parte, en sentimientos de incertidumbre e impotencia con relación a algunas preguntas centrales sobre los valores, las normas, los objetivos y sus significados; por otra parte, en el aumento de los conflictos sociales y desórdenes psíquicos que ponen en riesgo tanto la vida de cada individuo como la solidaridad de la sociedad.

Sin embargo, este autor sostiene que el concepto "educación en valores" requiere ser clarificado para saber en qué consiste y de qué manera se puede aplicar pedagógicamente. Señala que este término se ha relacionado con cosas distintas, algunas de ellas ni siquiera tienen que ver con la pedagogía. Las acepciones que se refieren a metas de la educación son al menos de dos tipos: Una, que entiende el concepto como una educación formal *para la valoración*; la segunda, que asume

la idea de una educación sustantiva de las actitudes ante los valores, cuya meta es la mediación de normas supra-individuales y su interiorización.

En la educación formal para la valoración, el ideal educativo consiste en la *capacidad de valorar*. Los criterios son la claridad y la fundamentación razonada o justificada, tomando en cuenta las consecuencias y las posibles alternativas. Aquí se trata de que las personas encuentren sus propios valores, desarrollen la capacidad para reflexionar respecto a aquellos bienes que consideren valiosos para una vida buena y feliz.

Por otra parte, la educación sustantiva de los valores se refiere a la tarea de educar en actitudes, convicciones y virtudes específicas. Para lograr esto se requiere "guiar" a los niños o jóvenes de acuerdo a las normas que se tienen en la sociedad, normas que, desde esta perspectiva, se consideran indispensables para conservar la armonía y la supervivencia.

Brezinka justifica la valdez del segundo modelo al señalar que si bien los grupos tienden a ser dogmáticos en relación con sus bienes de orientación normativa, es decir, obligan al individuo a aceptarlos y a comportarse según ellos, esto es necesario para que el hombre a lo largo de su vida logre la madurez moral. "Ciertamente el ideal de madurez exige que el individuo trascienda su dependencia de la moralidad de su grupo y de las presiones de éste a través de sanciones y requiere que la persona juzgue y oriente sus acciones de acuerdo a estándares universales. Sin embargo, este ideal sólo puede lograrse después de que los individuos hayan, en el curso de sus vidas, absorbido la moral dogmática de su grupo y hayan sido expuestos a una adoctrinación educativa." (*Ibid.*, p. 10).

El presente trabajo se inscribe en la perspectiva del primer modelo, es decir, aquel que prepara al niño para que desarrolle gradualmente su propia capacidad de juicio autónomo sin imposición alguna de carácter heterónomo. Ello no implica, como veremos más adelante, crear sujetos moralmente anárquicos o refractarios a

las normas y a la autoridad de los padres y maestros. Por el contrario, se trata de que entre ambos extremos haya una línea intermedia a la que podemos llamar educación en y para la democracia.

Este modelo, que se describe en las siguientes páginas, sostiene que una educación moral democrática no es un asunto que sólo corresponda a la educación escolar ni es responsabilidad exclusiva de los maestros. Fundamentalmente, este enfoque sostiene que el punto de inicio para una educación de esta naturaleza es la familia. A continuación se tratará el tema del papel que juega la institución familiar en los procesos formativos y valorales en el niño.

#### **4.2. La familia en la formación moral del individuo**

**Construcción de valores morales y actitudes políticas en la familia.** Todas las teorías que abordan la socialización de los sujetos políticos, independientemente de su enfoque, conceden una gran importancia a las intervenciones familiares tempranas en la conformación de la moralidad y la personalidad del sujeto. Todas coinciden en que la conducta política de las personas está fuertemente influenciada por el proceso de socialización latente que toma lugar en las primeras etapas de la niñez y que no está necesariamente relacionado con la socialización política manifiesta.

Dentro del amplio campo de la formación valoral, centraremos nuestro interés en el papel de la familia en el proceso de socialización del niño; particularmente en lo que se refiere a la adquisición de valores y actitudes relacionadas con la formación de la personalidad democrática o lo que los politólogos llamarían "la construcción del ciudadano".

Desde nuestro punto de vista, la adquisición de valores democráticos no es un problema de adultos ni puede enfocarse únicamente a partir de la "formación



cívica" de los niños, los jóvenes o las personas en aptitud de ejercer sus derechos civiles y políticos. El ciudadano democrático se forma (o no se forma) mucho antes, desde los primeros años de vida, principalmente en el seno familiar.

Coincidimos con autores como Elfidio Cano del Cid (2000; en Instituto Federal Electoral, 2000, pp. 103 - 104) que señala que "Tanto el sistema educativo nacional como la educación que se genera entre los miembros de la familia deben enfocar sus esfuerzos para formar sujetos con ideales, valores y actitudes que se traduzcan en su relación con los demás, en comportamientos democráticos... La educación familiar y la del sistema educativo deben estimular la observancia de los valores de la cooperación, la lealtad, la solidaridad y la tolerancia."

Las distintas teorías sobre el desarrollo psicológico coinciden en la importancia de los primeros años de vida en la determinación de los rasgos más representativos de la personalidad. Es cierto que, en esta etapa inicial, el niño carece de la capacidad para formular juicios de una manera autónoma, aspecto que tiene que ver con su desarrollo cognoscitivo (lógico formal), pero esta limitación no lo hace menos apto para percibir y experimentar emociones como el amor, el afecto, la aceptación, o sus contrarias: el desamor, la hostilidad, la indiferencia o el rechazo. Más allá de la capacidad de construir conceptualizaciones complejas lo determinante en esta etapa es el entorno emocional en el que el niño se desarrolla. Este entorno es fundamental en la orientación de su personalidad, en la construcción de su autoconcepto y en el tipo de relaciones que habrá de establecer al llegar a la edad adulta.

De igual modo, independientemente de que el niño no cuente con las herramientas para procesar conceptos complejos, es perfectamente capaz, incluso antes de adquirir el lenguaje, de reconocer las conductas agresivas y distinguir las de las afectivas o amorosas; también está capacitado para percibir cuándo se le trata bien y cuándo se le trata mal, cuándo es aceptado o rechazado, incluido o excluido. En esta perspectiva, el papel que desempeña la madre, en una primera

instancia, es fundamental para el desarrollo emocional del niño. En segunda instancia, es importante la relación entre el niño y el padre, en tanto puede generar diversas cargas emotivas según el tipo de conducta que éste asume con él, es decir, si el niño percibe a su padre como una figura de autoridad "tiránica", desvinculada de él emocionalmente o, por el contrario, si lo percibe como un padre comprensivo y cercano a él afectivamente.

Las condiciones y relaciones intrafamiliares, en las que el niño se forma, tienen una importancia fundamental en sus percepciones y construcciones conceptuales y fundamentalmente en el desarrollo de su vida emocional. Entre ellas, las más importantes son la relación padre-madre, madre-hijo y padre-hijo. También juegan un papel de primer orden las relaciones genéricas entre los padres con los hijos y de éstos entre sí, es decir, la relación de hermanos.

El concepto de *socialización política latente*, como lo entiende Reinhard Friedmann en su ensayo *Socialización y Educación Política de la niñez y adolescencia en la RFA y en los Estados Unidos*, (en Pizarro y Palma, *Op. Cit.*, p.118) se refiere a cómo los lazos afectivos y las relaciones de autoridad pueden condicionar las disposiciones de personalidad que posteriormente tienen efectos sobre la conducta social y política de una persona.

Es en el seno familiar donde el niño aprende e introyecta valores fundamentales como el cuidado de su cuerpo, el respeto de sí mismo y de los demás, la dignidad de la persona, la fraternidad, la tolerancia, la solidaridad, la libertad y la igualdad, entre otros. También es en el seno familiar donde el niño reconoce el límite de sus derechos y libertades y aprende a respetar los derechos y libertades de los otros; aprende a someter sus propios impulsos y deseos e identificar que la convivencia exige también el cumplimiento de responsabilidades y deberes básicos consigo mismo y con los demás miembros de la familia. La siguiente cita es más que elocuente para sustentar las anteriores afirmaciones:

"La familia tiene un papel en la democracia que no puede cumplir ninguna otra institución, porque es el lugar social del amor y la ternura. Pero, ¿qué es la ternura? Es la capacidad de aceptar al otro, de recibirlo tal como es. Hasta hace unos 15 años hablar de ternura era algo poético, pero en la actualidad, los estudiosos de las neurociencias nos han permitido saber que nuestro cuerpo tiene memoria, que no sólo nuestro cerebro la tiene, sino todas las células de nuestro cuerpo.... Cuando un niño es golpeado, no sólo su cerebro sino también esa parte del cuerpo que ha sido golpeada tiene una *memoria negativa*; es decir, recuerda lo negativo del maltrato recibido. Asimismo, si recibe caricias y ternura, conserva una *memoria positiva*. Cuando un niño recibe una caricia, recibe reconocimiento y es aceptado tal como es, hombre o mujer, con defectos o sin ellos, bello o no bello, blanco o negro. Al aceptarlo, el niño aprende que de igual forma debe aceptar a los demás. Así, cuando llega a ser adulto, tiene internalizada esta capacidad de aceptación que finalmente se traduce en un valor de tolerancia" (Toro, 2000, *La democracia como cosmovisión*; en Instituto Federal Electoral (2000), *Op. Cit.*, p.134).

La postura que asume este trabajo es en el sentido de afirmar que, si estos parámetros psicosociales no son incorporados exitosamente durante las primeras etapas de formación del niño, particularmente en el seno intrafamiliar, difícilmente pueden moldearse en las siguientes etapas de desarrollo para construir una personalidad democrática.

En suma, el sujeto democrático es, antes que otra cosa, un individuo con una infraestructura emocional y afectiva que le permite aceptarse a sí mismo e identificarse con sus semejantes no sólo desde un plano social o político sino fundamentalmente emocional, es decir, un individuo capaz de reconocer para sí y para los demás sentimientos como el amor, el afecto, la fraternidad, la solidaridad, la aceptación y el respeto. Sólo a partir de estas emociones puede reconocerse al *legítimo otro* para construir un *nosotros*.

En el lenguaje de la poesía Octavio Paz (1957) se refiere, en su obra *Piedra de Sol*, al reconocimiento de un sí mismo a través de los otros: ... *"nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida –pan de sol*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*para los otros, los otros todos que nosotros somos-, soy otro cuando soy, los actos míos son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros...."*

Algunos autores sostienen que desde los orígenes de la humanidad, la idea de democracia estuvo implícita en las actitudes relacionadas con el amor, el respeto a la vida y a la naturaleza. De ese amor primigenio nació la búsqueda de la paz, la cooperación, las alianzas, la igualdad, la pluralidad, el respeto a los otros, es decir, nacieron los valores a partir de los cuales germinaría el de la democracia. Su origen histórico lo ubican en los modos de cultura matrística, que precedió a la cultura europea patriarcal. "La emoción fundadora del modo de vida propiamente humano es el amor, esto es, aquella emoción que constituye un dominio de la vida en la cual nuestras acciones recurrentes con otro transforman a éste en un *legítimo otro*." (Pizarro y Palma, *Op. Cit.*, p.21)

Al desaparecer el matriarcado y ser sustituido por las culturas patriarcales, se substituyó también el dominio de la emoción amorosa por el dominio racional que privilegia el control y la dominación de los otros. En el patriarcado, se erigen como valores superiores la guerra, la competencia, la lucha, la jerarquía, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento y la apropiación de los recursos (*Ibid.*, p. 23).

Desde esta perspectiva, el alejamiento de la figura materna, en las etapas tempranas de desarrollo de los niños tuvo profundas implicaciones en las emociones infantiles y generó la añoranza por el respeto mutuo, que es el fundamento emocional de las formas democráticas de convivencia social. El cambio cultural de matriarcado a patriarcado implicó la reconfiguración emocional en la que se sustentaban las relaciones de la cultura matrística preexistente; ello modificaría los esquemas de pensamiento, los gustos, los temores, los deseos, las formas de interrelación, las aspiraciones, en suma, los valores conservados generación tras generación. (*Ibid.*, p. 18).

Si se aceptan estos como presupuestos evolutivos válidos para el ser humano, se podría asumir que la democracia sólo es sustentable en relaciones de tipo matricista de afecto, confianza y respeto mutuos (en los ámbitos familiares, sociales y políticos de la cultura), por lo que la evolución del sujeto político no es un asunto que atañe únicamente a la "formación cívica" del niño sino que debe enfocarse desde una óptica integral en la que la vida familiar y las relaciones afectivas tempranas tienen tanta o mayor importancia que la acción pública ejercida por otras agencias socializadoras como la escuela o las instituciones de la sociedad en general.

En esta perspectiva, podría afirmarse que no es posible construir socialmente sujetos democráticos si éstos no emanan de ambientes familiares basados en el afecto, en los que la aceptación, la tolerancia, el respeto a la diferencia y la solidaridad no hayan existido previamente.

Conductas como la extroversión, la confianza, la cooperación, la autoestima, la solidaridad, o a la inversa, las características de la llamada personalidad autoritaria: la sumisión, el etnocentrismo, la rigidez de pensamiento y la agresión, son sólo algunos de los tipos de conductas que se conforman desde las etapas tempranas del desarrollo infantil y que determinarán las características del comportamiento político del sujeto en su edad adulta.

Los estudios de T. W. Adorno sobre el autoritarismo, (referidos por Roger Brown, *Op. Cit.*, p. 492) parecieran confirmar lo anterior; este autor caracteriza a la personalidad autoritaria como aquella que se forma en familias donde la disciplina es severa y la autoridad de los padres incuestionable. Adorno señala que en aquellos hogares donde la obediencia y la sumisión son las únicas divisas "el niño reprime la hostilidad hacia los padres y la desplaza hacia otros grupos, al mismo tiempo que se identifica con la autoridad. Esto, da lugar a una organización rígida de su personalidad que lo conduce a un pensamiento estereotipado como el

etnocentrismo, las actitudes punitivas hacia quienes se considera diferentes, inferiores o tienen un estatus social, cultural o económico distinto." Por otra parte, en la personalidad autoritaria, se valoran favorablemente atributos como la fuerza, la dureza y la agresividad, mientras que el amor, la sensibilidad y la temura son objeto de valoraciones negativas.

Lo anterior puede ser aplicable en gran medida al contexto de nuestro país. Culturalmente las familias mexicanas, sobre todo aquellas ubicadas en estratos económicos y sociales más atrasados, se caracterizan por la relación dominante y generalmente autoritaria del padre sobre el resto de los miembros de la familia, aunque este fenómeno se observa también en familias de estratos económicos y sociales intermedios. La siguiente referencia es elocuente para ubicar en su justa perspectiva esta problemática:

"Aunque teóricamente en el ámbito societal se hable de convivencia democrática entre los (as) ciudadanos (as), en el seno de la familia se observan relaciones de autoritarismo entre sus miembros: los hijos (as) generalmente están subordinados a la autoridad ya sea del padre o de la madre. No se observan relaciones de equidad. Al estilo de la mejor educación prusiana, las órdenes emanadas de cualquiera de las dos autoridades *se cumplen y no se discuten*. Se imponen criterios verticales en desmedro de los derechos de la comunidad familiar..... El niño de hoy es el joven y el adulto de mañana; por lo tanto, si crece dentro de un régimen autoritario de relaciones familiares, lo más probable es que su comportamiento y sus relaciones futuras con los demás sean justamente de carácter impositivo y autoritario....Si a él o a ella nunca los han escuchado en sus opiniones y sus criterios, su actitud y comportamiento será de no poner atención a las ideas y a las opiniones de los demás. Un comportamiento de esta naturaleza, lejos de reforzar las estructuras educativas que tratan de formar pautas democráticas de convivencia, las debilita o, por lo menos, plantea mayores dificultades en el esfuerzo de educar en los valores de una convivencia democrática y de tolerancia" (Cano, 2000; *La educación cívica al seno de la familia y la comunidad para la formación de sujetos democratizadores*; en Instituto Federal lectoral, 2000, *Op. Cit.*, p. 102)

No es el propósito de este trabajo desarrollar a profundidad el tema de la violencia intrafamiliar, pero resulta muy revelador analizar algunos datos de la encuesta que publicó en 1999 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática sobre este tema. El documento ofrece información sobre violencia intrafamiliar en las 16 delegaciones políticas de la capital del país y en 34 municipios de la zona conurbada del Estado de México (Secretaría de Gobernación, 2000). Las estadísticas que se señalan a continuación no nos permiten ser muy optimistas en cuanto a esperar que el ámbito familiar sea propicio para el fomento de los valores democráticos. Veamos los siguientes ejemplos:

- ◆ De los 4.3 millones de hogares del Distrito Federal y su zona metropolitana, uno de cada tres sufre algún tipo de violencia familiar.
- ◆ De los 1.3 millones de hogares donde se detectaron manifestaciones de violencia ésta fue de maltrato emocional (99%), intimidaciones (16%), violencia física (11%) y abuso sexual (1%).
- ◆ Los actos de violencia se presentan en el 35 % de los hogares dirigidos por hombres y en el 22% de los encabezados por mujeres.
- ◆ El problema es mayor en hogares donde el jefe de la familia gana de tres a cinco salarios mínimos y disminuye en los extremos de la escala de ingresos en donde sólo uno de cada cinco hogares presenta manifestaciones de violencia.
- ◆ Los principales agresores son el jefe de la familia (49.5%) y la (el) cónyuge (41%) en tanto que las víctimas son los hijos e hijas (44.9%), la cónyuge (38.9%) y los abuelos (16.4%).
- ◆ Sólo el 14.4% de las víctimas busca alguna clase de ayuda institucional.

Sobre esta problemática, el Centro de Atención a Víctimas de la Violencia Intrafamiliar (CAVIN) ha señalado que se trata de un fenómeno que no distingue género, edad, raza o religión y, por lo general, se manifiesta generacionalmente, es decir, los padres violentos fueron seguramente víctimas, cuando niños, de la violencia de sus propios padres. (Secretaría de Gobernación, 2001)

Los datos anteriores hacen evidente que la intolerancia, el autoritarismo, el maltrato psicológico y la agresión física intrafamiliares son problemas todavía no superados. Las niñas y los niños son las principales víctimas. Sin embargo, esta problemática afecta a todos los miembros de la familia e incluso repercute en ámbitos más amplios de la vida social, al impedir la formación de individuos socialmente integrados y emocionalmente aptos para una vida basada en la tolerancia, el respeto a la dignidad de la persona, la aceptación de las diferencias y la solidaridad, que son elementos consustanciales a una formación en y para la vida democrática.

Frente a la existencia de ambientes familiares poco propicios para el desarrollo de los valores democráticos, habría que agregar que el sistema educativo oficial, pese a haber incorporado estos valores en su programa, en los hechos, mantiene métodos de enseñanza que frecuentemente dificultan su promoción y logro.

A pesar del importante papel que juega la escuela en el proceso de socialización del niño, la familia sostiene su posición de privilegio, al menos en México, como el ámbito socializador por excelencia. Algunos estudios señalan que las orientaciones de los niños hacia la autoridad social en cierta manera se refieren a sus interacciones con sus padres; asimismo, las orientaciones hacia el sistema político dependen en gran medida de las relaciones padres – hijos.

**La evolución familiar en la postmodernidad.** En uno de los estudios pioneros sobre socialización política, Herbert H. Hayman (1959) afirmó que a pesar de la creciente influencia de los medios de comunicación en la segunda mitad del siglo



XX, la institución familiar había podido adaptarse a los cambios y mantenerse como el más importante agente en el proceso de socialización: "Su poder es tanto o más grande cuanto que las actitudes, valores y principios que se construyen en su seno son los más enraizados y tienen mayor oportunidad de perdurar."

Sin embargo, a la luz de los vertiginosos cambios del mundo actual habría que revisar si la afirmación de Hayman es todavía válida. Ulrich Beck (2000, p. 70), señala que la sociedad industrializada clásica, especialmente la surgida de la posguerra, era una sociedad de familias nucleares (la familia nuclear se define como aquella en la que el jefe del hogar y su cónyuge viven juntos con o sin hijos). Sus intereses individuales, sociales y económicos estaban definidos y compartidos de manera más o menos generalizada. Se asumía, sin mayores cuestionamientos, que el crecimiento económico, el aumento de la productividad y la innovación tecnológica eran "buenos" porque incrementaban las posibilidades de consumo individual y la "democratización de los estándares de vida."

"El bienestar económico de la familia nuclear simbolizaba el éxito del propio trabajo, en el mundo cruel de la competencia y de la presión por rendir, la familia era el mejor "refugio emocional", la verdadera fuente de alegría y, al mismo tiempo, el espacio principal donde se vivía la vida." (*Ibid.*, p. 70)

En este esquema, los papeles dentro de la familia y en el ámbito laboral estaban claros y se definían generalmente en función del sexo. El papel del hombre era "ganar el pan", mientras que la mujer encontraba su "felicidad" en "vivir para los demás", en su papel de esposa, madre y ama de casa.

Pero ¿qué pasó con la familia nuclear en la era de la superindustrialización y la post-modernidad?. Beck apunta algunos de los efectos de la descomposición de la sociedad industrial clásica: "Los hombres ya no son necesariamente padres, ni los padres, necesariamente, los únicos que traen dinero a casa y con frecuencia los que traen dinero a casa no son maridos, es decir, mientras que en las

generaciones anteriores, clase social, nivel de ingresos, profesión, estado civil y tendencia política formaban un todo, ahora este paquete biográfico aparece descompuesto en sus elementos." (*Ibid.*, p. 15)

En los años cincuenta y sesenta, dice este autor, la respuesta de la gente al preguntársele por sus metas era clara e inequívoca: se movía dentro de las categorías de una vida familiar "feliz", con sus planes para tener una casa familiar, un coche nuevo, una buena educación para los hijos y mejorar su nivel de vida. Hoy se habla otro lenguaje, que se refiere de forma inevitablemente vaga a "la búsqueda de la propia individualidad e identidad" y señala como metas "el desarrollo de las capacidades personales." (*Ibid.*, p. 80)

Beck pone el dedo en la llaga al señalar que hay una evidente crisis de la familia nuclear tradicional en las sociedades modernas y que ésta no se ha explicado de manera adecuada porque, obstinadamente, seguimos aferrados a la idea de que la familia nuclear "goza de buena salud". Aunque este autor se refiere a la situación que viven las familias en Alemania, sus observaciones son igualmente válidas para las sociedades de países desarrollados y aquellos que, como México, están inmersos ya en procesos de modernización acelerada e integración económica global.

La problemática de las transformaciones estructurales de las familias en los albores del siglo XXI es un asunto del mayor interés para las ciencias sociales. Pilar Aznar, en su ensayo presentado en el Foro Internacional Escuela, Familia y Sociedad (Instituto de Fomento e Investigación Educativa – UNESCO, 1995, Ponencias, Vol. 1, p. 8) presenta algunos elementos del estudio de Sollie y Keatz, (fechado en 1992) en el que se precisan los fenómenos más representativos de lo que se denomina como la crisis estructural de la institución familiar:

- Incremento de las familias monoparentales, debido, fundamentalmente, al aumento de divorcios y de madres solteras.

- Incremento de familias binucleares o reconstituidas, por segundas nupcias de padres divorciados.
- Incremento de madres adolescentes.
- Descenso del número de hijos por unidad familiar, debido a la reducción del índice de natalidad.
- Incremento de adultos (abuelos) en la unidad familiar, debido al índice de aumento en la esperanza de vida.
- Incremento de madres que trabajan fuera del hogar.
- Descenso del tiempo en que la mujer se dedica a criar a sus hijos. Los hijos se engendran entre espacios de tiempo más cortos y en menor número.
- Falta de experiencia en la crianza de los hijos, ya que el acceso de la mujer en el mundo laboral, resta tiempo para el aprendizaje entre madres e hijas acerca de cómo criar a sus propios hijos.
- Descenso del rol paterno como único sustentador económico de la familia, e incremento del rol paterno en el cuidado y educación de los hijos.
- Disminución de las relaciones interpersonales a nivel local, ya que el ritmo de vida actual dificulta el intercambio y ayuda mutua con las personas con las que se vive cerca, perdiéndose cada vez más las relaciones vecinales.
- Segregación de la comunidad por razón de "condicionamientos" diversos; es decir, aumento de la tendencia a establecer relaciones entre "afines" de manera poco permeable (jóvenes con jóvenes, ancianos con ancianos, divorciados con divorciados, etc).
- Incremento de la inestabilidad familiar por el creciente aumento del desempleo; los cambios derivados del desarrollo tecnológico afectan a la oferta de empleo que, al ser variable, resta estabilidad y seguridad.
- Aumento del "stress" debido, en gran parte a las políticas y prácticas de competitividad empresarial.

- Incremento de "necesidades" producido por la sociedad de consumo; lo cual produce desajustes al querer cubrirlos con pocos recursos.
- Incremento del consumo de drogas ante la falta de expectativas de futuro.
- Incremento de la violencia hacia la mujer, sobre todo en familias más vulnerables ante los cambios del sistema económico.

En México, la estructura familiar ha sufrido, en gran medida, las mismas transformaciones sustantivas que se refieren en los párrafos anteriores; pero este proceso no ha sido uniforme ni generalizado; por una parte, se tiene en las familias urbanas y metropolitanas, así como en los sectores de alto ingreso una problemática muy similar a la que plantean los autores Aznar y Beck respectivamente, referidos en párrafos anteriores; pero aún existen grandes sectores donde se mantienen pautas familiares tradicionales, particularmente en las áreas semiurbanas, rurales e indígenas y en los grupos de ingresos medios y bajos. En este aspecto, es pertinente señalar que en México la religión, principalmente la católica, ha jugado un papel importante como elemento estabilizador de las uniones conyugales y de las relaciones intrafamiliares de tipo nuclear.

Sin embargo, es cada vez mayor el peso específico de las familias que han entrado en la dinámica que impone la modernización económica. Fenómenos como la rápida urbanización y metropolización han traído consigo efectos en la estructura tradicional de las familias nucleares mexicanas, que en sentido genérico tenían una conformación en la que el padre era el único agente productivo y el sostén familiar, la madre se dedicaba al hogar y si tenía alguna actividad de tipo económico la desempeñaba normalmente dentro de su propia casa. La incidencia de divorcios era relativamente baja en comparación con otros países y las causas de desintegración familiar eran, por lo general, asociadas a problemas de marginación económica y social.

En el México actual, (o por lo menos en el México urbano y abierto a los procesos de globalización) hay una transformación evidente del papel que juega la familia en la estructuración social y en la vida productiva. Al igual que en los países desarrollados, la familia promedio mexicana observa las mismas tendencias mundiales de cambio: reducción de su tamaño, creciente inestabilidad que se refleja en tasas mayores de separaciones y divorcios, incremento en las relaciones premaritales, aumento del número de hogares en que ambos cónyuges trabajan, mayor número de hogares formados por una persona que vive sola (monoparentales), más parejas unidas sin legalizar su relación, así como hogares en donde las uniones sucesivas se traducen en distintos arreglos legales y económicos para la crianza de los hijos.

A continuación se presentan algunos datos del Consejo Nacional de Población (2001, pp. 19 - 35) que son por demás reveladores.

En 1950, el 13% de las mujeres de 12 años y más era económicamente activa; para 1970 esta cifra había crecido al 16%; en 1979 se alcanzaba ya un 21.5%; sin embargo, en las dos últimas décadas la proporción se incrementó hasta el 40.7%, es decir, 4 de cada 10 mujeres son activas económicamente. En 1984, el 25% de los hogares mexicanos tenía como contribuyente económica a una mujer; en 1996 esta proporción había crecido al 51.5%.

Por otra parte, el incremento de la participación de la mujer como jefa de familia es altamente significativo: Mientras que en 1976 sólo el 13.5% de los hogares eran encabezados por mujeres, en el año 2000 esta proporción creció al 20.6%, es decir, uno de cada cinco hogares mexicanos es sostenido por una mujer.

El aumento de la actividad laboral femenina origina cambios en las condiciones de reproducción de la población y en las relaciones familiares; el papel de la mujer en la sociedad ha observado transformaciones muy rápidas que contribuyen a

generar nuevas expectativas de realización que se alejan, cada vez más, de los tradicionales roles de esposas, madres y amas de casa.

Desde una óptica democrática es deseable que la mujer ocupe posiciones cada vez más igualitarias en la sociedad, pero ocurre que culturalmente junto a este propósito se siguen depositando (exclusivamente) en la mujer las responsabilidades del cuidado y conducción interna de las familias y la atención a los asuntos propios del hogar, por lo que su incorporación laboral generalmente no la exime de sus responsabilidades como ama de casa, madre, cónyuge, etc. Estas responsabilidades, paulatinamente, entran en contradicción con las actividades extrafamiliares y en algunos casos quedan supeditadas a la función económica reconfigurándose la dinámica intrafamiliar en todos sentidos.

Estos cambios en la estructura productiva familiar llevan, frecuentemente, a procesos de desintegración de lazos afectivos y emocionales entre los miembros de la familia. Uno de los indicadores más ilustrativos de lo anterior, es el que señala que entre 1970 y 1999 el porcentaje de ruptura de uniones, es decir de mujeres y hombres separados o divorciados se duplicó para ubicarse de un 3.6% a un 8.2%. Por otra parte, se han incrementado las uniones consensuales (sin que se proceda por la vía del matrimonio civil) del 16.7% en 1982 al 26.7% en 1996.

En 1970, la relación entre hogares nucleares y no nucleares era de 80% contra 20% respectivamente. En 1997 sólo el 67.4% son hogares nucleares y el 32.6% son hogares no nucleares.

Pero la desintegración de los roles familiares a que se refiere Beck no sólo atañe a una nueva posición de la mujer en la sociedad (sería injusto plantearlo sólo desde esa perspectiva); otro factor que ha influido de manera decisiva es la pérdida gradual de la capacidad del hombre como proveedor único, en un contexto de deterioro del poder adquisitivo del salario. La incorporación de la mujer como contribuyente económica ha favorecido la negociación de espacios de poder y un

nuevo estatus familiar y social, pero también ha sido fuente de conflictos y violencia al interior de las familias.

Evidentemente se atraviesa por una etapa en la que todas las estructuras sociales tradicionales están amenazadas en su viabilidad. En la sociedad postmoderna no sólo se pone en crisis la familia nuclear sino la viabilidad de otras estructuras como la escuela tradicional, el gobierno, las religiones institucionalizadas y así sucesivamente; todo cambia a un ritmo tan acelerado que la obsolescencia parece llegar cada vez más temprano.

¿Cuáles pueden ser las consecuencias de estas transformaciones en términos de la vida familiar? ¿Qué sucede con los niños que hoy viven esta transición acelerada de una familia nuclear tradicional a otra en la que se trastocan y replantean los vínculos y esquemas que hasta hace algunos años parecían inmutables? ¿Qué tan estable o fuerte puede ser la familia mexicana frente a este acelerado proceso de modernización? ¿Cómo piensa un niño de una familia donde la figura de autoridad no es necesariamente el padre biológico sino la madre o incluso un padre social? ¿Cómo se desarrollan emocional y moralmente los niños que crecen en familias desintegradas o en familias múltiples? Éstas, entre otras interrogantes, ponen en evidencia la necesidad de ahondar más en la investigación de este problema y frente al cual hay, como se observa, más preguntas que respuestas.

