



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

La educación moral en las propuestas de
la primaria comunitaria del CONAFE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARIA ELENA GÓMEZ TAGLE MONDRAGÓN

ASESOR DE TESIS:
MTRO. MIGUEL ANGEL PASILLAS VALDEZ



MÉXICO, D.F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

A mis padres, Rafael y Patricia, por su invaluable e incansable amor, apoyo, paciencia y solidaridad. Sea ésta una forma de retribuir a tantas bendiciones. Los amo mucho.

A Miguel Ángel, Diego y Arturo por llenar mi vida de emociones, darme siempre una palabra de aliento y colmarme de amor a cada instante. Los amo inmensamente.

Paty y Luis Emilio los llevo siempre en mi corazón. Gracias por todo hermana.

A Irma Luz. Siempre has dicho que he sido yo y tienes razón, pero parirse uno mismo es muy complejo y tú me acompañaste sin vacilaciones. Gracias infinitamente.

A mi asesor, Mtro. Miguel Ángel Pasillas. Su sabiduría sólo es equiparable a su calidad humana. He sido afortunada por conocer ambas. Gracias por dejarme aprender de ellas.

A mis sinodales por su sensibilidad para leer este trabajo en un contexto complicado y ayudarme a mejorarlo.

A ti. Donde estés, siempre irás conmigo.

A mis amigos del alma y de toda la vida: Sol, Faby, Rich. Gracias por su amistad, por su irreverencia, por su necedad de vivir una vida mejor para este mundo. Espero aprender y compartir mucho tiempo más con ustedes.

Índice

	Página
Introducción	4
Capítulo 1 El análisis del <i>curriculum</i>	8
1.1 Sobre la noción de <i>curriculum</i>	8
1.2 Las fuentes del <i>curriculum</i>	12
1.3 Los niveles de concreción del <i>curriculum</i>	14
1.4 Los componentes del <i>curriculum</i>	15
1.4.1 Lo que hay que enseñar. Las intenciones educativas	16
1.4.2. Cuándo hay que enseñar	17
1.4.2.1. Definición de contenido	18
1.4.2.2. Criterios para la selección y secuenciación del contenido	18
1.4.2.3. Aprendizaje y desarrollo	19
1.4.3 Cómo hay que enseñar	22
1.4.3.1. ¿Qué es enseñar?	22
1.4.4 Evaluación	24
Conclusiones	26
Capítulo 2. La educación moral de los sujetos	29
2.1 Noción de educación moral y valores	29
2.1.1 ¿Educación en valores o educación moral?	31
2.2 Los procesos de desarrollo del juicio moral. Piaget y Kohlberg	34
2.2.1 Las investigaciones piagetianas	35
2.2.2 Las aportaciones de Lawrence Kohlberg	44
Conclusiones	59
Capítulo 3. El Consejo Nacional de Fomento Educativo	61
3.1 Estrategia de análisis	61
3.2. Historia y características institucionales	62
3.2.1. Atribuciones y programas actuales	64
3.2.2. Estructura orgánica	67

3.2.3. Financiamiento	68
3.2.4. Los jóvenes instructores	70
3.2.5. La participación de las comunidades en los servicios educativos	71
3.3. El programa de Cursos Comunitarios	72
3.3.1. Antecedentes	72
3.3.2. Finalidades del programa de Cursos Comunitarios	73
3.3.3. Propósitos generales y por área de conocimiento del Programa de Cursos Comunitarios	75
3.3.4. Enfoques y contenidos del Programa de Cursos Comunitarios	77
3.3.5. Perspectiva del desarrollo infantil	84
3.3.6. La intervención del docente	86
3.3.7. Herramientas y finalidades de la evaluación de los niños	87
3.4. Resultados del análisis	88
3.4.1. Sobre las fuentes	88
3.4.2. Sobre los niveles de concreción /	90
3.4.3. Sobre los componentes	90
Conclusiones	93
Principios de acción para la construcción de una propuesta de educación moral dirigida las comunidades rurales y marginadas atendidas por el CONAFE.	97
Palabras finales	101
Bibliografía	103

INTRODUCCIÓN

La tesis que se presenta propone un estudio de carácter documental sobre la propuesta educativa de la Primaria Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el ámbito de la educación moral.

Los objetivos de este estudio son:

- a) Identificar las características de la propuesta de educación moral de la Primaria Comunitaria a partir de sus propósitos, sugerencias didácticas, contenidos de aprendizaje y mecanismos de evaluación para valorar su relevancia y pertinencia en el contexto actual de las comunidades marginadas y dispersas.
- b) Definir orientaciones para la elaboración de un diseño curricular en el ámbito moral que tome en consideración las características de la población atendida y favorezca el desarrollo de la vida de las personas atendidas educativamente por el CONAFE.

En consecuencia busca identificar los principales ejes a partir de los que se desarrolla el *currículum* de la institución en dicho ámbito para analizarlos a la luz de tres referentes: a) componentes del *currículum* según la teoría de desarrollo curricular de Cesar Coll, b) el juicio moral en los niños y sus procesos de desarrollo infantil señalados por Piaget y Kohlberg, y c) consideraciones contextuales de la población atendida por el CONAFE.

Este proyecto se introduce en una línea temática poco explorada para el propio Consejo, según consta en su acervo de investigaciones internas sobre la operación de sus programas, pero de gran importancia para el desarrollo de su función pedagógica; particularmente en el contexto nacional actual en el que la escuela como instancia educadora se enfrenta a nuevos desafíos en la atención de los niños dadas las transformaciones de las estructuras familiares, las complejidades para la inserción en el mercado de trabajo por parte de los

padres y del retiro cada vez más evidente de la figura gubernamental en la atención de los grupos vulnerables.

La educación moral es un tema que parece colocarse en boga frente a las complejidades del entorno, no obstante, desde hace tiempo ha constituido un eje de la escuela pública en México con sus múltiples denominaciones y matices: civismo, formación cívica y ética; algunas con un mayor grado de explicitación y otras en las que es necesario interpretar y releer entre líneas para identificar sus aportes y tendencias en el proceso de desarrollo moral de los niños. Sin embargo, reflexionar sobre las finalidades, alcances y modalidades de la intervención de la escuela pública en este terreno es una tarea definitivamente urgente y necesaria.

La educación moral resulta una problemática pedagógica fundamental si se considera que las entidades morales¹ son referentes esenciales al orientar el accionar cotidiano de los sujetos. Nociones que adquieren relevancia en el contexto actual complicado, diverso y convulsionado del entorno en donde se desarrollan las acciones educativas y sobre el que éstas pretenden incidir.

Hoy más que nunca la incorporación de la perspectiva moral en los procesos educativos es una exigencia a las instituciones y organismos educativos en nuestro país y en el contexto internacional, en virtud de los acontecimientos que caracterizan al momento histórico actual donde parece que los valores vigentes se alejan de aquellos que promueven el respeto a la vida y la dignidad humana, o que apelan a una mayor justicia social y vida democrática, y al cumplimiento de los derechos humanos.

Precisamente ese ideal de sociedad justa y democrática al que aspiró el mundo después de la ilustración parece desdibujarse frente a la ausencia de participación responsable y comprometida en la solución de las necesidades colectivas. En ese sentido, si bien existen esfuerzos importantes, el éxito de la

¹ Cfr. Puig Rovira José (1996), "Principales tendencias en educación moral" en: *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, págs. 9-11.

educación de los sujetos en el ámbito moral no es una tarea sencilla y aún encuentra muchas dificultades.

Los organismos internacionales² han hecho llamados a los distintos países para incorporar en sus propuestas curriculares, ya sea de manera transversal o como contenidos específicos, temas relacionados con la educación moral. La educación básica en México ha incluido tradicionalmente contenidos relacionados con la formación de valores de los educandos. Incluso la Ley General de Educación (1993) en los artículos 7º y 8º plantea diversas aspiraciones de esta naturaleza, y en el párrafo VI del artículo siete expresa la necesidad de “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”.³

Para lograr lo anterior se incorporan en las diferentes asignaturas contenidos que propician la reflexión de índole de valores, acordes con los temas de los programas: en el caso de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía se propicia la reflexión sobre la convivencia social, el conocimiento y el respeto de las diversas culturas que conforman la nación mexicana, y el reconocimiento de los recursos naturales de las regiones del país. En el caso de las Ciencias Naturales, el cuidado de la salud y del medio ambiente, así como el estudio de los avances tecnológicos y sus implicaciones en el medio, son un aspecto fundamental.

En este caso, realizaré un estudio sobre las propuestas educativas de la primaria comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo en torno al tema de educación moral, institución que en el contexto nacional proporciona el servicio educativo a los sectores más desprotegidos por las carencias sociales y económicas que padecen.

² México, como miembro de la UNESCO y la OREAL comparte los compromisos asumidos por los países participantes en la conferencia celebrada en Jomtien Tailandia, en donde se generó el compromiso de llevar a cabo acciones que en plano de la formación en valores señalaron lo pertinente de educar para la ciudadanía, la autonomía y para la convivencia racional, por mencionar algunas.

³ SEP, *Ley General de Educación*, México, 1993, Art. 7º, Fracción VI, pág. 51.

La intención del presente documento radica precisamente en ahondar en la reflexión a partir de buscar la respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué es y cómo se construye un diseño curricular?
- ¿Cuáles son los elementos de los que se compone un diseño curricular?
- ¿Qué se sabe sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños en el ámbito moral?
- ¿Qué características tienen las propuestas de educación moral de la primaria comunitaria del CONAFE?
- ¿Cuáles son sus propósitos educativos y qué tipo de sujeto pretende formar en el ámbito de la educación moral?
- ¿Qué tan viables y pertinentes se observan a partir del análisis sobre sus características?

Personalmente me desarrollé desempeñé profesionalmente en la institución del 2000 al 2002, lapso durante el que pude identificar que la labor de la institución resulta con frecuencia cuestionada por sus resultados educativos, no obstante, tiene presencia y atiende a las poblaciones más vulnerables del país como no lo hace ninguna otra institución en la actualidad.

A pesar de las enormes y múltiples debilidades del desempeño de la institución, su presencia es valorada en las comunidades rurales dispersas y alejadas. Al joven instructor se le reconoce como “el maestro” y a las aulas improvisadas y desprovistas como “la escuela”; por la importancia que le otorgan las comunidades a su trabajo surge el interés por analizar el presente tema.

Capítulo 1. El análisis del *currículum*

Sin pretender hacer de este capítulo un compendio de didáctica, sí constituye un momento importante en la construcción del marco teórico del estudio. Por ello me propongo revisar de la noción de *currículum* con la finalidad de allegarme de elementos que me permitan modelar una noción propia a través de la cual analizar y valorar el currículum de la institución de referencia. Así como identificar las características y el papel de los componentes de un diseño curricular que me orienten en el proceso de análisis de la propuesta comunitaria del CONAFE.

En su revisión, recuperaré algunas de las corrientes de la didáctica sobre el diseño curricular, sin pretender hacer un análisis exhaustivo de la diversidad de posturas en torno al tema.

1.1. Sobre la noción de *currículum*

Analizar las características de una propuesta de educación moral es una invitación obligada a mirar también hacia los propósitos, los contenidos y los procesos educativos en un sentido más amplio;¹ y como lo dice Graham Haydon, una gran cantidad de aprendizajes y logros en este rubro no serían alcanzados socialmente de no ser por el papel que juega la educación en su conjunto.

Para identificar cómo se definen las intenciones educativas de la educación moral, cómo se estructura un proyecto curricular en este ámbito, y qué es necesario considerar en el diseño de las actividades escolares encaminadas al logro de las intenciones educativas señaladas, es ineludible revisar la noción de *currículum*, así como sus características y elementos ya que toda propuesta curricular implica en sí misma un valor por los fines y las funciones que a ésta se le atribuyen, así como por las estrategias que pone en marcha.

¹ A este respecto señala Haydon: “Lo que podemos llamar enseñanza en valores, educación en valores o educación moral es, sin duda, un aspecto importante, pero eso no es todo. Debe considerar también cómo es que encaja esta preocupación en un conjunto más amplio de metas de la educación”. Haydon (2003), *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid, Morata, pág. 23.

Inicialmente es preciso convenir en las diversas perspectivas en torno del término *curriculum*;² encontramos, por ejemplo, aquella que lo define como el conjunto de conocimientos formales que deben transmitirse a los estudiantes, muy relacionado con la idea de que los conocimientos son algo estable, permanente y esencial que debe ser enseñado generalmente a partir de la organización disciplinaria de los mismos.

Para otros se entiende como los resultados esperados por los estudiantes que son expresados regularmente en términos de comportamientos observables. En algunos casos esta perspectiva se asocia con una visión tecnológica de la educación.

Y existe otra concepción más amplia en la que el *curriculum* es todo aquello que los estudiantes aprenden dentro del espacio escolar, incluso en el momento en que no hubo una intención educativa claramente expresada, lo que con frecuencia se entiende como *curriculum* oculto.

En particular me inclino por aquélla según la cual el *curriculum* explicita las intenciones educativas y las estructura en un proyecto a partir del cual se determinan las actividades escolares, las que deben “responder a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria o que no se producirán en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que pongan en marcha actividades que respondan a una finalidad y que se ejecuten de acuerdo con un plan determinado.”³

² Es preciso reconocer también los diferentes enfoques de los estudios sobre *curriculum* que pueden organizarse en dos grandes vertientes. Por un lado se encuentran aquéllos orientados por una perspectiva predominantemente didáctica cuya finalidad es el perfeccionamiento en los procesos de diseño, operación y evaluación de los mismos en donde se encuentran teóricos como Tyler, Taba, etc., (sin perder de vista que al interior de ésta existen también lecturas diversas sobre sus características y funciones). La otra es una perspectiva más sociopolítica a partir de la cual se busca comprender el *curriculum*, su intencionalidad y proceso en un marco sociohistórico y económico determinado donde se identifican a Apple, Giroux, Stenhouse, etc. En: www.uv.mx/iie/Grupos_Investigacion/curriculum

³ Coll 1987:30, citado en Antunez, Serafín (2003). Del proyecto educativo a la programación de aula, Barcelona, Graó, pág. 50.

Convengo con este planteamiento hecho por Coll particularmente por dos razones. La primera de ellas es que sobre todo en el ámbito de la escuela pública en nuestro país, aun considerando los frecuentes cuestionamientos a sus resultados, habrá que reconocer que para 35.5% de la población que se encuentra en condiciones de pobreza y 11.7% en situación de indigencia,⁴ la oferta educativa del estado es la única opción real de educación.

La segunda razón, muy emparentada con la anterior, es que las múltiples e importantes transformaciones vividas por las familias en los últimos 20 años, han derivado en cada vez mayores retos para garantizar por un lado la incorporación y la permanencia de sus hijos dentro del sistema educativo,⁵ y por otro lado, la promoción exitosa de éstos de un grado escolar a otro y de un nivel educativo a otro⁶ con la consecuente repercusión en su formación escolar y, por ende, en la enseñanza de pautas de conducta y valores en los educandos, entre muchos otros aspectos.

Por todo ello, es importante analizar con detenimiento las características y los alcances de una propuesta educativa orientada a la formación de valores. Pero habida cuenta de comprender con detalle cómo se estructura un proyecto curricular independientemente del ámbito de conocimiento o nivel educativo al que se dirija, de identificar sus elementos y la forma en que éstos son definidos.

⁴ CEPAL (2006), Panorama social de América Latina 2006. Documento Informativo en: www.cinu.org.mx/onu/estructura/mexico/c_reg/cepal.htm

⁵ Rosa María Torres manifestó en este sentido que en el ámbito nacional, los datos estadísticos sobre permanencia “corren de manera paralela” con los altos índices de repetición escolar y los bajos índices de conclusión de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo menciona, entre otros factores promotores de la repetición y la deserción escolar, los atribuidos a las condiciones socioeconómicas de las familias, por ejemplo, el hecho de que éstas se encuentren en áreas rurales, que asistan a una escuela de carácter público, que pertenezcan a poblaciones indígenas, que vivan en condiciones de pobreza, de padres analfabetos o con bajos niveles educativos. Torres, Rosa María (1998), *La evaluación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pág. 7-28.

⁶ En este sentido habrá que recuperar los importantes hallazgos de Néstor López en torno de las “condiciones de educabilidad en América Latina” donde da cuenta de las múltiples transformaciones sufridas por las estructuras familiares debido a los movimientos de la macroeconomía y la política en la región, lo que ha derivado en una disminución del tiempo real de interacción de los niños con sus adultos de referencia, en una disminución real de la permanencia de los niños en los ámbitos en los que se dialoga o en los que se puede estar expuesto a determinados insumos culturales, y por el contrario con un aumento de las condiciones de vida cotidiana donde no existe una pauta de normas y valores que determinen su accionar. López Néstor, (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación /UNESCO, pág. 84.

El término *curriculum* es una noción polisémica en educación debido, en parte, a la forma en que se incorpora en el ámbito escolar y a su historia.⁷ Desde principios del siglo XX a la fecha su conceptualización ha variado según las tradiciones político-educativas que lo circunscriben, así como los grandes procesos de redefinición de la propia institución escolar⁸ que le han aparejado.

A pesar de los múltiples cambios es posible rastrear rasgos que permitan comprender mejor su significado. En un primer momento es necesario resaltar su efecto regulador sobre aquellos que experimentan o transitan por un ciclo formativo, porque norma las prácticas de enseñanza y la experiencia educativa al acotar qué se espera que sea aprendido y la forma en que los docentes lo favorecerán.

Otro rasgo importante es que el *curriculum* constituye un proyecto acotado por una cierta intencionalidad pedagógica, a partir de la que se busca concretar en la práctica las intenciones educativas. En ese sentido el *curriculum* supone dos momentos: el relativo a la hipótesis de trabajo donde se señalan los principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo hacerlo y cuándo hacerlo; y el que se refiere a su aplicación concreta que debe basarse en un proceso de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo.

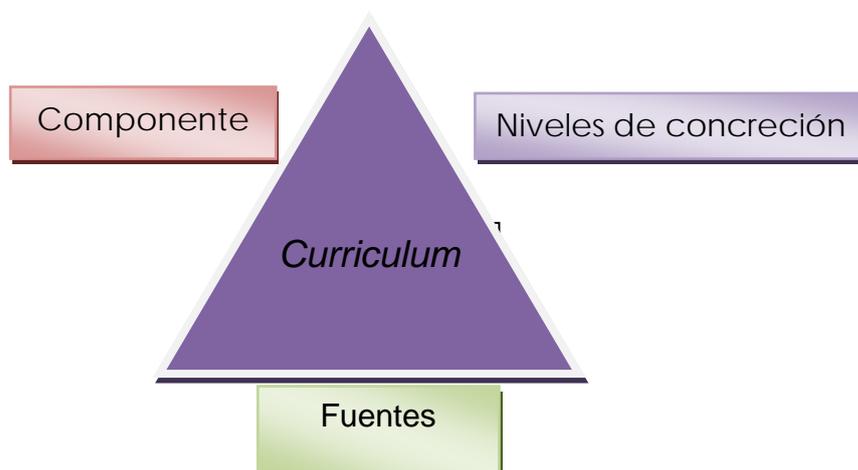
⁷ Los primeros datos en los que se define al *curriculum* como un instrumento de planeación de las actividades escolares datan de 1914 en E.U.A. Gvirtz, Palamidesi (2005), El ABC de la tarea docente: *curriculum* y enseñanza. AIQUE, Argentina.

⁸ Esta tabla muestra de manera muy sintética algunas de las principales conceptualizaciones en torno a *curriculum*.

Forma en que se conceptualiza	Periodo aproximado	Corrientes de pensamiento circundantes	Principales exponentes
Elemento normativo de la práctica escolar.	1914 -1919	Se busca trasladar el modelo fabril a la institución escolar.	F. Bobbit
Plan integral para la enseñanza.	1949	Racionalización de las prácticas educativas.	Tyler Tabba
Conjunto de experiencias formativas.	1920	Escuela nueva. Movimiento progresista.	Dewey
Realidad socializadora (<i>curriculum</i> oculto).	1960	Comprensión sociológica de las prácticas educativas.	Boridueu Passeron Bowles y Gintis Jackson
Proyecto práctico de elaboración colectiva-	1970	Comprensión.	Schwab Eisner Stenhouse

En el primer momento (hipótesis de trabajo) esos principios de acción y recomendaciones se depositan en lo que algunos autores han denominado componentes del *currículum*. El término es acuñado por Cesar Coll en 1987, en su texto *Psicología y currículum*, en donde analiza la reforma educativa española de los 80's y ofrece un marco sistemático para la construcción de nuevos diseños curriculares.