Por encima de todas las interrogantes, hay una que nos parece crucial. ¿Acaso la democracia, entendida como el triunfo de la igualdad sobre cualquier forma de discriminación, como el logro de la participación plena e igualitaria de hombres y mujeres en la vida colectiva, como el reconocimiento a la dignidad de la persona y la eliminación de toda forma de sometimiento, trae consigo, necesariamente, la ruptura de los moldes tradicionales en los que se desarrolló la familia? Nuestra percepción es que la democracia no sólo no debería desembocar en la pérdida de

cohesión familiar sino, por el contrario, tendría que conducir a la fundación de familias más sólidas e integradas.

Desde nuestro punto de vista, la desintegración familiar que se observa en las sociedades modernas no es producto de la "democratización" sino justamente del predominio de una cultura predemocrática (o pseudodemocrática) que privilegia el individualismo sobre la solidaridad, que deifica las libertades individuales en detrimento de las responsabilidades colectivas, que reduce al hombre a su dimensión estrictamente productiva, desvinculándolo de sus dimensiones emocional y espiritual, que asocia la idea de éxito a la acumulación individual de bienes materiales y no al logro de una vida armoniosa e integrada como ser biopsicosocial. Ni el individualismo ni el egoísmo materialista o el eficientismo son presupuestos de la democracia, por tanto, no puede establecerse correlación alguna entre democratización y deterioro de los valores sociales y morales o desintegración de instituciones fundamentales como la familia.

El individualismo, afirma Alain Touraine (1997, p. 271), no es la amenaza de la integración social sino su crisis, el desgarramiento del individuo entre el mundo de los objetos o las técnicas y el de la cultura; el individualismo es lo que define más profundamente la crisis de nuestras sociedades.

Todo estado democrático asume, ciertamente, la protección de los derechos y garantías del individuo, pero entre los extremos de un totalitarismo que suprime la identidad y las libertades más elementales del ser humano y un sistema de libertad individual que cancela la solidaridad más elemental para con la comunidad, el justo medio es, precisamente, la democracia.

Wolfgang Brezinka (1990, pp. 21 – 24) se pregunta cómo se ha comportado el individualismo con respecto a la conciencia valorativa y a la educación. Entre las respuestas a esta pregunta destacan las siguientes: 1) La unilateral ponderación de los intereses del individuo ha debilitado la disposición de éste a subordinarse a



las comunidades y a reconocer aquello que legítimamente exige la autoridad, 2) La acentuación individualista de los propios intereses quedó muy reforzada con la propaganda por la igualdad. 3) Se ha hecho un mal uso del ideal de tolerancia, en tanto los individuos, amparándose en el imperativo de la tolerancia pueden zafarse de toda crítica al propio modo de vivir y pensar, por perjudicial e irresponsable que fuera.

Otro factor que apunta Brezinka (*Ibid.*, pp. 24 – 25) como disruptor de una formación valoral adecuada es el hedonismo, que constituye una corriente humano - cultural que desvirtúa el valor fundamental que tiene el placer sensible y el disfrute material para la vida privada. Aun cuando muchos tipos de placer merecen ser estimados como bienes, cuando sólo se piensa en ellos, en detrimento de otros bienes, constituyen un peligro para el desarrollo armónico del hombre. "La sobrevaloración del placer y del disfrute, unida a una actitud individualista ante la vida, ha reflejado la moral de los adultos y ha dificultado para la juventud su adquisición de habilidades para enfrentarse a la vida."

El excesivo culto a los placeres sensuales y materiales, propio de la postmodernidad, desgarró moralmente no sólo a las personas sino a las sociedades, en tanto, éstas para poder subsistir, requieren de la laboriosidad, del trabajo, de la autodisciplina y del sentido de orden de los individuos. "Ha surgido una nueva clase de forjadores de opinión que repudian aquellos deberes y valoraciones de los que depende tanto la felicidad permanente del individuo como la prosperidad colectiva. Propagan una contracultura nihilista que se dirige sobre todo a la juventud, con lo cual están amenazando ese mínimo de consenso moral con el que deben encontrarse nuestros hijos para que les sea posible adquirir las capacidades que la vida requiere." (*Ibid.*, p. 26)

Lo anterior, justamente, constituye un indicador de que la modernización económica y el mayor acceso a las oportunidades de elección personal no necesariamente conducen a una mayor calidad de vida del ser humano y mucho

menos a una verdadera vida democrática. Dicho en palabras de Alvin Toffler, en su libro *El shock del futuro*: "La salud mental de los hombres y mujeres de la era super-industrial, se ve amenazada por dos peligros: la "sobre-estimulación" que se refiere a la sobre-excitación del espíritu con demasiada información y la "sobre-elección" relacionada con una sobrecarga de la capacidad de elegir. La libertad de elección ha aumentado no sólo frente a bienes materiales y relaciones interhumanas sino también frente a bienes del conocimiento y de la credibilidad" (Brezinka, 1997, *Op. Cit.*, p. 8)

Es en este punto donde la diversidad de visiones convierte la vida de los individuos en un calidoscopio axiológico en el que se debaten, emergen o naufragan las instituciones sociales básicas como la familia. En esta lucha por rescatar asideros confiables en un mundo que cambia a la velocidad de las horas, encontramos en un extremo a familias que se refugian en fundamentalismos dogmáticos de todo tipo, rechazan el mundo actual y se oponen a todo lo que signifique "modernidad", "tecnología" y "libertad de elección", familias que actúan en la sociedad "como extranjeros" sin compartir sus códigos y valores; en el otro extremo estarían quienes han decidido pagar, sin cuestionamientos, el peaje que la vida moderna les exige, es decir, han renunciado a la posibilidad de mantener las estructuras básicas que otrora fueron fundamentales para la propia felicidad: familia, comunidad, clase social, arraigo, entre muchas otras.

"Los hombres y mujeres "modernos", en aras de su "propia realización" se convierten en productos de la cultura y el consumo de masas: viajan a cualquier rincón de la tierra según les dicten los catálogos turísticos, rompen los mejores matrimonios y buscan rápidamente nuevas uniones, reciben nueva formación; corren; hacen *jogging*; se comprometen; van de un grupo de terapia a otro y reniegan una y otra vez de terapias y terapeutas." (Beck, *Op. Cit.*, p. 81)

Frente a un mundo en el que las posibilidades de elegir (al menos para algunos) se han multiplicado exponencialmente, la confusión y la crisis de identidad

parecen inevitables a menos de que exista una deliberada búsqueda de anclas morales y espirituales, de puntos de referencia que le den sentido a las cosas y a la propia vida. Estos asideros son justamente los valores, entendidos como sistemas de orientación que señalan el "norte" en el camino de cada individuo y de cada familia.

El panorama anterior refleja que, más que en ninguna otra época, las familias actuales están sometidas a presiones abrumadoras en todos los sentidos. Justamente, la formación valoral puede ser una defensa para que cada hogar enfrente este tipo de presiones sin que sus miembros pierdan la solidez de sus vínculos.

La educación moral familiar es tanto o más urgente hacia quienes viven ya inmersos en la confusión de valores, particularmente los padres y madres que cotidianamente se ven atrapados en la lucha por sobrevivir en la vorágine de un sistema de vida que desintegra al ser humano, o por otro lado, padres y madres que, como decía Max Weber, piensan que "la modernidad es un taxi del que uno puede bajarse, si no le gusta, en la esquina siguiente." (Citado por Beck, *Ibid.*, p. 29)

Como, evidentemente, no podemos "bajarnos en la esquina siguiente", es ineludible que tanto padres como hijos podamos enfrentar la vida moderna con las mejores herramientas posibles, para aprovechar sus amplísimas posibilidades, pero también, para evitar sus múltiples riesgos, cualesquiera que sean nuestros conceptos de "posibilidad" o de "riesgo". La falta de una educación moral nos pone en el mayor de los peligros que es no saber cuándo estamos en peligro, es decir, nos impide la posibilidad de discriminar aquellas estimulaciones o elecciones que nos acarrearán consecuencias no deseadas previamente, lo que equivale a dejamos arrastrar por la vida sin poder controlar los acontecimientos que nos afectan directamente.

El proceso educativo en el terreno moral, nos lleva a la necesidad de plantear que la antigua separación entre familia y escuela debe llegar a su fin. Esta tesis la sostiene Alain Touraine con base en el argumento irrefutable de que, en gran medida, el debilitamiento de la familia actual impone a la escuela atender tareas educativas (incluidas a veces la alimentación y el cuidado del cuerpo) que habitualmente cumplía aquella, y a la inversa, los padres, en su interés por la educación que reciben sus hijos se involucran de manera creciente en la vida escolar hasta convertirse en un elemento indispensable para el diseño de los programas y políticas educativas.

A continuación se analizan algunos de los aspectos más relevantes del papel que juega el espacio escolar en la formación de los valores y las actitudes cívicas de los niños y jóvenes mexicanos.

#### **4.3. La escuela mexicana, evolución reciente**

**Principios básicos de la educación en México.** Tal como lo señala Roberto Gutiérrez en su ensayo *La cultura política en México: teoría y análisis desde la sociología* (en Krotz, 1996, p. 65), es aceptado de manera generalizada que "la escuela es el escenario en el que se despierta y estimula el espíritu crítico, en tanto búsqueda incesante de respuestas y la actitud racional de análisis y reflexión rigurosa sobre los más distintos temas". El significado de la convivencia, la participación y el sentido de pertenencia a la nación se procesan, parcialmente, en su interior. La escuela es el espacio donde la sociedad crea y recrea conocimiento y reconocimiento, donde se construyen los valores, actitudes y sentimientos de grupo, es decir, la identidad del individuo con respecto a la sociedad de la que forma parte.

La educación en México tiene su fundamento en el proyecto de nación que se refleja en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en diversos

**ordenamientos jurídicos, entre los que destaca la Ley General de Educación. Esta última señala, en su artículo 7 los siguientes fines:**

- 1. Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.**
- 2. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.**
- 3. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.**
- 4. Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.**
- 5. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.**
- 6. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.**
- 7. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.**
- 8. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.**
- 9. Estimular la educación física y la práctica del deporte.**
- 10. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios.**

11. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente.
12. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

En complemento a lo anterior, el artículo 8 de esta Ley refuerza el carácter democrático de la educación al reiterar lo establecido en el Artículo tercero Constitucional que entiende la democracia no sólo como estructura jurídica o régimen político sino como una forma de vida, fundada en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Asimismo, reafirma el carácter nacionalista de la educación "sin hostilidades ni exclusivismos" al atender privilegiadamente "la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura."

También, en el artículo 8 se señala que la educación debe contribuir "a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos." (Arroyo, 1996, pp. 238 - 239)

Todo proyecto social supone la elección de ciertos principios y valores sobre otros que, aun siendo valiosos no constituyen el reflejo de la voluntad mayoritaria. El marco jurídico que regula y norma la educación en nuestro país, como se desprende de los preceptos antes señalados, refleja que los mexicanos nos hemos pronunciado por una educación democrática, entendida como la base para edificar un sistema de vida y un régimen jurídico en donde impere la libertad, la paz, la tolerancia, la solidaridad y la justicia, entre otros valores.

En consecuencia a lo anterior, tanto la política educativa como los planes y programas sectoriales, y derivados de éstos, los propios planes curriculares, se constituyen en los instrumentos que deben permitir, propiciar, fomentar y asegurar una educación en y para la democracia. No basta con señalar de manera enunciativa que los mexicanos deseamos que nuestra educación sea democrática sino que debemos asegurarnos de que existan los medios instrumentales y verificables para que esta aspiración colectiva se cumpla.

A continuación se recogen algunos hallazgos y resultados de investigación que ponen de manifiesto el grado de cumplimiento de estos propósitos institucionales así como las transformaciones que ha experimentado el sector educativo nacional en los niveles básico y medio básico durante los últimos treinta años.

**1968, un obligatorio punto de referencia educativo.** Rafael Segovia (1975), investigador del Colegio de México, realizó en 1969 uno de los pocos estudios que abordan el tema de la formación de las ideas políticas en los escolares mexicanos de primaria y secundaria. Esta investigación representa, hoy en día, un importante punto de referencia histórico que provee de elementos para explicar el proceso de formación de valores en los niños de hace 30 años, es decir, los adultos del México actual.

Este estudio permite, además, analizar la visión con la que el Estado mexicano diseñó sus políticas educativas y los resultados que éstas produjeron en la población escolar de la época, en términos de los valores y actitudes que se promovieron en los educandos. Por otra parte, la investigación aporta importantes elementos para dimensionar el papel de la familia y de otros agentes socializadores en la formación de las ideas políticas de los niños mexicanos de entonces.

A continuación, se resumirán los aspectos más significativos del trabajo de Segovia con la finalidad de poder contrastar algunas de sus conclusiones con los resultados de encuestas más recientes sobre el tema y derivar, en lo posible, elementos que nos permitan valorar si los niños mexicanos que acuden actualmente a las escuelas primarias y secundarias del país tienen una visión más democrática que aquellos de hace 30 años. Para tal efecto, se utilizarán los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2000, aplicada por el Instituto Federal Electoral.

La investigación se propuso indagar, entre otros aspectos, las actitudes cívicas y políticas de los escolares mexicanos, así como las principales fuentes de información (agentes socializadores) a través de las cuales se conformaba su visión de lo político (Segovia, *Ibid.*, p. 11). La captación de información se generó a través de una encuesta, levantada en 150 planteles escolares, durante los meses finales de 1969 a 3,584 alumnos de 5º y 6º grado de primaria, además de los tres grados de secundaria. Esta encuesta se aplicó en el Distrito Federal, y en los estados de Jalisco, Nuevo León, Tabasco y Oaxaca; además, en escuelas rurales del estado de México. La muestra procuró una distribución equitativa de 50% hombres y 50% mujeres, e igual distribución para escuelas urbanas y rurales. Asimismo, se incluyeron colegios laicos públicos y privados e institutos religiosos privados.

El cuestionario incluyó preguntas que buscan indagar sobre el conocimiento que tienen los escolares sobre diversos temas políticos y cívicos; por ejemplo: qué tipo de gobierno tiene México, qué es la Constitución, a qué edad votan los mexicanos, qué cargos son de elección popular, qué partidos políticos existen en México, qué personajes de la historia nacional han servido mejor o peor a México; en qué países hay más o menos libertad y democracia, qué países son amigos de México y cuáles son enemigos; cómo se llaman el presidente de la república, el gobernador del estado y el presidente municipal; qué es lo que más gusta y



disgusta del presidente de México; en dónde se habla de política, con quién se habla de política, entre otras preguntas.

No habría suficiente espacio en este capítulo para desglosar estadísticamente cada respuesta y sus respectivos cruces de variables, por lo que sólo se destacarán las conclusiones de carácter general que permiten dimensionar el papel que juegan los agentes de socialización (escuela, familia, grupo social, medios de comunicación, entre otros) en la conformación de las ideas y percepciones políticas de la población objetivo de la encuesta.

De inicio, el autor tipifica a los gobiernos postrevolucionarios como de corte autoritario, en la medida que pretendieron desempeñar un papel decisivo no sólo en el proceso educativo sino, más allá de la educación, en el proceso socializador y en la formación de la cultura política de los futuros ciudadanos. Desde su enfoque, ningún gobierno posterior a la Revolución reuniría las características suficientes para considerarse democrático, pero hace una clara distinción de los gobiernos autoritarios respecto de aquellos de corte totalitario en los que el control del Estado sobre las actividades de la sociedad es absoluto.

Pese a que la política educativa nacional ha tenido como objetivos implícitos promover la permeabilidad social y disminuir las desigualdades, los gobiernos mexicanos no lograron una socialización uniforme de los niños debido a la fuerte diferenciación económica, cultural y regional de la estructura social. A pesar de que constitucionalmente, la educación primaria se asentaba en las leyes como obligatoria, laica e impartida por el Estado, la imposibilidad de éste último para cumplir las obligaciones que él mismo se impuso fue abriendo espacios cada vez mayores para que otros agentes socializadores se incorporaran al proceso educativo.

En un estado autoritario que no disponía de todos los recursos para imponer su modelo, hubo otros grupos capaces de invertir los suyos en proyectos educativos

que no coincidían, a veces ni parcialmente, con la cultura política ideal promovida por el Estado. Estos grupos fueron creando sus escuelas, afines a sus propios valores y visiones; también crearon sus periódicos, sus revistas, su televisión y en general sus propios "medios".

Afirma el autor que el sistema autoritario que operó en esa época presentaba, además, la contradicción de que el Estado no podía conducir a todos los niños hacia las formas intermedias y superiores de la educación y de la cultura sin poner en riesgo su propio equilibrio interno y su propia existencia. Abrir estos cauces significaba generar grandes sectores de población capaces de expresar sus demandas y transmitirías organizadamente. Luego entonces, existía una contradicción entre un discurso "democratizador" de la educación, mientras, por otra parte, la política favorecía, en los hechos, la conformación de élites, necesarias para la conducción del país y la reproducción del propio sistema.

No obstante, quedaba fuera de toda duda la eficacia de la escuela pública mexicana como instrumento de justicia social para los grupos con mayores rezagos y como palanca para la elevación de los niveles de vida de las clases medias y populares. También el estudio arrojó que la escuela pública fue la principal fuente de información cívica y política para los hijos de los obreros y campesinos, además de que fue el factor decisivo para crear una visión articulada de nación en un país con fuertes diferencias culturales y regionales.

La escuela pública fue, indiscutiblemente, la herramienta más efectiva para integrar a la nación, pero también es incuestionable que los sectores de la sociedad mexicana con mayor poder económico tuvieron otras alternativas para complementar y/o reorientar la educación de sus hijos. El estudio señala que la escuela no fue el factor socializador más importante para los hijos de padres profesionistas o con actividades empresariales, en los cuales la información política provenía fundamentalmente del padre o de una multiplicidad de fuentes de

información política, que les permitía una visión más amplia e incluso crítica de los asuntos públicos y del propio gobierno.

Las familias demostraron ser el espacio más influyente en las clases medias o superiores- para orientar (o reorientar) la parte del proceso de socialización que se llevaba en la escuela. Además de la familia, los niños de estratos socioeconómicos más elevados tenían un acceso mayor a los medios de comunicación o a un ambiente social más informado, lo cual producía un efecto acumulativo en su proceso de asimilación y formación de juicios.

De igual modo, el estudio arrojó que los alumnos de las escuelas privadas tenían un nivel de información superior al de los alumnos de las escuelas públicas. Además, esta información les llegaba con mayor anticipación y, por consiguiente, quedaban capacitados antes para intervenir en la vida política.

En una conclusión muy apretada y seguramente injusta del estudio, podría resumirse que el autor, a partir de la tipología ya definida por Almond y Verba, arriba a tres posibles perfiles políticos genéricos de los futuros ciudadanos mexicanos: el primero, que denomina del ciudadano participante, el segundo, del ciudadano "sujeto" y, el tercero, del ciudadano parroquial.

El primer perfil (del ciudadano participante) se refiere a un niño que participa de un mundo cultural amplio, cosmopolita y urbano, hijo de profesionista, empresario o alto funcionario público, que asiste a una escuela privada, espera ser profesionista y se manifiesta juarista reprobando a Maximiliano. Cree que la Revolución ayudó a los obreros y campesinos pero a la vez señala que este movimiento afectó a "la gente bien". Identifica a todos los partidos políticos y a sus dirigentes. Sabe el nombre del presidente de la República y reconoce a los políticos actuales. De vivir en otro país escogería Francia. Reprocha al Presidente su actitud en contra de los

estudiantes <sup>11</sup> pero piensa que los mexicanos deben obedecerle así como todos los ciudadanos deben someterse a la ley, aunque sea injusta. No piensa afiliarse en ningún sindicato ni tampoco a partido político alguno. Opina que ni los sindicatos ni el Estado deben dirigir las fábricas. Tiene confianza en los demás (os demás son su familia y sus amigos) y asocia el fracaso social con la pereza. No cree en las elecciones pero dice querer votar. Justifica la autoridad, aun siendo injusta o violenta, porque la falta de ella conduce a la anarquía. Valora la estabilidad social del país frente a otras naciones en las que se producen golpes de estado o regímenes totalitarios. Percibe con temor el comunismo y a la Unión Soviética como un posible enemigo de México. Funda sus expectativas futuras en su propia educación, en su esfuerzo personal y en su incorporación profesional a la comunidad, al margen de partidos y sindicatos.

El segundo perfil político (del ciudadano "sujeto") es generalmente el de un hijo de un funcionario o empleado en algún gobierno local; su madre trabaja y colabora al gasto familiar; algunos de sus compañeros y amigos no pudieron seguir estudiando. Habla de política con sus padres pero no en la escuela. Sabe quién es el Presidente de la República y ha oído hablar de algunos políticos importantes, pero no reconoce a los dirigentes de los partidos políticos. Del Presidente destaca su capacidad para hacer obras y piensa que su principal función es la de conservar el orden. Según él, el gobierno debe nombrar a los líderes de los partidos y además debe guiarlos. Lo que más le llama la atención de los sindicatos es la corrupción de los líderes. No desea formar parte de ningún sindicato ni partido político. Piensa que ni los obreros ni el gobierno deben dirigir las fábricas, aunque opina que el progreso del país se debe más al gobierno que a los empresarios. Su situación y los consejos de sus padres le hacen vivir en una desconfianza absoluta hacia los demás. Cree que quien fracasa es porque lo merece. Aunque habla de política, confiesa que en ocasiones no entiende lo que su padre dice. No sabe cuáles cargos son de elección; tampoco cree que los

---

<sup>11</sup> Es pertinente recordar que en el momento en que el autor levantó esta encuesta, estaba en la memoria inmediata de la sociedad nacional la represión estudiantil del 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco.

políticos se interesen por su familia. Pese a ello, piensa que vale la pena votar y manifiesta su intención de hacerlo. Su percepción es que México, al igual que los Estados Unidos de Norteamérica, son países democráticos, en tanto que la Unión Soviética y los comunistas son enemigos de México. De vivir en otro país escogería los Estados Unidos de Norteamérica. De la Revolución piensa que sólo sirvió a quienes la hicieron, aunque, contradictoriamente, también reconoce que ayudó a los campesinos y a los obreros.

El tercer perfil genérico (del ciudadano parroquial) corresponde al de un escolar de origen obrero nativo de una ciudad media del país. Su información política gravita en torno al Presidente y al PRI, pero también tiene clara y es importante para él la figura del gobernador de su estado y conoce al presidente municipal. También conoce algunas figuras políticas de relieve nacional. Su mundo político es fundamentalmente autoritario. El Presidente debe mandar y debe ser obedecido; el orden es indispensable para el progreso. No entiende el conflicto estudiantil de 1968 y percibe a los estudiantes como un nuevo poder político. Su idea del comunismo deviene de las conversaciones con sus mayores que lo consideran amenazante y reprobable. El PRI es un apéndice del gobierno y en última instancia ayuda sin molestar demasiado. Él y sus amigos hablan generalmente mal de la política y de los políticos pero terminan por acudir a los actos políticos cuando se les pide. No tiene confianza en la ley y es mínima su confianza en los demás. Reconoce que la competencia será muy dura a partir de los siguientes años escolares y que muy pocos llegarán a la universidad. Cifra sus expectativas futuras en la posibilidad de llegar a ser profesionista pero asume que lo más probable es que se quede en el camino. Tiene muy claro que no desea encontrarse en la situación de su padre por lo que desde ahora piensa en alguna carrera intermedia (como el magisterio). Concibe que una posibilidad de progreso personal radica en acogerse a alguna organización sindical o política o incluso en la posibilidad de salir a trabajar a los Estados Unidos de Norteamérica, aunque no desearía tener que emigrar del país. Por otra parte piensa que, a diferencia de México, Estados Unidos de Norteamérica es una nación racista, aunque la

reconoce como la más rica del mundo. Como hijo de obrero, su mayor temor es terminar siendo obrero, aunque reconoce que, gracias a la Revolución, al PRI y a los sindicatos, sus expectativas, aun si fuera obrero serían mejores que las de su padre. Su vida oscila entre el temor y la conformidad buscando la posibilidad de una vida mejor que la de sus padres. Finalmente, su visión es la de un mundo ordenado donde los más inteligentes son los que triunfan.

Segovia señala un cuarto perfil, al cual no confiere el atributo de ciudadano, por su condición de enajenación social y desvinculación de los procesos de participación política efectiva. Este sería el caso genérico del hijo de un peón cuya madre trabaja en el hogar. Asiste a una escuela pública y espera ser algún día maestro. Conoce el nombre del presidente de la República y sabe que el PRI es el partido político del Presidente. Ignora todo sobre las elecciones y cómo se llega al poder público. Tampoco sabe nada sobre otras organizaciones políticas y sus dirigentes. De los políticos reconoce la figura de Lázaro Cárdenas. Su visión de lo político se reduce al PRI y al presidente de la República. Los partidos políticos deben ser controlados por el gobierno quien además debe nombrar a sus dirigentes. El único partido político al que se afiliaría es al PRI y además piensa votar. Cree que el Presidente debe mantener el orden y debe ser obedecido. Lo que más le atrae del presidente es que "manda". De los diputados sabe que "pronuncian discursos". No sabe si las mujeres deben intervenir en la política y confiesa no entender nada de los asuntos públicos; tampoco cree que los políticos se interesen por su familia. Su desconfianza sobre los demás es absoluta y no se apiada del fracaso. Para él, la Revolución ayudó a todos lo mexicanos, pero especialmente a los obreros y campesinos. Juárez es el hombre que más ayudó a México y Cortés quien más lo dañó. Los Estados Unidos de Norteamérica y Guatemala son los países más amigos de México en tanto que Cuba y la Unión Soviética son sus enemigos. Los comunistas deben ser eliminados. Si tuviera que vivir en otro país escogería a los Estados Unidos de Norteamérica. Su mundo político se reduce a identificar a la autoridad ignorando su origen y desconociendo su vinculación personal con los más elementales procesos de participación política.

Conforme a esta visión, Segovia adelanta que el futuro ciudadano mexicano (aquel que potencialmente votaría en las elecciones de 1976 o en las de 1982) podría observar una participación comparable (sólo en términos estadísticos) a la que se presentaría entre los futuros ciudadanos de países como Alemania o Norteamérica. Sin embargo, existen, en su visión, diferencias respecto a cómo el futuro ciudadano mexicano concibe, imagina o aspira a participar políticamente.

Los niños que se ubican en el primer perfil, cuyo nivel de información política es superior, son a la vez conscientes del sistema autoritario en el que están inmersos; esto los orienta forzosamente a percibir que su éxito como adultos será a través de la tecnocracia, es decir, a pensar que sus conocimientos, habilidades y un buen posicionamiento en la escala social y económica los llevarán a influir en (o a formar parte de) los centros de decisión nacionales. Para estos niños es más clara la visión de que el dominio de la técnica acarrea el poder político. Como futuros tecnócratas, ni la participación electoral ni los partidos políticos les merecen su confianza. Su apuesta no está en la democracia sino en la posibilidad de ingresar a la élite que influye o que manda. Saben que un Presidente fuerte, mantenedor del orden, va a favorecer el cumplimiento de sus ambiciones.

Para aquellos niños que advierten la imposibilidad del ascenso personal por la vía del conocimiento y el dominio técnicos, es decir, aquellos que, desde temprana edad, saben de la dificultad para ingresar a la élite, conciben ya, que su inserción en el sistema será solo a través de formas institucionalizadas, promotoras y protectoras de los menos privilegiados, entre ellas, los sindicatos y los partidos políticos. El líder y el seguidor son figuras paradigmáticas que ya están perfiladas desde la escuela primaria.

En la base de la estructura habría un tercer grupo de niños que carecen de una visión clara sobre sus expectativas; desconocen lo más elemental del sistema en el que están inmersos, pero reconocen las figuras autoritarias y se afilian a ellas

para que éstas les brinden alguna seguridad y protección. Las ideas políticas que alcanzan a esclarecer corresponden a estereotipos que se incorporan sin mayor análisis. Se reconocen ajenos y distantes de los procesos de decisión política y no aspiran a formar parte activa de los mismos, aunque sí está en sus expectativas que el sistema los beneficie de alguna manera. Son estos niños quienes conformarán, eventualmente, la reserva de votos que servirá para que el sistema se reproduzca a sí mismo, sin que haya plenamente una vida verdaderamente democrática.

Finalmente, el autor concluye que el régimen político del México de los años setentas tiene, decididamente, una vocación democrática pero es autoritario en su funcionamiento. La socialización política de los niños se hace también a través de pautas autoritarias. ¿Cómo modificar estas actitudes y orientarlas hacia la democracia, hacia el cumplimiento de la vocación del sistema? Esta pregunta, con la que concluye su trabajo, la plantea como la tarea pendiente que habrán de resolver los futuros gobiernos del país.

**La realidad educativa actual.** Entre el estudio de Segovia y la realidad actual median más de 30 años de evolución política y social en México. Las transformaciones económicas, sociales y fundamentalmente políticas que ha vivido el país son imposibles de describir con detalle en un espacio tan restringido como el de este trabajo; sin embargo, podrían señalarse entre las más importantes las siguientes:

El México de los años setentas se caracterizaba por un régimen de partido hegemónico; las oposiciones, fuertemente mediatizadas por el gobierno, no conformaban un contrapeso significativo y su incorporación en las estructuras del poder público era mínima y generalmente regulada por el propio gobierno según sus intereses. Las elecciones eran organizadas también por el gobierno sin la participación de los ciudadanos; la credibilidad en los procesos electorales era mínima o nula, reduciéndose a un ritual para formalizar designaciones cupulares



sobre candidatos y gobernantes. El poder público controlaba directa o indirectamente los escasos medios de comunicación tanto impresos como electrónicos y la opinión pública, sobre todo la contraria o divergente al régimen era reducida o nulificada a través de los controles estatales. La ciudadanía no tenía una cultura de participación y las incipientes organizaciones no gubernamentales tenían una influencia muy limitada en la vida pública.

El México actual presenta cambios políticos sustantivos: El régimen de un solo partido dominante ha sido sustituido por un sistema plural en el que ninguna fuerza política es hegemónica; existe un sistema de pesos y contrapesos políticos, tanto por la vía de los partidos como por la de las organizaciones sociales, que obliga al gobierno a consensuar las decisiones públicas. La integración del poder público es plural tanto en los cuerpos legislativos como en los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal). Las elecciones son organizadas por un instituto autónomo, conformado por ciudadanos, sin intervención gubernamental. Existe un alto nivel de confianza del electorado en la legalidad de las elecciones. Los medios de comunicación han crecido exponencialmente y no son controlados por el gobierno; además gozan de amplias libertades para expresar y publicar sus opiniones. Existe en la sociedad civil una mayor conciencia de participación, hecho que se expresa en la multiplicación de organizaciones no gubernamentales cuyas causas y fines cubren prácticamente todos los asuntos de interés colectivo.

En lo económico, el México de hace 30 años era un país de economía cerrada, con intervención estatal en prácticamente todas las actividades productivas. La empresa privada, al igual que la pública, se mantenía en gran medida, por el proteccionismo gubernamental, bien a través de subsidios o por la vía de cerrar las importaciones a productos que le fueran competitivos. Este proteccionismo se expresaba también en prácticas monopólicas y en bajos niveles de productividad. Finalmente, este modelo agotó sus posibilidades a principios de los años ochenta, época en la que se inicia el proceso de apertura y reconversión del sector industrial, aunado a la desincorporación y privatización de empresas públicas.

Actualmente, México vive un proceso de apertura al libre comercio que obliga a elevar los niveles de productividad, eficiencia y calidad del sector productivo nacional. Muchas actividades económicas confrontan, ciertamente, problemas y desequilibrios por su vulnerabilidad en los mercados internacionales, pero existen otras con mayores posibilidades de crecimiento económico y capacidad de generación de empleo. El gobierno ha dejado de ser un agente regulador del mercado para constituirse en un agente promotor de la inversión privada tanto nacional como extranjera en sectores donde el país tiene ventajas competitivas. Este modelo, ha generado, ciertamente, altas tasas de crecimiento económico pero, por otra parte, ha sido incapaz de resolver problemas como la alta concentración de la riqueza y la marginación social de amplios sectores de población, además de ser altamente vulnerable a los desequilibrios y vaivenes del mercado internacional.

Becerra, Salazar y Woldenberg (2000, p. 34) sintetizan lo anterior de la siguiente manera: "Este es un país que cambió de raíz en su estructura social, en su cultura, en su vida económica. Alcanzó un grado relativamente alto de modernización, así sea muy desigual. Es decir, un alto grado de desarrollo productivo, de diferenciación cultural, de consolidación urbana frente a la vida rural, de profundas influencias y relaciones con el mundo y de gran complejidad organizacional."

Lo anterior indica, incuestionablemente, que el México de hoy es radicalmente distinto al de hace tres décadas. También es incuestionable que existe en lo político un proceso de transición a la democracia. La sociedad mexicana, pese a no haber resuelto sus problemas estructurales, económicos y sociales, ha dejado de ser un sujeto pasivo políticamente para convertirse en un agente activo y cada vez más influyente en la vida política nacional.

¿Cómo se ha transformado durante este periodo la educación en México? Evidentemente, la escuela ha sido un factor importante en la transformación del

país y, a la vez, esta transformación ha llevado a replantear el papel de las instituciones educativas. Treinta años después de la realidad que se acaba de describir ha quedado atrás, en gran medida, el viejo modelo autoritario, rígido y cerrado, para dar paso a una educación más abierta y participativa, que reconoce de manera creciente la intervención de la familia y de la sociedad en el proceso educativo; también se reconoce la necesidad de complementar los contenidos educativos "formales" con otros de carácter informativo, formativo y valoral. La educación se asume hoy como un proceso que involucra de manera estrecha e indivisible la relación entre el individuo con la familia, la comunidad inmediata, el medio ambiente y el entorno no sólo regional y nacional sino global.

En los últimos 10 años en que el debate sobre la educación cívica y valoral cobró fuerza en nuestro país, se han dado pasos muy importantes que deben ser reconocidos. Muchos de estos avances se expresan en el *Plan y programas de estudio 1993 - Educación Básica Primaria* (Secretaría de Educación Pública, 1993). Este plan, aún vigente, refleja un intenso trabajo de consulta y participación de maestros, padres de familia, centros académicos, representantes de organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En su contenido se trazan los principales objetivos y estrategias a seguir por el sistema educativo nacional cuya observancia involucra a las escuelas públicas pero también a las del sector privado. Se destaca en el plan la reforma al artículo Tercero Constitucional de noviembre de 1992 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria, con lo cual el nivel básico incluye 10 años, uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria.

También es destacable, en este plan, la preocupación por los aspectos cualitativos de la educación básica, pues en años anteriores se había puesto énfasis en los indicadores meramente cuantitativos (cobertura educativa, número de niños en el sistema escolar, entre otros). La búsqueda de mayores niveles de calidad

educativa se refleja en el interés por adecuar la enseñanza básica a las exigencias de una sociedad más compleja, participativa y plural; capacitar mejor a los niños y jóvenes para seleccionar y evaluar la información transmitida a través de los distintos medios; desarrollar habilidades de lectura y búsqueda de información; mejorar las capacidades de expresión oral y escrita; adquirir el razonamiento matemático y las destrezas para aplicarlo; fomentar el conocimiento de la historia y la geografía nacional; y desarrollar en los niños el aprecio y la práctica de valores para la vida personal y la convivencia social (*Ibid.*, p. 10).

Los objetivos cívicos y éticos en el nivel de primaria se centran en infundir en los niños el conocimiento de sus derechos y deberes, así como la práctica de valores en los planos individual, interpersonal y social.

La educación cívica se define en el plan 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 permitan al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (*Ibid.*, 1993, p. 125)

Destacan entre los objetivos que se propone la educación cívica, el desarrollo de actitudes y valores que doten al alumno de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Asimismo se reconoce que dichos objetivos no son alcanzables a partir de cursar solamente la asignatura, por lo que se estima indispensable la participación de la familia y de las demás instituciones de la sociedad.

Una parte importante del currículo en educación cívica se orienta a fortalecer la conciencia nacional y el amor a la patria, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y

acrecentamiento de nuestra cultura. Sin embargo, a diferencia de planes anteriores, esta visión nacionalista se complementa con objetivos que buscan fomentar la conciencia y la solidaridad internacional, la convivencia humana, el aprecio a la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y la fraternidad de todos los hombres sin privilegios de razas, religiones, grupos, sexos o individuos.

Lo anterior refleja una posición más equilibrada que la de los planes anteriores, donde se privilegiaba una visión nacionalista, casi patriótica, en detrimento de valores universales. El plan vigente muestra un avance evidente al proponer que los alumnos "asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad." (*Ibid.*, pp. 126 - 127)

En la educación primaria destaca, desde los primeros grados, la incorporación de objetivos educativos orientados a la formación de una conciencia ecológica, a la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, principalmente, el agua.

La formación ecológica en los niños constituye un gran paso educativo, en tanto los integra a su entorno y genera, desde edades tempranas, la idea de que el hombre y la naturaleza conforman una unidad indivisible. La búsqueda de una relación armoniosa con el medio natural y social entrafía valores fundamentales como el valor de la vida misma en todas sus formas (vegetal, animal, humana), así como la lucha contra todo aquello que la amenace. Los valores ecológicos constituyen un gran paso para que la siguiente generación sea capaz de usar racionalmente los recursos naturales, evitar la contaminación de la tierra, del aire y de los mantos acuíferos, ríos, lagos y mares, en beneficio del futuro de la humanidad.

Es evidente que la educación ecológica no puede entenderse al margen de los aspectos morales; de hecho, es ésta una modalidad de educación moral, porque la realidad y los problemas que confronta no son solamente biológicos o tecnológicos, sino también socioculturales. A gran escala, los problemas del medio ambiente dependen de decisiones económicas y políticas nunca exentas de opciones valorativas. En resumen, la educación ecológica es el paso inicial para que el niño comprenda los valores de la convivencia, los derechos humanos, los límites del hombre respecto de su entorno, las responsabilidades cívicas y, finalmente, como producto de todo ello, los valores democráticos.

La educación ecológica, desde un punto de vista moral, no puede identificarse como adoctrinamiento, si se acepta que debe fomentar el pensamiento crítico respecto a las relaciones con la naturaleza. Teresa Romana (1999) en su ensayo denominado *La perspectiva moral en la educación ecológica* (en Martínez y Puig. *Op. Cit.*, pp. 194 - 195), propone que la educación moral ecológica debe orientarse a fomentar, de manera democrática, los siguientes valores, actitudes e ideas:

**Superación del antropocentrismo.** Significa entender que la humanidad forma parte de la tierra y que el hombre no es dueño de ésta, sino sólo su huésped; por lo tanto los problemas ecológicos deben ser enfrentados con criterios globales.

**Solidaridad.** Implica la aceptación de que los problemas ambientales son producto de la relación del hombre con la naturaleza y de los hombres entre sí; por lo tanto, las soluciones sólo pueden darse si se convierte la idea de *los demás* en un *nosotros* que supere egocentrismos, (yo) o socio centrismos (mi grupo) o etnocentrismos (mi raza, mi cultura, mi país).

**Contrato natural.** Se refiere a que así como existe un contrato social que evita las relaciones abusivas de los hombres entre sí, debe existir un *contrato natural* que evite que el hombre abuse de la naturaleza. Los ordenamientos que sólo regulan

las relaciones de los individuos entre sí son insuficientes en tanto ignoran al mundo, la tierra y la naturaleza.

*Pensamiento ecológico.* Busca superar las ideas de propiedad y dominio de la naturaleza, que llevan a la destrucción y a la depredación para restituir una relación de interdependencia en la que hombre y naturaleza sean entendidos como una unidad.

*Pensamiento crítico.* Considera que los problemas ecológicos generalmente se perciben como producto de relaciones deficientes del hombre con los recursos; sin embargo, no se busca transformar el modo de vida que ocasiona tales relaciones deficientes. El pensamiento crítico busca ir al origen de los problemas ecológicos y procura transformar las causas que los generan sean éstas técnicas, políticas, morales o culturales.

*Sensibilidad.* Implica que la educación moral ecológica debe desarrollar el gusto por la naturaleza, apreciar su belleza pero también la fragilidad de los equilibrios naturales cuando ésta es maltratada.

*Apropiación.* Esta idea difiere del viejo concepto de propiedad, entendida como el bien que se posee en forma privada. El concepto ecológico de propiedad significa sentirse uno parte de un lugar, echar raíces en él y hacerlo patria común. Este sentido de propiedad va de lo local a lo general, de lo cercano a lo lejano.

*Cuidado.* Explica como combatir toda actitud vandálica o destructiva hacia la naturaleza bajo el principio de que se cuida aquello que se aprecia. De ahí que, el cuidado ecológico es resultado de fomentar los valores de la sensibilidad y la apropiación.

*Cooperación.* Indica la aceptación de que los problemas ecológicos son problemas comunes, por lo que las soluciones deben ser también comunes. Por lo tanto, es

necesario que los hombres aprendan a cooperar tanto en el nivel más cercano de su comunidad como en el más amplio del planeta involucrando sin distinción ni fronteras a todos los países, culturas y naciones del mundo.

*Participación.* Significa la culminación de la educación ecológica al desembocar en el fomento de las actitudes participativas en la búsqueda de soluciones a los problemas del medioambiente; es decir, se busca avivar la intervención, la implicación y la actitud cívica de los niños.

Otro gran avance en la educación básica es el que ubica al niño en su entorno inmediato como es su localidad. Este tema es tratado en los siguientes libros de texto gratuito: *Unidad 4* del Libro Integrado de primer grado (Secretaría de Educación Pública, 2000) y *Unidad 4* del Libro Integrado de segundo grado (Secretaría de Educación Pública, 2000 a). De manera sumamente cuidadosa se introducen en los libros de texto gratuitos, aspectos sobre la diversidad de regiones geográficas, expresiones culturales y tipos de localidades: rurales, urbanas y metropolitanas; también, se transmite a los alumnos los elementos básicos de la organización social. Resalta la importancia de la participación social en el desarrollo de la comunidad y se introduce la idea de gobierno, autoridades, servicios públicos, sistemas de producción, de comercialización y de infraestructura para el bienestar de la comunidad.

En un lenguaje apropiado, desde el primer grado se le indica al niño que al lugar donde vive se le puede llamar *localidad*, que ésta tiene características específicas por su ubicación geográfica en valles, montañas, costas, islas, orillas de ríos o lagos; las localidades pueden ser rurales o urbanas. Asimismo, precisa que en cada localidad la gente desempeña distintos trabajos y ello contribuye a la existencia de alimentos, productos y diversos servicios. Transmite, de manera muy especial, un mensaje de carácter conservacionista respecto del medio ambiente y los recursos naturales como el agua.



El Libro Integrado de segundo grado incorpora la idea de derechos y deberes para con la localidad:

“Para que los habitantes de una localidad convivan, es necesario que se conozcan, dialoguen y se organicen para resolver problemas comunes. También deben conocer y ejercer sus derechos, así como cumplir sus obligaciones. Por ejemplo, las personas tienen el derecho de elegir a sus gobernantes y de utilizar los servicios públicos. También pueden exigir a las autoridades que los respeten. Por otro lado, las personas deben cuidar estos servicios, opinar y participar en actividades comunitarias para el mejoramiento de la localidad.” (Secretaría de Educación Pública, 2000 a, *Op. Cit.*, p. 74)

El concepto de *comunidad* se define claramente como el conjunto de personas que viven en una localidad. Más adelante se señala que: “Muchas de las comunidades indígenas de nuestro país toman sus decisiones en grupo, otras comunidades lo hacen por medio de sus representantes. Organiza con tus compañeros una asamblea y dialoguen acerca de los derechos y responsabilidades que tienen los niños en su localidad. Planteen sus necesidades y propongan soluciones colectivas.” (*Ibid.*, p. 75)

Como puede observarse, el tratamiento es pedagógicamente adecuado a las características heterogéneas de nuestro país, el uso del lenguaje es cuidadoso y la forma de tratar los temas apropiada.

Hacia finales de los años 90 se modifica el plan de estudios para el nivel de secundaria instituyéndose la asignatura de *Formación Cívica y Ética* para sustituir las de Cívismo I y II y de Orientación Educativa. Con un nuevo enfoque pedagógico se busca fomentar en alumnas y alumnos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución en su artículo Tercero, tales como la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los

derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida. (Secretaría de Educación Pública, 2000 b, p. 2)

El modelo se enfoca a que los estudiantes aprendan a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda. En la medida que adquieran conocimientos, desarrollen actitudes y habilidades, y formen criterios que los hagan capaces de aportar beneficios al bienestar colectivo, los estudiantes estarán en mejores condiciones para desarrollarse en libertad y transformar su sociedad.

La asignatura de Formación Cívica y Ética se entiende como:

- a) *formativa*, en tanto busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo;
- b) *laica*, porque no asume un carácter doctrinario y se apega a los principios del Art. 3º Constitucional;
- c) *democratizadora*, porque propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo basado en el respeto, la equidad y la tolerancia;
- d) *nacionalista*, en cuanto establece un vínculo de pertenencia a la Nación y fortalece la identidad nacional, en la conciencia de nuestra pluralidad cultural y en el orgullo de ser mexicanos;
- e) *universal*, en cuanto alimenta la conciencia de pertenencia a la humanidad y de responsabilidad con el entorno, y en cuanto fomenta el sentido de respeto, colaboración y reciprocidad entre los individuos y naciones;

- f) *preventiva*, porque brinda la información necesaria para que los estudiantes anticipen las consecuencias de sus actos y tengan mayor capacidad para un estilo de vida sano, pleno, responsable y apegado a la legalidad y con confianza en sus propias potencialidades; y finalmente,
- g) *comunicativa*, en tanto propicia y enfatiza el diálogo y busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten la comunicación humana.

La asignatura, impartida durante los tres años del ciclo de secundaria se propone para cada curso escolar los siguientes objetivos:

**Primer grado.** Se busca proporcionar a los alumnos los elementos para que se inicien en el conocimiento de sí mismos, a partir de un análisis de la naturaleza humana, llevando a los estudiantes a reflexionar sobre su identidad personal, la etapa de desarrollo en la que se encuentran y las relaciones sociales en las que participan, todo lo cual define su identidad individual y colectiva.

**Segundo grado.** Se busca que a partir de las posibilidades de solución colectiva de problemas sociales, los estudiantes reflexionen acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo.

**Tercer grado.** Se busca que a partir de un acercamiento a las leyes, a las formas de gobierno de nuestro país y de una reflexión sobre los valores que constituyen a una democracia, los estudiantes desarrollen su capacidad para analizar valores, elegir las vías que les permitan transformarse, mejorar su vida y el entorno social en el que se desenvuelven.

Los contenidos de la asignatura se agrupan en tres grandes rubros: 1) Reflexión sobre la naturaleza humana y valores, 2) Problemática y posibilidades de

adolescentes y jóvenes, y 3) Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

Las pautas pedagógicas y didácticas que se señalan apelan a la posibilidad de relacionar los contenidos con los temas de la vida cotidiana de los estudiantes, apoyados con actividades de investigación y ejercicios que lleven a la indagación, la reflexión y el conocimiento de la realidad. Se propician en el aula, las actitudes de apertura y respeto que posibiliten la libertad de expresión de todos, con especial atención en promover la equidad de género, a la vez que se promueven las capacidades comunicativas, de expresión, análisis, diálogo, discusión colectiva y juicio. En suma, se alienta la práctica de valores, actitudes y habilidades relacionados con la vida democrática, con el trabajo en equipo y la organización colectiva. (*Ibid.*, pp. 3 – 6)

Este nuevo enfoque inició su aplicación a partir de 1999 en el sistema escolarizado, por lo que es aún prematuro determinar sus bondades e identificar sus posibles fallas. Sin embargo, algunos investigadores coinciden en que al menos habría dos aspectos por resolver para que esta asignatura cumpla los objetivos que le dieron origen.

El primero de ellos, radica en que el cuerpo docente responsable de transmitir a los alumnos los contenidos de la asignatura, es el mismo que anteriormente impartió la materia de Civismo y no se encuentra óptimamente capacitado para aplicar las técnicas didácticas y pedagógicas que el nuevo enfoque exige; es decir, la fuerza de la tradición magisterial de dictar lo que debe saber el alumno, dificulta la posibilidad de crear un ambiente democrático en el aula para propiciar la reflexión del estudiante sin imponerle heterónomamente una determinada visión (la del maestro) de los contenidos que se le instruyen.

El segundo, se refiere a la evaluación que el maestro hace del alumno, donde se pierde de vista el objetivo de llevarlo a un desarrollo cognoscitivo que le permita

ser un sujeto moralmente autónomo, privilegiando en los exámenes la memorización de contenidos, es decir, se procede a calificar la asignatura de manera similar a la que se utiliza en cualquier otra materia, como si se tratara de geografía o historia.

Por lo anterior, se percibe que uno de los puntos más vulnerables de la educación moral estriba en la insuficiente preparación pedagógica de los docentes para conducirse democráticamente frente al grupo y superar la tendencia a llevarlo al terreno del adoctrinamiento o a la imposición de "aquello que debe saber el alumno". Este problema no debe constituir un pretexto para desistir de la educación valoral; por el contrario, debe asumirse como uno de los puntos prioritarios de la nueva formación del profesorado. Al respecto, resultan de suma utilidad las recomendaciones del maestro Jaume Trilla para el manejo de valores controvertidos tratados en el punto 4.4 del presente trabajo.

Sin duda es mucho lo que hay por avanzar en esta ruta, pero no cabe duda de que, pese a las críticas que aún se pudieran escuchar, la opción de una educación moral es, comparativamente, superior a aquella en que la discusión y el esclarecimiento de valores fueron temas vedados en el sistema educativo.

Aun si aceptamos que pueden tener razón quienes sostienen que es imposible evadir las trampas ideológicas y que toda educación es ya, por ese solo hecho, una forma de ideologización, habría que decir, que la educación moral democrática, entendida como una opción "ideológica", sería infinitamente más deseable y menos peligrosa que cualquiera de sus alternativas.

De acuerdo con esta visión, la escuela democrática no podría ser un agente socializador, en el sentido tradicional en que se aplicó este concepto en el pasado; es decir, ya no sería su papel producir los individuos que demanda la sociedad o que requiere un determinado sistema productivo; por el contrario, la escuela democrática se deberá centrar en desarrollar las capacidades del individuo, para

que éste participe activamente en la sociedad y contribuya a su transformación y no a la inversa.

Alain Touraine (1997) sostiene que, en la sociedad postmoderna, la escuela ya no será el agente socializador privilegiado capaz de transmitir las normas que regulan el funcionamiento de la sociedad. Señala incluso, que la supervivencia de las escuelas en el futuro dependerá de que se cambie el modelo socializador por el que denomina "la escuela del sujeto".

La escuela del sujeto debe hacer a un lado la socialización entendida como "imponer normas a los alumnos y transmitir a los docentes una delegación de poderes sin otro límite que el fijado por el poder político. La escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas en vez de creer que antes de encarar la socialización del individuo éste es un salvaje." (Touraine, *Op. Cit.*, p. 277)

Es cierto —dice Touraine— que la escuela debe proveer de un enraizamiento, necesario en todo educando que forma parte de una sociedad; debe también enseñar su lengua y conectar a los alumnos con la realidad nacional o regional a través de los cursos de historia y geografía, pero la escuela no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser *Sujetos*; es decir, deberá consagrarse cada vez menos a la transmisión de una serie de conocimientos, normas y representaciones, para centrarse, cada vez más, por un lado en el manejo de instrumentos, y por el otro, en la expresión y formación de la personalidad y la moralidad autónoma del individuo.

La educación del futuro, según esta visión, debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal; evitar imponer una cultura predeterminada y preparar para la diversidad (histórica y cultural) y la aceptación del otro; finalmente, la educación en el futuro no deberá aceptar la estratificación por razones de clase o condición

económica de los niños sino centrarse en sus capacidades individuales y propiciar la igualdad de oportunidades, es decir, debe convertirse en un agente democratizador.

Todo ello implica que la escuela no debe buscar "adaptarse" a lo que la sociedad espera de ella y "producir los sujetos que la sociedad necesita" como si fuera un taller manejado de acuerdo con los métodos taylorianos. En todo caso, debe enfocarse en los sujetos individuales y desarrollar sus capacidades personales, al mismo tiempo que se preocupe por el desarrollo de su formación ética y su autonomía moral.

#### **4.4. Educar en y para la democracia: Una alternativa viable para México**

La democracia, como procedimiento, tiene un fuerte contenido moral, en tanto nos permite plantear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva y adoptar principios y normas que sean el resultado de la propia convicción. Muchos de los motivos que impulsan a plantearse la educación moral pueden sintetizarse en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar los valores democráticos para incorporarlos a los propios hábitos personales de interrelación, desde sus versiones político-institucionales hasta sus manifestaciones interpersonales.

La educación moral democrática concilia las dos posturas antagónicas con las que se han abordado los asuntos éticos en la educación: Una, que pretende imponer un sistema de valores absolutos, de manera heterónoma, sin que el educando o su familia pueda intervenir para cuestionarlo y que reprime de múltiples maneras cualquier esquema de valores que se le anteponga. La segunda, amparada en un supuesto libre albedrío, que deja totalmente aislado al individuo para que este elija, por sí solo y de manera personal, el esquema de valores que mejor le acomode.

Ambas posturas han desembocado históricamente en un empobrecimiento de la moral social y han desprovisto a los individuos y a la sociedad de las herramientas básicas e indispensables para una convivencia armoniosa y digna entre sus miembros.

En el primer caso se suprime la libertad del individuo para elegir y se le reduce como ser humano capaz de crear, proponer y promover la evolución valoral de su persona y de su sociedad; en el segundo caso, los temas morales quedan suprimidos, en aras de una libertad personal mal enfocada, que imposibilita la discusión, la confrontación y el debate, tan necesarios en la formación de una cultura ética.

En este contexto, como lo afirma Puig (1996, p. 27), el objetivo de la educación moral democrática sería el de "construir aquellas disposiciones que configuran la conciencia moral autónoma en tanto capacidad para regular o dirigir por sí mismos la propia vida moral."

**Una experiencia de educación moral democrática (el grupo de Barcelona).** María Rosa Buxarrais y otros autores de origen español han desarrollado un modelo pedagógico para la educación en valores que se propone superar todos los escollos que una empresa de esta magnitud conlleva para no caer en una educación doctrinaria, ideologizada o impositiva. El éxito logrado en sólo unos cuantos años de aplicar este innovador enfoque pedagógico, que concilia exitosamente las más diversas posturas en torno al complejo mundo de los valores, hace de esta experiencia un valioso punto de referencia para nuestro país. Por tal motivo, se describen a continuación los principales postulados de este modelo educativo.

De inicio la postura central de estos autores señala que ante el debate de la relatividad o el absolutismo de los valores la respuesta es la discusión democrática de los asuntos morales: "Al proponer un modelo de educación moral respetuoso



de la autonomía de los sujetos y a la vez orientado por ciertos criterios racionales, nos separamos de las propuestas autoritarias que determinan heterónomamente lo que está bien y lo que está mal. Pero también nos separamos de aquellos modelos que ante un conflicto moral afirman que sólo podemos esperar que cada cual opte, de acuerdo con criterios subjetivos" (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, *Op. Cit.*, p. 20).

Desde esta perspectiva proponen que ante un conflicto de valores se tenga en cuenta el juego simultáneo de dos principios fundamentales:

1. El respeto a la autonomía de cada sujeto, que se opone a la presión exterior, que ahoga la conciencia libre y voluntaria.

2. La razón dialógica, que se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo sobre todo aquello que separa a las personas cuando enfrentan un conflicto de valores.

Buxarrais se pronuncia por respetar la autonomía personal y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones. Ello no implica uniformidad o imposición sino, por el contrario, la posibilidad de construir formas de convivencia que podrán ser tan variadas como decidieran los implicados y como lo permitieran los modos culturales que cada persona y cada grupo posee, pero que en cualquier caso estarían regidas y respetarían los valores que se derivan de los principios en que se sustenta su propuesta.

"Tratamos de comprobar si, por encima de la pluralidad de opciones que presentan las sociedades democráticas, es posible considerar de una manera racional que existen unos criterios comunes reconocidos y aceptados por todos, aunque no como valores absolutos, unos criterios suficientes para configurar una vida personal y colectiva justa, aceptando, asimismo la pluralidad de puntos de

vista, creencias y maneras de entender lo que cada uno concibe como una vida buena y feliz." (Martínez y Puig, *Op. Cit.*, p. 13)

Tal propuesta de educación moral no tiene que violentar las creencias plurales de los hombres y las mujeres de las sociedades democráticas, pero puede, en cambio, ayudar a vivir una vida más justa y solidaria.

De acuerdo con este modelo, la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en relaciones personales y en la participación social basada en el empleo crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos, supone formar un perfil moral caracterizado por las siguientes adquisiciones:

1. El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor.
2. La adquisición de las capacidades y conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad y consigo mismo, de manera que sea posible elaborar normas y proyectos contextualizados.
3. La formación de las habilidades necesarias para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser realmente deseada.

Este modelo educativo, tiene su fundamento filosófico en la teoría de justicia de John Rawls. También se toman conceptos centrales de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas<sup>12</sup>. En sus componentes psicológicos, se apoya

---

<sup>12</sup> La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas se refiere a que la razón humana no es monológica sino dialógica. Los seres humanos se relacionan a través de *actos de habla*, entendidos como *unidades de comunicación lingüística*. Los actos de habla constituyen el medio a través del cual una sociedad plantea los diferentes problemas que le presenta la realidad. El lenguaje viene a ser el sustrato en el que descansan todas nuestras actuaciones ya que a través de él a) nos comunicamos, b) conferimos sentido a unos modos de actuación referidos tanto al mundo de la realidad como al mundo práctico de la moral, del

en el cognoscitivismo (constructivismo) de Kohlberg y Piaget. Se trata de un modelo "eclectico" en tanto se vale de otras aproximaciones teóricas, incluso emparentadas con el conductismo, como el denominado aprendizaje social de Albert Bandura.<sup>13</sup>

La educación en valores está motivada por la necesidad de responder a tres tipos de cambios que se están produciendo en las sociedades modernas: cambios socio-políticos, cambios a nivel social-educativo y cambios en el mundo laboral.

El primer tipo de cambios se manifiestan en sociedades pluralistas y democráticas que ofrecen distintas opciones de "vida buena"; esto obliga a que cada quien elija su propio proyecto de vida con base en el concepto de felicidad que mejor le avenga.

El segundo tipo de cambios se refiere a las transformaciones sociales que se han dado, particularmente después del movimiento social de 1968, mismas que condujeron a reivindicar la igualdad de oportunidades, de género y los derechos humanos, entre otros cambios; ello obliga a que los gobiernos y el sistema educativo asuman los nuevos valores que están surgiendo de la sociedad.

El tercer tipo de cambios, en el mundo laboral, se refieren a que las personas que acceden al mercado de trabajo deban tener capacidades para adaptarse a los cambios, adquirir nuevos aprendizajes, sobre todo técnicos, dada la rapidez con que se desarrollan nuevas tecnologías. En este sentido, existe un valor que empieza a destacarse como prioritario, que es el deseo o el afán por conocer más sobre los temas novedosos y no limitarse a lo que ya se ha aprendido.

---

derecho y de la política. Para Habermas todo ser humano es un interlocutor válido. (consultado en Abad y Díaz, 1996, p. 437)

<sup>13</sup> Este modelo de educación en valores fue presentado por la Dra. Buxarrais en la conferencia "Educación en valores y democracia", dictada en el Instituto Federal Electoral, el 7 de noviembre de 2001. Aquí se incluyen algunos conceptos vertidos por la autora que no aparecen en la bibliografía disponible, debido a que son actualizaciones teóricas no publicadas aún.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Lo anterior implica no sólo que se está construyendo una nueva estructura productiva y de interrelaciones en el mundo sino que estos cambios están incidiendo en la transformación del modelo educativo que antes se entendía como un proceso que tenía un inicio y un fin, en tanto que ahora se percibe como un modelo continuo en el tiempo, es decir, una educación permanente basada en la constante adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos del ser humano.

En este marco, el concepto de educación debe ser replanteado en un sentido integral. Al respecto el Dr. Miquel Martínez <sup>14</sup> define a la nueva educación como el proceso a través del cual la persona mejora en las siguientes cuatro dimensiones:

- a) Adaptativa, al entorno social y cultural en el que se va a desenvolver.
- b) Codificativa, que implica el aprendizaje de los códigos del grupo al que pertenece, desde aquellos como la escritura hasta los códigos sociales que le van a permitir la comprensión crítica de la realidad.
- c) Proyectiva, referida a que el individuo debe ser percibido por la sociedad como realmente es, e
- d) Introyectiva, entendida como la capacidad del individuo para reflexionar sobre sí mismo para adaptarse al entorno y/o transformarlo así como para definir su propio proyecto de felicidad.

La educación en valores se fundamenta en tres criterios centrales:

*Autonomía*, entendida en el sentido kantiano, es decir, que la persona sea capaz de defender su criterio y sus convicciones sin someter su conciencia o dejarse llevar por la presión de los poderosos. Este criterio lleva a la aceptación de uno mismo, a la seguridad y al establecimiento de una relación afectiva con los demás.

---

<sup>14</sup>

Citado por la Dra. Ma. Rosa Buxarrais, durante su conferencia del 7 de noviembre.

**Diálogo**, que implica respetar al otro, entenderlo como igual y asumir que tiene su propia visión de las cosas. Este criterio lleva a una comunicación bien intencionada con los demás, a la construcción de consensos y a dirimir el disenso de manera fraterna.

**Respeto**, particularmente por la diferencia, es decir, todos los seres humanos son interlocutores válidos, independientemente de su condición social, cultural, económica, de raza, lengua o religión. Este criterio lleva al autocontrol, a la autorregulación y a la búsqueda del bien común sobre el propio.