Para desarrollar este capítulo retomo la secuencia mostrada por Coll en el análisis curricular de la reforma española⁹ al revisar lo referente a: las fuentes, los niveles de concreción y los componentes del *currículum*. Si bien estos aspectos por cuestiones de estudio se disocian, no habrá que perder de vista que hay una estrecha relación e innumerables puntos de contacto.



1.2 Las fuentes del *currículum*

Es necesario identificar la existencia de diferentes **fuentes**¹⁰ a partir de las que se construye un proyecto curricular, si bien existen matices en la organización

⁹ Coll, César (1991), *Psicología y currículum*. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del *currículum* escolar. Barcelona, Ediciones Paidós, 174 pp.

¹⁰ Las fuentes son una aportación originariamente tyleriana del texto de 1949 "Principios básicos del currículo", en el que afirma que si bien existen varios aspectos a partir de los cuales se podían seleccionar los objetivos existían divergencias entre los "progresistas", los "esencialistas" y los "sociólogos"; los primeros buscaban ponderar el estudio del niño, sus intereses y sus necesidades; los segundos se inclinaban por extraer los objetivos educativos de la estructura interna de las disciplinas, y finalmente, los sociólogos que privilegiaban el análisis de los procesos sociales para delimitar los objetivos educacionales. Tyler, no obstante, difería al decir que para él, los tres referentes eran importantes y por sí mismos insuficientes. Tyler, 1949, Principios básicos del currículo; citado en: Coll, 1991, pág. 33-34.

que algunos autores hacen con respecto a éstas, se identifican en general cuatro: epistemológicas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas.¹¹

La primera fuente denominada **epistemológica y disciplinar** constituye el referente que aporta los contenidos esenciales o prioritarios de un campo de conocimiento que deben ser aprendidos por los estudiantes. Se establece entre el diseñador y el especialista de un campo de conocimiento, para que en conjunto definan el desempeño del estudiante a partir de lo cual se selecciona, organiza y secuencia el contenido.

La segunda fuente, denominada **pedagógica**, la constituyen los aportes de la práctica educativa, en tanto referente de lo posible y pertinente para la intervención docente. También constituye un marco comparativo con el que el proyecto curricular tendrá que contrastarse en la intención de hacerse más viable.

La fuente **sociológica o socio antropológica** aporta los marcos a partir de los cuales el diseño se sustentará para no promover una ruptura abierta entre sus contenidos y el contexto general del alumno y del docente o una disociación de lo que estos actores hacen dentro de la escuela y fuera de ésta.¹² Derivada de esta fuente sociológica surge la discusión sobre el tipo de contenido pertinente para una población y que surge de considerar el papel de la escuela y lo que se quiere sea aprendido por los estudiantes y por qué.

¹¹ Antoni Zavala a diferencia de Antúnez genera la siguiente organización de las fuentes: sociológica o socioantropológica, epistemológica, didáctica y psicológica. La primera responde a la interrogante ¿para qué enseñar?, es decir: “Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas o como se quieran llamar, constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica”. De la fuente epistemología es de donde se obtienen los conocimientos de las disciplinas y de las materias; y su orientación dependerá en gran medida de la fuente sociológica “según el sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza” (a la educación agregaría yo). La tercera y cuarta fuentes (didáctica y psicológica) son los otros ámbitos fuertemente vinculados, pues cada uno aporta una perspectiva de cómo se cree o se sabe que los estudiantes aprenden y en consecuencia, de cómo se piensa que debe ser la enseñanza: “el conocimiento que proviene de la fuente psicológica sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, etc., es clave para precisar las pautas que hay que tener en cuenta en las decisiones didácticas”. Zavala, 1998: 19-20.

¹²Antúnez sugiere para salvar este aspecto, la identificación de tres tipos de conocimiento; el vulgar (el conocimiento construido por el niño a partir de su entorno), el científico (derivado de las disciplinas y ciencias que estudian el entorno) y el académico (el producto de vincular los dos anteriores dentro del aula).

Por último, la fuente **psicológica** se refiere a la forma en que se producen los aprendizajes en los estudiantes y, en consecuencia, sobre las condiciones que los favorecen dentro del aula porque aporta información acerca de la influencia de algunos factores y procesos presentes en el crecimiento personal.

1.3 Los niveles de concreción del *currículum*

Segundo aspecto por revisar: los niveles de concreción. Antúnez denomina “niveles de concreción del *currículum*” a los diferentes contextos de aplicación y uso.¹³ Así, define al **primer nivel** como el más amplio ya que sirve de base para el trabajo educativo en el ámbito nacional en un determinado ciclo o nivel educativo. En éste también se explicitan los propósitos generales, las áreas curriculares, los objetivos generales de cada una de éstas, los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas de cada área curricular.¹⁴

El **segundo nivel** de concreción se refiere al análisis y la selección que debería realizar cada escuela o centro educativo a partir de las características y necesidades de su población, para determinar entonces los contenidos prioritarios que lleven al logro de los propósitos terminales.

Finalmente, el **tercer nivel** se refiere al trabajo cotidiano del profesor con su grupo de estudiantes. En sentido estricto supera la fase de diseño y se ubica en la operación del proyecto curricular, sin embargo, posee tantas y diversas complejidades como los otros factores, pues en éste el docente debe analizar el proyecto de primer y segundo niveles para seleccionar, adecuar, complementar las finalidades educativas y los contenidos con los que habrán de lograrse. Coll advierte sobre la necesidad de contar con un perfil del grupo para identificar sus necesidades educativas y sus conocimientos previos con el fin de dar prioridad a los aspectos que habrá que atender de inmediato.

¹³ Conviene, sin embargo, aclarar que esta caracterización del proyecto curricular aparece incluso desde el propio Coll y es retomado por Antúnez en su texto “Del proyecto educativo a la programación de aula”, 15° edición. Barcelona, Graó.

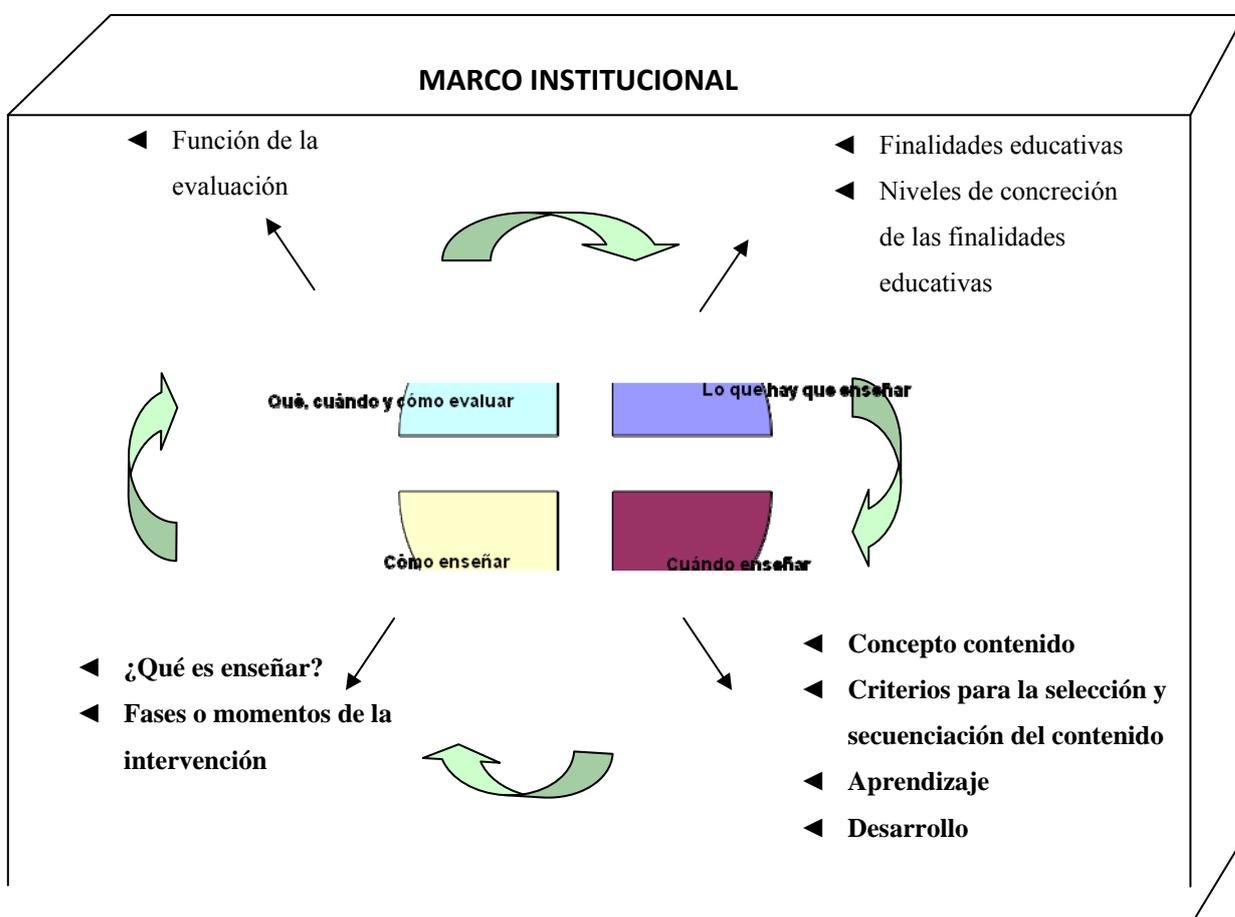
¹⁴ Coll, César, (1991), pág. 138.

1.4 Los componentes del *currículum*

Éste es el apartado más amplio y con el que concluye este capítulo. Se refiere a los cuatro componentes del *currículum*, su análisis representa un interesante reto porque de cada uno se pueden desprender tres o cuatro temas suficientes para escribir un libro. Por ello buscaré ofrecer una visión panorámica; constituye, pues, un primer momento de aproximación.

El primer componente es el relativo a *lo que hay que enseñar*, centrado fundamentalmente en torno a las finalidades educativas; más adelante se encuentra el destinado al análisis del *cuándo hay que enseñar* enfocado en las características y criterios para la selección del contenido; el tercer componente aborda lo relacionado con el *cómo enseñar*. El cuarto y último componente dará cuenta de la *evaluación* y algunas perspectivas de sentido y uso en torno a ésta. En adelante detallo cada uno de éstos.

COMPONENTES DEL CURRÍCULUM

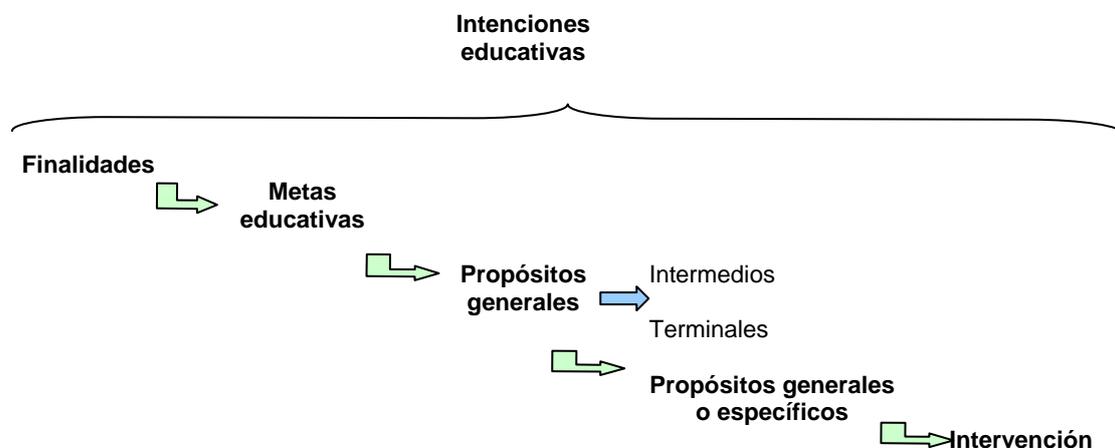


1.4.1 Lo que hay que enseñar. Las intenciones educativas

El primer componente es la definición sobre **lo que hay que enseñar**, aborda las intenciones educativas¹⁵ que habrán de hacer explícitos los resultados esperados por maestros, alumnos y responsables educativos a mediano y largo plazo. Para definir las el diseñador del currículo debe llevar a cabo las siguientes acciones:

- Generar un inventario y selección de las intenciones posibles.
- Concretarlas en formulaciones útiles para guiar y planificar la acción pedagógica.
- Organizarlas y secuenciarlas temporalmente.
- Definir las características de la evaluación que favorecerán corroborar que los resultados deseados fueron alcanzados.¹⁶

Conviene tener presentes las acotaciones de Hammeline quien identificó, al menos, cuatro niveles de concreción de las intenciones educativas como se muestra en el siguiente cuadro:¹⁷



Las intenciones educativas son transversales a los diferentes niveles de concreción curricular y van desde la declaración de finalidades en tanto principios que socialmente identifican y vehiculan los valores y líneas del

¹⁵ Según Antoni Zavala, la determinación de las finalidades educativas es el punto de partida de cualquier proceso educativo y en cualquier nivel de concreción: “Es imposible valorar que sucede en el aula si no conocemos el sentido último de lo que ahí se hace”. Zavala, 1998:27.

¹⁶ Coll, César, (1991) *Psicología y currículum*. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona, Paidós, pág. 50.

¹⁷ Citado por Coll en Coll (1991), *Psicología y currículum*, pág. 52.

sistema educativo, hasta la segmentación de un propósito general en situaciones específicas para lograr la capacidad estipulada inicialmente.

Las intenciones educativas en cualquier nivel de concreción pueden definirse desde: los resultados, los contenidos o las actividades educativas. Coll¹⁸ sugiere frente a este debate delimitar los objetivos terminales en paralelo; por una lado, considerar la selección del contenido, lo cual supone poseer una perspectiva amplia de éste (no sólo como conceptos) y por el otro, el conocimiento profundo de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

1.4.2 Cuándo hay que enseñar

El segundo componente se relaciona con el ***cuándo hay que enseñar***, es decir, la organización y secuenciación de los contenidos al identificar lo prioritario de ser aprendido y desarrollado por los estudiantes, el momento y el orden para hacerlo.

La selección, organización y secuenciación de los contenidos conlleva considerar otros componentes como las finalidades educativas, por ejemplo ¿para qué se quiere favorecer la lectura de comprensión?, ¿qué tan necesaria es?, ¿por qué?, ¿en qué contexto y con qué alumnos? Supondría además una reflexión profunda sobre el sentido de la escuela, del peso que habrá de tener en el conjunto del *currículum*, así como de las posibles implicaciones derivadas de su operación en el último nivel de concreción.

La revisión de estas cuestiones debe ser permanente por la naturaleza misma del contenido (y sus destinatarios), pues habrá de tomarse en cuenta que éste es situacional y temporal en tanto “construcción social”.¹⁹ Lo que hoy se considera relevante enseñar puede no serlo dentro unos años o en otra parte

¹⁸ Coll, 1992: 64.

¹⁹ Zavala lo plantea así: “Detrás de cualquier intervención pedagógica consciente se esconden un análisis sociológico y una toma de posición que siempre es ideológica”. Zavala, 1998:27.

del mundo. Por tal razón definir el contenido supone poseer claridad sobre la función de los procesos educativos para la sociedad donde se ubica.²⁰

1.4.2.1. Definición de contenido

Coll define el contenido como “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”,²¹ y yo agrego: en un momento histórico específico y en un lugar determinado.

Por otro lado, la diversificación de las metas educativas que garanticen la educación integral a partir de la atención intencional de otras facetas del sujeto más allá de las estrictamente cognitivas,²² así como la ampliación de la función social de la escuela han evidenciado la necesidad de diferenciar al contenido según su tipología.

Actualmente se ha ampliado el significado de contenido como sinónimo de conceptos o datos de las asignaturas habituales, como “todo lo que hay que aprender”²³ para alcanzar propósitos educativos a través de la adquisición de hechos, conceptos, sistemas conceptuales, desarrollo de procedimientos o habilidades, actitudes o valores que favorezcan su movilización en la definición y resolución de problemas cotidianos.

1.4.2.2. Criterios para la selección y secuenciación del contenido

²⁰ A este respecto dice Zavala que habrá siempre que pensar en prospectiva “Las razones que han de justificar la respuesta a la pregunta de cuáles serán las necesidades de todo tipo que tendrán nuestros alumnos cuando sean adultos, o sea, en pleno siglo XXI, la valoración de las capacidades que habrán que potenciar para que puedan superar los problemas y las trabas que surgirán en todos los campos (personal, social y profesional) no sólo están supeditadas a un análisis prospectivo sino sobre todo a la consideración del papel que deberán tener en la sociedad como miembros activos y copartícipes en su configuración. Aquí es donde surge la necesidad de reflexionar profunda y permanentemente respecto a la condición de ciudadano y ciudadana y respecto a las características de la sociedad en que han de vivir. Y esto significa situarse ideológicamente. Zavala, 1998:27.

²¹ ITESM, (2005), Manual del curso: Rediseño de la práctica docente con base en la misión del 2005, México, en: www.sistema.itesm.mx/va/DraMarisa/Modulo5.html

²² Antoni Zavala concreta también de una excelente forma esta aspiración diversificada de la intervención educativa y comenta: “Creemos que la escuela debe promover la formación integral de los chicos y las chicas, hay que concretar inmediatamente este principio general, dando respuesta a lo que debemos entender por autonomía y equilibrio personal, el tipo de relaciones interpersonales a que nos referimos y qué queremos decir cuando nos referimos a la actuación o inserción social”. Zavala, 1998:26.

²³ Zavala, 1998: 28.

Actualmente la mayoría de los diseños curriculares buscan el desarrollo de competencias, en los que la prioridad no es el campo de conocimiento, sino el desempeño del estudiante. Para ello dice Phillippe Perrenaud²⁴ habrá primero que identificar las situaciones a las que se enfrentará el alumno, después delimitar el tipo de competencias hacia las que se orientará el *curriculum*²⁵ y, en su caso, el tipo de contenido al cual se asociará su construcción como base conceptual.

El logro de una competencia específica (y el tipo de conocimiento al que se asocia) implican la aproximación paulatina y reiterada por parte del estudiante: “no hay ninguna competencia cuya construcción se pueda abandonar, salvo si se acaba y es duradera. No se deja de aprender a leer nunca. En realidad en el campo de las competencias fundamentales no se termina, no se adquiere nunca nada definitivamente”, en consecuencia su organización dentro del proyecto curricular habrá de priorizar y graduar aquellas que son fundamentales y difíciles de alcanzar.

1.4.2.3. Aprendizaje y desarrollo

Otra consideración de este segundo componente (cuándo hay que enseñar) se refiere a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los sujetos a quienes está dirigido el currículo. Según Estévez Nénniner y Etty Haydeé²⁶ el aprendizaje es un proceso dinámico que se presenta en diferentes fases (percepción, comprensión y recuerdo), y está influido por el desarrollo del sujeto; consiste en establecer relaciones entre la información nueva y el conocimiento previo.

Todo proceso de aprendizaje se debe orientar tanto a la incorporación de un contenido o conocimiento particular a los esquemas previos, como a generar la

²⁴ Brossard, Luce (1999), Construir competencias: todo un panorama. Entrevista con Phillippe Perrenaud. Mimeo

²⁵ En México, la educación básica a partir de la Reforma de la Escuela Secundaria define las competencias que habrá de alcanzar un estudiante al concluir la educación básica, siendo éstas: Competencias para el aprendizaje permanente, Competencias para el manejo de la información, Competencias para el manejo de situaciones, Competencias para la convivencia y Competencias para la vida en sociedad.

²⁶ Estévez y Etty (2002), Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas, México, Paidós, pág. 53-56.

conciencia en el sujeto de los cambios en su estructura cognitiva cuando ésta se está modificando (metacognición).²⁷

La percepción se da cuando permite la incorporación de unos cuantos estímulos del entorno en razón del conocimiento previo y del esquema correspondiente favoreciendo la construcción de significados mediante la conexión de lo nuevo con lo viejo, a partir del esquema disponible que fue activado por un evento, un suceso o una experiencia”.²⁸ La percepción será pobre si no existen los esquemas suficientes; y sin percepción no hay aprendizaje, ya que este proceso empieza con la llegada de información nueva, es decir, en la fase de entrada o *input* del proceso educativo”.²⁹

La segunda función de *comprender y aprender* se produce una vez que fue posible la percepción, y por ende, se produjo la conexión entre los esquemas previos y la nueva información, entonces la mente puede asimilarla o acomodarla en las estructuras existentes. Finalmente, el *recuerdo* significa que la información es importante y clara en el esquema de pensamiento, lo que favorece que ésta sea utilizada o sintetizada a partir de una búsqueda ordenada y consciente por parte del sujeto.³⁰

El desarrollo del sujeto también es un referente para la selección, organización y secuenciación del contenido.³¹ A este respecto me inclino a considerar que

²⁷ Las autoras proponen un ejemplo muy sencillo: “durante la lectura, el lector trabaja activamente para construir el significado de lo que lee y al mismo tiempo, monitorear el proceso de comprensión en cualquiera de sus fases. Estévez y Ety (2002), pág. 52.