La educación en valores que propone este modelo abarca tres ámbitos o dimensiones de la vida de la persona:

La dimensión *individual*, que se refiere a dilucidar en lo personal ¿Qué y cómo quiero ser? (construcción del yo) ¿Cuál es mi idea de felicidad? ¿Cuál es mi idea de vida buena?. Clarificar estas preguntas lleva al autoconocimiento y a la autoestima del individuo.

La dimensión *social*, también llamada *convivencialidad* que implica “ponerse en el lugar del otro”, “sentir lo que pueda sentir el otro” (empatía social) para participar y comprometerse con los demás, aceptar al distinto y vivir la pluralidad como riqueza y no como conflicto.

Dimensión *moral*, entendida de manera transversal a las dos anteriores, es decir, uno no puede construir juicios morales sin una idea del Yo, y tampoco sin tener conciencia social.

El modelo asume que el desarrollo del juicio moral es producto de un proceso de maduración cognoscitiva, pero también de la interacción social, que lleva al niño gradualmente de una etapa egocéntrica y preconventional hacia otra heterónoma y convencional, hasta alcanzar una tercera fase, de autonomía postconventional,

en la que cada sujeto es capaz de construir su propia visión del mundo y de las reglas aplicando principios éticos universales.

Una aportación importante de esta visión teórica, como lo señala Jesús Vilar (*Ibid.*, pp. 34 - 35) es que la educación moral no sólo se enfoca desde el ámbito cognoscitivo, sino que involucra fuertemente los aspectos afectivo-emocionales y los conductuales; por consecuencia, la formación moral no es algo que se pueda aprender "de memoria". El modelo reconoce que el proceso de valoración es personal y que toda conducta moral supone al menos tres elementos: el *pensamiento* [cognoscitivo – selectivo] la *afectividad* [estimación] y la *acción* [conducta].

*Pensamiento.* La selección de valores sólo existe cuando el sujeto piensa y elige en total libertad; una segunda condición es que su elección sea el producto de considerar varias alternativas; y finalmente, la tercera condición es que haya considerado las consecuencias que derivan de cada elección.

*Afectividad.* La estimación de valores supone una vertiente afectiva, es decir, que la elección permita al sujeto estar cómodo y que disfrute de su selección. Sólo si se está a gusto con aquello que hemos elegido lo podemos defender públicamente sin vacilaciones.

*Acción.* La actuación, se refiere a que la conducta cotidiana del sujeto debe ser congruente con los valores que ha elegido.

Un principio del constructivismo señala que cada sujeto *construye* progresivamente nuevas estructuras cognoscitivas a partir de las anteriores; ello es igualmente válido con relación en la formación de los juicios morales, que serán congruentes con el estadio de desarrollo en que cada sujeto se encuentre. En esta propuesta teórica, el papel del maestro no es el de "convencer" al alumno sobre la bondad de determinados valores, sino el de facilitar que cada sujeto construya su

propia capacidad de juicio moral, mediante técnicas pedagógicas que propicien la reflexión personal, el diálogo y la discusión razonada de argumentos.

Se trata, en suma, de ayudar a que los alumnos clarifiquen sus valores y construyan sus propias opiniones. El pedagogo Jesús Vilar (*Ibid.*, p. 40) retomando los trabajos pioneros de L. Rath<sup>15</sup> recomienda las siguientes técnicas de clarificación de valores:

- a) Alentar a los alumnos, niños y niñas, para que seleccionen con toda libertad.
- b) Ayudarles a descubrir alternativas antes de decidirse por una opción.
- c) Contribuir a que sopesen las consecuencias de cada una de ellas.
- d) Conseguir que descubran cuáles son las características que aprecian.
- e) Crear situaciones donde puedan afirmar libremente sus selecciones.
- f) Fomentar que vivan y actúen de acuerdo con sus ideas.
- g) Ayudarlos a examinar formas de conducta que se repitan en su vida.

El sistema de educación moral que propone el denominado grupo de Barcelona, se sustenta en una serie de técnicas que permiten fomentar las capacidades dialógicas del alumno, aprender a escuchar y reflexionar sobre los argumentos ajenos, sustentar razonadamente las propias ideas y construir consensos. En suma, estas técnicas tratan de formar sujetos democráticos en un ámbito como la escuela que, de inicio, se reconoce como plural y heterogéneo.

Las herramientas pedagógicas más importantes para la educación moral que proponen son, entre otras:

- ◆ La comprensión crítica de textos.

---

<sup>15</sup>

Louis. Rath<sup>15</sup> y sus colaboradores, inspirados en el pensamiento de John Dewey, publicaron en 1966, en Norteamérica, la obra *Values in Teaching*, considerada la primera gran contribución pedagógica en materia de clarificación de valores.

Esta modalidad requiere, de inicio, que los alumnos hayan logrado un nivel aceptable de eficiencia en sus habilidades de lectura y cuenten con un repertorio verbal acorde a los textos que serán analizados.

En este caso se pretende impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como la construcción de acuerdos y consensos en torno al tema específico a tratar. Se pretende que los alumnos adquieran y fortalezcan la práctica de emitir su opinión en forma autónoma, sustentar coherentemente sus puntos de vista (habilidad de argumentación), confrontar sus opiniones con otras que pudieran ser distintas dentro del grupo y razonarlas de manera ordenada y lógica. Se entiende como texto toda producción humana que sea comunicable verbalmente.<sup>16</sup> El ejercicio consiste en que un alumno o un grupo de alumnos seleccionados al azar leen en voz alta el texto que, por lo general, tratará algún tema controvertido en el que se involucran valores morales; una vez leído, el educador solicitará a los alumnos que expongan aquellos aspectos del texto que les hayan parecido más importantes y los anotará en el pizarrón; una vez que hayan concluido las aportaciones de los alumnos solicitará que señalen cuál de todos los puntos consideran el más importante; esta etapa del ejercicio genera una dinámica de intercambio en la que el educador puede fungir como moderador sin intervenir en las opiniones de los alumnos. El ejercicio concluye cuando el grupo llega a un consenso respecto del orden de importancia de cada punto.

Una variante de este ejercicio consiste en darle a cada alumno copia de un mismo texto y solicitarle que lo lea en silencio; después se les pide que cada uno ponga por escrito y de manera breve las ideas centrales y su opinión sobre lo que leyeron. Este ejercicio implica habilidades diferentes a las de exponer verbalmente, toda vez que la palabra escrita exige un mayor esfuerzo para ordenar y estructurar ideas. Posteriormente, se puede abrir el ejercicio a

---

<sup>16</sup> Algunos autores consideran también como *textos* expresiones humanas que no necesariamente son escritas; por ejemplo: imágenes, sonidos, pinturas, fotografías, caricaturas, melodías, canciones, etc.



una segunda etapa en la que cada alumno presenta al grupo su resumen y se confronta cada uno de ellos hasta lograr un consenso sobre los aspectos más destacables del texto analizado.

- La discusión en grupo de dilemas morales (del tipo de Kohlberg y Piaget).

Esta modalidad se recomienda sólo cuando se hayan desarrollado previamente habilidades dialógicas (escuchar y comunicar) y de comprensión crítica en los alumnos. El grupo debe además haber logrado un alto sentido de unidad, estima, confianza y respeto entre sus integrantes. Previo a la presentación del dilema el grupo debe sentarse preferentemente en círculo de modo que pueda haber contacto visual entre todos; el educador o facilitador debe sentarse en el círculo como uno más de ellos. Si el grupo es muy grande, pueden formarse varios grupos. La elección del tipo de dilema dependerá de los valores que se busque esclarecer. Por ejemplo, puede plantearse el dilema clásico de Heinz, aplicado por Kohlberg, o incluso diseñar nuevos dilemas para confrontar otro tipo de valores en el grupo. Montse Payá (en Martínez y Puig, *Op. Cit.*, pp. 55 – 56) propone, sólo a manera de referencia, el siguiente dilema:

"Sergio es un chico muy tímido que hace el 8° de EGB. Ha tenido que cambiar constantemente de escuela por motivos de trabajo de su padre. Ya es el segundo año que va a esta escuela y aún no tiene muchos amigos. En concreto, Luis, que es muy popular en la clase se mete mucho con él, porque es callado y lleva unas gafas muy grandes. Durante la clase de Ciencias fueron al laboratorio. La profesora puso a Sergio y a Luis a trabajar juntos con el microscopio. A la salida, Sergio vio cómo Luis escondía el microscopio en su mochila. Por la tarde, la profesora anunció que faltaba uno de los microscopios del laboratorio y que ellos fueron los últimos en utilizar el aula. Quiere que se devuelva el microscopio y aparezca el responsable. Esperó un tiempo, pero Luis no reconoció haberlo tomado. Entonces la profesora dijo que si el culpable o los culpables no querían salir y había alguien que lo sabía, podía escribir el nombre en un papel y hacerlo llegar anónimamente."

Las preguntas al grupo son: ¿Qué tiene que hacer Sergio? ¿Por qué crees que lo tiene que hacer?. 1.- Si Sergio no fuera tímido, ¿crees que actuaría de otra manera?. 2.- Si Luis fuera amigo de Sergio, ¿tendría éste que hacer lo mismo o cambiaría? ¿Por qué?. 3.- Si Luis le pidiera que no dijera nada, y le dijera que siempre serían amigos, ¿Sergio tendría que denunciarlo o no? ¿Por qué?. 4.- Si Sergio hablase con Luis y éste lo tratase mal, negándose a hablar con la profesora, ¿Sergio tendría que denunciarlo? ¿Por qué?. 5.- ¿En qué se diferencian Sergio y Luis?. 6.- ¿Esto es motivo para obrar de una manera u otra? ¿Por qué?.

- ◆ La resolución democrática de conflictos (hipotéticos o reales) en el aula.

Como sabemos, existen muchas definiciones y enfoques sobre el conflicto; sin embargo, en el modelo de educación para la democracia, Rafael Grasa (*Ibid.*, p. 105) define el conflicto como un proceso natural, común a todas las sociedades y grupos, que se estructura en fases; es cíclico en su desarrollo, es decir, se mueve en secuencias de etapas parcialmente predecibles y, por ello, es susceptible de regulación positiva. En todo conflicto intervienen personas o grupos con objetivos, fines o intereses incompatibles.

Los conflictos pueden ser *subyacentes* (cuando uno o varios de los actores implicados no se percata de la situación conflictiva) o *patentes* (cuando el conflicto está claro para todas las partes).

En la dinámica del salón de clase es importante que el maestro sepa reconocer la existencia de conflictos y tenga las capacidades para promover su solución exitosa. Los conflictos tienen diversas formas de afrontarse; las siguientes son algunas de las posibilidades más frecuentes de responder ante ellos:

- a) *competir*, cuando uno se preocupa básicamente por sus propios deseos sin considerar al otro;

- b) evitar/huir**, cuando se elude la confrontación del problema y se muestra poco interés por resolverlo (apatía);
- c) pactar, negociar, convenir**, cuando una de las partes se preocupa por sus propios deseos e intereses pero está dispuesta a tomar en cuenta los de la otra parte pudiendo llegar a mutuas concesiones en aras de resolver el conflicto;
- e) acomodarse, ceder, acatar**, cuando una de las partes se desentiende de su propia postura e interés en aras de satisfacer el de la otra parte. Si bien se evita la confrontación en el corto plazo, en el mediano plazo puede llevar a conflictos mayores.
- f) Colaborar**, cuando uno busca satisfacer sus propios intereses pero está dispuesto en alto grado a satisfacer plenamente los de la otra parte. Este recurso difiere de la negociación en tanto ambas, en vez de ceder algo, se proponen incrementar sus ganancias. Sin embargo, esta es la alternativa menos frecuente para la solución de los conflictos.

El rol del maestro frente al conflicto es el de un mediador que procurará en lo posible que el grupo resuelva sus diferencias mediante una estrategia de colaboración. Para ello, se proponen los siguientes pasos: 1. separar los tres aspectos presentes en el conflicto: personas, procesos y problemas, 2. clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema, 3. Facilitar y mejorar la comunicación entre las partes, y 4. Trabajar sobre los problemas concretos de las personas enfrentadas.

En todo proceso de solución de un conflicto es importante que las partes implicadas puedan ejercitar al menos las siguientes habilidades: a) reconocer y valorar los puntos en los que hay coincidencia de ambas partes (lograr acuerdos en lo general, para posteriormente centrarse en las diferencias particulares); b) evitar generalizaciones y personalismos (acotar el problema y evitar reaccionar emocionalmente frente a la diferencia); c) saber ponerse en el lugar del otro (reconocer su dignidad, comprender sus

razones y argumentos) d) poder identificar conjuntamente las vías posibles de solución del conflicto; y, finalmente, ensayar técnicas para ensanchar las posibilidades de solución; una de ellas es discutir opciones no previstas mediante el recurso de "qué pasaría si..."

- ◆ El *Role – Playing*, los juegos de simulación y las representaciones o dramatizaciones.

El fundamento psicológico de esta técnica es que el sujeto sólo puede asumir el rol de otra persona o personaje cuando ha desarrollado una empatía o capacidad para ubicarse en la perspectiva y el lugar del otro; esto sólo se produce cuando el individuo ha incorporado una experiencia social y de interrelación con sus semejantes. Xus Martín (*Ibid.*, p. 113) señala que el *Role – Playing* supone la adquisición de al menos las siguientes habilidades:

- a) Comprender que los otros tienen también puntos de vista, quizás distintos, sobre los sucesos y para anticipar lo que puedan sentir o pensar;
- b) Relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas;
- c) Controlar y relativizar el propio punto de vista cuando se trate de juzgar o de tener en cuenta el punto de vista de los demás.

El *Role – Playing* consiste en dramatizar, mediante un diálogo e improvisación, sobre una situación que presente un conflicto con trascendencia o implicación moral. El maestro puede iniciar una sesión de este tipo aportando los elementos de contexto: el tema, los valores en conflicto, los personajes y la escena o situación en la que se desarrolla el evento; posteriormente, se solicitan voluntarios para interpretar los distintos papeles y personajes; en este caso debe procurarse que los roles sean distintos a los que normalmente desempeñan los niños, es decir, que representen un esfuerzo de interpretación así como la búsqueda de argumentos distintos a los propios, es decir, ponerse en el lugar y la perspectiva

del otro. Es importante darle al grupo seleccionado el tiempo necesario para que se familiarice con el rol a desempeñar y “construir” sus respectivos personajes, así como el hilo central de la historia que se va a representar.

Una vez que el grupo que participará en el Role – Playing se haya puesto de acuerdo sobre la obra a representar, entra a escena e inicia el ejercicio. La interpretación de los actores se centra básicamente en el diálogo y en la búsqueda de argumentos convincentes que justifiquen la postura del rol que les haya tocado desempeñar; por ejemplo, un padre autoritario e intolerante, un alumno que hace trampa en un examen, una madre a quien no le interesan los problemas de su hija en el colegio, por citar posibles roles a desempeñar.

El papel del resto del grupo es el de *observadores*, es decir, no pueden intervenir en la representación sino hasta después de que ésta haya concluido. En este caso, el maestro puede incentivar la participación de los observadores alentándolos a tomar nota de todo aquello que les merezca alguna opinión o comentario, para que sea planteado en el debate que se dará cuando termine la representación.

La fase de debate puede ser la más rica desde el punto de vista de la pedagogía de los valores, en tanto obliga a exponer y confrontar los puntos de vista del grupo. Aquí el papel del maestro como moderador y motivador de la participación es muy importante. El ejercicio concluye cuando el tema fue suficientemente discutido y se llegó de manera conjunta a conclusiones o consensos significativos.

En resumen, esta técnica favorece la descentración del sujeto, es decir, superar las etapas de egocentrismo en las que sólo se percibe la realidad desde la propia perspectiva. Este conjunto de habilidades se consideran indispensables para el desarrollo de la conducta moral, en tanto permiten a los alumnos explorar en torno a los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su

conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar los roles de los demás.

Todos los ejercicios y prácticas que se han señalado favorecen la participación activa de los alumnos y rompen la dinámica verticalista con la que tradicionalmente se impartían las materias de civismo o de valores.

El profesor debe tener una formación pedagógica apropiada a los requerimientos del modelo; no deberá imponer su criterio sobre los temas morales en debate; por el contrario, deberá generar las dinámicas apropiadas para que el grupo arribe a esclarecimientos por las vías del diálogo, la confrontación, el intercambio de ideas y la construcción de consensos. Si el maestro impone su criterio o se reserva "la última palabra" el modelo se cae.

Lo anterior conduce a formularnos la siguiente pregunta: ¿Cómo debe tratar el maestro temas controvertidos, tales como el aborto, la eutanasia, la pena de muerte, las creencias religiosas o la clonación humana, entre otros?. Al respecto, el maestro Jaume Trilla (1995) catedrático de la facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, propone una clasificación de valores en tres grandes grupos: en un primer grupo (A) se ubicarían los valores que convencionalmente llamamos compartidos y que comprenderían todos aquellos que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad) son aceptados de forma generalizada; un segundo grupo (B), estaría conformado por aquellos valores que no sólo no gozarían de una aceptación generalizada sino que además serían ampliamente percibidos en el contexto social como antagónicos a los anteriores, es decir, se trataría de contravalores; por último, habría un tercer grupo (C) en el que se ubicarían valores que aunque no gozaran de una aceptación mayoritaria se consideraría legítimo que individuos o grupos los pudieran tener como propios, aunque eventualmente pueden entrar en contradicción con otros valores, es decir, habría consenso sobre su legitimidad pero no sobre su universalidad.

Con base en lo anterior, Trilla sugiere como estrategia que el profesor se conduzca con lo que se denomina *beligerancia positiva* respecto de los valores A y con *beligerancia negativa* en el caso de valores B (o contravalores). En este sentido, no sería lógico que el maestro se mostrara neutral frente a valores como la libertad y la justicia, que pertenecerían al grupo A; tampoco podría mostrarse neutral frente a la tortura o el asesinato, que formarían parte del grupo B. Sin embargo, tratándose de los valores ubicados en el grupo C, el maestro debe considerar los factores en juego para adoptar una forma lícita de *neutralidad activa* que permita que el educando elucide los conflictos de valores y pueda autónomamente optar por su propia posición respecto a ellos.

Conscientes de que en una sociedad plural existen temas sobre los que difícilmente hay posibilidad de consenso, su discusión y debate debe conducirse con pleno respeto a las diferencias de opinión que cada persona manifieste. Por ello, un buen punto de partida para el profesor es procurar que el grupo esclarezca, de inicio, el tipo de valores que estarían en juego en cada caso. Por ejemplo: ¿qué valores estarían en disputa o en contraposición en el tema del aborto?; las posibles respuestas podrían ser: el valor de la vida, frente al derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo y si desea o no ser madre.

En el manejo de temas controvertidos como el expuesto en el párrafo anterior, los criterios que Trilla propone para guiar la actuación del profesor son los de:

- o Precisión, que se refiere a informar de los temas procurando la exactitud de los hechos.
- o Imparcialidad, que debe permitir analizar y exponer diferentes puntos de vista procurando favorecer un proceso de aproximación autónoma y singular a la verdad de forma completa y plural.

- Responsabilidad, que debe permitir reconocer los eventuales errores cometidos por falta de precisión e imparcialidad del maestro facilitando las actuaciones honestas y una adecuada percepción de las mismas, y
- Modestia, que debe permitir que el profesorado sea ante todo gestor del conocimiento, facilitador de informaciones y valoraciones desde diferentes puntos de vista y no fiscal de las manifestaciones autónomas de los educandos ante cuestiones socialmente controvertidas. (Consultado en Martínez, 2000, pp. 123 –124)

Es importante que el maestro pueda conducir a los alumnos a una discusión razonada de los temas morales sin imponer ninguna visión en particular; ello no implica que no pueda tener su propio punto de vista, pero éste no debe marcar la pauta para que el grupo asuma una determinada posición.

El profesorado es el principal agente educativo; por tal motivo, el maestro debe ser consciente de que es un modelo a imitar, por lo que está obligado moralmente a asumir los valores que enseñe. Si esto no ocurre, no tendría credibilidad frente a sus alumnos. En palabras llanas, no se puede predicar la democracia siendo antidemocrático o autoritario en el aula. La democracia es, ante todo, una forma de ser y de conducirse frente a los demás y ante uno mismo; la democracia es un valor indivisible, permanente e integral que involucra al ser humano en sus dimensiones cognoscitiva, actitudinal y conductual.

Un modelo de educación para la democracia supone, en consecuencia, un conjunto de contenidos educativos que deben cruzar horizontalmente toda la estructura curricular de los programas educativos, pero también una forma especial de organización escolar que se manifieste en los métodos y prácticas de los docentes, en la toma de decisiones internas de los centros educativos y en el manejo de las interrelaciones escuela – comunidad, escuela – maestros, maestros – padres de familia y maestros – alumnos.



En suma, este modelo exige lo que Martínez (*Ibid.*, p. 109) llama el contrato moral del profesorado: "este contrato moral en el ámbito de las instituciones educativas debe ser la base y quizá la clave que hará posible el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral de calidad integrada y transversal."

Asimismo este autor señala: "Para establecer las condiciones que hagan posible una educación en valores morales que contribuyan a promover y cultivar la democracia como una forma de vivir (...) es necesario que el escenario de la escuela, entendida como institución de aprendizaje por excelencia, esté impregnada de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ella aprenden. Para ello las relaciones interpersonales entre el profesorado, entre los sujetos que aprenden y, en definitiva, entre todos los que conviven en la escuela, deben estar gobernadas por los criterios antes mencionados. (...) Aprender a vivir en democracia no es posible sin practicar la democracia en los ámbitos de aprendizaje y en las instituciones destinadas a tal función." (*Ibid.*, 54 – 55)

Conforme a esta visión, la educación moral democrática no puede ser sólo una asignatura o materia dentro del programa educativo, aunque por las necesidades propias del currículo tuviera que manejarse así.

El pedagogo Josep María Puig Rovira, quien comparte junto con María Rosa Buxarrais, Miquel Martínez y Jaume Trilla una posición destacada en la edificación de este modelo sostiene que no se puede abordar el estudio de los valores de manera vertical, como algo separado del resto de los temas a cubrir en el programa educativo. Entre sus aportaciones destaca un conjunto de materiales curriculares basados en el principio de *transversalidad*. Su propuesta consta de apoyos pedagógicos dirigidos al profesorado, así como de libros de texto para los alumnos de primaria y secundaria (Puig, *Op. Cit.*, pp. 296 – 297). Estos materiales están diseñados para cubrir de un modo sistemático las temáticas de valor en las

respectivas áreas curriculares (materias), según el grado escolar y el nivel de desarrollo cognoscitivo del alumno. Los ámbitos temáticos son divididos en tres grandes campos:

**Micro-éticos:** que tienen que ver con los espacios de convivencia interpersonal en el entorno inmediato y cotidiano.

- ◆ Relación entre iguales.
- ◆ La institución escolar como ámbito de convivencia y trabajo.
- ◆ Relación en el ámbito familiar.
- ◆ Discriminación por razón de género.
- ◆ Civismo y convivencia.

**Macro-éticos:** que se refieren a la relación del individuo con un ámbito más amplio y global.

- ◆ La diferencia, valor y conflicto.
- ◆ Ciencia, técnica y ecología.
- ◆ Organización de la vida en común.
- ◆ Los Derechos Humanos.

**Meta-éticos:** relacionados al ámbito intrapersonal, es decir, propio del individuo.

- ◆ Autoconocimiento.
- ◆ Habilidades para el diálogo.

**Evaluación del aprendizaje en el área de valores.** En esta como en cualquier otra área del currículo educativo es necesario evaluar lo aprendido para comprobar si se han alcanzado y en qué grado los objetivos propuestos y cómo los nuevos conocimientos, habilidades o actitudes inciden sobre la persona. Algunos mentores argumentan que es difícil la evaluación objetiva en el terreno valoral, debido a que los contenidos valorales no se prestan al manejo de otras disciplinas como geografía, historia, ciencias naturales o matemáticas, en las que

se pueden construir exámenes del tipo de opción múltiple para medir conocimientos concretos.

Lo anterior, sin embargo, es una argumentación que ha sido ya superada por los avances en el diseño de pruebas que, sin dejar de ser objetivas, pueden medir, además de conocimientos específicos, la adquisición de actitudes y de conductas esperables como producto de un proceso de enseñanza aprendizaje.

En materia de educación en valores se deben considerar algunos principios básicos antes de proceder a la evaluación de los alumnos (Paniego, 1999, p. 240):

- a) *Evitar los juicios descalificadores y las comparaciones.* No es más persona quien saca dos décimas más en un examen o muestra saber la solución a un dilema moral antes que otro compañero.
- b) *Se señalan las cosas que se aprendieron.* Se refuerza el progreso y se motiva a seguir progresando. En la escuela tradicional se pone énfasis en aquello donde se falla; en el modelo de educación valoral democrática se señala preferentemente lo que se hizo bien.
- c) *Ante las cosas que no se lograron aprender se señala qué actividades se pueden llevar a cabo para aprenderlas.* La estrategia está centrada en las orientaciones hacia el futuro, es decir, en darle al alumno las herramientas para seguir avanzando y superar sus dificultades en lugar de dejarlo ante la impotencia de no haber aprendido algo (orientación hacia el pasado).

Una conocida frase de Albert Einstein dice que "la educación es aquello con lo que nos quedamos después de que olvidamos todo lo que nos enseñaron". En una perspectiva muy similar, el aprendizaje en el área de valores se entiende como un aprendizaje *para el futuro*, en tanto busca mejorar la calidad del ser humano y comprometerlo en una ruta de perfeccionamiento constante de su persona no solo en el dominio cognoscitivo (saber) y en el de sus habilidades (saber hacer, saber decir) sino fundamentalmente en el dominio actitudinal (saber ser). En este

sentido, la evaluación no debe enfocarse sobre lo que se ha aprendido en un momento dado, sino sobre *lo que perdura después del aprendizaje*. Por ello, se proponen cuatro fases de evaluación:

1. *Inicial*: que pretende descubrir cuál es la situación previa al proceso de aprendizaje
2. *Procesual*: paralela al proceso de aprendizaje para irlo corrigiendo.
3. *Final*: Inmediatamente después del proceso de aprendizaje, para determinar el nivel de adquisición logrado.
4. *De Persistencia*: se aplica pasado un tiempo desde el final del proceso para comprobar si lo aprendido persiste o fue olvidado; también sirve para determinar si el aprendizaje dio lugar a la formación de hábitos de conducta o simplemente fue irrelevante para el alumno (*Idem*).

Ante la pregunta de ¿qué evaluar?, el modelo señala que existen cinco aspectos básicos que forman parte de la evaluación de los aprendizajes:

- a) **Conductas**: El evaluador debe contar con los conocimientos y habilidades que le permitan observar y medir si se presentan cambios concretos en la forma de actuar y conducirse de los alumnos, y si se han incorporado nuevas conductas y hábitos como producto del aprendizaje.
- b) **Actitudes**: Se entendidas como *tendencias de acción* y como evaluaciones *afectivas* y *cognoscitivas* hacia "objetos de actitud" (personas, instituciones, situaciones determinadas, etc.) La medición de las actitudes permite al evaluador cerciorarse que las conductas mostradas en el salón de clases sean realmente honestas y no sólo "actuadas" conforme a lo que el maestro desea de los alumnos.
- c) **Habilidades**: Se refieren a la medición de destrezas básicas que son indispensables para hacer eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje; por ejemplo, habilidades comunicativas, destrezas en el manejo de información, estrategias de pensamiento, entre otras.

- d) **Conocimientos:** Conocer no es una condición suficiente para actuar pero sí es una condición necesaria, en tanto la información contribuye a tomar mejores decisiones. Cuando se tienen los conocimientos y éstos no inciden en las conductas esperadas, es posible que se trate de un problema de actitud; por ejemplo, todos sabemos que la luz roja significa “alto”; cuando nos pasamos una luz roja ello no significa que desconozcamos su significado sino que no tenemos actitudes y conductas de respeto hacia esa señal.
- e) **Valores:** Éstos constituyen el objetivo último del modelo. Aún cuando es difícil operativizar la medición valoral, lo que se sugiere metodológicamente es medir la adquisición o no de las conductas y actitudes que se han plantado como esperables o deseables en la currícula educativa (*Ibid.*, p. 242)

Las técnicas de medición más utilizadas para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en el terreno valoral son, entre otras, las siguientes:

- **Medidas observacionales.-** Consisten en observar una conducta de interés para la evaluación. Esta técnica debe aplicarse sin previo conocimiento de los sujetos de la evaluación. Su ventaja es que elimina la posibilidad de que los alumnos se comporten como lo espera el maestro (deseabilidad social) pero entre sus desventajas se encuentra la dificultad para interpretar o medir las conductas; por ejemplo, algunas conductas pueden ser observables en el espacio escolar pero la observación en el ámbito familiar o con el grupo de amigos se hace menos accesible.
- **Técnicas de indagación.-** Consisten en preguntar al sujeto sobre sus actitudes o conductas actuales: ¿por qué haces eso?, ¿cómo explicas lo que hiciste?, o bien sobre actitudes o conductas potenciales ¿qué crees que harías en tal situación? ¿cómo reaccionarías si te pasara tal o cual

cosa?. La ventaja de esta técnica es que aporta información que puede ser valiosa para medir actitudes pero su desventaja es que de no aplicarse con la habilidad adecuada puede recogerse la información que desea escuchar el evaluador.

- **Entrevistas y encuestas.-** Consisten en preguntar sobre lo que hace, piensa o siente una persona. En este caso se recomienda mezclar preguntas cerradas (si/no o mucho/poco/nada, etc) con preguntas abiertas, especialmente si estas últimas se planean para explicar una valoración o para justificar conductas o sentimientos (agrado, desagrado, aceptación, rechazo, etc.). Esta técnica requiere de habilidad en el planteamiento de las preguntas y precisión al momento de definir qué se pretende medir con cada una de ellas.
- **Entrevista grupal.-** Consiste en generar un escenario de diálogo abierto con las personas que participan en un programa educativo. Se recomienda que los grupos sean pequeños (entre 5 y 8 personas). Mientras que la entrevista o encuesta aporta información cerrada y cuantitativa, la entrevista grupal aporta información más abierta y cualitativa. Aquí se reduce el número de preguntas/tema y se procura un alto intercambio de opiniones de los participantes. Los riesgos de esta técnica pueden ser la dispersión (salirse del tema) y la tendencia a no aportar opiniones propias y sumarse a las de otros miembros del grupo.
- **Escalas de actitud.-** Consiste en ofrecer afirmaciones sobre temas o situaciones sobre las que se desea conocer la actitud de los sujetos o alumnos. Las afirmaciones pueden ser dicotómicas (Ejemplo: Me gusta la gente de color - Me disgusta la gente de color) o con variantes graduales (mediante escalas tipo Likert), por ejemplo: La gente de color me disgusta mucho – La gente de color me disgusta poco – La gente de

color me parece igual que cualquier otra — La gente de color me parece agradable — La gente de color me parece muy agradable).