²⁸ Estévez y Ety (2002), pág. 56.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Sólo para ampliar recordemos el proceso descrito por Piaget, en el proceso de desarrollo intelectual que sigue un niño a partir de lo que él llamó *Principios del desarrollo o funciones invariables del desarrollo intelectual*. Una de ellas es la *organización* del pensamiento en esquemas presentes en todo sujeto, función muy vinculada con la *adaptación* a partir de la cual el pequeño va adecuando sus esquemas a las exigencias del entorno. La *asimilación* es la responsable de incorporar nuevos elementos a las estructuras mentales ya existentes de la cual se puede desprender una situación de equilibrio cuando la articulación se da sin problemas ampliando dichos esquemas, o de desequilibrio que se produce al tener que modificar las estructuras existentes a partir de la nueva información, proceso al se le conoce como *acomodación*. El *equilibrio* es la inclinación del pensamiento a mantener estables y organizados sus esquemas mentales, sin embargo, el desequilibrio generado por una situación nueva es la promotora de avances y logros en el proceso de desarrollo y aprendizaje del sujeto a partir de los mecanismos de asimilación o acomodación mencionados anteriormente. Meece (2000), *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. México, Biblioteca para la Actualización de Maestro, SEP, págs. 103-104.

³¹ Habrá que tener claro, sin embargo, que existen múltiples formas de comprender y explicar el desarrollo, ésa es la razón de la existencia de las teorías biológicas como la de Gesell, psicoanalíticas

las *teorías contextuales* del desarrollo tienen mucho que aportar en la actualidad, sobre todo las socioculturales derivadas de Vigotsky³² que han evidenciado la importancia del entorno en los avances y aprendizajes de los niños.

Desde éstas el desarrollo se conceptualiza como “las transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo de los recursos y apoyos que le aportan las personas y las prácticas culturales para definir y resolver dichos problemas”.³³

En estas teorías poseen una especial importancia:

1. El papel activo del aprendiz-niño cuando se sirve de la guía social.
2. La importancia de las formas de organización implícitas y rutinarias de las actividades del niño, así como su participación en actividades culturales que exigen determinadas destrezas y que no se consideran instrucciones específicas.
3. La variación tanto de las metas del desarrollo como de los medios por los que el niño adquiere un conocimiento compartido con aquellos que le sirven de guías y compañeros.
4. El principal vehículo de intercambios se genera a través de explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, participación conjunta, observación activa y organización de los papeles que el niño ha de desempeñar.³⁴

En consecuencia, la dirección del desarrollo no siempre es la misma en todos los sujetos (a diferencia del planteamiento piagetiano) sino que éste se ve

como la de Freud y Erikson, genético - cognoscitivas como la Piaget y Kohlberg, contextuales en las que podríamos enmarcar la de Vigotsky y, las vertientes que han desarrollado sus interlocutores y seguidores. Meece, 2000: 16-25.

³² Bárbara Rogoff señala que la perspectiva teórica que busca explicar los procesos cognitivos de los sujetos a partir de su interacción con el entorno tiene entre sus principales exponentes a Vygotsky, Leontiev, Luria y Cole, por mencionar algunos. Para la autora, la relevancia de estas teorías está en la importancia otorgada “a la mente en sociedad” como le llamó Vygotsky a la relación de los procesos cognitivos en el marco de la participación de las actividades culturales. Rogoff Bárbara (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, pág. 37-38.

³³ *Ibíd.*, pág. 34.

³⁴ Tomado de Rogoff, 1993: 30.

orientado por las dotaciones específicas y universales, de características humanas físicas y sociales, es decir, que habrá de determinarse por la influencia de la herencia biológica y cultural (caminar, hablar), así como por lo que sucede internamente en cada individuo al interactuar con el entorno.³⁵ Así las destrezas que cada localidad pondera se convertirán en las metas del desarrollo, y las prácticas en las que se encuentra inmerso el menor buscarán acercarlo permanentemente a su adquisición.

Finalmente, el desarrollo habrá de comprenderse como *multidireccional*³⁶ pues se dirige a tantos puntos como metas culturales haya, y está en función de los dominios específicos y determinados que son solicitados a una persona en un contexto particular.

El aprendizaje y el desarrollo son procesos diferenciados pero íntimamente articulados, según Vygotsky existe una relación compleja entre ambos,³⁷ de manera que el desarrollo puede condicionar el aprendizaje y a la inversa. Éste es de hecho el fundamento de la *zona de desarrollo proximal* donde si bien el nivel del avance del niño debe ser considerado para solicitársele la ejecución de determinadas tareas (por ejemplo, el que un niño haya adquirido el lenguaje para aprender normas de cortesía como el “por favor” y “gracias”), también dicho aprendizaje estimula su desarrollo (generar estructuras cognitivas que incluyan además otras normas de cortesía).

1.4.3. Cómo hay que enseñar

El tercer componente del *currículum* es **cómo enseñar** y tiene que ver con las especificaciones o recomendaciones que se señalan al docente para su intervención en el aula y dependen en su especificidad del nivel de concreción del que se trate.

1.4.3.1. ¿Qué es enseñar?

³⁵ Shore dice al respecto “Cada uno de nosotros sólo vive la naturaleza humana como especie a través de una manifestación local específica, y... nuestra peculiaridad histórica y cultural es una parte esencial de esa naturaleza”, citado en Rogoff, 1993: 34.

³⁶ *Ibíd.* pág. 35.

³⁷ Bodorova, Elena y Leong Deborah, (2004), *Herramientas de la mente*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, pág. 12.

Enseñar es una actividad que depende del concepto de aprendizaje por ello, dice Gvirtz,³⁸ es una relación ontológica y no de causalidad, ya que sin el aprendizaje no habría enseñanza aunque no necesariamente el aprendizaje sea consecuencia de ésta porque no se puede asegurar que lo que se busca comunicar llegue al estudiante y éste efectivamente lo adquiera.

En consecuencia habremos de reconocer que la interacción entre alumnos y maestros es determinante, y va más allá de la transmisión de información pues favorece que el sujeto viva situaciones organizadas que influyen en el desarrollo de nuevas capacidades.³⁹

Este favorecer, sin embargo, puede darse de múltiples formas pero pretenderá siempre generar un andamiaje que facilite el aprendizaje a un aprendiz con ayuda⁴⁰ tal como lo hacen los padres de un bebé cuando éste pretende caminar, hablar o comer por sus propios medios. Así pues, dice Gvirtz, que la enseñanza es una guía que se busca “proporcionar en el proceso de aprendizaje” con la finalidad de transferir las competencias del docente al aprendiz.

Para que pueda ser calificada como tal, habrá de poseer dos cualidades fundamentales: estar orientada por un propósito o sentido determinado, y además ser sistemática.

Así, la enseñanza dentro de los espacios escolares persigue la transmisión de competencias en el manejo del bagaje cultural del grupo de referencia, mediante un proceso continuo y gradual de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno, siempre y cuando estos apoyos sean temporales, dispuestos para ser retirados progresivamente favoreciéndole asumir el control de su propia actividad.

³⁸ Gvirtz lo especifica así: “La enseñanza existe como actividad –y como concepto– porque el aprendizaje ocurre, pero ambos procesos no se identifican necesariamente”. Gvirtz Silvina, Palamidessi Mariano (1998), La enseñanza en el ABC de la tarea docente: *currículum* y enseñanza, Buenos Aires, Aique, pág. 134.

³⁹ Saint Onge, 2000:147.

⁴⁰ A este respecto Gvirtz utiliza una analogía muy pertinente que dice que la enseñanza funciona “a la manera de los andamios que se colocan para construir un edificio y se van retirando a medida que el edificio se eleva” Gvirtz y Palamidessi, 1998: 135.

Este punto es la puerta de entrada a la discusión sobre los modelos y las estrategias de enseñanza (sobre los que no ahondaré aquí), sin embargo, es necesario tener presente que la enseñanza supone un ejercicio complejo que implica reconocer las diferencias individuales de los estudiantes en contraposición con uso del método único o de la estrategia infalible. En consecuencia, el docente habrá de considerar permanentemente los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como las características que posee el contenido específico sobre el cual se ha de trabajar para decidir el modelo de aprendizaje y la estrategia más adecuada.

1.4.4. Evaluación

El último componente es la **evaluación**, sus finalidades, sus momentos y sus estrategias, aspectos que fundamentalmente deben tener relación y congruencia con los componentes anteriores.

La evaluación posee diversas funciones en el ámbito educativo; probablemente la más importante sea obtener información que favorece la toma de decisiones dentro del salón de clases en dos importantes ámbitos: la planeación de las actividades y el proceso de enseñanza: La evaluación abarca toda la información que el maestro recaba en el aula con la intención de conocer al grupo, planear, dar seguimiento a la enseñanza, crear una cultura escolar funcional y otorgar la acreditación.

Es también una excelente estrategia para incentivar el desempeño de los estudiantes al ofrecer un marco de contraste en torno a su propia participación en otros momentos, frente a sus compañeros de clase, o incluso frente a educandos del mismo nivel educativo de otros espacios escolares. A esta modalidad de evaluación se le conoce como formativa.

La evaluación pretende emitir juicios respecto del avance académico⁴¹ de un estudiante a través de la designación de calificaciones en los aspectos

⁴¹ Airasian Peter, (2002), La evaluación en el salón de clases, México, SEP / McGraw Hill Interamericana Editores, pág. 8.

evaluados por el docente. A esta modalidad de evaluación se le conoce como sumativa. Se lleva a cabo a partir de diferentes estrategias que pueden clasificarse en tres tipos principalmente: técnicas de papel y lápiz, técnicas de observación y técnicas de preguntas orales.

Las técnicas de papel y lápiz se refieren a aquellas donde el estudiante debe anotar las respuestas a una serie de preguntas en tres grandes formatos: a partir de preguntas de selección, a partir de preguntas de producción y las evaluaciones del desempeño. Las técnicas de observación consisten en ver, escuchar el desempeño de los estudiantes en situaciones específicas o valorar el producto de alguna actividad. Es una técnica privilegiada para identificar cambios de conducta, intereses de los miembros del grupo, necesidades educativas especiales en algunos estudiantes y avances significativos en su desempeño. Puede desarrollarse a partir de observaciones programadas y formales o ser producto de la interacción cotidiana entre docente y educandos.

Al igual que la observación, las técnicas de preguntas orales es una de las estrategias más flexibles de las que puede echar mano el docente en las actividades diarias, puede desarrollarse a partir de una lectura, del trabajo en equipo o de la resolución de un problema. En su extremo opuesto puede incluso ser programada y definida de antemano en sus alcances y brindar información igualmente valiosa sobre el trabajo de los estudiantes, sus producciones, sus elaboraciones y momento de desarrollo.

Estas posibilidades: técnicas de papel y lápiz, la observación o el cuestionamiento constituyen la mayor parte del tiempo acciones complementarias del ejercicio de evaluación, no obstante, para que puedan ser eficientes deben poseer dos importantes rasgos: la validez y la confiabilidad, lo que efectivamente favorecerá la toma de decisiones pertinentes.

La validez de la evaluación evidencia que la información por recabarse es relevante y apropiada para la decisión que se desea tomar. Ésta se conseguirá sólo si la evaluación indaga sobre información y habilidades semejantes a las que se impartieron en la enseñanza, si se selecciona la técnica más adecuada

para el tipo de propósito educativo que se busca verificar y si se destina el tiempo y las condiciones adecuados para su desarrollo.

La confiabilidad es otra característica importante referente a la estabilidad o uniformidad de la información obtenida, es decir, si es congruente lo identificado a partir de una técnica de observación con una de lápiz y papel en la última evaluación y con otras previas. La confiabilidad no es absoluta, puede ser alta, moderada o baja dependiendo del tipo de información que se desea rastrear, así como de la técnica aplicada.

No hay que perder de vista la multiplicidad de formas de comprender y clasificar las estrategias de evaluación, si bien existe algún acuerdo sobre el sentido y finalidad general que ésta posee entre diversos autores, no sucede igual cuando se piensa en su tipología y utilidad específica. Amparo Escamilla muestra al menos cinco criterios ordenadores: por la finalidad, por la extensión, por los agentes evaluadores, por el momento de aplicación y por el criterio o estándar de comparación.

Conclusiones

A lo largo de la licenciatura me aproximé a través de diversas asignaturas al estudio de la noción de currículo y sus implicaciones para el aprendizaje. En ellas senté las bases conceptuales necesarias para mi incorporación al ámbito laboral, sin embargo, la escritura de este capítulo representó en más de un sentido un refinamiento de mi comprensión sobre el tema.

De lo expuesto en las páginas previas rescato, por su relevancia, tres ideas básicas:

1. La necesidad de potenciar aprendizajes culturalmente valiosos en las personas a partir de la intervención educativa, ya que por sí mismas pueden no adquirirse jamás.
2. El reconocimiento de que el grupo familiar o social tampoco puede dar respuesta a todas las necesidades del niño, y por ende, se requiere de instituciones que *suministren ayuda específica*, decía Coll.

3. El carácter sistematizado de la intervención educativa, es decir, con finalidades claras y acotadas en el marco de una planeación que determina las formas en que habrá de desarrollarse dicha intervención.

Probablemente, la mayor riqueza de este apartado al estudio (y a mi proceso formativo) refiere a la adopción de las diversas categorías asociadas al *currículum* (fuentes, niveles de concreción, componentes) lo que me ha permitido construir una idea más organizada y comprender diversos debates teóricos y problemas de la práctica docente asociados a este tema.

En este sentido recupero los esquemas de la página 12 y 15 como la mejor evidencia de mi aprendizaje: así es como comprendo ahora las relaciones internas y momentos de articulación de eso que llamamos *currículum*.

De la revisión del capítulo identifiqué que logré realizar la revisión de los aspectos clave de la noción de *currículum*. Sin embargo, no estoy segura de haberme alejado de la idea del *compendio de didáctica*. En varios momentos vacilé sobre la necesidad de conservar o no cierta información, circunstancia muy asociada al dominio que tengo sobre ciertos aspectos: ahí donde pude construir nociones más claras, mi capacidad para organizar y discriminar fue mejor (aprendizaje y desarrollo, por ejemplo) que aquellas donde mi comprensión y apropiación del tema fue menor (evaluación).

Este capítulo tiene un papel clave en los objetivos de este estudio porque provee de elementos conceptuales para un primer nivel de análisis de la propuesta formativa de la Primaria Comunitaria del CONAFE en el ámbito moral. Es en cierta medida el armazón conceptual del análisis. Sus aportaciones constituirán, de este modo, un primer filtro pues a partir de éstas será posible reconocer qué elementos están presentes en el diseño, la manera en que están dispuestos y su pertinencia para el logro de los propósitos educativos que se proponen.

El segundo momento, relativo a las características del contenido de dicho armazón es tarea del capítulo 2 orientado a profundizar sobre lo moral, los

valores morales y los procesos de desarrollo del juicio moral. Esto es así porque, una vez identificadas las características de un diseño curricular, cabe preguntarse ¿cómo entiende el CONAFE la educación moral?, ¿qué tipo de educación moral busca promover, es decir, cuáles son sus finalidades?, ¿dónde y cómo están plasmadas?, ¿qué contenidos se habrán seleccionado?, ¿qué orientaciones se brindarán para su enseñanza?

Habrá que reiterar el carácter aproximativo de este estudio. Como lo dije al inicio del documento, este capítulo ofrece una suerte de síntesis sobre la noción de *curriculum* que debe seguir siendo debatida en el campo de la didáctica, pues de cada uno de los aspectos mencionados pueden desarrollarse investigaciones completas. El debate curricular no concluye nunca porque su objeto es siempre perfectible.

Por ello, al terminar de escribir este capítulo identifiqué algunos aspectos sobre los que es posible continuar la discusión en torno al *curriculum*, uno de ellos es la noción de enseñanza ¿se podrá caracterizar conceptualmente a la enseñanza según el nivel educativo en el que se desarrolla?, ¿qué aspectos nuevos se pueden saber sobre el aprendizaje?, ¿qué otros vínculos hay con el desarrollo?, por mencionar algunos.

Capítulo 2. La educación moral de los sujetos

Como señalé hace un momento, este capítulo es de gran importancia en el marco teórico de esta tesis porque busca ahondar en torno al contenido de la educación moral. A lo largo de este capítulo pretendo explorar las nociones de moral, educación moral y valores, a fin de apropiarme de su contenido y construir mis propios significados en torno a éstos referentes, así como revisar detalladamente dos teorías sobre los procesos de desarrollo del juicio moral en los niños, me refiero a las teorías de Piaget y Kohlberg con el propósito de conocer y comprender cómo es que las personas logran definir una postura moral frente a la vida.

¿Qué es moral?, ¿qué es un valor?, ¿es lo mismo educación moral que educación en valores?, ¿los niños construyen sus valores?, ¿qué tipo de valores? y ¿cómo los procesos escolares pueden incidir en esos procesos de crecimiento y aprendizaje? son algunas de las interrogantes que han guiado el análisis de este capítulo; constituyen, de hecho, los ejes a partir de los cuales se construye la línea de análisis de todo el documento.

2.1 Noción de educación moral y valores

Entiendo la moral como el saber práctico inmerso en la vida cotidiana que posee todo ser humano a partir del cual determina la intencionalidad y bondad de sus acciones.¹ Y no sólo busca orientar, sino hacerlo racionalmente porque supone la adopción de una postura derivada de un ejercicio creativo de revisión de los argumentos en los cuales apoya tales decisiones.²

Uno de los rasgos más importantes de la moral es su carácter normativo, por ello es que en algunos casos encontramos que se asume o significa como algo coercitivo, algo que

¹ Por su parte, la ética es la reflexión sistemática, fundamentada que se hace de ese saber práctico que es la moral. Forma parte del saber filosófico, y posee tan estrecha relación con la vida cotidiana que algunos filósofos como Luis López Aranguren le han llamado la “moral pensada”¹ (citado en Cortina, 1998) y aunque suelen en algunos casos confundirse, cada una posee su ámbito de influencia. Cortina (1998), El quehacer ético. Guía para la educación moral, México, Santillana.

² Villoro, (1997), El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. México, El Colegio Nacional /FCE.

obliga al sujeto o, en palabras de Haydon, que constituye un “sistema de demandas al que los individuos están sujetos”.³

Aun con escalas de valor distintas y formas de comprensión diversas sobre un mismo conflicto de valores, todo sujeto es en cierta medida moral, y los valores en los que éste sustenta sus acciones se tornan fundamentales porque son definitorios de su propia persona.

No obstante, lo moral no es un atributo con el que se nazca, es una perspectiva que se construye y expresa en el devenir cotidiano en la relación del sujeto con su contexto e implica un ejercicio de decisión permanente. Ésta es, de hecho, la característica más importante de la moral; Puig Rovira dice al respecto: “Diríamos que el origen de lo moral se sitúa precisamente en la indeterminación o abertura antropológica”⁴ de todo ser humano en la que cada cual ha de decidir qué clase de persona desea ser.

Aquí cabe otra apreciación, no todas las decisiones son morales, pues para que éstas puedan apreciarse de serlo es necesario que sean producto de un acto consciente, libre y responsable.⁵

Parafraseando a Reboul diríamos que para que un acto pueda ser valorado como moral ha de ser producto del dominio del hombre por sí mismo, por decisión propia y como resultado de un proceso de reflexión a partir de marcos normativos que lo orientan hacia una clase de acto y lo motivan a alejarse de otro.

De este modo habrá de plantear que la intencionalidad de la educación moral es que los sujetos se apropien de los bienes de la cultura normativa a la que pertenecen, es decir, de “normas, ideales, directrices, fundamentos, credibilidad” y actúen libremente en situaciones de conflicto en congruencia con dichos bienes; en ese sentido la educación es

³ Haydon Graham (2003), Enseñar en valores, un nuevo enfoque. Madrid, Morata, pág. 92.

⁴ Puig Rovira José (1996), “Principales tendencias en educación moral” en La construcción de la personalidad moral, Barcelona, Paidós.

⁵ Ibíd.

un acto moral en sí mismo en tanto busca el perfeccionamiento humano⁶ y favorece, en consecuencia, el desarrollo de las capacidades morales.

2.1.1 ¿Educación en valores o educación moral?

Esta discusión me conduce al segundo punto de análisis de este apartado enfocado a la distinción entre educación en valores y educación moral. Wolfgang Brezinka asegura que en nuestros días en el lenguaje cotidiano se ha optado por denominar valor a todo aquello que puede ser importante para los sujetos (bienes, fines, metas, preferencias, etc.) generando una enorme indefinición... “Todo lo que es importante subjetiva y objetivamente para los hombres es denominado actualmente como valor”, concluye el autor.

Esto complica el escenario porque es necesario distinguir que si bien el valor es algo que el hombre persigue, algo en lo que cree y por lo que merecen la pena ciertas acciones, existen diferentes tipos de valores como los estéticos, los económicos, los políticos, los intelectuales y, por supuesto, los morales; entre muchos otros.

Al referirnos a la educación en valores es preciso circunscribir la discusión al ámbito de los valores morales, pues según Brezinka “si por valores se entiende, no el conjunto de bienes, sino solamente las pequeñas áreas parciales de bienes normativos de orientación... entonces la expresión *educación en los valores* no es otra cosa que educación moral”.⁷

Para solventar este punto, Graham Haydon nos ofrece algunos referentes que nos permiten tener mayores certezas; para poder distinguir los valores morales de otros en la perspectiva de un sujeto, los primeros:

- ❖ Tienen relación con el comportamiento de las personas (aunque no todos tienen esta particularidad).

⁶ Cfr. Puig Rovira José (1996).

⁷ Brezinka, pág. 7, Primera parte.

- ❖ Por ello es que algunos de esos valores son expresados en términos de reglas “deber”.
- ❖ Son constitutivos del ser, de manera que aunque el entorno exija cambios profundos, aquéllos no pueden ser abandonados.
- ❖ Su realización puede generar la sensación de sobreexigencia (por ejemplo, la responsabilidad de desarrollar un buen trabajo de manera permanente), “con independencia de sus sentimientos o de lo que le convenga en una situación concreta”.
- ❖ El ámbito de su aplicación se identifica como universal, es decir, el sujeto no piensa que la responsabilidad deba ser sólo un atributo de su persona, sino una característica del desempeño de todos los que se encuentran en una situación similar. En consecuencia, es posible que perciba que algunos de sus valores no dependen de sus elecciones.
- ❖ Y una cuestión más, (que recupero de Puig Rovira⁸) es que la incorporación del sujeto de dichos valores debe orientarlo hacia el desarrollo de una vida buena y feliz.

Con estos rasgos acotamos aun más la noción de valores morales (que en adelante sólo llamaré valores), pues hemos visto –además de los rasgos señalados anteriormente– que éstos van más allá de las “preferencias” personales y son fundamentales en la autodefinición de la persona. Sin embargo, seguimos encontrando fuentes de debate porque incluso cuando estas características de los valores sean comunes, el peso de un mismo valor es diferente de un sujeto a otro, así como la importancia y la determinación que éste posee en su comportamiento.

Dice Brezinka que existe un riesgo que nos lleve a pensar que “El pluralismo ideológico y moral de nuestra cultura tiene señalado como confirmación de que valoraciones y jerarquía de valores es algo subjetivo, relativo y arbitrario”.⁹ Por el contrario, los bienes normativos –es decir, los valores–, surgen y se significan por los sujetos en el marco de

⁸ *Ibíd.*

⁹ Brezinka, pág. 13. Segunda Parte.

una comunidad cultural, en consecuencia, la capacidad del sujeto para utilizarlos en la comprensión de una situación se desarrolla siempre bajo los referentes de su *nicho de desarrollo*.¹⁰

Para redondear la definición de aquello que comprendemos como valor, deseo rescatar las apreciaciones que hace Reboul respecto a la diferencia entre valores concretos y valores abstractos. Los primeros, dice, son aquellos que el niño aprende en la familia; el amor, la verdad, la justicia serán el amor que en su familia se práctica, la verdad que sus padres y hermanos defiendan y la justicia a que éstos apelen. Los valores concretos le permitirán acceder a los valores abstractos cuando se introduzca en la escuela y tenga que construir nociones más amplias de amor, verdad y justicia. Aunque “El valor concreto da pie a la enseñanza gracias a los criterios abstractos. Pero también hay que decir que la enseñanza misma no se queda en los valores abstractos: su finalidad es hacerlos concretos para cada cual”.¹¹

Pero el transcurrir del sujeto por este trayecto de lo concreto-abstracto-concreto y actuar en consecuencia, supone alcanzar lo que algunos denominan “autonomía de conciencia”; fin irrenunciable de todo proceso educativo, que en otros términos puede ser complementado con la idea de procurar que cada niño se convierta en hombre y de éste alguien mejor al que inició.

Los valores son rasgos no dados al ser humano de por sí, pues requieren aprendizajes y esfuerzos. A este respecto dice Reboul: “Los valores de la educación están ligados al

¹⁰ El “nicho de desarrollo” es un concepto generado por Sara Harkness y Charles M. Super a partir de los aportes de la antropología social y la psicología del desarrollo. En éste se advierte de la importancia de varios elementos que rodean el desarrollo de un niño y que son determinantes tanto en sus procesos de desarrollo como de aprendizaje. En este sentido se reconoce en primer término que el ambiente circundante de un pequeño se encuentra organizado no arbitrariamente sino a partir de un cierto orden cultural, el cual se caracteriza por repeticiones temáticas y sistemas de significado estables a pesar de su flexibilidad y capacidad de respuesta a contingencias. En un segundo lugar se encuentra la disposición nativa del niño, es decir, su temperamento y disposiciones a ciertas competencias, así como las potencialidades propias de la especie para el crecimiento, el cambio y la organización de la experiencia a partir del significado. Por ello se asume que tanto el individuo como el ambiente forman sistemas “abiertos en el sentido formal”, es decir, que participan en intercambios estructurados con sistemas externos, lo que ayuda a explicar y comprender las diferencias y similitudes en el comportamiento social de un sujeto. Harkness y Super (2002), “Importancia del entorno social y cultural en el desarrollo de los niños. La estructuración cultural del desarrollo del niño”, en Entorno familiar y social II, Licenciatura en Educación Preescolar, México, SEP, pág. 33-36.

¹¹ Reboul, pág. 42.

aprender. Son lo que merece ser aprendido por cada cual... es volverse adulto” y más adelante agrega “(porque) aprender en todos los ámbitos... es descubrir algo diferente, distinto de todo lo que conocíamos hasta hoy, algo que nos hace ser ‘otro’”.¹²

¿Pero cuál es el proceso por el cual un niño llega a convertirse en un sujeto de actos conscientes, libres y responsables, si como lo moral no es atributo dado por naturaleza?, ¿qué papel puede jugar la educación en la consolidación de dichos procesos?, ¿qué consideraciones habrán de tenerse en el diseño o evaluación de una propuesta de educación moral?

Tomando como base este debate, me propongo hacer una revisión de dos teorías (las más importantes) en el ámbito de la psicología evolutiva que han permeado a otras esferas del conocimiento, y han favorecido la comprensión de los procesos experimentados por los niños para comprender con más detalle su tránsito por alcanzar justamente esa autonomía de conciencia. Me refiero a los trabajos de Piaget y Kohlberg en torno al desarrollo moral.

2.2 Los procesos de desarrollo del juicio moral. Piaget y Kohlberg

Actualmente hay diferentes tendencias o modelos de educación moral que han derivado sobre todo de las indagaciones desarrolladas en el ámbito de la psicología moral. Si bien se pueden identificar diversas vertientes, existen tres líneas con importantes aportaciones: el psicoanálisis que ha buscado ahondar sobre todo en las cuestiones afectivas de la moralidad; la cognitiva evolutiva enfocada a los procesos de desarrollo del razonamiento y el juicio moral en el sujeto; y la conductista orientada al análisis del comportamiento moral y su relación con las experiencias y las respuestas del entorno a dicho comportamiento.¹³

En este documento profundizaremos en los resultados de la vertiente cognitivo-evolutiva a partir de las investigaciones teóricas y empíricas desarrolladas por Piaget y Kohlberg. De manera general, esta línea se caracteriza por el reconocimiento que hace de la existencia

¹² Reboul, pág.18-39.

¹³ Villegas, Reimers Leonora (1994), “El papel de la Escuela en la Enseñanza de Valores Democráticos”, UNESCO, OREAL, OIE, Santiago de Chile, pág. 7.

de diferentes momentos o estadios en los cuales los sujetos desarrollan “estructuras de razonamiento”¹⁴ cada vez más complejas frente a situaciones conflictivas, lo que favorece el análisis a través de nuevas habilidades en la búsqueda del equilibrio del propio pensamiento.

Si bien existen diferencias en las teorías de cada investigador y en las características que atribuyó a los estadios (Piaget, Kohlberg y sus seguidores como Keagan y Gilligan), comparten la organización del desarrollo del pensamiento moral en estadios, y que cada uno de éstos representa un salto cualitativo movilizándolo al sujeto a estadios más avanzados de moralidad en relación con su inmediato anterior, estadios que resultan más adaptativos y funcionales en sociedades complejas.

2.2.1. Las investigaciones piagetianas

Jean Piaget se propuso analizar la conformación del juicio moral en los niños;¹⁵ parte de reconocer que la moral se constituye por un sistema de reglas que los individuos asumen respetar,¹⁶ pero se pregunta por la forma en que se establecen esas reglas y la manera en que cada niño llega a respetarlas (considerando además, el papel de los adultos y los coetáneos). A este respecto, Rubio Carracedo argumenta: “El mismo Piaget plantea su trabajo como un intento de esclarecer las intuiciones y superar las deficiencias del sociologismo durkheimniano y del psicologismo de Baldwin”.¹⁷

Piaget analizó las ideas de Durkheim y Fauconnet¹⁸ sobre la responsabilidad, la doctrina de Durkheim sobre la autoridad como fuente de la vida moral infantil y las teorías de Baldwin y Bovet¹⁹ sobre el génesis de los sentimientos morales, no obstante, Kant es otra

¹⁴ *Ibíd.*

¹⁵ Piaget, (1971), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, pág.7.

¹⁶ Puig Rovira, (1996), *Paidós*, pág. 42.

¹⁷ Rubio Carracedo José (1996), *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trota, pág. 18.

¹⁸ Piaget recupera de Durkheim sus explicaciones de la sociedad como un homogéneo que hereda permanentemente sus marcos normativos asegurando la continuidad de la sociedad misma y de sus valores morales; tales planteamientos fueron la base de las ideas de Durkheim sobre la justicia retributiva y el derecho penal. Estas ideas fueron retomadas y desarrolladas posteriormente por Fouconnet las que discute en su texto *La responsabilidad*. Piaget, 1971: 274.

¹⁹ Piaget considera a Bovet y Baldwin como coincidentes con algunas ideas de Durkheim, sobre todo en el reconocimiento que hacen de la importancia del ámbito social en el individuo que se forma una moral, y al insistir en el hecho de que las actitudes morales que constituyen los juicios morales no aparecen por generación espontánea sino a partir del medio. Piaget, 1971: 315, 327.

de sus grandes influencias a partir de su planteamiento sobre la autonomía de la voluntad.²⁰

Para ello llevó a cabo una metodología que incluyó observaciones y entrevistas con niños de entre seis y 12 años²¹ con quienes indagó en torno de tres aspectos: las reglas del juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia,²² dice Piaget: “Se trataba de saber qué es el respeto por la regla, desde el punto de vista propio del niño. Partimos del análisis de las reglas del juego social en lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado. De la regla del juego pasamos a las reglas específicamente “morales”, prescritas por los adultos y buscamos la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Para esto, las ideas de los niños sobre la mentira nos han servido de ejemplo privilegiado. Finalmente estudiamos las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí y elegimos la idea de justicia como tema especial de nuestras entrevistas”.²³

Así pues, el primer aspecto revisado por Piaget consistió en distinguir entre “la práctica de las reglas” y la “conciencia de la regla” en el juego de las canicas, es decir, la manera en que los niños significan el carácter obligatorio para posteriormente identificar la forma en que los niños relacionan la práctica y la conciencia de la regla en el juego.

Como resultados de sus investigaciones sobre la *práctica de las reglas* Piaget considera que entre los cero y los 12 años los pequeños presentan cuatro estadios:²⁴

- Motor e individual de los cero a los dos años²⁵ en el que no existen las reglas.

²⁰ En oposición a Durkheim, Piaget recupera de Kant la idea de la libertad como autonomía, es decir, la capacidad del hombre para decidir y orientarse moralmente, y el reconocimiento de la libertad como la “facultad de autolegislación” del ser humano. Piaget, 1971: 296. Hay que recordar que para Kant la idea de la autonomía de la voluntad constituye el marco de su tercera formulación del imperativo categórico “todo ser racional tiene que obrar como si fuera por sus máximas siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines. El principio formal de estas máximas es: obra como si tu máxima fuese a servir a la vez de ley universal (de todos los seres racionales)”. Islas, Suzanne, 2004, Kant hoy, UAM, México, diciembre de 2004, pág. 3-4 en: www://difusionculturaluam.mx/revista/dic2004/islas.pdf

²¹ Rubio Carredo José, 1996: 20.

²² Puig Rovira, 1996:44

²³ Piaget, 1971: 7

²⁴ Rubio Carracedo, 1996: 22.

²⁵ Habrá de tenerse presente que la mención que la edad cronológica no es el referente base para identificar los avances en las estructuras cognitivas de los sujetos, ya que puede un niño de menor edad puede dar muestra de procesos

- Egocéntrico que oscila entre los dos y los cinco años (y a veces hasta los siete) en el que los niños juegan pero no comparten, y muchas de sus actitudes frente las normas son sólo imitación del actuar adulto.
- De cooperación naciente, el cual se presenta entre los cinco o siete años y hasta los 11 aproximadamente, en el cual los chicos se inician en definición y utilización conjunta de reglas.
- De codificación de las reglas cercana a los 11 o 12 años. Estadio en el que hay una tendencia más abierta a discutir las reglas y una observación más puntual de su cumplimiento.

En tanto que sobre *la adquisición de la conciencia de regla* el autor encuentra la existencia de tres estadios en el mismo margen de edad:²⁶

- Reglas indicativas. En donde prácticamente no hay conciencia de su existencia, entre los cero y los dos años.
- Regla sagrada e intangible. En el cual se asumen como sagradas y eternas por ser de origen adulto. Se identifican como transgresiones cualquier falta de aplicación, pero también cualquier modificación a su dictamen. Este estadio que se ubica entre los dos y los siete años
- Ley originada por el consentimiento mutuo y admite variaciones. Existe un acato a la regla comúnmente definida, en donde el sujeto participó autónoma y racionalmente. Esto implica la aceptación de cambios en su definición inicial.

Estos hallazgos llevaron a Piaget a una de sus más valiosas aportaciones: definir que los niños atraviesan por la vivencia de esos tres tipos de reglas a partir de experimentar dos tipos de relaciones (de coerción o de cooperación) derivados, sobre todo en el primer caso, de sus vínculos con el mundo adulto y, en el segundo caso, de la interacción con sus iguales.

cognitivos complejos, mientras que uno más grande puede presentar aún dificultades para consolidar ciertas estrategias de pensamiento. Por ello la consideración de estos datos en el presente estudio es sólo con fines orientadores de la edad aproximada en que pueden presentarse ciertos rasgos del pensamiento. Dicho criterio también es aplicable a las aportaciones de Kohlberg que aparecerán posteriormente.

²⁶ *Ibíd.* pág. 23

Las *relaciones de presión*,²⁷ favorecen la moral heterónoma porque surgen de la coacción que el adulto ejerce sobre el niño a partir de la imposición de reglas a través de órdenes, prescripciones o simplemente por el amor y el temor que el pequeño siente por el adulto. Su trasgresión en la psique infantil debe conllevar siempre a la sanción expiatoria. Sin embargo, probablemente la ausencia de la necesidad de las reglas en el niño sea el rasgo más importante de esta forma de relación.

Las *relaciones cooperación*²⁸ fomentan la moral autónoma que se caracteriza por la comprensión del sentido de la regla y por su acatamiento en tanto se consideran y aceptan como buenas y necesarias. Estas relaciones se generan a partir de la consideración del sujeto mismo como igual a los otros, digno de respeto al igual que el resto y con capacidad de participación conjunta. Por ende, las reglas son producto de un ejercicio de diálogo e intercambio. El temor a la trasgresión radica en perder la estima de los otros y su sanción debe ser retributiva. En este momento, el chico es capaz de comprender el punto de vista de los demás y desarrolla la capacidad de argumentación de las propias ideas.

Esta conclusión implica un avance significativo desde la posición sociologista de Durkheim²⁹ en la que el rol del sujeto consistía en ajustarse a las normas morales existentes. En particular, considero que ambas tesis no se contraponen necesariamente, sino que son complementarias al reconocer que si bien existe un periodo del desarrollo humano en el que moralmente se depende del modelo de otros a partir de sus juicios y

²⁷ Puig Rovira, 1996: 42

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ Recordemos que la teoría de la educación moral de Durkheim se componía principalmente del espíritu de la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. El primer elemento concibe a la moral como una estructura de reglas que debe observar la sociedad pues subyace en ella una noción de autoridad, de manera que la moral significa la obediencia interiorizada. La adhesión a los grupos sociales plantea que en la medida en que un sujeto está aislado y por sí mismo no crea una moral, la figura del grupo constituye esa posibilidad efectiva. En conclusión, Durkheim señala que tanto el espíritu de la disciplina como la adhesión a los grupos sociales mantienen estrecha relación y de hecho forman parte de un mismo proceso: “Sólo la sociedad está por encima de los individuos. Por tanto, toda la autoridad emana de ella. Ella es la que comunica, a unas u otras cualidades humanas, este carácter *sui generis*, este prestigio que eleva por encima de sí mismos a los individuos que lo poseen” (Piaget, 1971: 295-296). De ahí que para él las nociones de sociedad, autoridad y bien posean el mismo sentido. Por último en relación a la autonomía de la voluntad el sociólogo francés concluye que su pleno ejercicio se evidencia en el conocimiento y comprensión de las leyes y normas: “En definitiva, la autonomía consiste en comprender el porqué de las leyes que la sociedad nos impone y que no somos libres de no aceptar” (Piaget, 1971: 299).

sus decisiones (padres, hermanos, maestros), llega un momento en el que el niño es capaz de elaborar sus propias opiniones respecto a un hecho, al definir las características de su participación y de darle cierta consistencia a tales determinaciones a partir de respuestas concretas.

Otra cuestión abordada por Piaget se refiere a que los estadios presentan entre sí diferencias de estructura y de grado,³⁰ es decir, que entre uno y otro los niños presentan distintas formas de practicar las reglas y de ser conscientes de éstas, sin embargo, el autor hace una distinción importante, pues al hablar de estadios no se refiere a fases absolutas, sino de oscilaciones en el ámbito del comportamiento y de la conciencia: “así pues, no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada nuevo conjunto de reglas o cada nuevo plan de conciencia o de reflexión”.³¹ De manera que un niño puede hacer uso de una regla indicativa o motórica en una circunstancia, recurrir a otra de carácter sagrado en otro momento e iniciarse en un contexto distinto en la elaboración conjunta de normas, en consecuencia, dice Piaget, “todo es motor, individual y social a la vez”.³²

El segundo aspecto estudiado en sus entrevistas y observaciones con los niños, consistió en indagar por “las características de la presión adulta y el realismo moral”. Es un análisis derivado de las investigaciones sobre el respeto a las reglas que buscó confirmar que las primeras nociones del deber en el niño son siempre heterónomas y que el desarrollo de la autonomía será una transición promovida por las relaciones de cooperación. Para ello estudió el papel de la mentira, las torpezas y el robo.³³

En estas investigaciones Piaget encontró que los niños atraviesan por un periodo (o estadio) al que denominó *realismo moral* (en analogía al *realismo nominal* del desarrollo

³⁰ Piaget, 1971: 70.

³¹ *Ibíd.* pág. 71.