- **Barómetro de valores.-** En esta Técnica se requiere de un moderador que pide que todas las personas se coloquen en el centro de una habitación; luego, el moderador lee una frase y pide que las personas que están a favor se coloquen a la derecha y las que están en contra a la izquierda; posteriormente se debate entre ambos grupos permitiéndose, en cualquier momento, que las personas que cambien de opinión se muevan de un lado a otro.
- **Lista de adjetivos.-** Consiste en darle al grupo una hoja que contenga un listado de adjetivos (100 al menos); acto seguido, se le presenta al grupo un determinado objeto (fotografía, persona, palabra, imagen, etc.) para que cada persona del grupo seleccione aquellos adjetivos que mejor definen a dicho objeto. Posteriormente se le solicita al grupo si los adjetivos son positivos o negativos y hasta qué punto cada uno se identifica con ellos. En este caso, se mide la uniformidad o grado de consenso del grupo sobre el objeto o si cada individuo tiene su propia opinión.
- **Diferencial semántico.-** Esta técnica consiste en presentar al sujeto dos adjetivos opuestos (bipolares) y pedirle que señale en una escala (de tres a cinco grados) en qué punto se encuentra el objeto de actitud; ejemplo: Las niñas son: Listas: \_\_\_: \_\_\_: X: \_\_\_: \_\_\_: Tontas.
- **Análisis de casos con dilemas morales.** Esta técnica, como ya se ha señalado, consiste en plantear a la persona o al grupo una situación o historia en la que existe un conflicto de valores. A cada quien se le pide que tome una posición y, sobre todo, que explique por qué adoptó esa

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

decisión. En su aplicación individual los dilemas son excelentes medios para determinar el nivel de desarrollo moral de las personas.

- **Test sociométricos.-** Consisten en obtener información de las demás personas, sus cualidades y el grado de aceptación, vistos por los compañeros de un grupo. En un ejercicio sociométrico se puede obtener información sobre los aspectos que son más valorados de aquellos con quienes se interactúa: apariencia física, amabilidad, preocupación por los demás, buen humor, simpatía, capacidad de trabajo, inteligencia, entre otros. Cuando la solidaridad y el trabajo de equipo es indispensable para el buen desarrollo del programa educativo (como es el caso de la educación en valores) esta técnica resulta indispensable para detectar personas con aptitudes de liderazgo, personas rechazadas o personas con problemas de integración al grupo.
- **Pruebas objetivas.-** Los denominados test de “conocimientos” son los menos aconsejados para este tipo de modelo educativo, toda vez que se trata de formar al alumno en destrezas, habilidades y actitudes que lo lleven a la posibilidad de construir un razonamiento moral autónomo y no de la adquisición memorística de datos, definiciones o teorías. Sin embargo, en ambientes relajados y sin que ello signifique una evaluación típica “para ascender el grado” se puede explorar la posibilidad de aplicar algunos cuestionarios o exámenes, más o menos rígidos, es decir, que incluyan preguntas cuya respuesta pueda ser medida objetivamente: por ejemplo: 1. La palabra “democracia” deriva de las voces griegas *demos* y *kratos* que significan: a) política y gobierno, b) mando y obediencia, c) pueblo y poder; 2. Las siglas ONG significan: a) Organización General de Naciones, b) Origen no grato, Organismo no gubernamental (las definiciones de cada técnica fueron consultadas en: Paniego, 1999, *Op. Cit.*, pp. 243 –249).



Existen otras metodologías y estrategias para evaluar el desarrollo de juicio moral tales como: frases inconclusas, mapas conceptuales, construcción de historias sobre un objeto de actitud, las cuales pueden ser utilizadas de manera diferenciada conforme a las características de cada grupo y de acuerdo con los objetivos que se proponga el maestro o facilitador. Lo importante es que la evaluación contribuya a detectar cambios significativos en la conducta de las personas como resultado del aprendizaje y evidenciar áreas o contenidos en los que sea necesario trabajar de manera especial para alcanzar los objetivos.

**Aportaciones mexicanas hacia un modelo de educación moral.** En México, se han realizado esfuerzos muy significativos para orientar el modelo educativo hacia una educación moral. Destaca en este campo la labor realizada por el maestro Pablo Latapí, así como las propuestas para una nueva pedagogía para la paz y los derechos humanos de Sylvia Schmelkes.

El maestro Latapí (2000) sostiene que la democracia es en el fondo una construcción moral; para que llegue a arraigarse en una sociedad es indispensable que los valores en que se sustenta sean vívidos responsablemente y percibidos como vinculatorios en conciencia por la mayoría de sus miembros. Y esa tesis tendría una consecuencia educativa: "La educación para la democracia, tomada en serio, es necesariamente una formación de conciencia moral."

¿Cómo formar en los niños y jóvenes ese sentido de responsabilidad, de conciencia moral, y fomentar que elaboren correctamente sus juicios y normas morales? Al respecto, Latapí (1999) propone cinco rutas de trabajo para el sistema educativo:

- ◆ Que los educandos profundicen en el conocimiento de sí mismos, particularmente de sus motivaciones, y en las consecuencias de sus actos.

- ◆ Que conozcan las normas de conducta vigentes en su entorno social y su razón de ser.
- ◆ Que conozcan, también, los principios universales que rigen la conducta humana.
- ◆ Que elaboren responsablemente los principios y normas de comportamiento que corresponden a sus propias convicciones y fomenten una convivencia armoniosa.
- ◆ Que integren gradualmente el conjunto de valores y normas que van aceptando en una visión congruente que dé a sus decisiones y acciones un sentido de realización humana.

Estos objetivos, dice Latapí, suponen desarrollar a) las capacidades cognoscitivas para elaborar juicios correctos, b) cultivar afectos, sentimientos, valores y actitudes favorables al bien moral y c) desarrollar lo que podría llamarse la capacidad de *autorregulación*, que se logra a través de la reflexión personal sobre la propia conducta.

La capacidad de juicio moral implica un desarrollo cognoscitivo que permita al sujeto plantear correctamente los conflictos que se le presentan, analizarlos críticamente y resolverlos aplicando principios adecuados.

El desarrollo afectivo y emocional permite cultivar sentimientos y actitudes que posibiliten al sujeto tomar decisiones que consideren a los demás, es decir, ser empático y solidario, ubicarse en la perspectiva del otro y evitar el egocentrismo.

La autorregulación es producto de la reflexión sobre las consecuencias de los propios actos y de una visión integrada de sí mismo. Esta capacidad es la que más se acerca a la así llamada virtud de la prudencia.

“Del conjunto de estas capacidades deberá surgir una personalidad integrada, de convicciones claras y firme, consistente en sus principios y acciones; lo que

algunos pedagogos llamaban hace algunas décadas, *educación del carácter.*" (Latapi, 1999 a, pp.34 – 36)

Por su parte, Sylvia Schmelkes (1997 a, pp. 57 – 59) asegura que la educación para la paz y los derechos humanos (concepto en el que incluye la educación para la democracia) no sólo implica la modificación de la currícula escolar sino la transformación integral del sistema educativo, es decir, las formas de enseñanza, las relaciones interpersonales en la escuela y la propia estructura y organización escolares.

Los maestros, dice Schmelkes, tienen que vivir y permitir que los alumnos vivan dichos valores. Esto implica modificar la organización escolar y la práctica dentro del aula. De hecho, se trata de una nueva pedagogía cuyos elementos se desglosan, de manera muy resumida, en los siguientes puntos:

- ◆ Una pedagogía de la Interdisciplina. Esta demanda pone en jaque a todo el sistema escolar, organizado por disciplinas.
- ◆ Una pedagogía pertinente. Este concepto se refiere a replantear la educación "homogeneizante" para atender contenidos propios del entorno del educando (locales) incorporando a los padres de familia en el proceso educativo.
- ◆ Una pedagogía para la acción. Se trata de incorporar en el proceso educativo acciones destinadas al cambio conductual y al cambio social; es decir, pasar de una educación "enunciativa" a otra activa donde los alumnos confronten colectivamente conflictos, tensiones y dilemas que los lleven a reflexionar, elegir y actuar.
- ◆ Una pedagogía de resolución de conflictos. Si el conflicto es una dimensión importante e ineludible de la realidad, es necesario saberlo enfrentar pedagógicamente mediante vías de solución que garanticen el respeto a los derechos humanos.
- ◆ Una pedagogía de la pregunta. Actualmente se vive una época en la que ya no hay verdades absolutas, una época en la que hay más preguntas que

respuestas; luego entonces, se debe saber enfrentar pedagógicamente la incertidumbre.

- ◆ Una pedagogía del cuerpo. Se ha olvidado el cuerpo; la educación valoral no puede descuidar su importancia. El respeto del propio cuerpo lleva al respeto del cuerpo de los demás, a la naturaleza y a la sociedad como cuerpo colectivo.
- ◆ Una pedagogía de la responsabilidad. Del antropocentrismo al biocentrismo, es decir, al respeto de toda forma de vida y al rechazo del abuso de la naturaleza y de otros seres humanos.
- ◆ Una pedagogía de la integración. En este caso se trata de revertir el individualismo, (propio de las sociedades postmodernas) para fomentar conductas de cooperación y solidaridad. Ello requiere integrar teoría con práctica, el pensar (dominio cognoscitivo) con el sentir (dominio afectivo) y con el hacer (dominio conductual).

Si se asume que un modelo de educación moral como el que propone es capaz de salvar todos los posibles obstáculos para no caer en formas sutiles pero igualmente indeseables de adoctrinamiento moralista, tal modelo podría significar una opción a seguir para conformar un currículo en esta materia para la enseñanza básica en el sistema educativo formal mexicano. Esta aspiración sería, empero, alcanzable en el mediano o largo plazo.

#### **4.5. El IFE y la educación cívica de los niños y jóvenes**

Además de la importante labor que realizan las instituciones del sector educativo nacional, cabe destacar la significativa contribución del Instituto Federal Electoral en la educación cívica de los ciudadanos y en particular en la formación de los niños y jóvenes del país en valores democráticos.

Ya se comentó en páginas anteriores que el IFE ha avanzado significativamente en la normalización de los procedimientos institucionales relacionados con la organización, coordinación y realización de elecciones; sin embargo, una vez que se han superado los antiguos problemas que afectaban la credibilidad y confianza ciudadana en la certeza, legalidad, objetividad e imparcialidad de los procesos electorales y sus resultados, queda pendiente el problema de contribuir a la construcción de una cultura democrática que trascienda lo estrictamente electoral y se incorpore a la vida de los ciudadanos mediante la práctica cotidiana de valores como la participación, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la igualdad, la legalidad y el diálogo, entre otros.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en el Artículo 41, Fracción III, que el Instituto Federal Electoral desarrollará en forma integral y directa actividades relativas a la capacitación y educación cívica. Por su parte el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, en su artículo 69, señala entre otros fines del Instituto, el de contribuir al desarrollo de la vida democrática.

Desde 1991, el IFE ha desarrollado diversas acciones orientadas al fortalecimiento de una cultura cívica nacional. Dentro de estos esfuerzos se confirió siempre un lugar especial a la formación cívica de los niños y jóvenes mexicanos. Ejemplos de estos esfuerzos han sido, desde 1993, las Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles para ser instrumentadas en las escuelas primarias y secundarias del país. En 1995 se reformularon dichas jornadas por nivel escolar y en 1997 y 1998 se complementaron con actividades orientadas a la formación de maestros como instructores.

La evaluación que hizo la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IFE sobre las jornadas, arroja que éstas han sido más útiles en la transmisión de conocimientos que en la formación de actitudes y

comportamientos cívicos; pese a ello, su bondad ha sido acreditada por las propias escuelas, maestros y alumnos.<sup>17</sup>

Otra actividad realizada por el Instituto ha sido el programa "Derechos y Valores para la Niñez Mexicana", aplicado desde 1996, en colaboración con el DIF y UNICEF. Las elecciones infantiles de 1997 fueron producto de la instauración de este programa en las escuelas del Distrito Federal con alumnos de 5º y 6º de primaria. El propósito es que los niños conozcan y reflexionen acerca de sus derechos y los valores de la democracia, reconozcan su importancia y los incorporen en su vida cotidiana.

Otro proyecto de formación cívica es el denominado "Nosotros los Jóvenes... Proyecto Ciudadano" que actualmente se lleva a manera de prueba piloto en varios estados de la República y en el Distrito Federal. El objetivo de este programa es el de involucrar a los jóvenes de secundaria en la detección, reflexión y propuestas de solución a problemas propios de su comunidad y en el diseño de un plan de acción para persuadir a las autoridades competentes en la instrumentación de sus propuestas y traducirlas en políticas públicas.

Finalmente, es destacable el trabajo realizado en la Consulta Infantil y Juvenil 2000, (Instituto Federal Electoral, 2001 a), que se comentará con mayor detalle en páginas siguientes.

Los esfuerzos realizados por el Instituto Federal Electoral apuntan a señalar dos condiciones fundamentales para el éxito de los programas de educación cívica en

---

<sup>17</sup> El informe de avance del Plan Trienal de Educación Cívica, correspondiente al segundo semestre de 2001 (consultado en [www.ife.org.mx](http://www.ife.org.mx)) señala que el programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles atendió en los siete años anteriores alrededor de tres millones y medio de estudiantes a nivel primaria y secundaria. "Ahora en cambio, en sólo seis meses de operación del Plan Trienal, (...) se ha alcanzado una cobertura de un millón 140 mil educandos con nuestros cuatro programas extracurriculares: Derechos y Valores de la niñez Mexicana, Nosotros los Jóvenes - Proyecto Ciudadano, las propias Jornadas Cívicas y la elección de representantes en el espacio escolar, es decir, en sólo seis meses se logró atender a la tercera parte de la población que se atendió en los siete años anteriores". Por otra parte, el informe señala que: "se logró impactar a 35 mil docentes, cifra que representa más del 40 por ciento de los poco más de 80 mil mentores que se habían impactado durante los siete años previos".

niños y jóvenes. La primera se refiere a que exista una corresponsabilidad entre el Instituto Federal Electoral y las autoridades educativas tanto a nivel federal como en los gobiernos locales. La segunda, atañe directamente a la preparación pedagógica de los maestros para que se comprendan los objetivos de cada programa, así como el modelo y las técnicas pedagógicas que deben aplicarse en cada caso.

Las experiencias anteriores sirvieron como plataforma para que el Instituto Federal Electoral abordara el magno proyecto contenido en el ***Plan Trianual de Educación Cívica 2001-2003***, (Instituto Federal Electoral, 2001). Este plan, puesto en marcha formalmente en el mes de abril de 2001, se desagrega en tres vertientes programáticas: 1) Programas de educación cívica y formación ciudadana en el espacio escolar; 2) Programas de formación y educación no formal, y participación ciudadana; y 3) Programas de información y comunicación.

Cada vertiente se desagrega a su vez en un paquete de proyectos de alcance nacional cuya implementación involucra no sólo a la Institución sino a diversos agentes del sector público y a diversas organizaciones de la sociedad. Los proyectos a realizar son los siguientes:

- 1 Codiseño de contenidos, métodos y materiales didácticos para el aprendizaje de la educación cívica.
- 2 Formación y actualización del magisterio
- 3 Formación cívica para padres de familia.
- 4 Desarrollo y aplicación de actividades extracurriculares de educación cívica en el espacio escolar.
- 5 Educación y capacitación electoral.
- 6 Formación de educadores para la democracia.
- 7 Promoción de una ciudadanía activa.
- 8 Educación cívica y formación ciudadana en el espacio municipal.
- 9 Fomento a proyectos de formación y participación ciudadana.

- 10 Participación cívica para la niñez y la juventud.**
- 11 Fortalecimiento y divulgación de la cultura democrática.**
- 12 Política de comunicación institucional.**
- 13 Campaña de difusión.**
- 14 Orientación e información a líderes de opinión.**
- 15 Orientación, información, consulta y atención a la ciudadanía en relación con las actividades del IFE.**

Como puede observarse, el plan representa el esfuerzo más ambicioso por sistematizar las acciones que, de manera aislada, se habían venido dando por distintas instancias públicas y sociales; también, es el primer intento por construir un programa integral nacional, a partir de un diagnóstico preciso de la problemática de la educación cívica, para derivar de él objetivos concretos, estrategias y líneas de acción, congruentes con una visión a corto y mediano plazos.

Visto en perspectiva, el Plan Trienal constituye la acción institucional más importante para promover un salto cualitativo en la cultura cívica nacional. Sin embargo, su viabilidad no sólo dependerá del Instituto Federal Electoral sino de la concurrencia de voluntades, recursos, estrategias y programas de una multiplicidad de instituciones de los sectores público, social y privado. Particularmente habría que señalar la participación de la Secretaría de Educación Pública, las organizaciones del magisterio nacional, las instituciones de educación superior, los gobiernos estatales y municipales, las asociaciones de padres de familia, las organizaciones no gubernamentales involucradas en la defensa de los derechos humanos y la promoción de la educación cívica, además de los medios de comunicación, entre otras.



Por otra parte, es fundamental analizar con mayor profundidad el modelo pedagógico que se aplicará en cada uno de los proyectos que involucran procesos de enseñanza- aprendizaje.

Un ejemplo de la necesidad de fortalecer el modelo pedagógico son las Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles, en las cuales se presentan diversos problemas que evidencian que a pesar de la gran disposición, voluntad y compromiso de los vocales de Capacitación Electoral y Educación Cívica de las Juntas Locales y Distritales Ejecutivas del país, carecen de las herramientas metodológicas y pedagógicas adecuadas para lograr los objetivos que se proponen dichas jornadas.

El estudio de campo realizado por García B. y Bustos O. (1996) sobre el desempeño del Programa de Jornadas Cívicas en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal y de los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla y Querétaro, puso en evidencia la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas e institucionales seguidas hasta entonces. Una versión resumida de esta investigación se incluye en la ponencia denominada *El Programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles del IFE: Revisión crítica y consideraciones para una propuesta*, que las autoras presentaron en el Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática, (Instituto Federal Electoral, 2000, *Op. Cit.*, pp. 341 - 358). Entre los problemas más relevantes encontrados en esta investigación se señalan los siguientes:

- a) Las jornadas están diseñadas originalmente para cumplirse en el lapso de una semana; sin embargo, éstas se desahogan, generalmente, en un día, empleándose en promedio una a dos horas y media de trabajo efectivo con los grupos escolares.
- b) El desempeño de la mayoría de los vocales de las Juntas Locales y Distritales Ejecutivas del IFE presenta inconvenientes tales

como: 1) falta de capacitación, 2) dificultades para trabajar con los grupos, 3) falta de elementos pedagógicos, 4) poca claridad en las explicaciones, 5) utilización de ejemplos inadecuados, no claros o alejados de lo cotidiano.

- c) **No hay un consenso institucional sobre la manera de realizar las Jornadas Cívicas (en cada estado se resuelve de manera distinta el problema). Por otra parte los vocales de Capacitación Electoral y Educación Cívica carecen de parámetros institucionales que les sirvan de guía para realizar esta actividad.**
- d) **Los vocales tienen problemas de acceso a las escuelas para realizar las Jornadas Cívicas, en tanto se carece de vías institucionales que faciliten su acercamiento a las autoridades escolares. El acceso depende de la capacidad de gestión o incluso de persuasión que individualmente tenga cada vocal.**
- e) **Los maestros (responsables de los grupos) se sienten totalmente ajenos a las Jornadas Cívicas, por lo que terminan ausentándose del salón de clases. Sin embargo, en los casos en los que se logra involucrar al maestro en la Jornada Cívica, los alumnos trabajan mejor con éste que con los vocales y se registra una mayor motivación e interés por participar.**
- f) **El interés y la participación mostrada al inicio de la Jornada Cívica por los niños respecto de los temas propios de la Jornada Cívica contrasta con la poca habilidad y la falta de capacitación de los vocales para resolver sus dudas e inquietudes, lo cual causa que se pierda el interés del alumnado.**

- g) Pese a que uno de los propósitos de las jornadas es que los alumnos trasciendan la idea de que la democracia sólo tiene que ver con aspectos electorales, al término de las mismas, la mayoría de los niños continúan asociando este concepto con "votar" o con "elecciones".
- h) Se observan dificultades en los niños para entender valores asociados a la democracia tales como: tolerancia, pluralidad, concertación, imparcialidad, legalidad, entre otros. Algunos de ellos les parecen difíciles aún de pronunciar, por no hablar de las dificultades que tienen para explicar su significado.

En este tenor, la investigadora Erika Tapia Nava (2000, p. 136), al analizar el efecto de las Jornadas Cívicas en relación con las representaciones sociales y percepciones que tienen los niños sobre la democracia encontró que aún cuando se tiene una valoración positiva de la democracia al conocer el concepto en forma abstracta, muestran poca eficiencia para referirlo a los ámbitos de su vida cotidiana: " Los contenidos que se brindan acerca de la democracia se centran en el tratamiento del concepto como un ideal prescriptivo. Sin embargo, la percepción de la democracia como valor, como norma ideal en el comportamiento de los hombres en sociedad, entra en tensión con las representaciones de los niños sobre su ejercicio en México, ya que no corresponde con la realidad y las experiencias vividas por los menores" (*ibid.*, p. 137).

Otra investigación (Bustos,1996, pp. 400 – 406) se refiere a las contradicciones entre democracia y sexismo en los textos de educación cívica y cultura política utilizados por el Instituto Federal Electoral como parte del material impreso elaborado para el programa de Jornadas Cívicas. De manera específica se hace referencia al texto denominado "Los valores democráticos" de la colección *Conociendo la Democracia*, publicado por el IFE en 1994. Con base en la técnica de análisis de contenido, se procedió a identificar imágenes y textos con

orientación sexista, es decir, aquellos que se ajustaban a los roles estereotipados de género donde se privilegia a un sexo sobre otro. De las 116 imágenes del texto donde aparecen personas, 50 de ellas incluyen únicamente hombres, y 35 de éstas se ajustan al estereotipo de género masculino. De las 24 imágenes donde sólo aparecen mujeres, 12 de ellas se ajustan al estereotipo de género femenino. En las 42 imágenes mixtas (donde hay hombres y mujeres) se detectó sexismo en tres cuartas partes de ellas.

La autora de esta investigación aporta ejemplos de cómo se manifiesta el sexismo en las imágenes y textos: "La mayoría de las veces son los niños (varones) quienes formulan las preguntas "inteligentes", les gusta la física y las matemáticas, y son las niñas quienes expresan aburrimiento hacia estas dos disciplinas. En varias imágenes, mientras son los niños quienes asumen un papel activo, las niñas aparecen como meras observadoras. El desarrollo físico, la fuerza y los deportes que involucran mucha actividad, se encuentran invariablemente representados en los niños, mientras que las niñas aparecen observándolos cruzadas de brazos y quietecitas."

Investigaciones como las señaladas hacen patente la necesidad de resolver el problema del modelo pedagógico y de elaborar mejores textos de educación cívica, así como de formar mejores cuadros institucionales. La inclusión del programa denominado *Formación de Formadores* en el Plan Trianual de Educación Cívica constituye un acierto, ya que representa la posibilidad de resolver muchos de los problemas pedagógicos ya identificados, a la vez que permitirá potenciar el esfuerzo institucional y elevar la calidad de los instructores y asesores <sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> La responsabilidad operativa de las Jornadas Cívicas se deposita en "asesores" e "instructores". A nuestro juicio, en un modelo de educación democrática la figura más apropiada para esta actividad pedagógica es la de "facilitadores", ya que permite una relación más horizontal con el alumno que la de instructor o asesor.

En este orden de ideas, resultan interesantes y valiosas las aportaciones de investigadores como Ana Corina Fernández Alatorre (en Instituto Federal Electoral, 2000, *Op. Cit.*, pp. 336-337) quien propone opciones pedagógicas no tradicionales como los cuentos y el uso de la fantasía, para superar las dificultades que enfrentan los niños en la comprensión de algunos conceptos más o menos complejos. Una de sus recomendaciones se refiere a que los textos deben presentarse al niño de manera atractiva e interesante, es decir, que su contenido tenga que ver con él y que sean accesibles a su vocabulario y a sus posibilidades cognoscitivas. Asimismo, recomienda que para el tratamiento de algunos de los contenidos más complejos y abstractos se puede recurrir al uso de relatos que incluyan la fantasía y la magia pues, más allá de los meros aspectos cognoscitivos, la formación de valores también pasa por la construcción de actitudes y éstas implican componentes afectivos y vivenciales que no se pueden dejar de lado.

Tanto el IFE como la Secretaría de Educación Pública tienen pendiente la tarea de formar cuadros de facilitadores, maestros, instructores y asesores en métodos y técnicas orientadas a una educación en y para la democracia. Ante todo, se estima necesario un mayor acercamiento de ambas instituciones con los profesionales de la psicología (social y educativa) para lograr mejores estrategias pedagógicas y mayor asertividad al hacer contacto con las diversas poblaciones objetivo.

Ya se ha dicho que la educación democrática implica el fortalecimiento de las capacidades dialógicas, deliberativas y reflexivas del sujeto; por ello, el aspecto más importante a cuidar es, justamente, que el modelo pedagógico de educación cívica sea manejado con el mayor profesionalismo por quienes tienen la responsabilidad de tratar directamente con los grupos a los que va dirigido.

Como se ha mencionado, los programas y proyectos del Plan Trienal de Educación Cívica se dirigen a distintas poblaciones objetivo: niños, jóvenes,

adultos, maestros, líderes de opinión, entre otros. Cada caso requiere de una estrategia educativa diferente, así como herramientas de apoyo y medios instruccionales apropiados y pertinentes. En tal sentido, es importante que este plan tenga como soporte en su instrumentación un anexo técnico en el que se defina dicha estrategia, cuyos contenidos instruccionales, actividades de aprendizaje y enfoque se adecuen de forma pertinente para cada destinatario.

Asimismo, habría que definir con mayor detalle las características específicas de cada grupo; por ejemplo, si la población objetivo son niños, tendrían que definirse estrategias diferenciadas para los niños del medio urbano respecto a los del medio rural; también, sería prudente que los contenidos de cada proyecto de formación cívica atendieran a los rangos de edad y al desarrollo cognoscitivo de los niños, dado que no es recomendable manejar contenidos similares para rangos de edad que abarcan distintas etapas o estadios de desarrollo.

En resumen, el Plan Trienal plantea con toda claridad lo que hay que hacer, pero requiere un trabajo pedagógico más preciso que permita la instrumentación de estrategias educativas adecuadas al logro de sus objetivos.

Por otra parte, es importante comentar que la búsqueda de una vida más democrática trasciende el concepto de la mera educación cívica, sobre todo en las acepciones que se asocian a conductas como votar o participar en las jornadas electorales como funcionario de casilla. Una cultura democrática tendría, por principio, que ir más allá de las obligaciones electorales del ciudadano y manifestarse en la vida cotidiana. Particularmente, es importante incidir de manera más efectiva en modificar los patrones de crianza de los hijos, así como eliminar toda forma de discriminación y violencia por razones de género, creencia, raza o posición social, entre otros factores.

Un proyecto que por sus características específicas nos interesa destacar en esta ocasión es el relativo a la **Consulta Infantil y Juvenil 2000** (Instituto Federal

Electoral, 2001a, *Op. Cit.*). Si se toma como punto de referencia el escenario que Rafael Segovia describió en su estudio de 1969, valdría la pena preguntarse: ¿Cuál es la visión que tienen los niños de hoy respecto al país? ¿Cómo perciben estos niños la vida democrática? ¿Cuáles son sus principales fuentes de información? ¿Se sienten más estimados, escuchados, respetados y tomados en cuenta? ¿Cuál es la visión sobre sus propias posibilidades de desarrollo futuro? ¿Qué opinión tienen de los partidos políticos? En síntesis, interesa saber si el esfuerzo de democratización que se ha iniciado durante los últimos años ha trascendido a la generación que se encargará de consolidarlo en el futuro inmediato y si los ciudadanos del mañana han internalizado los valores asociados a una convivencia democrática.

Algunas de estas interrogantes encuentran respuesta en esta consulta nacional, organizada por el Instituto Federal Electoral, en la que participaron más de 4 millones de niñas, niños y adolescentes del país, entre los 6 y los 17 años de edad.

La consulta tuvo entre otros objetivos el de promover el valor cívico de la participación en quienes serán futuros ciudadanos, pero además, el de conocer las diferentes percepciones de los niños y los jóvenes respecto de temas cruciales para la construcción de una sociedad democrática.

A continuación se señalan algunos de los aspectos más relevantes de este esfuerzo que involucró a más de 400 instituciones públicas, privadas y sociales de todo el país.

Las preguntas de la encuesta se redactaron de manera equivalente modificando el fraseo y complejidad según el grupo de edad al que se dirigieron. Los ámbitos de socialización que se consideraron fueron: la familia y la escuela, para los niños de 6 a 9 años; en los niños de 10 a 13 años se agregó como tercer ámbito a la comunidad; finalmente, para los jóvenes de 14 a 17 años se incorporó como

cuarto ámbito, al país. También se hizo la diferencia de las respuestas tomando en cuenta variables como escolaridad, sexo (masculino–femenino), tipo de comunidad (rural y urbana) y entidad federativa.

*Respeto y afecto.* El respeto y el amor de la familia hacia los niños observó una respuesta afirmativa muy elevada (99%) en los niños de 6 a 9 años; sin embargo, ésta fue ligeramente más baja (96%) en el siguiente rango de edad de 10 a 13 años, y decae hasta un 73% en el grupo de 14 a 17 años de edad.

*Participación en la toma de decisiones.* El 83% de los niños de 6 a 9 años sienten que son tomados en cuenta por su familia en la toma de decisiones mientras que en la escuela sólo el 17% percibe que se le toma en cuenta. En el grupo de 10 a 13 años, el 86% percibe que su familia lo considera en la toma de decisiones; este porcentaje disminuye a un 81% en la escuela y a un 73% en el lugar donde vive. En el rango de 14 a 17 años, sólo el 72% afirmó ser considerado por su familia en la toma de decisiones; esta respuesta desciende a un 57% en la escuela, al 55% en la comunidad donde vive y sólo a un 31% en el país.

*Igualdad de trato a niños y a niñas.* El 86% de los niños y niñas de 6 a 9 años consideran que son tratados con igualdad en la familia; mientras que, sólo el 78% destacan que reciben un trato equitativo en la escuela. En el siguiente rango de 10 a 13 años, el 86% percibe ser tratado con igualdad en la familia; esta respuesta desciende a un 79% en la escuela y a un 77% en la comunidad donde vive. Finalmente, en el rango de 14 a 17 años, el 73% dice ser tratado con igualdad en su familia; esta percepción desciende a un 62% en la escuela, a un 59% en la comunidad donde vive y a sólo el 37% en el país.

*Violencia y abuso de autoridad.* Aquí resalta el hecho de que un 28% de los niños de 6 a 9 años perciben que son tratados con abuso de autoridad y violencia en su familia, y en el ámbito escolar esta percepción asciende a un 32%. De los niños de 10 a 13 años, sólo el 9% percibe un trato abusivo o violento en su familia;



mientras que, tanto en la escuela como en la comunidad donde vive esta respuesta asciende a 13%. Los jóvenes de 14 a 17 años respondieron en un 10% que se les trata con violencia y abuso de autoridad en sus casas, mientras que en la escuela y en la comunidad donde viven esta percepción se incrementa a un 11%; finalmente, un 36% percibe que se le trata con violencia en el país.