³² Y agrega el autor: “Por ejemplo un niño de 10 años demostrará autonomía en la práctica de las reglas del juego de las canicas, y heteronomía en la conciencia que adquiere de estas reglas y en la forma en que practica las reglas relativas a la mentira o la justicia”. *Ibíd.* pág. 71, 72.

³³ *Ibíd.* pág. 168.

cognitivo), el cual definió como la tendencia del pequeño a “considerar los deberes y los valores que se relacionan con él como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fueren las circunstancias en que se halle el individuo”.³⁴ Este realismo es el precedente de la etapa de juicio autónomo.

El realismo moral se caracteriza por tres rasgos: se considera el deber como esencialmente heterónimo, simplemente existe, se da como exterior a la conciencia. Se conoce e impone a partir de los adultos. La regla se debe seguir al pie de la letra y no en su espíritu. Lo bueno es obediencia fiel a lo señalado por los adultos. Idea objetiva de la responsabilidad. De manera que la intención en la utilización de una regla no cuenta tanto como sus resultados concretos.

El realismo moral se supera en la medida que el niño crece y cambia su relación con los adultos y sus coetáneos, es decir, al pasar de las relaciones de presión a las relaciones de cooperación que ya antes Piaget había identificado en su investigación sobre la adquisición de la conciencia de las reglas.

El último aspecto analizado por Piaget es “el desarrollo de la noción de justicia”, en el que buscó ahondar sobre la moral de cooperación o moral autónoma; estudio que le permitió identificar cómo el sentimiento de justicia se desarrolla en el niño con los refuerzos y el ejemplo adulto, pero aún sin que éstos medien: “muchas veces las nociones de lo justo y lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar y no por causa del adulto”.³⁵ Y también a reconocer el papel de la solidaridad infantil (y sus conflictos cuando se presentan casos de denuncia) en la adquisición de una noción “igualitaria de la justicia”.

Para ello revisó el problema de los castigos, de la responsabilidad colectiva y la denominada justicia inmanente,³⁶ los conflictos entre justicia retributiva y distributiva, las

³⁴ *Ibíd.*, pág. 92-93.

³⁵ Piaget, 1971: 168.

³⁶ Llamada así porque se comprende que la sanción emana de las cosas. Piaget, 1971: 168.

relaciones entre justicia distributiva y autoridad, la justicia entre niños y, por último, las características de la relación entre justicia y cooperación.

A partir de sus investigaciones identifica tres periodos: *la justicia como obediencia* en donde el niño asume que lo justo es lo mismo que el contenido de la norma adulta, periodo ubicado entre los seis y los ocho años. *La justicia como igualdad* que se presenta entre los ocho y los 11 años donde el niño comprende lo justo ya no en razón del adulto, sino la circunstancia de que todos deben ser iguales o actuar igual independientemente de sus condiciones. *La justicia como equidad* a partir de los 12 en donde se busca alcanzar la igualdad considerando las condiciones particulares de cada uno.

Las investigaciones confirmaron la trascendencia que poseen el respeto mutuo y la solidaridad entre los niños para la consolidación de la noción de justicia. Así como también que ésta depende de que haya “ciertas condiciones de madurez física, mental y social”.³⁷

³⁷ Rubio Carracedo, 1996: 25-26.

Investigación sobre los tipos de moral: heterónoma y autónoma

Las reglas del juego

Dos investigaciones:

- **La práctica de las reglas**

4 estadios:

- motor e individual. Inexistencia de reglas
- egocéntrico. Juegan pero no comparten ni tienen la actitud de compartir, se limitan a imitar a los adultos.
- de cooperación naciente. Intentan dominar a sus compañeros mostrándose preocupados por el control mutuo, e iniciando el uso titubeante de reglas colectivas.
- de codificación de las reglas. Se manifiesta abiertamente las aptitudes para codificar y discutir las reglas que se aplican. Hay una regulación minuciosa y se respeta sin vacilaciones.

- **La conciencia de la regla**

3 estadios:

- no hay conciencia de la regla.
- las reglas son consideradas por los niños como sagradas, eternas y de origen adulto, cualquier modificación es una transgresión.
- las reglas tienen un carácter racional y autónomo y son como leyes surgidas por acuerdo mutuo. Se establecen por acuerdo mutuo, abiertas a modificaciones del grupo.

Las normas morales de origen adulto

Se centró sobre las normas morales de origen adulto. Dos etapas:

- **Etapa de realismo moral.** Se caracteriza por el carácter heterónimo del deber, el sentido literal y absoluto del criterio que considera como bueno exclusivamente la obediencia a las normas del adulto. La conducta se valora en función de su grado de fidelidad a la norma prescindiendo de las intenciones que la inspiran.
- **Etapa de juicio autónomo.** En cuanto a las torpezas, el robo y las mentiras encontró dos tipos de responsabilidad:

La responsabilidad objetiva que juzga la conducta en función de sus resultados.

La responsabilidad subjetiva que juzga los actos por la intención y motivaciones del autor.

El desarrollo de la noción de justicia

Tres periodos:

- La justicia entendida como obediencia se asocia deber con justicia y desobediencia con injusticia. La justicia equivale al contenido de las normas impuestas por los adultos.
- La justicia entendida como igualdad, el igualitarismo se impone como criterio de justicia por encima de la autoridad adulta; lo que es un trato justo para todos sin tener presentes las circunstancias personales de cada sujeto.
- La justicia entendida como equidad en donde se supera el igualitarismo en favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares y al trato que cada una de ellas merece.

Para cerrar este breve análisis sobre los invaluable aportes piagetianos al estudio del desarrollo moral, recuperaré algunas de las observaciones compiladas por Rubio Carracedo³⁸ en torno a sus investigaciones y que constituyen un análisis crítico sobre su metodología y sus hallazgos.

Un primer reconocimiento radica en identificar que los aportes de Piaget contribuyeron a generar una conceptualización distinta del niño en sus diversos ámbitos de desarrollo, en el que cabe por supuesto el moral: “Piaget contribuyó a modificar el rumbo de la investigación dedicada al desarrollo del niño. Una vez que los investigadores comenzaron a estudiar el desarrollo a través de esta perspectiva, ya no pudieron volver a ver al niño como un organismo pasivo condicionado y moldeado por el ambiente”.³⁹

En el ámbito específicamente moral, los resultados de sus investigaciones enriquecieron la teoría de la razón práctica de Kant al mostrar que ésta no se consolida sin la experiencia de la cooperación social, pues sólo a través del compartir e intercambiar perspectivas con sus iguales, el niño desarrolla una lógica y una moral autónomas.

Las investigaciones piagetianas también evidencian la importancia de los factores de madurez física y mental del individuo en el desarrollo moral, que junto con los procesos sociales promueven su madurez en este ámbito: “su psicología moral, transcurre paralela a su psicología de la inteligencia”.⁴⁰ En consecuencia, supera la tesis durkheimniana de aprehensión de lo moral a partir de los aprendizajes sociales.

Otras observaciones apuntan a las debilidades de sus aportes. Una se identifica en las dificultades para delimitar los ámbitos cognitivo y moral, así como sus imprecisiones sobre la relación entre ambos. De hecho algunas observaciones más extremas critican su enfoque excesivamente cognitivo y la

³⁸ Rubio Carracedo: 1996: pág. 29-31.

³⁹ Miller, 1993. Citado en Meece (2000). Pág. 120-21.

⁴⁰ Rubio Carracedo, 1996: 20.

escasa consideración de los elementos afectivos en el desarrollo moral; y otros más acotan, por ejemplo, que no considera la riqueza y la invariabilidad en el desarrollo infantil, la influencia de la clase social, la familia, las formas de convivencia en el contexto inmediato y mediato del niño.⁴¹

Rubio Carracedo concluye que al revisar la teoría piagetiana en torno al desarrollo moral: “Nos encontramos pues, con la acción conjunta de unas estructuras evolutivo-cognitivas y un modelado ambiental, que interaccionan en cada uno de los sujetos. Ambos enfoques resultan unilaterales cuando se presentan en exclusiva y pretenden reducirse el uno al otro”, y agrega: “La madurez del juicio moral sólo se explica adecuadamente en la intersección de ambos contextos: el cognitivo-evolutivo y el del aprendizaje”.⁴²

2.2.2 Las aportaciones de Lawrence Kohlberg

Los trabajos de *Lawrence Kohlberg* mantienen una estrecha relación con los hallazgos piagetianos, éstos son de hecho la base sobre la cual Kohlberg desarrolla su teoría. Su interés radicó en revisar la forma de organización de los tipos de moral de Piaget y ahondar en la relación entre madurez moral-desarrollo intelectual por un lado, y relaciones sociales por el otro⁴³ aunque varios autores consideran que este último es el aspecto más desprovisto de su trabajo.

Una de las distinciones de mayor importancia radica en que Kohlberg asumió los estadios no como momentos de un solo aspecto del desarrollo moral, sino como “cambios dirigidos estructuralmente”, extensibles probablemente a toda el área de la personalidad social en estrecha vinculación con el desarrollo cognitivo.⁴⁴

⁴¹ Rubio Carracedo: 1996: pág. 29-31.

⁴² *Ibíd.* pág. 32.

⁴³ *Ibíd.*, pág. 32-33.

⁴⁴ *Ibíd.*, pág. 33.

Koohlberg atribuyó esta característica de “cambio estructural”⁴⁵ porque los avances en el desarrollo del juicio moral evidenciaron que cuando un sujeto pasa de un estadio a otro lo que piensa de un valor o de una situación conflicto es distinto que en momentos previos. Es indicio, además, de que esas variaciones no son exclusivas del valor o el hecho, sino que están estrechamente vinculadas con otros aspectos como la perspectiva desde la que se comprende o los argumentos usados para justificar, es decir, habla de una reestructuración del pensamiento.

Observó además que los sujetos transitan por procesos similares en el desarrollo del juicio moral pues los estadios forman una secuencia común, y el posterior siempre representa un nivel que exige operaciones cognitivas más complejas que el inmediato anterior, de ahí el carácter ascendente del desarrollo. Finalmente acotó que aquellos ubicados en estadios superiores logran integrar en esas nuevas estructuras de pensamiento las construidas previamente.

Sin embargo, tal vez la inclinación hacia lo cognitivo sea su aporte más radical al reconocer que el juicio moral es un proceso de pensamiento lógico⁴⁶ que posee sus propias estructuras o esquemas de pensamiento y también porque frente a una situación de conflicto de valores sigue una secuencia muy similar al lógico;⁴⁷ es decir: se genera una situación que produce un *desequilibrio* al encontrarse diversos valores en juego, éste se restaurará sólo si el sujeto comprende lo que sucede, sopesa sus propios valores y toma una decisión que considere justificada. Así, conseguir el equilibrio puede significar *asimilar* la situación como otras veces lo ha hecho, o *acomodar* el pensamiento a nuevas formas de comprensión del conflicto. A este respecto dice Hersh: “El ejercicio

⁴⁵ Recordemos que los esquemas o estructuras, según Piaget, son “conjuntos de acciones físicas, operaciones mentales, conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo... A medida que el niño va pasando por etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento”. Meece, Judith (2000), págs. 102-103.

⁴⁶ Conviene tener presente que incluso el nombre inicial de su trabajo fue “Teoría de moralización del desarrollo cognitivo”, a este respecto los autores Hersh, Reimer y Paolito ofrecen mayor información. Hersh, Reimer y Paolito (1988), El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg, Madrid, Ediciones Narcea, pág. 46.

⁴⁷ Cfr. Nota pie 26.

del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica”.⁴⁸

Kohlberg identificó que la raíz del juicio moral se encuentra en la posibilidad que desarrolla el sujeto de descentrarse de sí mismo, es decir, de superar el egocentrismo (identificado por Piaget), ya que esto deriva en la adquisición de habilidades intelectuales que favorecen la asunción de diferentes roles y en la comprensión de posiciones distintas: “La capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral”.⁴⁹

Esto es así según el investigador porque el egocentrismo posee una dimensión cognitiva y otra social, y superar este momento requiere el desarrollo de nuevas estructuras cognitivas que le permiten al niño comprender su entorno social y físico. De manera análoga al mundo físico, asumir roles implica poner en marcha “principios de perspectiva” en sus vínculos y relaciones sociales.

Hersh señala que las investigaciones empíricas sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivos y sociomorales han evidenciado que los pequeños se ubican en el nivel de las operaciones concretas antes que alcanzar el periodo en el que son capaces de asumir roles.

De este reconocimiento se derivan dos conclusiones en la teoría kohlbergiana. Primera que el desarrollo cognitivo es condición del desarrollo moral. La segunda es que una vez alcanzado un nivel cognitivo no existe la certeza de lograrse el desarrollo moral paralelo. En consecuencia se considera que el niño es una “unidad de desarrollo”⁵⁰ y es necesario comprender su proceso integralmente, es decir, en él transcurren avances en uno y otro aspecto, no obstante el ámbito social es un aspecto de mayor complejidad para él que el físico.

⁴⁸ Hersh, et. al, (1988), pág. 47.

⁴⁹ *Ibíd.*, pág. 48.

⁵⁰ *Ibíd.*, pág. 48

Kohlberg se centra en las capacidades del pensamiento en temas morales aplicando entrevistas construidas a partir de tres dilemas hipotéticos, y determina el estadio en el que se encuentra el sujeto al identificar la consistencia del razonamiento en la resolución de los diferentes conflictos.

En las diversas interrogantes que componen las entrevistas busca reconocer la forma en la que el sujeto piensa el conflicto y las razones que usa para escoger entre un valor y otro para poner en evidencia tanto la estructura del pensamiento como su contenido. Las conclusiones de Kohlberg apuntan a que el contenido, es decir, los valores no son lo suficientemente confiables para determinar el estadio del sujeto, lo que sí es posible advertir al reconocer la forma o estructura del razonamiento que, según el investigador, una vez alcanzada está disponible cada vez que se la requiera. No obstante, Kohlberg dice que ubicar a una persona en un estadio sólo significa que existe una tendencia predominante a utilizar ciertas estructuras de pensamiento más que otras.⁵¹

Si bien el investigador realizó diversas modificaciones a su teoría, desde la difundida en 1958, señaló a partir de sus estudios longitudinales la existencia de tres niveles de juicio moral (preconvencional, convencional y de principios) con dos estadios cada uno, y un intermedio entre el nivel convencional y de principios, sobre los cuales me referiré en adelante.

Nivel preconvencional

El sujeto no comprende o no aprecia las reglas sociales y de autoridad.⁵² Las cuestiones morales se viven a partir de los intereses de los implicados. Es característico del razonamiento moral infantil (aunque puede prolongarse), tiene como soporte cognitivo el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas, es decir, es más intuitivo que lógico.⁵³

⁵¹ Muy relacionado con las “fases de heteronomía y fases de autonomía” mencionadas por Piaget al referirse al carácter oscilativo del comportamiento.

⁵² Puig, 1996: 50.

⁵³ Recordemos brevemente las cuatro etapas del desarrollo intelectual según Piaget. *La sensoriomotriz o del niño activo* que se produce entre los cero y los dos años donde el pequeño actúa con fines inmediatos,

Estadio 1.

Identificado entre los cinco y los ocho años de edad⁵⁴ y puede prolongarse hasta la primera adolescencia. Kohlberg lo caracterizó como los resquicios del egocentrismo o el paso inmediato posterior a este.⁵⁵ Su desarrollo cognitivo es característico del nivel preoperatorio o de los albores de las operaciones concretas.

El niño considera que las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad independientemente del significado o valores; asume los deseos u órdenes de la figura de autoridad como reglas casi sagradas que hay que cumplir por miedo, de hecho, el pequeño tiende a establecer una relación de causa efecto entre la obediencia y el castigo, por lo que lo bueno es no violar normas que originen castigos, obedecer por obedecer y evitar daños a personas o cosas. Por ello la perspectiva moral del niño es francamente heterónoma.⁵⁶

Estadio 2. Moral instrumental e individualista.

Sucede entre los ocho y los 14 años de vida.⁵⁷ Al igual que el estadio anterior, se presenta en un nivel preoperatorio del pensamiento, sin embargo, para este momento el niño comienza a incorporar en sus relaciones sociales otras perspectivas,⁵⁸ ello además le imprime cierta flexibilidad a la percepción que él mismo posee sobre las percepciones y conductas de otros hacia él.

de hecho su pensamiento se caracteriza por la relación medio y fines. *La etapa preoperacional o del niño intuitivo* que se da entre los dos y los siete años, en la cual el sujeto ya es capaz de usar palabras o símbolos para pensar. Recurre a soluciones intuitivas de los problemas y su pensamiento se caracteriza por la rigidez, la centralización y el egocentrismo. *La etapa de las operaciones concretas o del niño práctico* ubicada entre los siete y los 11 años en la cual el niño aprende operaciones lógicas como la seriación, la clasificación y la conservación. Su pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo concreto. Finalmente *la etapa de las operaciones formales* identificada entre los 11 o 12 años en adelante, momento en el que el niño aprende sistemas abstractos de pensamiento lo que favorece la utilización de la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional. Meece Judith (2000), pág. 103.

⁵⁴ Es importante resaltar las diferencias entre autores al señalar la edad de estadios del juicio moral, por ejemplo, Hersh (1998) acota que el primer estadio se identifica alrededor de los 10 años mientras que Puig Rovira (1996) acota que éste se ubica a partir de los cinco años.

⁵⁵ Hersh, 1998: 58.

⁵⁶ Hersh, 1998: 59.

⁵⁷ Según Puig (Puig, 1996: 51), mientras que Hersh lo ubica entre los siete y los 11 años. Hersh, 1998: 62.

⁵⁸ Hersh, 1998: 60.

El niño piensa que lo correcto es actuar de modo que se satisfagan las propias necesidades y, en el caso de llegar a un acuerdo donde intercambie beneficios, lo correcto será actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de todos. El beneficio es producto de un cálculo, de manera que lo moral lo es en tanto se satisfacen las propias necesidades, si cabe, se reconocen las de los demás.⁵⁹

En este momento la noción de justicia⁶⁰ cobra gran importancia, aunque sigue estando muy vinculada con la de autoridad. Ser justos en el sentido positivo puede significar que todos tengan lo mismo, la misma cantidad, del mismo tipo y sostengan la misma relación; mientras que en su sentido negativo, que todos reciban su castigo si han desobedecido o causado algún daño, es decir, lo justo es que el infractor reciba el mal que causó en la misma proporción.

Esta forma de comprensión de los problemas morales se presenta en la infancia, sin embargo, Kohlberg identificó que puede prolongarse en algunos adolescentes de clase media y en una proporción mucho menor de adultos.

Nivel convencional

Este nivel es característico de la etapa adolescente y la mayoría adulta (de los 12 años en adelante),⁶¹ en consecuencia, sus juicios son mucho más abstractos que en el nivel anterior, se ubica ya en el nivel de las operaciones formales.

La perspectiva moral del sujeto se define en tanto integrante de un grupo, por ello sus juicios están en función de las reglas del grupo de referencia, así como de la opinión y expectativas que dicho grupo posee sobre la persona. Por ello es que el sujeto busca la constante aprobación y aceptación con sus acciones, evitando lo más posible la censura y el señalamiento.

Estadio 3. Moral normativa interpersonal.

⁵⁹ Puig, 1996: 51.

⁶⁰ Hersh; 1998: 61.

⁶¹ Puig, 1996: 51

Sucede desde los 11 años y puede prolongarse indefinidamente, se considera como un salto entre el marcado individualismo del nivel anterior y la búsqueda de aprobación social que aquí se inicia. El referente de lo bueno se construye a partir de las expectativas que el grupo⁶² (familia y amigos) tiene del sujeto, por ello es que el adolescente se empeña en ser un buen amigo o un buen miembro del grupo, y tiende a establecer relaciones de confianza y respeto en el marco de los valores del colectivo.

En ese sentido, la lealtad y el compromiso con las reglas y normas del grupo es el referente que define en buena medida las nociones de justicia entendida ahora como reciprocidad. El sujeto de este estadio evidencia ser consciente de que los sentimientos, las expectativas y los acuerdos tienen prioridad sobre los intereses particulares, no obstante, esto no sería posible si no fuera capaz de comprender y asumir diferentes roles de manera abstracta, así como anticipar respuestas en la gente que lo rodea,⁶³ por ejemplo, comprender los conflictos con alguien más desde la perspectiva de una tercera persona.

Este rasgo es una clara muestra del avance cualitativo frente al estadio 2, pues si bien el niño puede ser consciente de que sus padres observan sus acciones, sólo anticipa reacciones a partir de situaciones o acciones concretas. En cambio el adolescente no requiere de la circunstancia concreta y puede prever incluso reacciones de naturaleza psicológica en sus circundantes. Es decir, se ubica ya en el estadio de las operaciones formales (puede comprender, por ejemplo, el inverso de lo recíproco),⁶⁴ consecuentemente le es posible pensar las normas sociales en abstracto.

Sin embargo, todavía no es capaz de adoptar una perspectiva desde el conjunto del sistema, por ello este estadio, según Hersh, es bastante eficaz para solventar múltiples conflictos de la vida cotidiana del sujeto, pero insuficiente para comprender y solucionar problemas de índole social.

⁶² Hersh, 1998: 53.

⁶³ Hersh, 1998: 63.

⁶⁴ Hersh explica este proceso como la capacidad del sujeto de comprender que una clase (perro) es parte de otra más amplia (animales) pero que esta segunda no necesariamente es la primera, es decir, todos los perros son animales pero no todos los animales son perros.

Estadio 4. Moral del sistema social.

Su característica más importante es precisamente la posibilidad que ahora tiene el sujeto de adoptar la perspectiva del conjunto del sistema, es decir, considerar una circunstancia teniendo presentes las instituciones,⁶⁵ la sociedad o el marco religioso. Eso significa que una persona de este estadio pone en juego una mayor capacidad cognitiva porque los escenarios que busca comprender son mucho más complejos (dentro de una institución puede haber tres o cuatro orientaciones, por ejemplo) e implican la consideración paralela de más de una perspectiva mientras se es consciente de la propia en un interjuego de comparaciones y valoraciones de las mismas. No obstante, en la forma de razonamiento predomina la tendencia a analizar las situaciones sociales y los conflictos de valores desde el punto de vista de las leyes o del sistema de creencias adquirido.⁶⁶

Este estadio inicia alrededor de los 15 años y puede prolongarse indefinidamente, es de hecho el más alto en la mayoría de las personas maduras. Kohlberg identificó⁶⁷ que para los hombres y mujeres aquí ubicados, la vida posee un valor sagrado y estiman que las instituciones sociales se deben a ésta. En consecuencia, su marco de autoridad lo constituyen la sociedad y sus normas, convirtiéndose en buena medida como guía del deber de la acción. Por ello lo correcto es cumplir con los compromisos adquiridos,⁶⁸ respetar la autoridad establecida y sostener el orden social por ser valiosos en sí mismos. De este modo, las relaciones interpersonales que el sujeto promueve las construye a partir del rol que ha asumido desempeñar en el conjunto del sistema.

⁶⁵ Hersh ejemplifica la diferencia con el estadio 3 en la respuesta habitual de los adolescentes que pueden construir acuerdos que benefician al grupo pero que no pueden incorporar en sus reflexiones la normativa de la escuela. Por ejemplo, estudiar en conjunto en la biblioteca para aprovechar los apuntes aunque ello signifique no entrar a una o dos clases, son incapaces de comprender porque no es valorado por los adultos su interés por estudiar y son forzados a incorporarse a sus clases. Circunstancias como éstas se supondrían superadas en el estadio 4 en el que además sopesarían la regla institucional.

⁶⁶ Hersh, 1998: 65

⁶⁷ Hersh, 1998: 66

⁶⁸ Puig Rovira, 1996: 52.

Este planteamiento permite comprender por qué cuando el sujeto del estadio cuatro se enfrenta a una situación de injusticia institucional o legal, no cuenta con los contenidos o las estrategias cognitivas para poder resolver tal disyuntiva. De esta circunstancia se puede derivar una actitud de conformidad con el sistema o de la búsqueda de un cambio desde dentro.

Estadios 4 y 5. Moral transicional.

En plena adolescencia y puede prolongarse indefinidamente. Es un estadio del nivel postconvencional pero todavía no se basa en una moral de principios. Las elecciones que lleva a cabo este sujeto son personales y se basan en las emociones; en consecuencia la conciencia se asume como algo arbitrario y relativo, de tal manera que lo correcto depende de la orientación personal que justifica la relatividad de los criterios sociales.

Esto es así porque el sujeto no se asume dentro de contexto social, ello determina que sus juicios y valoraciones se construyan “sin un compromiso general o contrato con la sociedad”.⁶⁹ De hecho se considera una forma de regresión en la perspectiva moral en la que emerge nuevamente una forma de egocentrismo porque los criterios a partir de los cuales el sujeto decide, son particularmente hedonistas o emotivos.⁷⁰

Nivel postconvencional o de principios

Este nivel es el menos frecuente en el común de la sociedad adulta y puede dar inicio hacia finales de la adolescencia o los albores de la adultez. El razonamiento de estos sujetos se caracteriza por el uso de las operaciones formales avanzadas.

Su rasgo constitutivo es que los problemas morales son comprendidos ahora desde una perspectiva de principios, de manera que el sujeto puede comprender la justificación de las reglas sociales sin aceptar que éstas sean suficientes por sí mismas, pues se busca siempre que se establezcan como el fundamento de principios y valores más amplios. Por ello es que la persona de

⁶⁹ Rubio Cariacedo, 1996: 38.

⁷⁰ Puig Rovira, 1996: 53.

un nivel postconvencional posee una perspectiva moral superior a la de su propia sociedad.

Estadio 5. Moral del contrato y de los derechos humanos.

Desde la perspectiva de quien se encuentra en este estadio, se tiene presente la diversidad de marcos valorativos y opiniones propias de los diversos grupos sociales conocidos. Sin embargo, sabe que deben predominar sobre todos los demás otros principios fundamentales que no pueden ser cuestionados, tal es el caso de los derechos humanos, de hecho éstos constituyen el referente de lo correcto y lo justo para el sujeto de este estadio.

La estructura de razonamiento parte de considerar al consenso y al diálogo como los procedimientos imperantes en la resolución de conflictos de orden moral, y su ejecución deberá considerar los derechos, valores y contratos legales básicos de una sociedad⁷¹.

En ese sentido, el consenso permitirá establecer el soporte de las normas sociales y favorecer puntos de contacto entre las diferentes perspectivas morales. Por ello es que tanto el diálogo como el consenso poseen un valor más alto que las propias normas sociales, pues permiten refrendar valores como la vida y la libertad independientemente del espacio social que ocupen los interlocutores.

La persona del estadio 5 muestra, además, cierta preocupación porque las leyes y normas se definan con la intención de promover el bien común para la mayor cantidad de personas. Es una perspectiva moral que se desarrolla durante los últimos años de la adolescencia, casi madurez joven; una vez alcanzada supondría un predominio permanente en la vida del sujeto.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales.

⁷¹ Rubio Cariacedo, 1996: 38.

Al igual que el estadio anterior, los sujetos ubicados en el 6 constituyen una minoría y nunca antes de los 20 años; sólo se identifica a algunos filósofos como protagonistas de esta perspectiva moral.

Según Hersh, Kohlberg definió este estadio considerando los aportes rawlsianos,⁷² al basarse en los conceptos filosóficos de reversibilidad y universalidad; los define de la siguiente manera:

“Desde Kant, los formalistas han defendido que los juicios morales racionales deben ser reversibles, consistentes y universalizables y que esto implica la prescribibilidad de tales juicios. Afirmamos que sólo los juicios morales sustantivos que se hacen en el estadio 6 cumplen plenamente esas condiciones y que cada etapa superior cumplen plenamente esas condiciones mejor que la anterior. Al cumplir plenamente esas condiciones, las estructuras morales del estadio 6 están definitivamente equilibradas..., universalidad y consistencia se alcanzan plenamente por la reversibilidad de las prescripciones de acciones... Los pasos para un actor que debe tomar tal decisión basándose en la asunción de roles ideales son:

1. Imaginarse la posición de cada persona en la situación (incluyéndose a sí mismo) y considerar todas las existencias que podría tener (o que él mismo podría tener en su posición).
2. Entonces, imaginarse que el individuo no sabe qué persona es en esa situación y preguntar si todavía mantendría su exigencia.
3. Actuar de acuerdo con estas exigencias reversibles en la situación”⁷³.

De este modo, el referente de los juicios morales son principios éticos universales aplicables para cualquier sujeto y circunstancia, por ello las leyes particulares o los acuerdos sociales son válidos en tanto no violen dichos principios que, según Rubio Cariacedo,⁷⁴ se refieren no sólo a valores reconocidos sino que constituyen el marco para generar decisiones en situaciones específicas. Los principios éticos se refieren al contenido universal de la justicia, la igualdad, el respeto a su dignidad, libertad y autonomía.

⁷² Rawls considera imprescindible la “igualdad de condiciones, ventajas y oportunidades” entre las partes que discurren sobre un conflicto moral y al igual que Kant parte de la premisa que para legislar es necesario hacerlo universalmente con reglas que sean capaces de “reconciliar el interés individual y el interés general”. Martínez, Elsa (1996), Liberalismo y neoliberalismo, México, Editorial Torres Asociados, pág. 70.

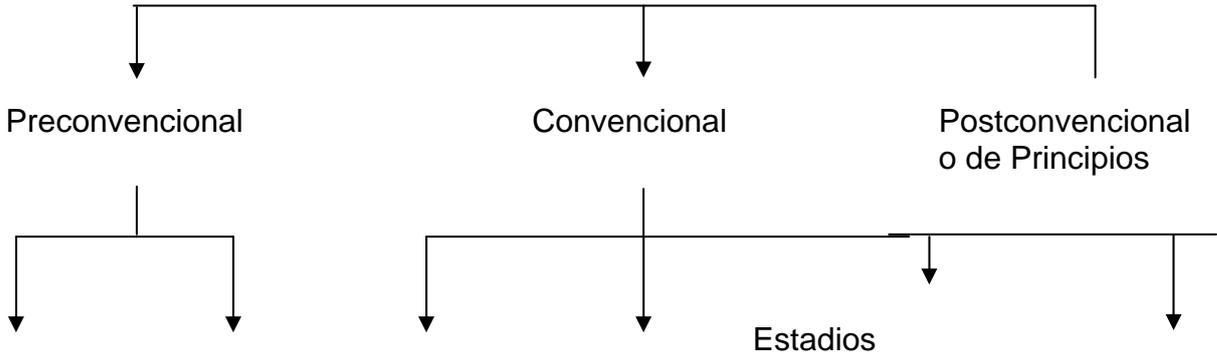
⁷³ Hersh, 1998: 69-70.

⁷⁴ Rubio Cariacedo, 1996: 39.

El sujeto juzga correcto aquello que se ajuste a la realización de tales principios, incluyendo su propia acción que de manera autónoma ha comprometido al cumplimiento de los mismos. No obstante, la justicia sólo se alcanza plenamente cuando todos los implicados en un conflicto moral pueden participar aportando su punto de vista en igualdad de condiciones.

Estadio del juicio moral de Kohlberg

Niveles



Estadios

1	2	3	4	4 - 5	5	6
Moralidad heterónoma	Moral instrumental e individualista	Moral normativa interpersonal	Moral del sistema social	Moral transicional	Moral del contrato y de los derechos humanos	Moral de principios éticos universales
5 -8 años	8-14 años	11 años. Puede prolongarse indefinidamente	15 años y puede prolongarse indefinidamente	Plena adolescencia y puede prolongarse indefinidamente	Últimos años de la adolescencia, casi madurez joven	Número reducido de personas, alrededor de los veinte

Una vez concluida la revisión de los niveles y estadios que integran la teoría del desarrollo moral de Kohlberg conviene tratar algunas precisiones enmarcadas por Rubio Cariacedo. La primera de ellas es que para Kohlberg los estadios poseen siempre una base empírica identificable en las respuestas que aporta el sujeto a cada dilema. Lo que además se refrenda en el hecho de que los sujetos sólo son capaces de comprender las situaciones y conflictos desde la estructura de razonamiento de su propio estadio y de los inferiores.

Por otro lado, Kohlberg confirmó la invariabilidad de la secuencia evolutiva en su estudio transversal y los desarrollados en diversos contextos sociales, de manera que se corrobora la universalidad de los niveles y estadios, así como su irreversibilidad en tanto constituyen una secuencia lógica.

Otro dato importante sobre la teoría kohlbergiana referida por Rubio es que el investigador no descartó del todo el peso de las experiencias sociales en el desarrollo del juicio moral, por lo que define la maduración como el producto de la interacción “del desarrollo lógico y la adopción de roles sociales”⁷⁵ incluso cuando los comprende desde el punto de vista cognitivo.

Por ello es que el desarrollo del juicio moral para Kohlberg constituye seis estructuras de pensamiento construidas en la interacción del niño con su contexto, aun así, el niño tiene un papel protagónico en el proceso, pues “todo sugiere que son los sujetos quienes organizan y elaboran de modo cada vez más personal y autónomo el universo sociocultural”.⁷⁶

Algunas de las principales críticas a los aportes de Kohlberg surgen de la metodología con la cual se alcanzan sus resultados. En primer término porque su investigación va de las prenociones (constructos piagetianos) hacia las comprobaciones, no surgen de una perspectiva hipotético-deductiva o de carácter inductivo. Una segunda afirmación muy emparentada es la forma en la que Kohlberg identificó el estadio dominante en un sujeto, pues según sus

⁷⁵ Rubio Cariacedo, 1996: 40.

⁷⁶ *Ibíd.*

acotaciones en general sólo un 47% de las respuestas de un sujeto dan cuenta de éste.⁷⁷

Otro aspecto sobre el que se identifican discrepancias es el carácter generalizable de su teoría, pues según las investigaciones realizadas posteriormente por colaboradores como Turiel, se identificó que los estadios superiores nunca aparecieron cuando se llevaron a cabo indagaciones en países como las Bahamas y Belice. En consecuencia, Kohlberg se vio en la necesidad de reconocer la no universalidad de su estadio 6, al menos temporalmente.

Esta no universalidad se aplica también para el caso de los sexos, pues Gilligan, también colaboradora de Kohlberg, llevó a cabo investigaciones con mujeres (cabe mencionar que los estudios originales se basaron sólo en entrevistas con varones adolescentes). Gilligan obtuvo que entre los hombres y las mujeres “no existe una diferencia de énfasis, sino de enfoque: mientras los varones atienden a soluciones morales objetivas y universalizables, las mujeres se guían primordialmente por sus vínculos de responsabilidad y cuidado”.⁷⁸ Cabe precisar que las indagaciones realizadas por ambos difieren en contenido, pues mientras Lawrence Kohlberg enfocó su interés en el razonamiento moral, Gilligan centra sus trabajos en la práctica moral, es decir, las soluciones éticas que las entrevistadas señalaron frente a dilemas morales reales.

Las tesis difundidas en 1971 y 1973 realizan rectificaciones en este sentido. En la primera de ellas Kohlberg se afana por demostrar que su planteamiento del desarrollo del juicio moral superaba la del conductismo y el psicoanálisis, pues según éste recogía los aportes de la teoría moral con el formalismo moral de Kant hasta Rawls, con la lógica genética estructural de los estadios, con el interaccionismo simbólico de Mead al asumir que el conocimiento social difiere del conocimiento natural en tanto el primero implica la asunciones de roles. Sus

⁷⁷ Kohlberg, 1969: 387, Citado en Rubio Cariacedo 1996: 42.

⁷⁸ Rubio Cariacedo, 1996: 51.

aportes de 1973 se empeñan en demostrar la superioridad de moral sucesiva de los estadios considerando como punto de análisis de la ética formal.

De estas dos nuevas producciones algunos de sus colaboradores (como Gibas, Murphy y Gilligan) concluyen que los estadios 5 y 6 están contruidos a partir de las tradiciones jurídico-morales del pensamiento occidental: la contractualista y la deontologista. De hecho, el propio Rawls señala posteriormente que la descripción hecha por Kohlberg posee vigencia para las sociedades modernas occidentalizadas, en las cuales, incluso posee sus excepciones pues no es generalizable el hecho de concebir al hombre como un ser racional, libre e igual a todos los demás en tanto hombre, requisitos indispensables para comprender los estadios kohlbergianos.

Conclusiones

Este capítulo ha sido fundamental en la escritura de esta tesis por las siguientes razones. De manera inicial me permitió acercarme y apropiarme de una definición de *lo moral como aquel saber práctico que aconseja el actuar humano*. Éste constituyó un punto de partida para guiar mi reflexión y mi búsqueda de argumentos en torno a los valores, revisión que me ayuda a complementar la oración anterior: *La moral es el saber práctico que aconseja el actuar humano a partir de ciertos bienes normativos de orientación, o sea, valores morales*.

Estas distinciones resultan claves porque la acotación de Haydon en torno al tránsito *valores concretos-valores abstractos-valores concretos*, realizada por el sujeto, me brinda mayores referentes para concretar mi redacción aún más agregando ahora el carácter contextual en la significación y apropiación de los valores: *La moral es el saber práctico que aconseja el actuar humano a partir de ciertos bienes normativos de orientación, o sea, valores morales; aprendidos y significados en un entorno culturalmente organizado que prioriza el aprendizaje de ciertas pautas de conducta respecto a otras*.

Este planteamiento me permite ir generando otras articulaciones, al ampliar los argumentos haydianos en torno a la definición de los valores de una persona

con las explicaciones expuestas en torno al aprendizaje y el desarrollo analizados en el primer capítulo de esta tesis, en particular sobre las prácticas guiadas descritas por Bárbara Rogoff.

La revisión de Piaget y Kohlberg me llevó a reconocer de manera más fina los procesos cognitivos de los niños y los adolescentes en el ámbito de lo moral. De la revisión realizada a los resultados de ambas teorías me parece pertinente afirmar que la definición del juicio moral en los sujetos implica el desarrollo de estructuras de pensamiento muy particulares, donde el sujeto debe poner en juego su habilidad para reconocerse, para contrastar, para analizar y tomar decisiones, y muchas otras más que no necesariamente se implican en otros ámbitos de la vida humana.

Aquí es preciso poner de manifiesto las coincidencias del discurso pedagógico y la moral, pues en ambos casos destaca su carácter normativo que buscan alcanzar el bien y el perfeccionamiento de los procesos educativos por un lado y por otro de los actos humanos. La discusión en torno a estos temas sigue siendo tarea de la Pedagogía, sobre todo de los involucrados en la definición de diseños curriculares en éste ámbito. De hecho, el debate filosófico sobre la conceptualización de lo moral y los bienes normativos de orientación (valores morales) no se ha concluido, como tampoco en el plano de la psicología cognitiva, los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. Por ello es menester conservar el interés por conocer nuevas aproximaciones que favorezcan la comprensión de estos aspectos.

Para los fines de este estudio, a partir de los aspectos revisados en este capítulo: moral, valores, desarrollo del juicio moral, aunados al marco sobre lo curricular, es posible desarrollar el segundo nivel de análisis de la propuesta educativa del CONAFE centrado en identificar con detalle sus características.

Capítulo 3. El Consejo Nacional de Fomento Educativo

En este capítulo se contrastarán los resultados del capítulo uno y dos con la propuesta educativa de la institución. Es el momento de concretar el primer objetivo de este estudio de tesis consistente en:

- a) Identificar las características de la propuesta de educación moral de la Primaria Comunitaria a partir de sus propósitos, sugerencias didácticas, contenidos de aprendizaje y mecanismos de evaluación para valorar su relevancia y pertinencia en el contexto actual de las comunidades marginadas y dispersas.

3.1. Estrategia de análisis.

Para acercarme al logro de dicho propósito desarrollé la siguiente estrategia de análisis

- a) Selección del material pertinente para el estudio. La institución a lo largo de sus casi 40 años posee una amplia producción de materiales referidos a sus programas, formas de operación, mecanismos de comunicación y otras actividades más. Dichos materiales pueden clasificarse según la modalidad¹ educativa y el nivel educativo. Por ello, se identificaron los siguientes textos referidos prioritariamente a la modalidad de Cursos Comunitarios:

- CONAFE, DIE (1978). *Manual del instructor comunitario*, nivel I y II, México, CONAFE.
- CONAFE, DIE (1978). *Manual del instructor comunitario*, nivel III, México, CONAFE.
- CONAFE (2002). *Guía para la instructora y el instructor de cursos comunitarios*, México, CONAFE, 269 pp.
- CONAFE (2000). *Lineamientos generales de operación*, México, CONAFE.
- CONAFE (2001), Competencias. Preescolar Comunitario. Primaria Comunitaria. México, CONAFE pág. 114.