*Información sobre sexualidad, sida, drogas y alcohol.* En los tres rangos de edad que se analizan, los encuestados señalaron que la escuela es el lugar privilegiado para recibir información sobre estos temas. El siguiente ámbito en importancia es la familia en tanto que ni la comunidad ni el país son ámbitos que proveen de información suficiente en este sentido.

*Democracia y votaciones.* En general, los jóvenes de 14 a 17 años reconocen positivamente la democracia representativa, ya que 9 de cada 10 perciben que las elecciones son importantes en el país y 3 de cada 4 en el ámbito escolar. Resalta también el hecho de que, el 96% perciben que las votaciones son importantes en la comunidad donde viven.

*Reglas y leyes.* Se percibe una correlación estrecha entre las opiniones que los jóvenes manifiestan en torno a la construcción de reglas y su aplicación. Hay un escepticismo creciente conforme se pasa del ámbito privado al público. Por ejemplo, en el ámbito del país, siete de cada diez jóvenes perciben que son tomados en cuenta en la elaboración de las reglas, mientras que una proporción prácticamente idéntica opina que las reglas y las leyes no se aplican parejo y que los adultos no las respetan. En el nivel comunitario y escolar la percepción desciende a cuatro de cada diez, mientras que en el espacio familiar, solamente dos de cada diez lo percibe así.

*Espacios para ser escuchados y tomados en cuenta.* Mientras que, en el rango de 6 a 9 años, el 95% afirma que es tomado en cuenta y escuchado en su familia y el 83% en la escuela, en el siguiente rango de edad (10 a 14 años) el 76% dice tener

en su familia espacios y oportunidades para discutir problemas y soluciones reduciéndose esta respuesta al 69% en la escuela y al 39% en el lugar donde vive. Por su parte, el 73% de los jóvenes de 14 a 17 años perciben que los adultos de su familia los respetan en su forma de ser; esta apreciación disminuye drásticamente en el ámbito escolar a un 30% y a un 48% en el ámbito del país.

*Oportunidades de desarrollo.* En la familia y en la escuela las y los jóvenes sienten que tienen más oportunidades de desarrollo que las que les ofrecen la comunidad y el país. Mientras que el 84 y 81% respectivamente, perciben oportunidades de desarrollo dentro del ámbito familiar y escolar. Este porcentaje desciende a alrededor del 65 y 64% para la comunidad y el país.

*Colaboración de los jóvenes.* El 86% de los encuestados señala a la familia como el espacio donde colaboran en mayor grado; el segundo ámbito en importancia es la escuela con el 66%; el tercer sitio lo ocupa la comunidad con un 63% y al final se registra un 45% para el país.

*Opinión sobre los partidos políticos.* Sólo el 47% de las y los jóvenes siente que los partidos políticos toman en cuenta los intereses de la población y los de la juventud en particular.

*Discriminación.* Hay un claro contraste en el grado de discriminación que las y los jóvenes perciben según el tipo de ámbito. Mientras que, un 20% percibe que hay discriminación dentro de su familia, el 68%, casi siete de cada diez, piensa que existe discriminación en el país. Es interesante advertir que un porcentaje similar, el 63%, opina que en nuestro país no se trata igual a hombres y mujeres.

Una observación importante sobre los encuestados en comunidades del medio rural es que presentan porcentajes más elevados de respuestas afirmativas en las preguntas relacionadas con abuso de autoridad y violencia; uno de cada tres dice ser maltratado por su familia, en tanto que en el medio urbano esta proporción es

de uno de cada cuatro. En el ámbito escolar, una de cada cuatro niñas del medio urbano dice ser maltratada, mientras que en el ámbito rural esta proporción asciende a una de cada tres niñas. Con respecto a los niños, uno de cada tres niños urbanos recibe maltrato y dos de cada cinco niños en el medio rural.

Por lo general, tanto los niños y jóvenes del medio rural perciben que la violencia de los adultos hacia ellos es mayor que la de los niños y jóvenes del medio urbano; también enfrentan mayores problemas de participación fuera del ámbito familiar, y disponen de menor información sobre sexualidad, alcoholismo y drogadicción. Por otra parte, con relación a los partidos políticos, los jóvenes rurales opinan en un 54% que éstos sí toman en cuenta los intereses de los jóvenes; esta respuesta cae 8 puntos (al 46%) en los jóvenes urbanos.

Al comparar los datos anteriores con algunas de las conclusiones a las que llegó el estudio de Rafael Segovia se podrían plantear las siguientes apreciaciones generales:

- 1 Después de la familia, la escuela es percibida como el ámbito más importante para la participación de los niños y los jóvenes en la toma de decisiones; sin embargo, todavía el ámbito escolar dista mucho de ser percibido como un espacio democrático y propicio para la expresión de sus ideas.
- 2 Se reconoce a la familia como el ámbito de formación más importante, pero también es percibida, en una proporción elevada, como fuente de maltrato y violencia, lo que indica que aún no constituye un ambiente óptimo para la formación de valores democráticos.
- 3 La visión de los niños y jóvenes de hoy respecto de la democracia en el país, así como del valor del voto y la importancia de las elecciones, es marcadamente más favorable que la del pasado. Sin embargo, esta

percepción no se refleja aún en la escuela, que se sigue viendo como un ámbito menos democrático en comparación con la familia y la comunidad en la que viven.

- 4 No se han superado los problemas de discriminación ni de trato igual a los niños y a las niñas. Esta situación se acentúa en el medio rural.
- 5 Los niños y jóvenes de hoy son más conscientes de la importancia de su participación en la definición de reglas y sienten que son más tomados en cuenta que en el pasado; sin embargo, sus participación aún se percibe restringida en los ámbitos escolar, comunal y nacional.
- 6 A los partidos políticos los ven con desconfianza; estas organizaciones tienen escasa credibilidad en la percepción de los niños y jóvenes del país. Esta opinión es más marcada en el medio urbano que en el rural.
- 7 Los niños y jóvenes de hoy parecen enfrentar similares preocupaciones sobre sus posibilidades de desarrollo futuro. Su principal sustento para afrontar el porvenir lo advierten en el ámbito familiar, en segundo lugar en la escuela, y se muestran escépticos en relación con la comunidad y el país.
- 8 Los jóvenes perciben en alto grado a la comunidad y al país como espacios donde no son comprendidos ni aceptados; además resulta notoria la percepción de un elevado nivel de violencia en el ámbito del país.
- 9 Los jóvenes entienden que, ni la comunidad donde viven ni el país, les han abierto suficientes espacios de expresión. Este renglón ocupa uno de los puntajes más bajos en la encuesta.

- 10 Las apreciaciones anteriores parecen sugerir, como conclusión general, que a pesar de los esfuerzos de transformación democrática en el país, ésta se ha dado principalmente en el mundo de los adultos y se ha centrado más en los aspectos electorales que en la promoción de una educación cívica democrática.

Los aspectos procedimentales y jurídicos que regulan lo electoral son, como ya se ha dicho, sólo una cara del prisma democrático; los datos de esta encuesta, no han sido explotados en toda su riqueza, pero permiten afirmar que las otras caras del prisma, como serían los valores democráticos (participación, tolerancia, pluralidad, entre otros) no han arraigado plenamente en ninguno de los ámbitos de la convivencia social. La familia y la escuela son espacios que aún parecen cargar con un fuerte lastre de autoritarismo que les impide ser percibidos como espacios propicios para la democracia..

Resolver lo anterior requerirá de grandes campañas orientadas ya no hacia lo electoral sino a la promoción de valores democráticos en la vida cotidiana, en las organizaciones sociales básicas: familia, escuela, comunidad inmediata, gobierno local, espacio laboral, entre otras. Mientras no haya avances sustantivos en estos ámbitos, no podría afirmarse que el país ha alcanzado el ideal constitucional de una democracia entendida como forma de vida de la sociedad.

Las transformaciones culturales de un país son, necesariamente, procesos a largo plazo. Para ello, es menester emprenderlas de manera planeada y sistemática, año tras año, y no esperar a que éstas se produzcan por sí solas. Hoy queda claro que la viabilidad de una vida democrática plena no puede sustentarse solamente en el perfeccionamiento de las instituciones y los sistemas electorales, los cuales ya vieron pasar sus reformas más importantes. El foco de atención a corto plazo se desplazará hacia el sistema educativo nacional, que es, finalmente, el que puede producir ciudadanos aptos para vivir la democracia o, por el contrario, convertirse en el agente reproductor de ciudadanos representativos de la diada

perversa de autoritarismo/sumisión que Rafael Segovia evidenció en la investigación que se reseña al inicio de este capítulo.

#### **4.6. Globalización, medios de comunicación y educación moral**

Uno de los elementos que caracterizan mejor el tránsito de un sistema autoritario a otro de carácter democrático es, justamente, el desplazamiento de los instrumentos de control económico, social y político del Estado a la sociedad (o dicho más crudamente a la iniciativa privada). El fin del paternalismo y del autoritarismo en México no sólo implicó el aceleramiento de los procesos de privatización de empresas y organismos públicos (el achicamiento del Estado) sino la retirada gubernamental de toda función de censura o control sobre los medios masivos de comunicación, así como de las publicaciones impresas y la creación artística, entre otros campos.

El paso de un sistema político de libertades reguladas y "suministradas" por el gobierno a un sistema abierto cuyos límites y regulaciones son únicamente los que dicta el mercado, ha tenido para México, implicaciones no sólo económicas y sociales sino fundamentalmente culturales y políticas. Este proceso de liberalización interna se presenta en forma simultánea con la apertura de México al exterior, a través de los acuerdos de libre comercio con los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, así como con algunos países de Europa y Sudamérica.

En un lapso de no más de 10 años, han ingresado al mercado mexicano un sinnúmero de empresas transnacionales, en todos los ramos de actividad comercial o productiva. El espectro de la oferta comercial y mediática se ha diversificado de una manera exponencial.

Evidentemente, la inserción de México en las corrientes económicas mundiales tiene innumerables ventajas, frente a los riesgos de haber mantenido un sistema económico y político cerrado; sin embargo, en la apertura indiscriminada se

sacrifican controles y se deja al libre juego de las fuerzas del mercado, muchos aspectos fundamentales del proyecto de nación que imaginamos colectivamente y que plasmamos en la Constitución. Algunos de estos aspectos son, por ejemplo, la conservación y fortalecimiento de una identidad y una cultura nacionales, la autodeterminación del tipo de educación que deseamos para nuestros hijos, la preservación de valores nacionales, sociales y familiares que van dejando de tener sentido en los nuevos escenarios de competencia en los que imperan las leyes ciegas del mercado y los "estándares internacionales".

El fenómeno de la globalización es un tema que preocupa a los educadores. La UNESCO ha sido marco de numerosas reuniones internacionales en las que especialistas y expertos del tema han planteado sus preocupaciones respecto de los nuevos modelos educativos que operan en algunos países. En el documento final de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, en 1994, (Instituto de Fomento e Investigación Educativa - UNESCO, 1995, *Op. Cit.*, p. 135) se señala:

"El neoliberalismo económico está ya incidiendo sobre la educación, tanto por su visión filosófica y valoral de la persona humana, que presiona a cambios curriculares, como por las transformaciones que conllevan el dimensionamiento del estado y las relaciones entre éste y la sociedad. En los siguientes años los sistemas educativos latinoamericanos se sentirán empujados a subordinarse a los intereses de la producción y a entregar las escuelas a las "fuerzas del mercado", que por supuesto no actúan en igualdad de condiciones."

Otros riesgos señalados en este documento se refieren a que "aumentará el peso de los grandes grupos económicos en las decisiones de política educativa, privilegiando un elitismo basado en la competencia, a costo del carácter público y popular de la educación." Más adelante se señala: "Se presionará a privatizar aquellos segmentos del sistema escolar cuya operación eficiente interesa más a la iniciativa privada; se presionará también a la evaluación en función de resultados

comprobables; a la productividad de los procesos de aprendizaje y a la comparación de estándares internacionales.”

A juicio de los expertos, este proceso será necesariamente selectivo: “Las grandes mayorías, las que actualmente se debaten en la pobreza, las que sobreviven en los sectores no modernos ni modernizables de la economía se verán excluidas; su educación será de segunda clase, marginal al gran movimiento modernizador.”

Como puede observarse, los procesos de apertura no necesariamente son positivos aunque tampoco son totalmente negativos. Lo importante para países como México sería que las instituciones de gobierno, responsables de la definición y aplicación de las políticas educativas, tuvieran una capacidad de respuesta oportuna, eficiente y precisa para evitar riesgos como los advertidos y aprovechar las ventajas de tal apertura. Desafortunadamente, los avances para poner al día el sistema educativo mexicano son lentos y no exentos de dificultades.

Uno de los aspectos que mejor caracterizan el nuevo entorno nacional e internacional es el que se refiere al crecimiento exponencial observado por los medios electrónicos de comunicación. Por señalar sólo un ejemplo, el 86.5% de los hogares mexicanos cuentan con aparato de televisión y el 85.6% con receptores de radio (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2001, XII Censo General de Población y Vivienda).

Ahora bien, diversos estudios realizados con población infantil urbana arrojan que los niños pasan mucho más tiempo viendo televisión que leyendo libros. Algo similar podría estar ocurriendo con los niños mexicanos de los centros urbanos. Uno de estos estudios fue realizado por Gutmann (2001) quien se refiere al asunto en los siguientes términos:

“Las tres actividades en las que los niños emplean más tiempo son: dormir, ir al colegio y ver televisión (en ese orden). En cuanto a los niños en edad preescolar,



el tiempo que dedican a ver la televisión sólo es superado por el que dedican a dormir. Los niños en edad escolar entre los seis y los once años, pasan aproximadamente 26 horas semanales frente al televisor, lo que significa algo más de tres horas y media diarias. Cuando se gradúen de secundaria la mayoría de estos niños habrán pasado tanto tiempo frente al televisor como el que emplearon en la escuela" (*Ibid.*, p. 296).

En México se han realizado diversos estudios sobre el papel de los medios de difusión y específicamente de la televisión en la conformación de la cultura política nacional. Entre ellos, destaca el trabajo de Sánchez (1996) quien señala que el concepto de educación ha tenido en las últimas décadas algunas extensiones semánticas que implican al menos una clasificación en tres tipos de educación: la formal, que es impartida por las instituciones públicas o privadas en un ambiente escolarizado, la no formal que es cualquier actividad educativa organizada, sistemática, llevada a cabo fuera del sistema formal para proveer tipos selectos de aprendizaje y finalmente la informal que se describe como " El proceso de toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y comprensión (*insight*) a partir de la experiencia diaria y mediante la exposición al medio ambiente" (en Krotz, *Op. Cit.*, p. 256).

Conforme a las investigaciones de este autor, para 1985 la "tele" era ya un componente regular del mobiliario en las ciudades mexicanas y se había convertido en el medio "por excelencia" para recibir información, sustituyendo al periódico; el número de horas promedio que permanecía encendido el aparato de televisión oscilaba entre cinco y seis horas, aún cuando no siempre era visto por los mismos miembros de la familia. (*Ibid.*, pp. 262-263)

Es interesante anotar que los niños y los preadolescentes son los miembros de la familia que acumulan más horas al día frente al televisor; además, algunas investigaciones referidas por Sánchez (como las realizadas por Villalobos y del Villar en 1985, CEMPAE, 1976; Orozco, 1987) contribuyen a sustentar la

afirmación de que la televisión juega un papel decisivo en las representaciones sociales que en su momento se constituyen en dimensiones de los "mapas mentales" y las escaladas de evaluación social que guían la acción de los individuos (*Ibid.*, p. 268).

Algunos de los hallazgos que arrojan las investigaciones anteriormente referidas indican que existe una asociación moderada entre la intensidad de uso de la televisión y la creencia de que los programas televisivos (en general) mostraban la vida real (Sánchez, 1989); los niños y los adolescentes tienden a creer que los problemas y situaciones que se presentan en las telenovelas corresponden a los que las personas enfrentan en la vida real. De igual manera, en este segmento de edad se tiene la idea de que las telenovelas reflejan los problemas del país; así, la televisión, más que una alternativa simple de diversión y entretenimiento, se convierte en una "mediadora cognoscitiva", en una maestra de la vida (*Ibid.*, p. 270).

En otro estudio referido por Sánchez se señala que más del 70% de escolares encuestados en 1989 en la Ciudad de México respondieron que aprendían de la tele "cosas que pasan en el mundo", "países que no conozco", "cosas que no me enseñan en la escuela"; asimismo, de las telenovelas dijeron aprender "cómo es la vida" y "cómo comportarse con los demás" (*Ibid.*, p. 272).

Un campo interesante para futuras investigaciones en nuestro país es el que se refiere a los mecanismos concretos a través de los cuales algunos géneros televisivos proponen representaciones sociales, modelos de valoración y conducta y cómo estos son apropiados y aplicados en la vida cotidiana por los tele-receptores. Por lo pronto, los autores que se han abocado al estudio del tema presentan claros indicios de que estos procesos de aprendizaje social ocurren cada vez de manera más significativa y determinante y de que podrían estar influyendo en las formas de relación intrafamiliar, o de los individuos en su entorno

social e incluso político al afectar las relaciones de las personas con las instituciones de gobierno y con el sistema político.

Como parte del proceso de apertura y liberalización en la que se ha inscrito México, la libertad de los medios de comunicación para transmitir todo tipo de programas es prácticamente ilimitada.

Mientras en el pasado las instancias gubernamentales determinaban el interés público de las programaciones así como los contenidos que eran "convenientes" o "adecuados" para ser transmitidos a través de los medios de comunicación, actualmente este control queda reducido a un mero formulismo; en los hechos, quienes determinan el interés público son las empresas televisoras. Ni antes ni ahora los niños tienen libertad para elegir lo que desean ver; tampoco la tienen los padres para determinar qué programas pueden dejar que sus hijos vean por la televisión. La "libertad" acaso consiste únicamente en la posibilidad de cambiar de canal o decidir apagar el aparato.

Sin embargo, dentro de este marco ilimitado de libertades, es posible que este medio de comunicación, el más importante por su capacidad de penetración, sea un eficaz instrumento de educación moral y cívica. Ello no implica obligar a las empresas televisoras a modificar su programación o regresar a las políticas de mordaza o censura inquisitorial. La alternativa que puede ser adecuada en un contexto de libre mercado es que el Estado se convierta en un oferente inteligente para llevar a través de canales estatales programas de tipo educativo a los hogares. Países desarrollados como Estados Unidos de Norteamérica, Alemania, Inglaterra y Francia, entre otros, cuentan con una amplia oferta de canales de televisión educativos, subsidiados por el Estado. Esta opción ya está presente en nuestro país, aunque la competitividad de la televisión pública es aún muy baja en relación con la privada. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, los canales educativos deben ser desarrollados con mayor vigor y decisión, tanto por el

gobierno federal como por los gobiernos estatales y las instituciones de educación superior.

Es evidente que la denominada televisión comercial no tiene, al menos explícitamente, propósitos educativos. Su intención es, en todo caso, proporcionar información y entretenimiento. Sin embargo, aunque la televisión no pretenda "enseñar" (y quizá precisamente por eso) transmite una cultura popular que influye definitivamente sobre las actitudes y conductas de los niños, en tanto transmite valores y mensajes que conllevan implícita una orientación axiológica y un ideal de vida que "vale la pena vivir".

Por otra parte, el no tener a costas la responsabilidad formal de educar, convierte a la televisión en un espacio flexible e ilimitado. El uso de dibujos animados, juegos (lenguaje lúdico) y sobre todo el recurso de la fantasía y la ficción, tienen para el niño un atractivo mayor que los métodos hasta cierto punto acartonados y rígidos de la educación formal. Mientras que en éstos últimos el niño debe esforzarse por retener, procesar y responder de una determinada manera a los estímulos del proceso de enseñanza aprendizaje, en el caso de los programas de entretenimiento o de fantasía, el niño es transportado a un ambiente en donde no se le exigen, explícitamente, mayores esfuerzos intelectuales o cognoscitivos.

Uno de los grandes retos para la televisión educativa pública mexicana es el de contribuir a descontar el déficit de programas orientados a la promoción de valores democráticos y la educación moral. Para poder llegar a las poblaciones infantiles y juveniles, estos programas tendrán que plantearse de una manera inteligente y divertida, para que realmente se conviertan en una opción competitiva frente a la televisión comercial. Queda claro que la educación cívica no será nunca una prioridad de la televisión privada mexicana; por consiguiente, es necesario desarrollar una televisión pública que se haga cargo de los vacíos que deja el libre mercado.

En este campo profesional, debe haber un lugar para el psicólogo social. Es importante considerar con suma atención y seriedad propuestas como la que formula Fernández Alatorre (Instituto Federal Electoral, 2000, *Op. Cit.*, pp. 336 - 337) en el sentido de utilizar la magia y la fantasía como herramientas pedagógicas para transmitir valores y actitudes de una manera sencilla, divertida y accesible a los niños de preescolar y primaria.

Fernández Alatorre retoma las ideas del psicoanalista Bruno Bethelheim, quien señala que si bien la fantasía es irreal, la sensación agradable que nos proporciona respecto de nosotros mismos y de nuestro futuro es completamente real, y la necesitamos para sobrevivir. Esta es una de las muchas razones por las que los cuentos de hadas resultan tan atractivos para los niños, pues éstos avanzan de manera similar a como el niño ve y experimenta el mundo.

El niño encuentra en el cuento las sugerencias simbólicas acerca de cómo debe avanzar en el mundo, pero planteadas a través de situaciones muy simplificadas y personajes perfectamente definidos, sin las ambivalencias que supone la vida real. "Los personajes de los cuentos de hadas no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo, como somos en realidad. La polarización domina la mente del niño y está también presente en los cuentos" dice Fernández.

El mensaje que el cuento de hadas transmite es que la vida está plagada de dificultades que son inherentes a la condición humana, pero que hay que enfrentarlas con valentía y confianza y así, después de muchos esfuerzos, se puede salir victorioso como los reyes, príncipes y princesas que, al final de la historia, viven muchos años felices, dueños de su reino, es decir, convertidos en gobernantes del reino de su propia vida, a la cual pueden dirigir con sabiduría y madurez.

Fernández concluye que la fantasía no es un reflejo de la realidad sino una literatura de la paradoja: "Es el descubrimiento de lo real en lo irreal, lo creíble en

**lo increíble, lo fidedigno en lo no fiable." Nuestros niños, más que en ninguna otra época, necesitan hoy de la imagen del héroe como el hombre solitario que avanza por caminos oscuros pero que puede llegar a lograr relaciones satisfactorias y llenas de sentido con el mundo que lo rodea. Esto es justamente lo que atañe al sentido último de la enseñanza cívica: contribuir a que el niño vaya descubriendo y construyendo su lugar en el mundo.**

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES GENERALES**

### **5.1. Necesidad de un modelo para la educación moral democrática**

Una de las razones que hacen interesante el estudio de la formación de valores democráticos en los niños mexicanos es, justamente, la insuficiencia de investigaciones orientadas específicamente al tratamiento del tema. Si bien es muy abundante la literatura sobre educación, ésta se orienta a analizar otros aspectos del fenómeno educativo nacional. Por ejemplo, importa más el debate sobre la gratuidad o la privatización del sistema educativo, el reparto del gasto público en educación entre la federación y los estados, las prerrogativas y espacios políticos del sector magisterial, entre otros temas, que los asuntos vinculados al modelo pedagógico, a la formación valoral del alumnado y a la pertinencia de los contenidos incorporados en el currículo escolar.

No obstante lo anterior, existe un buen número de investigadores y de instituciones que han aportado interesantes estudios y valiosas aportaciones para un replanteamiento del modelo educativo vigente en materia de formación cívica y educación moral. Sus propuestas, algunas de ellas sintetizadas en este trabajo, permiten señalar los puntos estratégicos sobre los que debería hacerse un mayor esfuerzo, por parte de las instituciones involucradas.

Una primera observación es que la educación moral no ha sido discutida suficientemente en el seno de las instituciones responsables de diseñar políticas públicas para el sector. Hace falta construir consensos mayores, relativos al tipo de educación moral que debe impartirse en la primaria y la secundaria. Particularmente, es necesario profundizar en la definición del modelo educativo que deberá implantarse, asunto en el que aún hay posiciones encontradas; por un lado, las que defienden un laicismo a ultranza que se opone a la incorporación del los temas morales por considerarlos "moralistas" o pro-religiosos; por otro lado, las que consideran que es decisión de los padres y no del Estado definir el tipo de

educación que deben recibir sus hijos. Este debate ha quedado temporalmente resuelto con la última reforma educativa que sostiene la educación laica sólo para la educación que imparta el Estado, pero permite la educación religiosa en planteles particulares.

Sin embargo, entre estos dos extremos hay un tercer enfoque, representado por aquellos grupos que están convencidos de la necesidad de una educación pública que incluya la formación en valores, pero tienen diferencias sobre la forma como ésta debe ser impartida. De un lado hay posiciones que sostienen que ciertos valores deben ser inicialmente infundidos y aprendidos “dogmáticamente” con la guía y orientación del maestro; otra postura se refiere a que debe impulsarse, desde las etapas tempranas de educación formal, un modelo democrático, que no imponga ninguna visión valoral preestablecida, y que reconozca la pluralidad cultural e ideológica de los alumnos, a la vez que permita que éstos desarrollen su propia capacidad de juicio moral y decidan de manera autónoma sus elecciones valorales.

Entre estas dos últimas visiones, México parece haber elegido la opción democrática; sin embargo, los avances logrados para construir un modelo de educación que atienda a una formación en y para la democracia, son hasta hoy alentadores pero insuficientes. Las autoridades educativas tendrían que hacer esfuerzos mayores para fortalecer este modelo pedagógico debido, entre otras cosas, a que culturalmente existe proclividad en el profesorado a utilizar métodos verticalistas e impositivos en la impartición de la enseñanza y en la definición de los valores que “deben ser”.

Para el caso de México, entre los elementos que no podrían omitirse en un modelo de educación democrática están los siguientes:

- 1) Promoción de la equidad de género y la incorporación (transversal) de esta perspectiva en los contenidos educativos a todos los niveles. Es



observable que en algunos libros de texto gratuitos se ubica aún a las niñas o a las mujeres adultas en roles estereotipados de género, es decir, en actividades casi exclusivamente domésticas (fregar platos, lavar ropa, cocinar, regar las plantas, tejer, acarrear agua, etc.) u ocupando posiciones supeditadas a los varones. (Libro Integrado de primer grado, 2000, *Op. Cit.*, pp. 30, 31, 42, 89, 81, 86, 87, 90, 91, 93, 103, 130. Libro Integrado de segundo grado, 2000, pp. 36, 78, 79).

- 2) Incorporación de contenidos que profundicen la idea de igualdad entre los mexicanos, particularmente en el tratamiento de poblaciones indígenas. Es importante que no se proyecte la imagen del indígena como una figura marginal o desintegrada del desarrollo cultural del país. (Actualmente sólo grupos muy localizados utilizan vestimenta indígena o no calzan zapatos). Por otra parte, el uso cotidiano de algunos dialectos o lenguas indígenas y del español como segunda lengua, deben ser revalorados como rasgos culturales positivos que enriquecen nuestra cultura nacional y no como indicadores de marginación.
  
- 3) Fortalecer el papel que juega la familia en el desarrollo integral de las niñas y los niños mexicanos; de manera especial deben incluirse contenidos orientados a elevar su autoestima (autoconcepto) desde las etapas tempranas de formación, particularmente de las niñas quienes son objeto de presiones y prejuicios algunas veces promovidos por la propia familia sobre su condición de desventaja respecto de los varones. Asimismo, resulta de suma importancia revalorar el amor materno y paterno en las etapas previas al ingreso escolar. La creciente participación de ambos cónyuges a la vida laboral resta espacio y tiempo a la relación amorosa entre padres e hijos; sin embargo, este intercambio amoroso es indispensable para un desarrollo emocional que conduzca a la confianza y la seguridad de los niños y las niñas en sí mismos. También es importante abordar con mayor atención

pedagógica los temas relacionados con el respeto, la tolerancia y el diálogo entre padres e hijos para desterrar prácticas de autoritarismo, intolerancia y violencia intrafamiliar.

- 4) Definir de manera explícita como objetivo central del modelo educativo la conformación de individuos moralmente autónomos, pero responsables y comprometidos socialmente, como condiciones indispensables para la construcción de sujetos democráticos. No es posible construir valores democráticos si las relaciones intrafamiliares y escolares están fundadas solamente en métodos de sujeción, sometimiento, obediencia y respeto a la autoridad. No se trata de fomentar la anarquía o la desobediencia a padres y maestros, sino de alentar de manera inteligente la capacidad de expresión, de pensamiento, de opinión, de reflexión y de juicio de los niños y de los jóvenes que conformarán la generación adulta del primer cuarto del nuevo siglo. Esta visión obliga a replantear las orientaciones pedagógicas actuales y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza que privilegien la formación del alumnado en el análisis crítico de la realidad, el diálogo razonado, la libre expresión de las opiniones, el respeto a las diferencias, la tolerancia y la solución respetuosa y consensual de las controversias, entre otras habilidades y aptitudes. Este punto debe ser motivo de una reflexión más amplia, sobre la base de que la generación de mexicanos nacidos en el nuevo siglo enfrentará un mundo globalizado, cada vez más abierto y competitivo. Si no se fomentan y desarrollan, en la familia y en la escuela, este tipo de capacidades, competencias y aptitudes, las nuevas generaciones estarán, seguramente, en desventaja respecto de los modelos educativos que ya se aplican en otros países; es decir, México, podría ser un país cuya fuerza laboral, administrativa, profesional, científica, empresarial y de dirección política estaría menos preparada para ejercer un liderazgo o defender su autonomía económica y política.

5) Desarrollar en el ciclo de educación básica contenidos educativos apropiados al desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas, orientados a fortalecer competencias cívicas y actitudes afines a los valores democráticos; entre estas, habría que considerar las ocho competencias cívicas y éticas que propone el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*, dado a conocer oficialmente el 16 de mayo de 2003, como resultado de los trabajos del grupo técnico interinstitucional abocado al rediseño de los contenidos curriculares de este nivel educativo, en el marco del convenio de colaboración suscrito el 16 de abril de 2002 por el Instituto Federal Electoral, la Secretaría de Gobernación y la Secretaría de Educación Pública. Dichas competencias son:

- **Conocimiento y cuidado de sí mismo.** Me conozco, me quiero, valoro mi dignidad, tengo claros mis valores, mis ideas y sentimientos. Me cuido, evito riesgos, respeto mi cuerpo...
- **Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.** Conozco mis límites, soy responsable, respeto a los demás, respeto las reglas, me comprometo conmigo misma (mismo), organizo mi tiempo y cumplo con mis planes...
- **Respeto y valoración de la diversidad.** Reconozco a los otros, respeto las diferencias, convivo de manera armónica con mis iguales y con los diferentes, rechazo la discriminación...
- **Sentido de pertenencia a la comunidad, a la Nación y a la humanidad.** Soy mexicana (mexicano), conozco mi entorno social, me comprometo con mi comunidad, soy solidaria (solidario), me indigna la injusticia social, me preocupan los problemas sociales, colaboro para que todos vivamos de manera digna...
- **Manejo y resolución de conflictos.** Sé que los conflictos se deben resolver de manera no violenta, la negociación o el diálogo es la solución de mis problemas, cuestiono los programas de TV que promueven la violencia...