¹ En adelante explico con detalle las diferencias entre modalidades y niveles educativos.

b) En segundo término fue necesario reconocer los componentes de la propuesta curricular del CONAFE y mostrar los hallazgos del análisis respecto de cuatro aspectos:

- Los propósitos y/o objetivos educacionales referidos a educación moral.
- Los contenidos referidos a la educación moral y/ o valores que estuvieran señalados en la propuesta educativa.
- Las sugerencias didácticas, orientaciones para el docente u otras guías que sirvieran como marco para el trabajo del aula.
- Las formas y finalidades de la evaluación de los alumnos en el ámbito de la educación moral.

c) De manera paralela, indagué algunas características del funcionamiento institucional que me ayudaron a comprender la relevancia de su función en el contexto en el cual se desarrolla su tarea.

En adelante se muestran los resultados de dicha estrategia de análisis en tres subapartados con el siguiente orden: Historia y características institucionales, Programa de Cursos Comunitarios y Resultados del análisis.

3.2 Historia y características institucionales

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es una de las instituciones más nobles que existen en nuestro país, tiene frente a sí la atención de las necesidades educativas de uno de los sectores poblacionales más desprotegidos económica y socialmente en México. Se creó en 1971² y tuvo como finalidad proporcionar servicios educativos a la población rural dispersa; surgió como un organismo descentralizado de la SEP, de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio.³

² Fuenlabrada, Taboada, et. al. (1996), *Curriculum e investigación educativa. Una propuesta de innovación para el nivel básico*. DIE, IPN, México, pág. 1.

³ Según la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, los organismos descentralizados cuentan con una mayor autonomía de gestión sin oponerse a las políticas públicas, definen por sí mismos sus líneas de acción y para ello cuentan con presupuesto y patrimonio propios. Pueden contar con un Consejo de administración pero su titular puede ser designado por el propio Presidente o el Secretario de Estado.

Guerra y O'Donnell dicen que su atribución inicial consistió en “allegarse de recursos técnicos y económicos para aplicarlos al desarrollo de la educación de las pequeñas localidades rurales”, y a estas funciones se sumaron la definición y diseño de programas educativos⁴ como el denominado Cursos Comunitarios que fue el primer programa educativo del Consejo. Cursos Comunitarios surgió en 1973, en un momento político importante del siglo pasado, “cuando el gobierno mexicano tenía las razones y los recursos suficientes para proyectar una reforma a gran escala”.⁵

En el momento de su creación se quería alcanzar en el país “la primaria universal”, es decir, garantizar que más del 90% de la población infantil en edad de cursar este nivel recibiera el beneficio del servicio, pues hasta ese momento cuando la población nacional sumaba prácticamente 50 millones, y la mitad se ubicaba en el campo, sólo 9%⁶ de los que se inscribían terminaban la primaria; Rockwell dice: “bajo el impulso de la reforma, la SEP buscó alternativas para proporcionar educación primaria a los niños de miles de comunidades con menos de 100 habitantes”.⁷

Ofrecer la primaria universal a la población rural no indígena significó, según la autora, la creación de estructuras flexibles y alternativas, de donde surge el sistema de Cursos Comunitarios, que desde sus inicios tuvo una proyección

⁴ Guerra y O'Donnell (2000), “I. Educación Comunitaria” en *Educación comunitaria en Equidad y calidad en la Educación Básica. La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*. SEP, CONAFE, México, págs. 23, 24.

⁵ Rockwell Elsie (1996), *Cursos Comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural*. DIE, IPN, México, pág. 13.

⁶ Estos datos son reiterados y confirmados en diversos documentos: Rockwell (1996), Guerra y O'Donnell (2000), entre otros. Martha Robles por su parte señala: “En 1958, sólo el 5% de la población rural inscrita en las escuelas concluyó el nivel primario de educación” mientras que en las ciudades era del 42% y agrega: “Durante décadas de servicios escolares insuficientes se acumuló un rezago de inscripciones desatendidas por parte del Estado, que repercutió en la calidad de la enseñanza. Algunos cálculos aproximados nos hacen suponer que, para 1971, más de dos millones de niños entre 6 y 14 años de edad, no tuvieron acceso a la primaria. La falta de oportunidades educativas se traduce en un mayor asilamiento del desarrollo cultural de casi ¼ del total de los niños mexicanos” y continúa, “La deserción escolar continuaba siendo alarmante en 1971: el 54% de los niños, en las áreas urbanas, completaron los seis años de enseñanza primaria, a diferencia del 9% de los inscritos en zonas rurales”, por ello es que el gobierno encabezado por Luis Echeverría inició “a partir de 1970, un programa nacional de “reforma educativa” para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país”, de hecho la autora señala que en documentos de la SEP de 1976 se menciona un aumento del 31% en las cifras de alumnos inscritos en el ciclo escolar 1975-1976 en comparación con el de 1970-1971. Robles Martha (1993), *Educación y sociedad en la historia de México*, págs. 216-226.

⁷ Rockwell (1996), pág. 13.

nacional, aunque su operación comenzó en sólo 100 comunidades⁸ y en cinco años alcanzó los 10,000 locales en los 31 estados del país.

Otro dato importante aportado por Rockwell es que Cursos Comunitarios fue pensado como promotor y subsidiario de “escuelas privadas” (comillas de la autora) a través de la transferencia de recursos a comités locales, sin embargo, el aumento de la participación del CONAFE en la administración y desarrollo del sistema, así como la inviabilidad de establecer un sistema paralelo de contratación de maestros obligó al organismo a modificar su modelo de operación. En 1978 se generalizó como opción educativa al realizarse en las 31 entidades federativas del país y en 1981 se le otorgó la calidad de Subsistema que hoy posee al dejar su categoría de programa transitorio.⁹

3.2.1 Atribuciones y programas actuales

A la fecha el CONAFE es un organismo dependiente de la SEP aunque tiene personalidad jurídica y presupuesto independiente.¹⁰ Las oficinas centrales definen los mecanismos administrativos y de capacitación, elaboran materiales didácticos y diseñan los exámenes que se utilizan en la evaluación y acreditación de los niños. En sus documentos de difusión¹¹ el CONAFE define su función a partir de las siguientes *atribuciones*:

- Investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural del país, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la Secretaría de Educación Pública.
- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de los problemas educativos y culturales.
- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación para la población.

⁸ Guerra y O'Donnell afirman que esos 100 centros se ubicaron sólo en el estado de Guerrero. Pág. 26.

⁹ Ibid. Pág. 24.

¹⁰ CONAFE, (2006), Marco Jurídico CONAFE en: Portal Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, en <http://sftp.conafe.edu.mx>

¹¹ CONAFE, (2010), Conócenos, en: Portal Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, en <http://sftp.conafe.gob.mx>

Tales atribuciones se concretan en cuatro *objetivos generales*:¹²

- Ofrecer los servicios de educación básica a las niñas y los niños en edad preescolar o escolar que habitan en las pequeñas localidades rurales marginadas, propiciando en ellos el desarrollo de competencias que les permitan participar en la vida social y económicamente productiva con igualdad de oportunidades.
- Promover los programas que fomenten la corresponsabilidad de la población en el desarrollo de la educación comunitaria, así como investigar, diseñar e impulsar procesos educativos que, en su contexto cultural y de organización, mejoren su calidad de vida con acciones integrales de salud, bienestar social y desarrollo económico.
- Promover la permanencia de las niñas, los niños, jóvenes y figuras docentes en el sistema educativo nacional a través de la entrega de estímulos y apoyos económicos.
- Fomentar la continuidad educativa de las y los docentes del CONAFE, promoviendo su incorporación y permanencia en el sistema educativo en los niveles medio-superior, superior o de programas de capacitación para el trabajo.

En el mismo portal de difusión se manifiesta que actualmente la institución ofrece servicios de preescolar, primaria y postprimaria “para pequeñas localidades rurales, mestizas e indígenas -con una población desde menos de 100 hasta 500 habitantes-, así como en campamentos de trabajadores agrícolas migrantes”.¹³ Clasifica sus servicios educativos en tres categorías: Programas educativos con diversas modalidades, Acciones de fortalecimiento a los programas y Programas de fomento educativo como lo muestra el siguiente cuadro.

¹² Diario Oficial, (2006), Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de Educación Comunitaria y Fomento Educativo que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 27 de febrero de 2006, Segunda Sección.

¹³ *Ibíd.*

	Población atendida	Programas/Modalidades ¹⁴
MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA	Comunidades rurales mestizas	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos comunitarios (primaria) • Preescolar comunitario (preescolar) • Centros infantiles comunitarios (preescolar) • Aula compartida (preescolar y primaria) • Postprimaria comunitaria (secundaria)
	Comunidades indígenas	Programa de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI) <ul style="list-style-type: none"> • Primaria • Preescolar • Aula compartida (preescolar y primaria)
	Albergues o campamentos de trabajadores migrantes	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) <ul style="list-style-type: none"> • Primaria • Preescolar • Aula compartida (preescolar y primaria)
ACCIONES DE FORTALECIMIENTO EDUCATIVO	Comunidades rurales, mestizas e indígenas y campamentos migrantes	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la salud • Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares • Proyecto Radio Comunitaria • Caravanas Culturales • Museos Comunitarios¹⁵ • Tele Educación¹⁶
PROGRAMAS DE FOMENTO EDUCATIVO	Comunidades rurales, mestizas e indígenas y campamentos migrantes	<ul style="list-style-type: none"> • Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR) • Sistema de Estudios a Docentes

3.2.2. Estructura orgánica

Para lograr los propósitos antes dichos, el Consejo ha generado la siguiente Estructura Orgánica:

Fracción I. Estructura Orgánica¹⁷

¹⁴ Tomado de CONAFE, (2006), ¿Qué es CONAFE?, en: Portal Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, en <http://sftp.conafe.edu.mx>

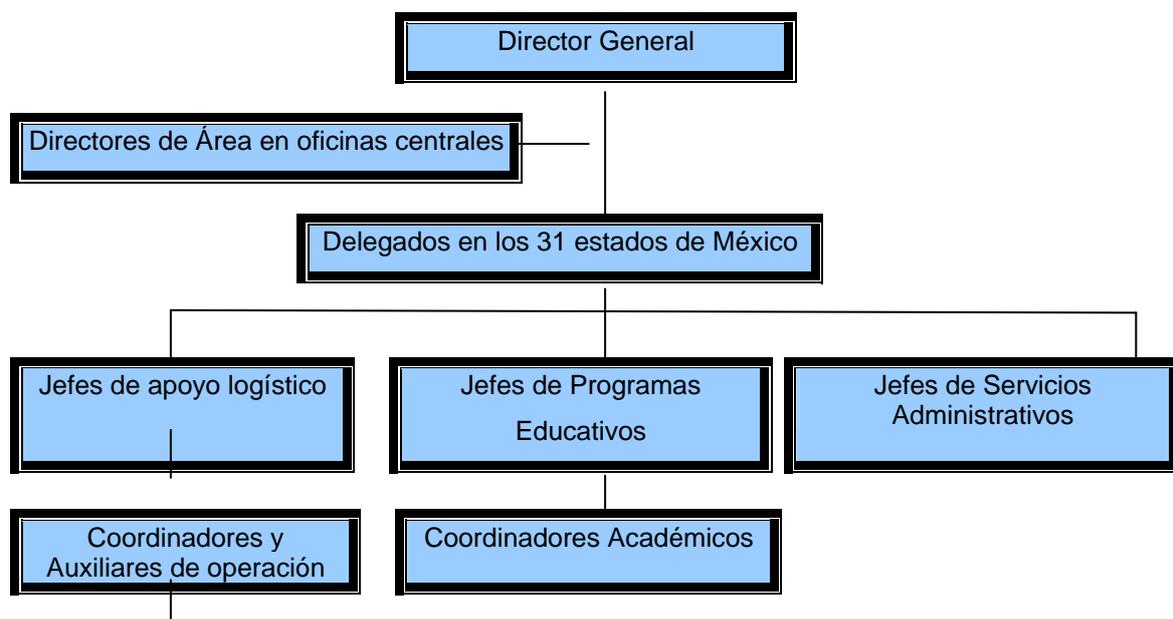
¹⁵ CONAFE, (2003), Guía para la instructora y el instructor de Cursos Comunitarios, CONAFE, México, pág. 50.

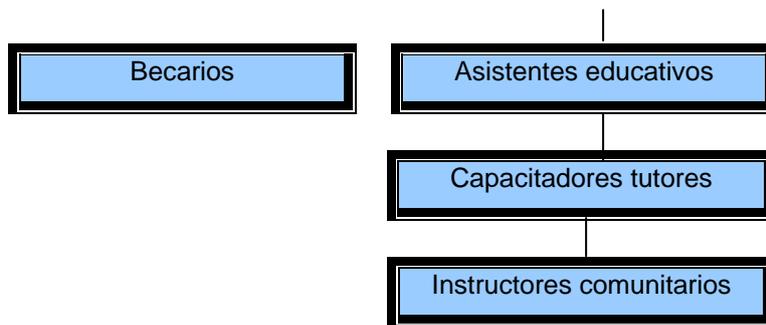
¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Tomado de: CONAFE, (2010) “Estructura orgánica” en: Portal Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo en <http://sftp.conafe.gob.mx>



El diseño de los programas y materiales didácticos utilizados en las comunidades, y la capacitación para los instructores se genera en la Dirección de Educación Comunitaria, la que a través de sus diferentes instancias mantiene estrecha relación con las Delegaciones Estatales responsables de coordinar las actividades en cada entidad a través de sus diferentes figuras administrativas y docentes, como se muestra en el siguiente organigrama de operación:





3.2. 3. Financiamiento

La institución expone en su portal que a partir del “modificado mediante el diverso del 11 de febrero de 1982”¹⁸ le es posible “allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país”. Por su parte, Aníbal Santiago¹⁹ expuso en un artículo publicado en 2003 algunos elementos que permiten comprender las características que presenta el sostenimiento de la institución y sus funciones.

El autor afirma en una entrevista realizada con el entonces coordinador de Programas Compensatorios en la institución, Alberto Navarrete, que desde 1993 el CONAFE recibe del Banco Mundial 60% de su presupuesto, y otro tanto del Banco Interamericano de Desarrollo aunque no establece en qué proporción; agrega: “Los Programas Compensatorios del CONAFE funcionan desde el año pasado y lo harán hasta 2004 con 300 millones de pesos de préstamo del Banco Mundial. Por su parte el BID aceptó desembolsar 210 millones de dólares para la Educación Comunitaria que tiene lugar en 30 mil comunidades de menos de 500 habitantes, en lo que será la primera fase de un crédito a cinco años que alcanzará los 700 millones de dólares. El pago es de 25 años...”²⁰

¹⁸ CONAFE, (2010), ¿Qué es CONAFE?, en: Portal Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, en: <http://sftp.conafe.edu.mx>

¹⁹ Aníbal Santiago (2003), “Modelados por el Banco Mundial” en: *El independiente*, México, 7 de agosto de 2003, Tema del día, págs. 4, 5.

²⁰ *Ibíd.*

Acota que a 32 años de su fundación, el Consejo atiende al 15% de la población infantil de comunidades lejanas y dispersas, es decir, a 300 mil niños de entre cero y 14 años de edad en diferentes programas educativos.

En su artículo, el autor planteó algunas de las principales dificultades a las que se enfrenta cotidianamente la institución, entre las que se encuentra la llamada “pulverización” de las comunidades originada por la constante migración de sus habitantes a sitios con mayores oportunidades de vida: “Si 30 años atrás las comunidades contaban con 30 niños a los que educar, la migración a las principales ciudades del país o a Estados Unidos ha causado que en las 30 mil localidades atendidas haya, en cada una, un promedio de 8 a 10 menores. Las comunidades minúsculas se siguen reproduciendo pero son habitadas cada vez por menos familias y ello obliga al CONAFE a adiestrar más instructores que se harán cargo, individualmente, de menos niños”.²¹

Otra dificultad más, documentada por el autor en su artículo, se relaciona con las condiciones geográficas de la mayor parte de las comunidades; aspecto que influye de manera importante en la calidad de los servicios proporcionados. Navarrete plantea: “Ya estamos en las comunidades más alejadas. Para llegar a algunas es necesario caminar hasta ocho horas a lomo de bestia, y en el camino los materiales se mojan, se rompen. Sale caro distribuir materiales a esos lugares, la pobreza sale más cara que la riqueza”.²²

3. 2. 4 Los jóvenes instructores

Otra característica de la propuesta educativa del Consejo ha radicado en depositar la responsabilidad de la docencia en jóvenes egresados de secundaria o bachillerato, aunque no siempre ha sido así.²³ Si bien los documentos revisados dan cuenta de ajustes en el modelo del “servicio social”, como se le denomina al trabajo de los instructores en comunidad, ha conservado algunos de sus rasgos como la permanencia del instructor en la

²¹ *Ibíd.*

²² *Ibíd.*

²³ En su documento Guerra y O’Donnell comentan que los primeros instructores tuvieron un perfil muy diverso. Maestros jubilados, personas interesadas y por supuesto jóvenes desde los 15 años. Esto fue así porque los requisitos (haber concluido la secundaria, provenir del medio rural y aprobar un examen aplicado por CONAFE), permitieron la incorporación de una diversidad de aspirantes.

población donde se ubica el servicio al menos por un año escolar, la capacitación que reciben los jóvenes dos meses antes de iniciar sus actividades docentes y una vez al mes en reuniones de orientación, además del hospedaje y la alimentación que deben ser proporcionados por la comunidad.

En los textos también se reconocen las debilidades de este modelo de operación; se mencionan, por ejemplo, las dificultades de trabajar con personal semiprofesional²⁴ en una escuela unitaria, lo que implica desarrollar todos los temas de los seis grados de la primaria en un ciclo escolar, así como la complejidad del trabajo al tratarse de una experiencia que no es acumulativa²⁵ para el docente.

Elsie Rockwell identifica en los jóvenes varias ventajas por las que se continúa depositando en ellos la responsabilidad de enseñar: “suelen establecer una relación más cercana, afectiva con los niños y se ganan su confianza, ayudándolos así a permanecer en la escuela y a aprender. Frecuentemente son más flexibles que los maestros mayores y más receptivos a las prácticas innovadoras... Por su cercanía a los niños, en edad y experiencia, pueden comprender sus perspectivas y comunicarse más efectivamente con ellos”.²⁶

Actualmente los jóvenes pueden desarrollar dos años de servicio con una beca posterior por 50 meses o bien un año con 30 meses de apoyo.²⁷ La capacitación de los instructores está a cargo de cada delegación estatal y generalmente es impartida por ex instructores que se desempeñan como tutores de 10 o 20 instructores, quienes coordinan las reuniones mensuales y visitan a los instructores en la comunidad donde prestan su servicio. A su vez los capacitadores tutores asisten una vez al año a una capacitación y son acompañados permanentemente por el personal de la delegación,²⁸ en particular por el asistente educativo.

²⁴ Rockwell, (1996), pág. 21.

²⁵ Fuenlabrada, Irma (1996), pág. 3.

²⁶ Rockwell, (1996), pág. 21.

²⁷ Guerra y O'Donnell, (2000), pág. 35.

²⁸ Rockwell, (1996), pág. 15.

3. 2. 5 La participación de las comunidades en los servicios educativos

Para concluir esta revisión sobre las características del CONAFE, es necesario analizar la participación de la gente de las comunidades. Los servicios educativos del Consejo se establecen en una comunidad por dos vías, por solicitud de los padres de familia o por la planeación microrregional del propio Consejo Nacional de Fomento Educativo.²⁹

Para la instalación de algún servicio es necesario que los miembros de la comunidad conformen una Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) y suscriban un convenio de colaboración con el CONAFE a partir del cual éste se compromete a proporcionar: mobiliario escolar, biblioteca, material didáctico para el instructor, y un paquete de objetos personales como botas, gorra, catre y cobija. En algunos casos también se acompaña de una despensa alimentaria que el instructor comparte con la familia que lo hospeda.³⁰

La comunidad, a través de la APEC, interviene en la elaboración del programa de trabajo para su población, define el local donde se instalará la escuela, ofrece alimentación y hospedaje para el instructor, y registra su asistencia a las actividades escolares en una “tarjeta de permanencia” con la cual el joven puede cobrar su beca.³¹

3.3 El programa de Cursos Comunitarios

Cursos Comunitarios es uno de los programas más antiguos y exitosos del CONAFE, fue creado como un símil de la educación primaria para los niños de las comunidades alejadas que existían en 1973. Su riqueza radica fundamentalmente en el espacio que representa para los niños que asisten a él, pues para muchos es probablemente la única oferta educativa a la que tendrán acceso.

²⁹ Guerra y O'Donnell (2000), pág. 35.

³⁰ Guerra y O'Donnell, (2000), pág. 15.