- **Participación social y política.** Me involucro en la solución de los asuntos que me afectan, me organizo, trabajo en equipo, expreso mi opinión sobre asuntos de interés común, colaboro con las organizaciones y grupos sociales de mi comunidad...
- **Apego a la legalidad y sentido de justicia.** Conozco y respeto las normas y leyes de mi entorno social, participo en la elaboración de las normas escolares, vigilo el cumplimiento de las normas y leyes, me indigno ante actos injustos, cuestiono las violaciones a las leyes y a los derechos humanos, valoro la existencia de autoridades,...
- **Comprensión y aprecio por la democracia.** Conozco el gobierno de mi país, defiendo la democracia, cuestiono los gobiernos autoritarios, ejerzo mi ciudadanía, participo en elecciones escolares, practico los valores democráticos en mi familia y en la escuela, dialogo, soy tolerante...<sup>19</sup>

Como conclusión de este punto puede decirse que educar para la democracia, como puede observarse, no sólo implica que los niños y jóvenes conozcan cómo funcionan las instituciones democráticas (como el IFE), ni tampoco que conozcan las leyes, o sus derechos y obligaciones. La educación democrática es una tarea de largo aliento con implicaciones eminentemente éticas. Más allá de conocer las leyes y las instituciones, se trata de que los individuos *vivan* conforme a principios éticos universales, pues éstos son los que están en la base de una convivencia respetuosa de la dignidad y de los derechos humanos, es decir, son el componente esencial de una sociedad democrática.

## **5.2. Participación de la psicología en la definición del currículo cívico y moral**

En las discusiones del modelo educativo mexicano han intervenido de manera muy activa y beligerante las organizaciones magisteriales, las asociaciones de

<sup>19</sup> Esta propuesta, desarrollada metodológicamente por la Mtra Silvia Conde, se incluye en la síntesis ejecutiva presentada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, en el evento ya señalado. Conviene mencionar que este programa, tentativamente, se realizará en varias etapas: la primera consistirá en la aplicación de los contenidos curriculares, como prueba piloto, en planteles seleccionados de 10 entidades federativas durante el ciclo lectivo 2003-2004 cubriendo del 1ro al 4to grado; en la segunda etapa, a realizarse en el ciclo 2004-2005, se ampliará la cobertura al 5to y 6to grados, para, finalmente promover su incorporación a todos los planteles escolares del país, hacia el final de la presente administración federal.

padres de familia, los estudiosos de la educación en México, las autoridades públicas, incluso politólogos y abogados, entre otros especialistas; sin embargo, desde nuestro punto de vista, se ha desestimado la visión que puede ofrecer la psicología en los diversos temas educativos, particularmente en aquellos que se refieren al diseño curricular, al manejo adecuado de los contenidos de aprendizaje, al diseño de estrategias pedagógicas apropiadas, entre muchas otras áreas que parecieran no estar siendo valoradas correctamente en la definición de las estrategias y programas educativos.

La psicología, como disciplina cuyo objeto de estudio es el desarrollo cognoscitivo, emocional y conductual de los individuos debe tener un espacio mayor que el ocupado hasta hoy en la definición de planes, programas, materiales pedagógicos, estrategias de educación, diseño de campañas educativas, entre otros.

El problema de la educación moral y la formación de valores democráticos en los niños mexicanos, ciertamente, es un tema que justifica ampliamente un esfuerzo multidisciplinario en el cual son indispensables las aportaciones de la sociología, las ciencias políticas, el derecho, pero ninguna de estas aproximaciones aporta el tipo de conocimientos necesarios para lograr un contacto real con el individuo, es decir, con sus procesos internos de aprendizaje, de asimilación y procesamiento de los contenidos que se pretenden transmitir.

Si se acepta que en todo proceso de formación de juicios morales y/o de elección de valores involucra aspectos connotivos, actitudinales y conductuales, es posible que los materiales educativos tomen en consideración estos tres aspectos de manera equilibrada; no obstante, la tendencia ha sido la de privilegiar los contenidos de conocimiento, es decir, de información que el alumno tiene que retener de manera memorística. La ausencia de una labor pedagógica más creativa y profunda para atender los aspectos actitudinales y conductuales rompe la integralidad del proceso de aprendizaje valoral. Estos dos últimos aspectos son, finalmente, los que cierran el proceso de formación del sujeto y transforman de

manera verificable su conducta. Sólo podemos demostrar que hemos aprendido algo cuando nuestra conducta y nuestra actitud son congruentes con aquello que decimos "saber" o "aceptar". Podemos, por ejemplo aceptar que la igualdad de género es buena y deseable y sin embargo mantener individualmente conductas y actitudes de trato desigual e inequitativo hacia niñas y las mujeres.

Los programas de orientación cívica y de formación valoral diseñados hasta ahora reflejan el problema de que el alumno no tiene que plantearse la necesidad de que su actitud y su conducta cambien realmente; basta con "aprenderse" aquello que el maestro quiere oír o quiere ver escrito en la hoja de respuestas de un examen. Esta situación conlleva una gran dosis de simulación y un doble engaño: el del maestro a sí mismo, en tanto considera que el proceso de aprendizaje se cumple satisfactoriamente porque el alumno respondió "correctamente" y el del propio alumno al no asumir realmente como suyos los conceptos que dice sostener de palabra.

Problemas como el que se acaba de señalar hacen necesario que se revise, desde la óptica profesional de la psicología y la pedagogía, los materiales educativos y de formación cívica o valoral, tanto los generados por el sistema educativo formal (libros de texto editados por la Secretaría de Educación Pública), como los producidos por instituciones como el IFE, (particularmente los que se destinan a la educación cívica). Es incuestionable la gran contribución que estas instituciones han realizado en los últimos años a la elevación de la conciencia y la cultura cívica de los niños, de los jóvenes y de los adultos. Sin embargo, este esfuerzo podría verse potenciado en términos de sus resultados y de su impacto social, mediante la incorporación de especialistas en psicología social y educativa para asegurar que:

1. Los materiales de estudio sean adecuados al nivel de desarrollo cognoscitivo del alumno, es decir, que sean congruentes con las etapas propuestas por autores como Piaget y Kohlberg, entre otros.

2. El proceso de enseñanza aprendizaje sea integral, es decir, que incorpore la dimensión actitudinal y conductual del alumno, además de la memorística.
3. Los materiales educativos incorporen técnicas y modalidades pedagógicas dirigidas a los maestros para trabajar con los alumnos los aspectos de reflexión crítica, análisis, debate, discusión razonada, que permitan un acercamiento a los temas curriculares desde una perspectiva participativa y no meramente memorística.
4. Apoyos pedagógicos al maestro para lograr mejores relaciones sociales al interior del aula (alumno/alumno, alumno/maestro).
5. Apoyos pedagógicos a maestros y autoridades escolares para mejorar el entorno escolar (relaciones alumno/escuela, escuela/padres de familia, escuela/comunidad),

Por otra parte, es indispensable que cada escuela cuente con un diagnóstico adecuado y preciso del medio social y del perfil de las familias que conforman su espacio de atención, así como de una identificación precisa de la problemática que enfrentan los niños en sus hogares. Es de particular interés conocer los mayores datos posibles sobre la familia del alumno, su grado de integración, la escolaridad y ocupación de los padres, nivel de ingreso familiar, entre otros. También, es importante captar de manera directa o indirecta indicadores que revelen la posible presencia de problemas de violencia intrafamiliar, maltrato infantil u otros problemas que afecten el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos. Finalmente, es deseable conocer, con apoyo de profesionales de la psicología, el entorno valoral que rodea al niño o al joven escolar; es decir, los valores dominantes de su familia que explícita o implícitamente influyen en las elecciones, actitudes y conductas del alumno.

El espacio escolar es, con frecuencia, el escenario donde se manifiesta de manera conflictiva la lucha interna que se da en el alumno al no poder hacer compatibles los distintos marcos valorales que le son, de alguna manera, transmitidos del exterior. Uno es el esquema de valores de su propia familia, el cual no necesariamente es compatible con el que promueve la escuela; pero, muy frecuentemente, por encima de ambos, se interponen los códigos de la "palomilla", de los "pares". Éstos últimos ponen al niño o al joven en "conflictos de lealtad", en "disonancias cognitivas" (con la escuela o con su familia) que no se resuelven de manera satisfactoria y que orillan a que opte por la simulación en algunos de estos ámbitos.

El niño desea ser aceptado por sus pares pero el código del grupo no es compatible con el de su familia o con el de su escuela. Cada ámbito le representa un tipo distinto de bienes a los cuales no desea renunciar: la familia le proporciona alimentación, cobijo, dinero, cuidado; la escuela le representa prestigio, relaciones sociales, acceso a un mejor futuro personal y ascenso en su estatus. Para no tener que renunciar explícitamente a ninguno de estos bienes el niño o el joven se "mimetiza" según las exigencias de cada ámbito, es decir, rompe con su integridad moral y asume de manera relativa marcos valorales incompatibles entre sí, según el ámbito en el que se encuentre.

Problemáticas como la descrita impiden que los niños y jóvenes puedan vivir un esquema valoral integrado y pleno. La educación valoral tiene la finalidad de evitar que el niño o el joven vivan esta fragmentación moral. Se trata de lograr que las mismas elecciones valorales sean asumidas por el sujeto en todos y cada uno de los ambientes en que se desenvuelva; es decir, que haya honestidad y autenticidad personal, en lugar de simulación o doble moral, que se tenga orgullo por lo que se es y no vergüenza, aceptación de sí mismo y no rechazo o negación, plenitud y satisfacción y no fragmentación y frustración.



Hasta hoy el sistema educativo no ha diseñado estrategias adecuadas para lograr este tipo de objetivos en la formación valoral de los alumnos. La psicología puede contribuir de manera importante a resolver problemas como los aquí señalados.

### **5.3. Fortalecer la formación de maestros en educación moral democrática**

Una vez definido el modelo de educación moral, la segunda gran tarea tendría que ser la preparación del profesorado. El éxito de una formación en valores democráticos depende de que los maestros estén suficientemente calificados para llevarlo a la práctica. El profesor es, aun sin que se lo proponga un modelo para el alumno, una figura de referencia inevitable, bien para "ser como él" o para "no ser como él". Hay estudios que ratifican la influencia de los maestros en las actitudes políticas y en los valores de los alumnos. Por todo ello, este es un aspecto que se debe redimensionar en toda su importancia para el proceso educativo.

En tal sentido, la formación pedagógica del maestro tendría que ser congruente con las técnicas de enseñanza que lo conviertan en promotor y facilitador del desarrollo cognoscitivo y moral de sus alumnos. Sobre este punto, las apreciaciones puntuales que señalan José Huerta y Martha Ezcurra en la investigación referida en el tercer capítulo de este trabajo, son fundamentales para lograr un cambio de actitud y de visión (e incluso de misión) de los maestros de primaria y secundaria.

El maestro debe tener claro cuáles son los fundamentos teóricos del desarrollo moral, así como los distintos estadios que proponen las diversas teorías psicológicas sobre el particular. También debe poder identificar el nivel o estadio de desarrollo moral en el que se encuentran sus alumnos. Asimismo, es necesario que cuente con una preparación especializada en el manejo de técnicas grupales, de dinámicas que le permitan llevar a sus alumnos hacia procesos de reflexión, de comprensión crítica, de diálogo, de clarificación de valores, sin imponerles sus puntos de vista de manera heterónoma o autoritaria. En forma especial, ha de ser

capaz de manejar valores controvertidos y propiciar su discusión democrática al interior del grupo; para ello son de gran ayuda las recomendaciones del maestro Jaime Trilla, tratadas en el capítulo 4 de este trabajo.

En suma, se requiere de una nueva pedagogía que conciba los procesos de aprendizaje de una manera mucho más amplia y profunda, es decir, que no busque transmitir conocimientos para que los alumnos acrediten un determinado grado sino que los eduque integralmente en conocimientos, habilidades, competencias y actitudes que puedan ser incorporados a su proyecto de vida personal.

Por ello, es recomendable la incorporación, en lo procedente, de experiencias pedagógicas como la del grupo de Barcelona, (se aborda en el capítulo cuarto de este trabajo) así como las muy valiosas aportaciones de estudiosos e investigadores educativos mexicanos como Pablo Latapí y Sylvia Schmelkes. Las nuevas visiones pedagógicas de los países democráticos parecen ser coincidentes: Se trata de abandonar los viejos modelos educativos de corte autoritario para abrir paso a una pedagogía fundada en la igualdad, en el respeto a la dignidad del ser humano y a su libertad para elegir con autonomía moral el modelo de vida congruente con su visión de una vida buena y feliz.

Se trata de formar seres humanos aptos para ejercer de manera responsable sus libertades individuales pero a la vez para comprometerse socialmente con sus comunidades inmediatas y mediatas, es decir, con sentido de solidaridad social y espíritu democrático. La formación de seres humanos tolerantes, respetuosos de la diversidad y la diferencia será la "vacuna" que permita una convivencia menos conflictiva en un mundo cada vez más abierto en el que se entrelazan distintas culturas, religiones, ideologías y visiones del mundo.

Para sentar las bases de esta nueva pedagogía, universalista, amplia, incluyente, democrática, se requiere redefinir el papel de la escuela y de sus relaciones con la

comunidad y con la familia, implica también un nuevo enfoque sobre la vida interna escolar y sobre todo, una revaloración del importante papel del maestro como el elemento en el que se depositan las mayores expectativas para que este cambio se dé de manera exitosa. No se puede formar ciudadanos democráticos en las escuelas, si no se practica en ellas la democracia. No se puede concebir a la escuela y al maestro como agentes de cambio si las escuelas y sus maestros no comparten, viven, practican y promueven este cambio.

México, al igual que otros países en Europa y América Latina (España, Argentina, Chile, Perú, por sólo citar algunos) vive un proceso de transición a la democracia., caracterizado por el abandono de formas de gobierno autoritarias, en las que el Estado decidía todo o casi todo sin que la sociedad (el ciudadano) fuera un factor de contrapeso importante. Actualmente son los ciudadanos quienes paulatinamente asumen, por vías democráticas, el control sobre las decisiones fundamentales que afectan su propia vida. Sin embargo, esta transición no ha avanzado con más rapidez, en parte porque los ciudadanos adultos de la presente generación no fueron educados en y para la democracia.

Resulta muy interesante para México revisar otras transiciones democráticas como podría ser el caso de España, donde un régimen autoritario como lo fue el franquismo se prolongó por más de 30 años y sin embargo, superada esta etapa, en sólo dos décadas, es decir, en el marco temporal de una sola generación, pudo emerger una sociedad vigorosa, dinámica y con incuestionable vocación democrática. Ello fue posible porque la construcción de la democracia española no se planteó solo a partir del reordenamiento de reglas procedimentales en lo electoral o en el fortalecimiento del sistema de partidos políticos o en la instalación de organismos electorales autónomos, sino que aquel país además abordó la estrategia de reestructurar su sistema y su modelo educativo. En México esta última vertiente ha enfrentado incluso mayores resistencias que las que implicó el reformar el sistema electoral.

La gran tarea nacional, inaplazable e ineludible, es la de la formación del profesorado nacional para afrontar los nuevos retos que la transición democrática trae aparejados. Existen nuevos parámetros y una nueva correlación de fuerzas políticas en el país que favorecen cambios estructurales que antes se percibían imposibles. Aun cuando el Estado mantiene la rectoría del proceso educativo, es evidente que en la construcción del nuevo modelo educativo intervendrán de manera creciente otras fuerzas sociales. Será, seguramente, una educación cada vez más descentralizada en gobiernos locales, con mayor participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, será una educación más plural y universalista y orientada al fortalecimiento de los valores democráticos. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar este modelo en el corto plazo dependerá de la efectividad con la que se generen transformaciones en el sector magisterial nacional.

Nuestra visión es que, en los próximos años la transición democrática descansará en dos instituciones: La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Federal Electoral. Este último, se verá muy probablemente inmerso en campañas de largo aliento orientadas a la educación cívica; es decir, su centro de gravedad se trasladará paulatinamente del ámbito arbitral de la lucha electoral entre partidos políticos y la organización logística de las elecciones al terreno de la formación de una cultura democrática construida directamente desde la base de la sociedad, es decir, en los sectores poblacionales que representan el futuro del país, los niños y los jóvenes mexicanos.

Ambas instituciones tienen, constitucionalmente, la facultad de impartir programas de educación cívica. Por ello, será necesario que tanto la Secretaría de Educación Pública como el Instituto Federal Electoral construyan un programa común en esta materia y concentren sus esfuerzos técnicos y sus recursos institucionales para la incorporación de competencias cívicas en el programa educativo del nivel básico y, por otro lado, diseñar estrategias para la formación y actualización permanente

del gran ejército de maestros, educadores, pedagogos y especialistas que atenderán las nuevas demandas de una educación en y para la democracia.

La única vía efectiva para que una transformación de esta magnitud se pueda lograr sigue siendo, al menos en nuestro país, la escuela pública. Un importante primer paso hacia la integración estratégica de los programas de educación cívica impulsados por el Instituto Federal Electoral y los propios de la Secretaría de Educación Pública tiene su concreción en el convenio de colaboración suscrito por los titulares de ambas entidades el 16 de abril de 2002, conjuntamente con la Secretaría de Gobernación, al cual se hizo referencia en el punto 5.1 del presente trabajo

Algunos de los objetivos que las tres instituciones comparten en este convenio son una muestra elocuente de que se reconoce el papel estratégico de la escuela en el logro de una sociedad cada vez más democrática; entre ellos destacarían los siguientes:

- “Suscitar en los individuos el aprecio por la democracia como forma de vida y de gobierno, a través de elementos comparativos que den cuenta de los beneficios que para el desarrollo social y humano ofrece la democracia”
- “Promover los valores y las prácticas de la democracia en el ámbito social que fomenten la participación para el desarrollo comunitario, la equidad de género, la no discriminación y la generación de capacidades cívicas en grupos en condiciones de marginación y/o vulnerabilidad”
- “Fomentar el conocimiento, respeto y ejercicio de los Derechos humanos, Derechos de las Mujeres, Derechos de las Niñas y los niños y Derechos Ciudadanos, así como el conocimiento y la práctica de valores cívicos y de una cultura de paz”

- o **"Hacer de la escuela el espacio privilegiado para la formación en valores, prácticas e instituciones de la democracia a través de cambios en la gestión y el ambiente escolares, a fin de favorecer el desarrollo de competencias cívicas en los educandos"**
- o **"Coadyuvar en el diseño de contenidos, materiales didácticos y ejercicios en el área de formación cívica y ética, así como consolidar la formación y la actualización permanente de los cuerpos docentes en el campo de la educación cívica y ética"**

**Asimismo, este convenio prevé los mecanismos de consulta técnica recíproca así como las vías interinstitucionales ejecutivas y los mecanismos de asignación de recursos públicos para organizar y desarrollar proyectos y acciones vinculados con la educación cívica, la divulgación de la cultura democrática, la participación ciudadana y materias afines.**

**¿Por qué un cambio así tiene que ser impulsado desde la escuela?. Las razones son evidentes:**

- 1. Porque es el lugar donde puede enseñarse a los alumnos a pensar por cuenta propia, para enfrentar el relativismo que cuestiona valores universales y a desterrar visiones de intolerancia y fundamentalismos;**
- 2. Porque ésta puede crear espacios que permitan considerar a las personas como seres individuales y sociales a la vez;**
- 3. Porque permite reconocer y respetar el valor del otro y generar actitudes de respeto a la diversidad cultural e ideológica de las personas y de preservación del medio ambiente;**

4. Porque puede mostrar a los alumnos la necesidad de la democracia y el orden social como condiciones para una vida armoniosa basada en valores universales y en el respeto a los derechos humanos;
5. Porque es el agente esencial para formar democráticamente a los alumnos, en tanto institución que transmite valores y normas sociales, que forma y educa cívicamente; es decir, es la única instancia capaz de formar integralmente al ser humano desde pequeño para que viva y participe en comunidad conforme a valores y principios democráticos;
6. En síntesis, porque la escuela es el único espacio donde el individuo aprende a pensar, a convivir y a reflexionar críticamente y con autonomía moral acerca de la realidad social.

#### **5.4. Diseñar estrategias de orientación familiar en valores democráticos**

El cuarto aspecto que habría que enfatizar, es el que se refiere a la necesidad de desarrollar estrategias y programas orientados a las familias. Es lugar común decir que la familia representa la célula básica de la sociedad y que la salud y fortaleza de esta institución representa la posibilidad de una sociedad igualmente sana y fuerte.

En su origen muchos de los problemas que confronta la sociedad (entre ellos, los diferentes tipos de discriminación por razones de género, credo, color, raza, u otros como la delincuencia, la drogadicción, la violencia, etc.) tienen su origen en las formas de socialización temprana (latente) de los sujetos en el ámbito familiar. Por consiguiente, la construcción de la democracia como forma de vida, no puede plantearse sólo desde el ámbito de la macropolítica. Las transformaciones

políticas y jurídicas son inoperantes cuando no se prevén mecanismos para que éstas desciendan al terreno de la vida cotidiana del individuo.

La familia como institución fundante del entramado social debe ser objeto de una política más vigorosa del Estado, en tanto de su salud e integridad dependen una gran parte de objetivos de carácter social pero también en ella descansa la posibilidad de una transformación profunda en la vida política del país.

Por lo anterior, es de primordial interés destacar la relación escuela - familia - sociedad. Ya se señaló en páginas anteriores que las familias actualmente están sujetas a un proceso de transformación que no se asume cabalmente (ni familiar ni institucionalmente) en sus implicaciones profundas. Los importantes cambios estructurales operados en el microsistema familiar, aunado a las circunstancias externas bajo las cuales viven las familias hacen a esta institución particularmente vulnerable de cara al desempeño de su función educativa.

La institución familiar no puede afrontar por sí sola el reto que supone la adaptación a las necesidades de una sociedad cambiante. Por tal motivo, el esfuerzo debe ser compartido entre padres de familia, autoridades escolares y representantes de la comunidad.

Una de las tareas que no aparecen de manera expresa en los programas de trabajo de los centros escolares se refiere a la acción social que cumple la escuela como agente de cambio y como instancia estratégica para la elevación de la calidad de vida de la comunidad. En los futuros programas educativos esta labor, hasta hoy entendida como implícita, o como parte del "currículum oculto", deberá asumirse de manera más formal y explícita. De igual modo, deberán asignarse recursos públicos, administrados de manera mancomunada por las autoridades escolares y las asociaciones de padres de familia, para atender labores de trabajo social en la comunidad.



**Algunas de las posibles líneas de acción orientadas a una mayor participación de los padres de familia en el ámbito escolar serían las siguientes:**

- a) Fortalecer la participación de las asociaciones de padres de familia en las actividades escolares.**
- b) Involucrar a los padres de familia en la solución de problemas intra y extraescolares que afectan la calidad de la educación que reciben sus hijos. Es crucial lograr el apoyo de la familia al trabajo escolar que realizan maestros y autoridades escolares.**
- c) Convertir a la familia en un eficiente mediador educativo, es decir, desde el propiciar un ambiente afectivo adecuado para el niño, hasta el seguimiento preciso del desempeño escolar en sus aspectos cognoscitivos y conductuales.**
- d) Crear esquemas de solidaridad y de apoyo mutuo entre familias, es decir, fortalecer desde la escuela relaciones que lleven a la construcción y fortalecimiento de una "comunidad familiar" que gire en torno a la escuela.**
- e) Fortalecer la democracia como forma de trabajo y mecanismo para la toma de decisiones en las relaciones escuela - padres de familia.**
- f) Contar con un programa escolar de orientación que permita a los padres de familia reconocer sus responsabilidades en relación con la educación y formación de sus hijos.**
- g) Mantener informados a los padres de familia sobre el desempeño y comportamiento de sus hijos.**

- h) Involucrar a los representantes comunitarios (autoridades locales, municipales, delegacionales, etc.) en la solución de problemas sociales (falta de servicios públicos, inseguridad pública, u otros detectados por las autoridades escolares o por los padres de familia que afecten el desempeño o la tranquilidad de los alumnos.**
- i) Crear formas de participación social de alumnos, padres y maestros para atender problemas del medio ambiente que rodea a las escuelas: zonas urbanas deterioradas, basureros y focos de contaminación, entre otros.**
- j) Vincular a la escuela con las organizaciones no gubernamentales (sociedad civil) cuyas causas y programas tengan como finalidad la elevación de la calidad de vida comunitaria, la protección de los derechos humanos y del medio ambiente, la eliminación de problemas sociales como el maltrato infantil, la discriminación por razón de género y la atención a discapacitados, entre otras.**

Particularmente, en el caso de México, se hace indispensable fomentar cambios en las actitudes de los padres sobre la crianza de los hijos para desterrar la violencia intrafamiliar, revalorar el papel igualitario de las niñas y mujeres respecto de los varones, privilegiar el diálogo entre padres e hijos como fórmula para resolver conflictos, fomentar la tolerancia y la aceptación de las diferencias, así como la demostración mutua del afecto al interior de cada familia.

Al mismo tiempo es de gran importancia que los propios padres reciban orientación respecto de su rol como mediadores educativos o "aliados del maestro" en la formación escolar de sus hijos.

Es necesario, además, hacer conciencia entre los padres jóvenes, cuyos hijos se encuentren en etapa de lactancia o próximos a ingresar a preescolar, sobre la importancia de que sus hijos se sientan y se sepan aceptados y queridos en su entorno familiar inmediato; toda madre debería ser adecuadamente orientada sobre la importancia que las experiencias afectivas tempranas tienen en el desarrollo psicológico y moral de sus hijos.

La estructura familiar en México, se ha investigado desde múltiples ángulos, pero uno de los menos tratados es el relativo a la transmisión de valores y visiones morales de padres a hijos. La heterogénea conformación de la sociedad hace imposible hacer generalizaciones entre, por ejemplo, familias de comunidades indígenas, respecto de las de zonas urbanas y metropolitanas. Sin embargo, todas las familias, independientemente de su posición económica, social o cultural, entienden la importancia del afecto, la solidaridad, la tolerancia, el diálogo y la armonía. De ahí que, una estrategia podría ser la de orientar la educación familiar hacia el fomento de estos valores.

Por su parte organismos como el Instituto Federal Electoral, pueden jugar un papel estratégico para la promoción de estos valores a través de campañas en los medios de comunicación y por medio de las Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles. En este último caso, es importante que la planeación y realización de estas jornadas se realice, en todas sus etapas, de común acuerdo con las autoridades del sector educativo.

Sobre las Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles es recomendable que el IFE tome en consideración observaciones y recomendaciones de especialistas en psicología y pedagogía (García B. y Bustos O., *Op. Cit.*) para que éstas contribuyan al cumplimiento de sus objetivos. De manera especial es importante:

- 1) Fortalecer los programas dirigidos a preparar a los vocales de Capacitación Electoral y Educación Cívica para que se involucren y comprometan en las nuevas estrategias institucionales que se pongan en marcha.
- 2) Diseñar actividades específicas y objetivas que permitan orientar el trabajo de educación cívica con los grupos según el grado escolar y el tipo de planteles. Asimismo, generar materiales informativos y educativos para los padres de familia.
- 3) Que los materiales de apoyo (manuales, carteles, folletos, etc.) sean modificados a fin de que cumplan esa función de apoyo tanto en escuelas rurales como urbanas.

Es evidente que en el futuro inmediato el IFE habrá de desplazar su masa crítica institucional de manera creciente hacia las actividades y programas de formación y educación cívica para contribuir a la elevación de la cultura democrática de la sociedad. Por tal razón, es imperativo que se fortalezca la coordinación que ya existe entre el Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Educación Pública en materia de educación cívica. Sin el concurso de esta última, un programa de esta envergadura jamás podría descender territorialmente hasta el nivel que se requiere, es decir, a todas las escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria del país, públicas y privadas.

Finalmente, es importante dejar asentado que, aún siendo estratégico el papel que pueden y deben desempeñar estas dos instituciones, la construcción de una cultura cívica y democrática no es facultad exclusiva de nadie. De hecho, es una actividad que involucra a toda la sociedad, por lo que sería deseable que los esfuerzos mayores no sólo vinieran de las instituciones públicas sino, mejor aún, de las organizaciones de la propia sociedad.

## **5.5. Investigar la influencia de los medios en la transmisión de valores**

Como ya se señaló en el punto 4.5 de este trabajo, es reconocido de manera generalizada que los medios de comunicación son eficaces transmisores de valores y contravalores. Por ello, es de fundamental importancia investigar más profundamente el papel que juegan actualmente las nuevas opciones de comunicación que están al alcance de los niños y jóvenes como fuentes alternativas de información (y de formación valoral) las cuales parecieran estar ganando la delantera al sistema educativo formal. Entre las más representativas habría que señalar las supercarreteras de información a través de *Internet*: páginas *web* interactivas, el *chat*, correo electrónico y juegos de video, los cuales parecen gozar de una popularidad creciente.

Ha sido tan repentino el despegue y el crecimiento del *internet* en nuestro país, que no existen estadísticas confiables para determinar el número de personas o de ordenadores que estarían siendo utilizados en los hogares mexicanos o en los denominados ciber-cafés. Algunas estimaciones elaboradas por el periódico *Reforma* (del 16 de enero de 2001) refieren que el número de usuarios de la red en las principales ciudades sería el siguiente: Guadalajara, 633 mil 750; Monterrey, 631 mil 368, y Distrito Federal, 2 millones 786 mil 400. El total de usuarios de estas tres ciudades es de 4 millones 51 mil 518, cifra que representa el 4.1% del total de habitantes del país. De acuerdo con estas estimaciones, el mayor número de usuarios se ubica en el rango de 15 a 29 años.

El uso de las computadoras en nuestro medio es en gran medida un enigma. No existen datos que aporten con certeza y objetividad el número de aparatos existentes. Algunas estimaciones, aportadas por empresas como Select IDC ([www.idc.com.mx](http://www.idc.com.mx)) que se dedica a sistematizar información sobre nuevas tecnologías, estima que en México existen actualmente 6.4 millones de computadoras distribuidas de la siguiente manera: negocios, 56%; hogar, 30%; gobierno, 9% y educación 5%. Otro dato aportado por esta empresa señala que en

el año 2000 se vendieron en Latinoamérica 6.9 millones de computadoras, de los cuales el 27% (un millón 863 mil) fueron adquiridos en México.

No cabe duda que estamos frente a una opción tecnológica que ofrece un campo muy amplio para el desarrollo de la comunicación humana. Es éste un campo virgen e inexplorado. Su potencialidad es aún difícil de predecir, pero es incontestable que, pese a ser una "recién llegada" la comunicación a través del ciber-espacio es ya un poderoso sistema para llegar a los niños y jóvenes del país y del mundo.

Sin más elementos para valorar las virtudes y posibles peligros que esta opción tecnológica conlleva, pueda afirmarse ya, sin temor a caer en un equívoco, que el ámbito de socialización política del futuro para los niños y los jóvenes de nuestro país no será solamente el barrio, la ciudad, la escuela o su comunidad inmediata sino el ciberespacio, es decir, el mundo.

De igual modo, habrá que profundizar en la investigación de las posibilidades, cada vez mayores, de la televisión. Los sistemas de televisión por cable o satelitales, anteriormente considerados como una opción restringida a las élites económicas, se han popularizado de manera exponencial. En el futuro inmediato serán una minoría los hogares que no cuenten con alguno de estas opciones tecnológicas.

Por otro lado, es evidente que el tiempo de exposición e interacción de los niños actuales a través de estos medios es muy superior al que se pudo haber tenido en cualquier otra época. Por esta razón, resulta conveniente que haya mayores investigaciones sobre el efecto que éstos generan en las percepciones de los menores sobre el mundo que les rodea, así como sobre los valores morales que se promueven a través de estas vías.

¿Cómo se entremezclan culturas, visiones, valores, en esta nueva dimensión de la intercomunicación humana? ¿Qué efectos generarán las actuales opciones tecnológicas y las futuras que aún no conocemos, en la cultura y en la vida de los niños y jóvenes de la actual y la siguiente generación? ¿Cómo lograr aprovechar favorablemente las posibilidades de un mundo que acerca cada vez más a los individuos al grado que el otro lado del planeta es visto ya como "parte del vecindario"? ¿Cómo evitar los riesgos que podría traer esa cercanía en tanto no sólo servirá para globalizar beneficios sino también problemas?.

Una realidad insoslayable es que ninguna institución pública o privada es capaz actualmente de controlar la información que circula por vías electrónicas o impresas, pero lo que sí se puede hacer, es educar a los niños y jóvenes para que desarrollen una actitud crítica y analítica respecto de la información que reciben por estos medios.

Además, como se señala en el punto 4.5. la participación del Estado mexicano y de las autoridades educativas (incluso del propio Instituto Federal Electoral) debe ser más abierta y agresiva que lo que ha sido hasta ahora. La educación, para bien o para mal, ha dejado de ser monopolio del gobierno, para convertirse en un terreno de constante disputa en el que compiten intereses y proyectos de todo tipo: económicos, políticos y religiosos. Se trata de que en la nueva correlación de fuerzas, la educación pública tenga un centro de gravedad, una orientación y un modelo preciso que permita a las futuras generaciones de mexicanos un desarrollo fundado en la democracia al margen de las presiones irracionales del mercado.

#### **5.6. Promover campañas de formación democrática para niños y jóvenes**

Los niños y jóvenes mexicanos, como lo refleja la encuesta del IFE, son sensibles a los cambios que ocurren en el país y tienen una visión bastante clara de la problemática que enfrentan como generación. Reconocen que aún no viven en

una sociedad democrática y tienen propuestas que deben ser escuchadas y valoradas con seriedad y puntualidad por las instituciones responsables. De ahí que una estrategia indispensable para lograr un acercamiento de los jóvenes hacia los valores democráticos sea justamente la de que los ámbitos básicos con los que se relacionan los niños y los jóvenes, familia, escuela e instituciones de gobierno, sean congruentes entre su discurso y sus actos.

Ningún niño o joven podría creer en que su opinión es valiosa si no constatará que existe de verdad el deseo y la disposición a escucharlo.

No se podría fomentar la participación como un valor democrático si las propuestas de los niños y jóvenes fueran desechadas en el acto por la propia familia o por las instituciones que debieran atenderlas y valorarlas.

Nadie creería en la tolerancia como un valor importante si los referentes testimoniales de los niños y los jóvenes son los de la represión y la intransigencia familiar, escolar, social o institucional.

Tampoco sería viable infundir el valor de la igualdad si las niñas y jóvenes mexicanas viven cotidianamente inmersas en una cultura que les resta espacios de realización y estima como seres humanos. Este valor permanecería desconocido por quienes sufren alguna discriminación por su origen étnico, credo, condición económica o posición política.

En resumen, no se podría construir una sociedad democrática sólo a partir de estrategias "declarativas" o campañas publicitarias. Nada puede ser más efectivo como herramienta de cambio que los hechos y los testimonios concretos. Se respeta a quien es congruente en su pensar, su decir y su hacer. Los jóvenes son altamente sensibles para descubrir (y descalificar) las inconsistencias de sus mayores.



Al no contar con figuras referenciales respetadas y respetables entre sus mayores, los niños y jóvenes buscan identificarse con quienes al menos comparten su misma problemática; por ello, la importancia de abordar como línea de investigación la de los denominados *peer groups*, es decir, los grupos de adolescentes y jóvenes que pertenecen a un mismo rango de edad y comparten algo en común, como puede ser una estructura familiar desintegrada, problemas de comunicación con sus padres o familiares cercanos, vivir en el mismo barrio, asistir a la misma escuela o compartir alguna afición recreativa (música, deporte, etc.)

Los *peer groups* o grupos de pares parecen ser muy influyentes en la transmisión de actitudes, gustos, hábitos y valores. Los estudios al respecto, muchos de ellos realizados en otros países, demuestran que éstos tienen un peso muy relevante en el proceso de socialización de los niños y jóvenes. Estudiarlos en México sería de gran interés para encontrar mejores formas de comunicación con la nueva generación de niños y jóvenes; reconocer con mayor claridad los códigos y valores en torno a los cuales se construyen sus identidades de grupo, prestigios y visiones del mundo.

Es evidente que el lenguaje formal utilizado hasta ahora por algunas instituciones y medios de comunicación para pretender formar cívicamente o hacer participar a los jóvenes no ha sido efectivo. Estos programas tienen, además, el inconveniente de que son diseñados por adultos con objetivos explícitos de socialización política. Por lo general, adoptan un patrón educativo muy similar al de los ambientes escolarizados, con *scripts* previamente diseñados para que sean repetidos por los participantes. Estos formatos son descalificados casi de inmediato por los jóvenes, quienes parecen preferir un lenguaje más cercano a la ficción narrativa y el espectáculo lúdico, que son formas de comunicación que atienden más a la fantasía y a la afectividad que a la racionalidad humana.

Los programas que han mostrado ser más exitosos en términos de captación de la atención de los jóvenes son aquellos que no tienen un objetivo explícito de socialización y sí tienen, en cambio, un fuerte ingrediente humorístico o de fantasía y ficción; entre ellos destacan los géneros de la caricatura épica (principalmente la japonesa) la comedia familiar, o de situaciones cómicas en el ambiente escolar, los dibujos animados en los que se maneja el esquema del adulto "torpe" o el adulto antihéroe. Todas estas modalidades permiten al niño y al joven percibir que las personas mayores también pueden equivocarse y hacer mal las cosas o verse superados por personas menos desarrolladas, es decir, son medios a través de los cuales los menores se identifican entre sí y recuperan su autoestima frente a los adultos.

Son muy pocos los esfuerzos emprendidos en México para establecer, verdaderamente, un contacto con la realidad de los jóvenes. Por lo general, los esfuerzos institucionales apuntan más al objetivo de "traerlos al mundo del adulto" y no de entender qué ocurre dentro de su propio mundo. Por otra parte, muchos de los programas oficiales o de organizaciones no gubernamentales que se acercan a los jóvenes, persiguen intereses de algún tipo (políticos, religiosos o de consumo de productos), es decir, los jóvenes son vistos como mercado en disputa. Es urgente que se replanteen la estrategias de trabajo con el más importante sector social en el que descansa el futuro del país.

Las disciplinas sociales tienen grandes retos de investigación frente a estos sectores que son altamente sensibles y vulnerables. Los conocimientos generados por la sociología, la psicología social y las ciencias políticas, parecieran tener una vida útil bastante corta en tanto la realidad parece ir más aprisa. El esfuerzo para estar al día será cada vez mayor. Por ello, es indispensable que los especialistas sociales asuman una postura más alerta y, sobre todo, que estén dispuestos a tirar en la papelera de reciclaje todo aquello que no sirva para poner a tiempo su disciplina y sus conocimientos.

## **5.7. Palabras finales**

La conclusión más relevante de esta incursión superficial en un tema tan abundante y rico, es que la democracia como construcción interior psicológica y como expresión social de los individuos no es algo que se genere de manera natural y espontánea. Por el contrario, la democracia es una concepción del mundo y un régimen de vida que sólo puede internalizarse mediante un esfuerzo deliberado, cuidadoso, racional y sistemático.

En la naturaleza se presentan múltiples formas de asociación entre los seres vivos, pero ninguna de ellas puede catalogarse como democrática. La democracia es una invención eminentemente humana, antagónica a muchas otras formas de organización social y política que podrían incluso ser más atractivas para ciertas manifestaciones presentes en la naturaleza del hombre.

La paz y la democracia no son conquistas irreversibles. La historia da cuenta, a través de interminables ejemplos, que en los seres humanos ha estado presente siempre la proclividad a la guerra, a la negación del otro, a la búsqueda de la supremacía y el dominio. Los valores propiamente democráticos como serían la paz, la aceptación del otro, la solidaridad y la fraternidad, han sucumbido y siguen fracasando en incontables ocasiones frente a sus antagónicos.

Los avances logrados en la construcción de un sistema de vida basado en valores democráticos, puede desaparecer en poco tiempo si no se toman las previsiones y cuidados necesarios. El autoritarismo, los liderazgos mesiánicos de muchos gobernantes que coquetean con el neofascismo, y la promoción de valores contrarios a la democracia (promoción de la anticultura nihilista, falta de solidaridad, exacerbación de las diferencias, competencia a ultranza, individualismo y asociación del éxito y el prestigio personal con la acumulación de bienes materiales, entre otros) son amenazas presentes en nuestra sociedad. La batalla por la democracia no se gana una sola vez y para siempre sino que es una

**lucha permanente y tenaz que debe enfrentarse desde todos las trincheras posibles.**

**Desde la perspectiva de la psicología, la estrategia que nos parece más efectiva es la de sembrar y cultivar los valores democráticos lo más temprano posible, en la vida familiar y especialmente en los niños, aún antes de que asistan a la escuela. No se trata, como ya hemos dicho, de inculcar o de imponer una determinada ideología sino, por el contrario, de que todos tengamos la oportunidad de construir nuestra propia visión de vida, sin imposiciones de ninguna índole. Se trata de que aprendamos a convivir y a reconocernos como iguales aun siendo distintos; se trata de que seamos capaces de entender la democracia no sólo como un conjunto de formalidades y deberes cívicos, sino como un *régimen moral individualizado*, como una filosofía de vida que nos recorra transversalmente a lo largo de nuestras vidas.**

**Ciertamente, cambiar los patrones culturales tradicionales y promover esta nueva visión en las dos instituciones socializadoras por excelencia como son la familia y la escuela, implicará grandes esfuerzos y enfrentará no pocas resistencias, pero de ello dependerá, en gran medida, la posibilidad de pasar de una democracia "instrumental" y frágil a una democracia plena y perdurable.**

**Pese a sus desigualdades y desequilibrios, México tiene la oportunidad histórica de iniciar y consolidar esta transformación profunda. De ello dependerá también la posibilidad de superar los dos grandes riesgos que enfrentan, hoy por hoy, todas las naciones de mundo: el riesgo del aislamiento en un mundo cada vez más interdependiente y el riesgo de la pérdida de los valores que dan identidad y rostro propio a cada nación.**

**Justamente, la formación de las nuevas generaciones en una democracia integral sería la mayor de las fortalezas para evitar las confusiones, desviaciones y peligros de la postmodernidad en la que, para bien o para mal, ya estamos**

inmersos. Sólo con individuos autónomos pero también solidarios, con fortaleza moral y sentido ético, será posible construir una democracia perdurable y firme. Estos atributos, infundidos desde los primeros años de vida en el seno familiar, posteriormente en el ámbito escolar y finalmente como norma de vida ciudadana, son indispensables para no caer en el individualismo salvaje que se observa en otros países, cuyos altos índices de desarrollo económico y tecnológico no son suficientes para resolver las grandes carencias morales y la infelicidad endémica de sus sociedades.

Los datos que se han revisado en este trabajo permiten concluir que la democracia si bien no es un fin en si misma es, eso sí, el mejor medio para que los individuos, como seres sociales, puedan alcanzar un ideal de vida buena y feliz. La infelicidad de los seres humanos no es resultado de sus carencias económicas sino de la falta de valores morales que le puedan dar sentido a su propia vida. El gran riesgo para países como el nuestro es que confundamos la democracia con sus instrumentos y nos olvidemos de sus implicaciones morales profundas.

Las instituciones mexicanas, gubernamentales y educativas, así como la sociedad en su conjunto debemos trabajar unidos en la construcción de un modelo de democracia que nos permita construir la fortaleza moral de la sociedad, a partir de la integridad ética de cada uno de sus individuos. Esto sólo será posible cuando la educación moral regrese a la escuela y trascienda nuevamente a la familia.

## **GLOSARIO**

(Términos y conceptos utilizados con mayor frecuencia)

<b>Acuerdo</b>	<b>Unión, armonía entre dos o más personas; resolución tomada en común por varias personas, especialmente por una junta, asamblea o tribunal. (P. Larousse)</b>
<b>Altruismo</b>	<b>Cuidado desinteresado del bien ajeno, aún a costa del propio y fundado en una moral puramente natural. (P. Larousse)</b>
<b>Autonomía</b>	<b>Libertad para que un individuo disponga de sí mismo; libertad para que un gobierno, un país, etc., se rija por sus propias leyes (P. Larousse).</b>
<b>Certeza</b>	<b>Conocimiento seguro, claro evidente de las cosas (P. Larousse). Principio rector del Instituto Federal Electoral el cual señala que las actividades institucionales y el desempeño de sus funcionarios no debe prestarse a inexactitud, confusión, duda o incertidumbre.</b>
<b>Cívismo</b>	<b>Celo por las instituciones e intereses de la patria; calidad de buen ciudadano; calidad de cortés o educado (P. Larousse).</b>
<b>Coherencia</b>	<b>Conexión de unas cosas con otras; propiedad de un sistema lógico o lingüístico en virtud de la cual en dicho sistema no pueden derivarse contradicciones (P. Larousse).</b>
<b>Confianza</b>	<b>Seguridad que uno tiene en sí mismo, en otro o en una cosa; familiaridad en el trato; ánimo, aliento y vigor para obrar (P. Larousse). "La confianza es uno de los valores principales de</b>

**la democracia, pues sólo pueden aceptarse las reglas que obligan a todos si tenemos la certeza de que todos, en efecto, las cumpliremos. La confianza en nosotros mismos y en los demás es la que permite sociedades fuertes y cohesionadas. Pero la confianza no se otorga: se gana y se construye con experiencias.”. (Cartel del IFE, “Confianza”).**

<b>Consenso</b>	<b>Consentimiento; acuerdo entre dos o más grupos; conciencia de los miembros de un grupo de compartir sentimientos, tradiciones, ideas o definiciones de una situación (P. Larousse)</b>
<b>Cultura</b>	<b>Cultivo en general, especialmente de las facultades humanas; conjunto de conocimientos científicos, literarios y artísticos adquiridos (P. Larousse)</b>
<b>Currículo</b>	<b>Plan de estudios; conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno pueda ampliar lo que ha aprendido; método de organización de las actividades educativas y de aprendizaje en función de los contenidos, de los métodos y de las técnicas didácticas (P. Larousse).</b>
<b>Democracia</b>	<b>Se identifica como una forma de organización de la sociedad en su conjunto, como un sistema de vida que no sólo consiste en una suma aritmética de formas sino en unos hábitos, una psicología, un espíritu, una teoría y una praxis. (IFE. 1999, “Jornadas Cívicas”, p. 24)</b>
<b>Diálogo</b>	<b>El diálogo no sólo es hablarse sino entenderse y escucharse, es buscar llegar a acuerdos, intercambiando puntos de vista, razonada y respetuosamente. Por eso, el diálogo es la vía</b>

principal de la democracia, la única forma en como las personas con ideas e intereses distintos pueden ponerse de acuerdo, respetando las normas que obligan a todos. (Cartel del IFE "Diálogo")

<b>Dignidad</b>	<b>Calidad de digno; excelencia, realce, seriedad y decoro en la forma de comportarse (P. Larousse).</b>
<b>Educación</b>	<b>Acción y efecto de educar; conjunto de medios que desarrollan las costumbres y buenos modales de la sociedad. (P. Larousse).</b>
<b>Educar</b>	<b>Enseñar, adoctrinar, formar, instruir; desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales (P Larousse).</b>
<b>Equidad</b>	<b>Igualdad de ánimo; cualidad que consiste en atribuir a cada uno aquello a lo que tiene derecho; justicia natural, por oposición a justicia legal y justicia ideal (P. Larousse).</b>
<b>Ética</b>	<b>Parte teórica de la valoración moral de los actos humanos; conjunto de principios y normas morales que regulan las actividades humanas (P. Larousse)</b>
<b>Fraternidad</b>	<b>Unión y buena correspondencia entre hermanos; vínculo de solidaridad y amistad entre los hombres o entre los miembros de una sociedad (P. Larousse).</b>
<b>Honestidad</b>	<b>Cualidad de aquellos que obran con decencia, rectitud, honradez y justicia (P. Larousse).</b>



<b>Identidad</b>	<b>Además de un proceso psicológico individual, es el ámbito de encuentro del individuo consigo mismo, basado en un profundo y extenso sentido de pertenencia que implica amor a la patria, comprensión de los problemas del entorno social, respeto de nuestros recursos, asimilación y enriquecimiento de nuestra cultura. (IFE, 1999, "Jornadas Cívicas")</b>
<b>Igualdad</b>	<b>Calidad de igual (P. Larousse). Principio que reconoce a todas las personas los mismos derechos y obligaciones (IFE, 1999, "Jornadas Cívicas").</b>
<b>Imparcialidad</b>	<b>Principio por el que se procede sin parcialidad o pasión (P. Larousse). La imparcialidad forma parte de los principios rectores del IFE por el que se establece que las actividades institucionales y la conducta de sus servidores públicos no debe favorecer a ninguna fuerza política o partidista.</b>
<b>Independencia</b>	<b>Situación del individuo o del estado que goza de libertad y autonomía; entereza, firmeza de carácter; situación de una colectividad que no está sometida a la autoridad de otra (P. Larousse). Se define como la expresión de la libertad de creencias y como la lucha contra los fanatismos y los prejuicios a través de la erradicación de la ignorancia. (IFE, 1999, "Jornadas Cívicas")</b>
<b>Integridad</b>	<b>Estado de una cosa que tiene todas sus partes o que no ha sufrido alteración; cualidad de una persona recta, honesta e irreductible en sus convicciones (P. Larousse).</b>

<b>Justicia</b>	<p>Concepción que se tiene del bien común, según cada época o civilización (P. Larousse). Se refiere al ejercicio cotidiano apegado a la legalidad y respeto de la igualdad de derechos de todas las personas a través de relaciones en las cuales no prevalezcan privilegios de razas, sectas, grupos, sexo o individuos, de manera que se propicie un mejoramiento económico, social y cultural. (IFE, 1999, "Jornadas Cívicas")</p>
<b>Legalidad</b>	<p>Calidad de legal; régimen jurídico-político que viene fundamentado por el conjunto de leyes de cada estado (P. Larousse). Convicción, apego y cumplimiento fiel de las prescripciones de la ley. Reconocimiento del sentido de la existencia de las leyes como medio para la preservación del bienestar social. (IFE. 1999, "Jornadas Cívicas"). "La legalidad es un principio que impone el cumplimiento irrestricto de la ley, incluso de aquellas leyes que no nos gusten. La legalidad consiste en el respeto al conjunto de normas de convivencia social aceptadas por todos como válidas y legítimas." (Cartel del IFE "Legalidad")</p>
<b>Libertad</b>	<p>Facultad natural que tiene el hombre para obrar de una manera o de otra, o de no hacerlo, por lo que es responsable de sus actos. Capacidad para tomar decisiones con independencia y asumir las consecuencias de sus acciones. (IFE, 1999, "Jornadas Cívicas")</p>
<b>Moral</b>	<p>Relativo a las costumbres o a las reglas de conducta; que es conforme o favorable a las buenas costumbres; relativo al espíritu, en oposición a lo físico y material; conjunto de reglas de conducta propuestas por una determinada doctrina o inherentes a una determinada condición (P. Larousse).</p>

Objetividad	Calidad de objetivo; referente al objeto de conocimiento considerado en sí mismo con independencia del sujeto cognoscente; que obra y juzga con imparcialidad y justicia (P. Larousse). Principio rector del IFE que establece que sus funciones institucionales deben conducirse sin subjetividad, es decir, sin que se interponga la apreciación de las personas para dejar que sean los hechos, por sí mismos, los que guíen sus decisiones.
Participación	Compartir los puntos de vista propios con los demás, discutirlos y llegar a un acuerdo o disenso. Involucrarse informada y responsablemente en la solución de problemas colectivos a través de acciones que conduzcan al logro de las metas planteadas. (IFE, 1999, "Jornadas Cívicas")
Pluralismo	Reconocimiento y aceptación de la diversidad en materia de creencias, valores y actitudes, opinión pública o participación política, como medio para enriquecer la convivencia humana.  Es la concepción que propone como modelo una sociedad compuesta por muchos grupos o centros de poder, aun en conflicto entre ellos. (Bobbio, Matteucci, Paquino, 1983, Diccionario de política. México. Siglo XXI Editores).
Prudencia	Moderación, cautela en la manera de actuar; sensatez, buen juicio (P. Larousse).
Respeto	Implica el reconocimiento de la dignidad humana, propia y de los demás, y se manifiesta a través de la atención y la consideración de las necesidades personales y las diferencias

individuales de opinión, actitudes o formas de ser o pensar de los demás.

- Responsabilidad** Capacidad del sujeto para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. Implica la posibilidad de prever los efectos del comportamiento individual o colectivo y corregirlo en caso de que afecte a los intereses de los demás o los propios.
- Solidaridad** Entera comunidad de intereses y responsabilidades; actitud de adhesión circunstancial a la causa o empresa de otros (P. Larousse).
- Tolerancia** “La tolerancia significa la aceptación y el respeto a la diversidad. Es la capacidad de una persona digna de reconocer la dignidad de los otros y convivir con ellos, aunque sean distintos. La tolerancia hace que lleguemos a acuerdos con quienes piensan distinto que uno” (Cartel del IFE “Tolerancia”).
- Valor** Cualidad física, intelectual o moral de alguien; calidad de algo digno de interés y estima (P. Larousse).
- Verdad** Conformidad de las cosas consigo mismas o de lo que se dice con lo que se siente o piensa; principio dado o aceptado como cierto; conjunto de principios que son la base de la vida espiritual y de la vida universal (P. Larousse).

## BIBLIOGRAFÍA

1. **Abad, P. y Díaz H. (1996). Historia de la Filosofía. España: Mc Graw Hill.**
2. **Arroyo, H. J. (1996) Legislación educativa comentada. (2ª. ed) México: Porrúa.**
3. **Barry, M. B. (1974) Los sociólogos, los economistas y la democracia. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.**
4. **Becerra, R., Salazar, P. y Woldenberg J. (2000) La mecánica del cambio político en México. México: Cal y arena.**
5. **Beck, U. (2000) La democracia y sus enemigos. Barcelona, España: Paidós Ibérica.**
- 6.- **Brezinka, W. (1990) La educación en una sociedad en crisis. Madrid, España: Narcea.**
7. **\_\_\_\_\_ (1997). Creencias, moral y educación,(Reseña realizada por Zúñiga, A. y Mendoza, F). México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C.**
8. **Brown, R. (1974). Psicología Social. México: Siglo XXI Editores.**
9. **Bustos, O. (1966). Contradicciones entre democracia y sexismo. Análisis de un texto de educación cívica y cultura política. La Psicología Social en México. Vol. VI, pp. 400 – 406.**

10. Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. y Trilla, J. (1997) La educación moral en primaria y en secundaria. México: SEP.
11. Cantillo, J. (1995) Los dilemas morales. Un método para la educación en valores. Valencia, España: Nau llibres.
12. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2000). México: Edición del Instituto Federal Electoral.
13. Consejo Nacional de Población (2001) El perfil sociodemográfico de los hogares en México. Serie documentos técnicos. (Elaborado por Adriana López Ramírez) México: CONAPO.
14. Coon, D. (1986) Introducción a la Psicología. México: Fondo Educativo Interamericano.
15. Cortina, A. (2000). Ética de la empresa. (4ª. ed.) Madrid, España: Trotta.
16. Cueli, J. (Coordinador) (1990). Valores y Metas de la Educación en México. Papeles de Educación 1. México: Ediciones de La Jornada. Demos. Desarrollo de Medios, S.A. de C.V.
17. Dahl, R. (1999) La democracia. Una guía para los ciudadanos. Madrid, España: Taurus.
18. Delval, J. (2000) El desarrollo humano. (10ª. ed.) México: Siglo XXI Editores.
19. Diario Oficial de la Federación (28 de enero de 1992). México: Talleres Gráficos de la Nación.

20. Díaz, C. (2000) Educación en valores. México: Trillas.
21. Díaz – Guerrero, R. (1984), La Psicología de los Mexicanos. Un paradigma. Revista Mexicana de Psicología, 1, (2), 95 – 101.
22. \_\_\_\_\_ (1986), Hacia una Etnopsicología. La Psicología Social en México. Vol. I, AMEPSO, pp. 5 – 9.
23. Escobedo, J.F. et. al. (Coordinadores) (1988) México hacia el siglo XXI. México: SEPCRE-ASENUAM.
24. Frondizi, R. (1999) ¿Qué son los Valores?. (3ª. Ed) México: Fondo de Cultura Económica.
25. García, B. y Bustos, O. (1996) Propuestas para enriquecer las bases teórico-conceptuales del Programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles. México: Instituto Federal Electoral.
26. Guevara, N. G. (1997). Educación moral y ciudadanía. México: Revista Nexos, s/n, agosto.
27. Gutmann, A. (2001) La educación democrática. Una teoría política de la educación. España: Piados,
28. Hayman H. H. (1959) Political Socialization, A Study in the Psychology of Political Behavior. Nueva York: The Free Press.
29. Huerta, I. y Ezcurra, M. (1997) Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano. México: Coedición del Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A.C., Universidad Nacional Autónoma de México y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

30. Instituto de Fomento e Investigación Educativa – UNESCO. (1995) Foro Internacional Escuela Familia Sociedad. (Ponencias. Vol. 1. del 4 al 6 de octubre de 1995) México: UNESCO
31. Instituto Federal Electoral (2000) Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática (Memoria). México: IFE
32. \_\_\_\_\_ (2001) Educación Cívica –Plan trianual 2001-2003. México: IFE.
33. \_\_\_\_\_ (2001 a) Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2000. (Tomo II) México: IFE.
34. \_\_\_\_\_ (2001 b) Memoria del primer seminario “Las características de la participación y el abstencionismo electoral”. (Documento inédito) Centro de Formación y Desarrollo. México: IFE.
35. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2001) XII Censo General de Población y Vivienda. México: SHyCP.
36. Javiedes, L. (1997) Area Social- Laboral. Apuntes Facultad de Psicología. Coordinación de Psicología Social. (Disponible en la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología, Saturnino Herrán 135). UNAM.
37. Kaminsky, G. (1981) Socialización 1. México: Trillas.
38. Krotz, E. (Coordinador), (1996) El estudio de la cultura política en México (perspectivas disciplinarias y actores políticos). México: CNA-CIESAS.



39. Latapí, P. (1999) La formación moral en la escuela. Conferencia en el IX Curso y Talleres de Educación en Derechos Humanos. Universidad de Aguascalientes. México: Documento de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, 26 de julio de 1999.
40. \_\_\_\_\_ (1999 a) La moral regresa a la escuela. México: Coedición del Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, y Universidad Nacional Autónoma de México.
41. \_\_\_\_\_ (2000) La raíz moral de la democracia. Conferencia magistral en el Seminario "Educación y Democracia en Iberoamérica hacia el Siglo XXI: el camino que nos espera. (inédito) México. D.F., OEI-FLACSO 27-28 de enero de 2000.
42. Martínez, M. (2000) El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. México: SEP – Desclee de Brouwer.
43. Martínez, M. y Puig, J. (Coordinadores) (1999) La educación moral, perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Madrid, España: GRAÓ.
44. Papadimitriou C. G., (Compiladora) (1999) Programa de Educación en los valores de la paz y los derechos humanos (Antología). México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.
45. Paz, O. (1957) Piedra de Sol. Consultado en [w.w.w.columbia.edu/gmo9/poetry/paz/](http://w.w.w.columbia.edu/gmo9/poetry/paz/)
46. Paniego, J. A. (1999) Cómo podemos educar en valores Madrid, España: Ed. CCS.

47. Pizarro, C. y Palma, E. (Coordinadores) (2000) Niñez y democracia. UNICEF.
48. Puig, J. (1996) La educación moral en la enseñanza obligatoria. Cuadernos de Educación, No. 17. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. España: Horsori.
49. *Reforma*. (16 de enero de 2001) "Colgados en la "red"". México.
50. Rokeach, M. (1979) (Coord.) Understanding Human Values. New York, U.S.A: The Free Press.
51. Salazar, L. y Woldenberg, J. (1997) Principios y valores de la democracia. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática. México: Instituto Federal Electoral.
52. Sánchez V. A. (1969) Ética. México: Grijalbo.
53. Sartori, G. (1997) ¿Qué es la democracia? México: Patria.
54. Savater, F. (1996) «Ética», Diccionario filosófico. Colombia: Planeta.
55. Schmelkes, S. (1997) Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. México: Revista Educar, s/n, s/p.
56. \_\_\_\_\_ (1997 a) La escuela y la formación valoral autónoma. México: Castellanos editores.
57. Secretaría de Educación Pública. (1993). Educación Básica Primaria - Plan y programas de estudio. México: SEP

58. \_\_\_\_\_ (2000) Libro Integrado de primer grado.  
México: SEP
59. \_\_\_\_\_ (2000 a) Libro Integrado de segundo grado.  
México:SEP
60. \_\_\_\_\_ (2000 b) Formación Cívica y Ética. Segunda jornada nacional de capacitación de profesores, mayo – junio de 2000. (Documento disponible en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.) SEP.
61. Secretaría de Gobernación (2000). Boletín No. 911/00 Sufre algún tipo de violencia familiar uno de cada tres hogares del área metropolitana del D.F. México, D.F., a 31 de diciembre del 2000.
62. \_\_\_\_\_ (2001). Boletín No. 085/01 Necesario promover entre la población el uso de la no-violencia. México, D.F. a 17 de febrero del 2001.
63. Segovia, R. (1975) La politización del niño mexicano. México: El Colegio de México.
64. Swenson, L.C. (1991) Teorías del aprendizaje. España: Piados.
65. Tapia, N. E. (2000) Socialización política y educación cívica en los niños. Tesis para obtener el grado de maestría en Sociología Política. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
66. Touraine, A. (1997) ¿Podremos vivir juntos? México: Fondo de Cultura Económica.

67. Trilla, J. (1995) Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. Madrid, España: Revista Iberoamericana de Educación. No. 7 OEI, Enero – abril.
68. Turiel, E. (1984) El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Madrid, España: Debate.
69. Villoro, L. (1997) El Poder y el Valor. México: Fondo de Cultura Económica.
70. Woolfolk, A. (1999) Psicología educativa. (7ª, ed.) México: Prentice Hall.