³¹ *Ibíd.*

Sus resultados, sin embargo, no son muy alentadores. Las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y las aplicaciones de la prueba Enlace evidencian los enormes retos a los que se enfrentan los niños de estas comunidades. Paradójicamente, esta opción generada para compensar a los más pobres del país ha acabado por incorporarse al círculo de pobreza, es decir, es una oferta educativa deficiente para los más vulnerables, que si bien brinda el servicio lo hace para que desde la incapacidad de acceder a una mejor opción sigan siendo vulnerables.

3.3.1 Antecedentes

Entre sus principales influencias y antecedentes, tanto en términos filosóficos como operativos, se encuentran a principios del siglo XX las Misiones Culturales, como parte de las acciones que el gobierno generó para satisfacer las enormes demandas de la población rural entre las que estaba, por supuesto, la educación. Su función era coordinar las actividades de lo que entonces se llamaba la Casa del Pueblo, y que posteriormente con Moisés Sáenz tomó el nombre de Escuela Rural Mexicana.³²

Cada propuesta se caracterizó por especificidades en su método de trabajo y tipo de integración a las comunidades; en ambos casos predominaba la idea de otorgar a la participación de la comunidad un lugar privilegiado en las tareas educativas y ser corresponsable en el logro del propósito educativo.³³ Por otro lado, se planteó como indispensable recuperar la experiencia comunitaria (manifiesta en las actividades cotidianas, en la cultura y tradición de sus pobladores) como componente en la educación de los escolares.

³² Cfr. CONAFE, (1998) “Breve recuento histórico sobre la Educación Rural en México” en: *Procesos de Aprendizaje en los Educandos Inscritos en los Programas y Proyectos Educativos del CONAFE*, CONAFE, México.

³³ Benjamín Fuentes cita el siguiente análisis de la historiadora Katherine M. Cook: “La Casa del Pueblo trabajaba siguiendo, en general, las líneas ordinarias que dentro de la comunidad se cumplen en la transmisión del legado cultural, en el caso nuestro condicionado, además, por la interacción, compenetración o repulsión de dos culturas diversas, históricamente confrontadas. Por su configuración, contenido, entraña, definición y metodología, realizada con la eficacia que se ha reconocido, el pensamiento de una escuela inspirada por el pueblo y vinculada con el mismo; una escuela que fuese en sí mismo una comunidad; una escuela de la comunidad y para la comunidad en entrega recíproca, ajustada a las exigencias de la masa popular, preocupada a favor del indio y de lo indio. Y también cívica y moralmente obligada en la forja de la nación”. (Fuentes, 1986: 13-14)

3.3.2. Finalidades del programa de Cursos Comunitarios

En el ciclo escolar 2005-2006 el Programa de Cursos Comunitarios atendió a 116,422 niños, de los 14, 548,194³⁴ que se encuentran en el Sistema Educativo Nacional, es decir, al 0.8% de la matrícula nacional.

Conviene revisar los resultados publicados por el INEE en su Informe Anual 2006 sobre la Calidad de la Educación Básica en México,³⁵ donde se destacan varios aspectos que evidencian las condiciones de operación de los servicios del CONAFE y, por ende, de sus resultados educativos. El primero de ellos tiene que ver con el escenario socioeconómico de los alumnos que complica aún más la tarea de los instructores comunitarios.

TABLA N° 14. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA, POR SERVICIO

Indicadores	Escuelas primarias					TOTAL
	Privadas	Públicas urbanas	Públicas rurales	Indigenas	Cursos comunitarios	
Habla diario lengua indígena %	0.7	1.0	4.0	46.9	10.7	4.4
Ha reprobado en primaria %	4.7	14.9	24.5	33.0	44.5	18.9
Tiene edad mayor a normativa %	7.0	13.1	22.0	37.3	28.0	16.6
Madre con secundaria o más %	93.2	64.7	33.2	17.4	12.6	54.2
Vive en casa con drenaje %	97.9	90.0	50.9	27.9	19.5	75.1

Fuente: *Panorama Educativo de México, 2005*, pág. 145.

En este cuadro puede notarse como en las primarias de Cursos Comunitarios el 10.7% de la población habla una lengua indígena, el 44.5% ha reprobado algún nivel educativo de los tres que integran la primaria y casi el 30% tiene una edad mayor a la establecida. Por el contrario en solo 12.6% su madre cursó la secundaria. Todos estos datos son representativos de las condiciones de vida de la población atendida.

El segundo muestra los niveles de logro de los alumnos inscritos en los Cursos Comunitarios en Matemáticas y Español.

³⁴ SEP (2007), Estadísticas educativas en: <http://www.sep.gob.mx>

³⁵ INEE (2007), Calidad en la Educación Básica. Informe Anual 2006, México, INEE, en: <http://www.inee.edu.mx>

TABLA N° 7. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON NIVEL INFERIOR Y SUPERIOR DE COMPETENCIA E ESPAÑOL, MATEMÁTICAS Y ESCRITURA, 6° PRIMARIA Y 3° SECUNDARIA, EXCALE 2005

Primarias	Nivel inferior %	Nivel superior %	Secundarias %	Nivel inferior %	Nivel superior %
Español					
Privadas	2	29.0	Privadas	8.1	22.2
Urbanas	13.2	6.6	Públicas		
Rurales	25.8	2.2	Generales	29.7	4.6
Indígenas	47.3	0.5	Técnicas	31.1	4.5
Conafe	32.5	0.4	TVsec	51.1	1.2
TOTAL	18.0	6.6	TOTAL	32.7	5.3
Matemáticas					
Privadas	2.7	24.5	Privadas	23.7	7.0
Urbanas	13.6	7.3	Públicas		
Rurales	23.7	2.9	Generales	50.5	1.1
Indígenas	43.2	0.6	Técnicas	52.0	0.9
Conafe	28.2	0.7	TVsec	62.1	0.5
TOTAL	17.4	16	TOTAL	51.1	1.4
Escritura					
Privadas	30.9	7.6	Privadas	25.9	2.6
Urbanas	61.8	0.9	Públicas		
Rurales	71.7	0.3	Generales	54.9	0.2
Indígenas	85.0	0.2	Técnicas	56.7	1.2
Conafe	---	---	TVsec	69.5	0.5
TOTAL	63.0	1.3	TOTAL	56.0	0.7

Fuente: Backhoff *et al.*, 2006a y 2006b.

3.3.3. Propósitos generales y por área de conocimiento en el Programa de Cursos Comunitarios

La primaria comunitaria posee propósitos generales y por área de conocimiento. En el ámbito general, sus propósitos se retoman del plan y programas de estudio de la SEP de 1993,³⁶ y al igual que en ese documento, están organizados en cuatro rubros³⁷ orientados al desarrollo de habilidades intelectuales relativas al lenguaje y al pensamiento matemático principalmente, a la adquisición de conocimientos fundamentales y de actitudes éticamente necesarias, así como al cultivo y aprecio por el arte y el cuidado de la salud, orientados a garantizar una formación integral en las niñas y niños. En dichos rubros se pretende que:

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura y escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente

³⁶ Al igual que en las primaria de la SEP, las primaria comunitarias del CONAFE se insertan en los procesos de reforma educativa, sin embargo, los momentos de aplicación varían debido a las características de los documentos que esta institución debe diseñar para sus figuras docentes. Por ello revisaremos los aún vigentes programas de 1993.

³⁷ CONAFE (2005) Guía para la instructora y el instructor de Cursos Comunitarios, CONAFE, México, pág. 71.

y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los relacionados con la preservación de la salud, la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional, así como por el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y en la convivencia social.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo.

No obstante, el *currículum*³⁸ de los cursos comunitarios se divide sólo en cuatro áreas de conocimiento: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Las primeras tres hacen una recuperación casi fiel de los propósitos asignados en el texto de la SEP, y agrupan en ciencias sociales lo relativo a historia, geografía y civismo.

En el caso de ciencias sociales, los propósitos están organizados por niveles y muestran una clara inclinación hacia la historia y la geografía como puede verse a continuación:

Nivel I

El propósito central es que los niños adquieran y exploren de manera elemental la noción de cambio a través del tiempo, utilizando como referente las transformaciones que han experimentado los propios niños y sus familias, los objetos inmediatos de uso común y el entorno cercano en el que habitan: la comunidad. Se persigue propiciar una primera reflexión respecto a los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos.

³⁸ CONAFE, (1978), Manual del Instructor Comunitario. México.

Nivel II

El propósito es que conozcan los elementos más importantes de la historia y la geografía de la entidad federativa en la que viven. Además se busca que niñas y niños adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación, y que ejerciten la aplicación de las nociones de tiempo y cambio histórico a periodos prolongados.

Nivel III

Es necesario que conozcan y comprendan los cambios históricos y sociales que se suscitan en el mundo y en México desde la prehistoria hasta la época actual. Se pretende que adquieran nociones históricas complejas como causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización.

3.3.4. Enfoques y contenidos del Programa de Cursos Comunitarios

Los documentos normativos del programa señalan que desde 1998, el CONAFE ha introducido el enfoque por competencias de manera gradual. Por ello se le recomienda al instructor comunitario vincular lo marcado por los “Manuales del Instructor Comunitario Niveles I, II y III” y el texto “Competencias. Preescolar Comunitario y Primaria Comunitaria”.

a) El manual del Instructor Comunitario

El Manual del Instructor Comunitario está diseñado para guiar y orientar la labor educativa de los instructores comunitarios, se complementa con fichas y juegos según sea el nivel, en los manuales se recomienda reiteradamente su estudio y análisis como actividad previa y necesaria para la intervención docente.

Actualmente hay dos manuales en operación: uno destinado a los niveles I y II y uno más para el nivel III, elaborados en 1976 por el Departamento de Investigación Educativa del IPN por solicitud del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Actualmente además de los libros de texto de la SEP, los Cursos Comunitarios utilizan los siguientes documentos:

- a) Manual del Instructor Comunitario. Fichas Niveles I y II
- b) Historia y Geografía. Cuaderno de trabajo. Nivel III
- c) Ciencias Naturales. Cuaderno de trabajo. Nivel III
- d) Matemáticas. Cuaderno de trabajo. Nivel III
- e) Libro de juegos niveles I, II y III
- f) Manual de Capacitación del Instructor Comunitario

La guía de las actividades son los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, el manual presenta una reorganización temática distinta por dos razones. La primera de ellas por lo que establecían los libros de texto vigentes en 1976 (muy distanciado ya de las propuestas actuales) y, por otro lado, que aún en aquel momento se buscó facilitar el trabajo multinivel del instructor, es decir, al sugerirle el tratamiento de un mismo contenido en varios niveles educativos.

El Manual³⁹ está organizado en tres áreas: Ciencias, Español y Matemáticas. Se busca que las primeras en el nivel I y II sean abordadas de manera conjunta. Matemáticas, por el contrario, busca el trabajo diferenciado en los tres niveles. A su vez las áreas se dividen en unidades y éstas en temas.

Al principio de cada unidad el documento muestra los *Propósitos* que se busca lograr, las *Recomendaciones* que se hacen al instructor, los *Materiales* de los que habrá de echar mano, así como las *Lecturas* y los *Temas* que integran a la unidad. También se explicita el número de *Clases* en las que habrán de abordarse los temas, así como breves *Recomendaciones* y orientaciones al instructor sobre la participación o respuestas de los niños frente a las *Actividades* señaladas en el manual.

En el caso de las actividades, el documento contempla una serie de cuatro íconos para facilitar la intervención del instructor y le especifican cuando es necesario trabajar en actividades directas, indirectas, cambiar de actividad o repetir la actividad. Se recomienda también al instructor identificar con

³⁹ CONAFE, DIE (1978), Manual del Instructor Comunitario, Nivel I y II, CONAFE, México. Pág.25.

anticipación el orden y el tipo de actividades con las que trabajará en cada nivel.

Las áreas están integradas por varias unidades. Por ejemplo, en el caso de Ciencias son ocho las que es preciso revisar:

- ◀ El cuerpo y la salud
- ◀ México, nuestro país
- ◀ El medio ambiente
- ◀ El campo y la ciudad
- ◀ El calor, la luz y el sonido
- ◀ Nuestra herencia histórica
- ◀ Las plantas y los animales
- ◀ De la Independencia a la Revolución Mexicana

Cada unidad posee tres o cuatro temas, en el caso de la unidad “México, nuestro país” se compone a su vez por los temas: La comunidad y el país, Las costumbres y las tradiciones, La organización y el gobierno.

Al iniciar cada unidad se muestran los niveles en los que habrá de trabajarse, en algunos casos hay una breve descripción del contenido de la unidad:

En esta unidad los alumnos estudian el territorio, la cultura y el gobierno que distinguen a México, nuestra nación, de otros países del mundo. Dentro de México hay una diversidad de costumbres y tradiciones culturales. Compartimos una historia común, así como ciertos derechos y formas de organización, que nos identifican como mexicanos.

En esta unidad los propósitos son:

- Que comparen su propia comunidad con otros lugares de México.
- Que aprecien y comparen la diversidad de costumbres y tradiciones del país.

Y posteriormente se especifican los propósitos para cada nivel. Por último se acotan algunas recomendaciones para el Instructor Comunitario, por ejemplo:
... para enriquecer el trabajo y hacer significativo el trabajo de los niños, se

puede invitar a una o más personas a platicar sobre el pasado de la comunidad o sobre su experiencia en otros lugares.

Otro apartado de la unidad es el recuadro de Materiales, donde se especifican los recursos con los que pueden auxiliarse los instructores como mapas, cartulinas, materiales de la región, etc. Para cerrar se especifican las lecturas que habrán de hacer los niños.

b) Las competencias en el Programa de Cursos Comunitarios

Otra parte importante de la propuesta es el *currículum* por competencias que inició su operación en el 2001. El CONAFE fue uno de los primeros organismos educativos gubernamentales del país en adoptar y diseñar un modelo educativo basado en competencias. Para ello la institución elaboró el documento “Competencias. Preescolar Comunitario. Primaria comunitaria”, donde se presenta un listado de las competencias por desarrollar en ambos niveles. Posteriormente se realizaron adecuaciones a los Manuales de Capacitación del Instructor con la intención de apoyar la labor docente.

Las competencias, según dichos documentos, son el conjunto de “habilidades estrategias, conocimientos, actitudes y valores” que los niños deben desarrollar. En relación con las habilidades, éstas son producto del ejercicio frecuente de las diferentes aptitudes que poseen hasta llegar a dominar el desempeño, por ello se entiende el desarrollo de habilidades como las capacidades que el niño posee para adquirir un conocimiento.⁴⁰

Los valores se refieren a las características positivas que dan cuenta de la apreciación por las situaciones u objetos considerados “buenos, bellos, deseables o correctos”. A continuación se mencionan las “actitudes” concebidas en los documentos del Consejo como “la forma en que se comportan las niñas y los niños frente a la resolución de un problema después de haber obtenido un conocimiento”.⁴¹

⁴⁰ CONAFE (2005) Guía para la instructora y el instructor de Cursos Comunitarios, CONAFE, México, pág. 90

⁴¹ *Ibíd.* pág. 91

Las estrategias son las habilidades con que las niñas y los niños cuentan “para dirigir un asunto hasta lograr el objetivo”⁴² que se han propuesto.

Estas competencias en el *currículum* del CONAFE se organizan en tres ejes de trabajo denominados “lineales”:

- Comprensión del medio natural y social.
- Comunicación.
- Lógica de trabajo.

Y dos ejes más llamados “transversales” relativos a:

- Actitudes y valores para la convivencia.
- Aprender a aprender.

Cada uno de estos ejes se desarticula en indicadores de desarrollo en un documento denominado “Mapas de competencias”, y que la Guía (de la que hablaré más adelante) recomienda observar para evaluar a los niños. A los instructores comunitarios se les recomienda mantenerse atentos al trabajo de cada niño porque su desarrollo de competencias es diferente, en un mismo eje y entre éstos.

Eje: Actitudes y valores para la convivencia

Según los documentos institucionales este eje busca que los niños y niñas se acepten a sí mismos, aprendan a convivir y a respetarse entre hombres y mujeres de diferentes edades, culturas, capacidades y formas de pensar. Incluye la participación democrática para la toma de decisiones con una visión intercultural y recupera los conocimientos de Educación Cívica (sic).

En cada uno de los ejes se presentan competencias denominadas generales que se desea sean alcanzadas por los niños en los diversos niveles que conforman la primaria comunitaria. Cada competencia se adecua en su redacción según el nivel de Cursos Comunitarios del que se trate. Finalmente cada una de estas competencias presenta indicadores por nivel que

⁴² *Ibíd.* pág. 91

constituyen los referentes para identificar los niveles de logro de los niños respecto de la competencia. Este indicador es también el referente para guiar el trabajo de los instructores en tanto proporciona ideas acotadas sobre lo que se esperaría ver en los niños.

El eje⁴³ Actitudes y valores para la convivencia se integra por cinco competencias generales:

1. Construye una imagen positiva de sí mismo, al reconocer su identidad cultural y de género, y promueve la convivencia basada en el respeto y la aceptación de las diferencias.
2. Expresa sus sentimientos y emociones de acuerdo con el contexto, y promueve el desarrollo de valores.
3. Participa democráticamente en la solución de problemas y defiende los derechos humanos.
4. Promueve la integración de todos a partir de la aceptación de las diferencias y fomentar la solidaridad para resolver necesidades educativas y sociales.
5. Se identifica como mexicana o mexicano y reconoce que vive en un país cuya población tiene diversas culturas ideológicas, pero comparte la misma historia, un gobierno, una constitución y un territorio.

A modo de ejemplo presentaré en detalle la tercera competencia general con la finalidad de mostrar su desglose, secuencia y gradualidad por niveles.

Competencia General	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Participa democráticamente en la solución de problemas y defiende los derechos humanos.	Participa en actividades colectivas cumpliendo tareas y reglas y pidiendo respeto a sus derechos.	Cumple con sus responsabilidades y acuerdos y cuida que se respeten los derechos de niñas y niños.	Promueve acciones benéficas para la comunidad y ayuda a resolver conflictos.
	Indicadores Se observa cuando: 1. Participa de manera espontánea en asambleas escolares.	Indicadores Se observa cuando: 1. Participa con algunas propuestas en discusiones y asambleas.	Indicadores Se observa cuando: 1. Propone actividades de beneficio colectivo cuando se llevan a cabo

⁴³ CONAFE (2001), Competencias. Preescolar Comunitario. Primaria Comunitaria. México, CONAFE pág. 114.

	<p>1.1 Participa en comisiones de grupo.</p> <p>2. Reconoce y respeta los acuerdos, reglas y compromisos grupales en el trabajo y en el juego.</p> <p>3. Reclama cuando no se respeta alguno de sus derechos.</p> <p>4. Resuelve problemas sin agredir a alguien.</p> <p>5. Expresa su desacuerdo ante situaciones injustas o que lo hacen sentir mal.</p>	<p>1.1 Cumple con responsabilidad en sus tareas y comisiones.</p> <p>2. Propone y respeta acuerdos, reglas y compromisos grupales.</p> <p>3. Cuida que se respeten los derechos propios y ajenos.</p> <p>4. Ante un conflicto, busca soluciones aceptables para ambas partes.</p> <p>5. Expresa su desacuerdo ante situaciones injustas o desagradables.</p> <p>5.1 Escucha reclamos de otros.</p>	<p>discusiones, debates y asambleas.</p> <p>1.1 Cumple con sus tareas y comisiones de manera oportuna y con calidad, y promueve que otros lo hagan.</p> <p>1.2. Participa como moderador.</p> <p>2. Propone modificaciones a las normas, reglas y acuerdos cuando es necesario.</p> <p>3. Promueve que todas las personas conozcan y respeten los derechos de las niñas y los niños.</p> <p>4. Evita que una situación se pueda convertir en problema y ayuda a resolver conflictos.</p> <p>5. Busca formas adecuadas para expresar su inconformidad ante situaciones injustas.</p> <p>5.1 Toma en cuenta los desacuerdos de todos.</p>
--	--	--	---

c) Vinculación Manuales del Instructor de 1978 y el modelo por competencias

El documento le señala al instructor la necesidad de que vincule las orientaciones de los Manuales de Instructor con las Competencias a partir de:

- Utilizar el manual para planear sus actividades diarias.
- Identificar las competencias que se trabajan implícitamente en los manuales.
- Utilizar esa información para identificar el resto de los materiales complementarios a utilizar en clase (ficheros, cuadernos de ejercicios, etcétera).

Y cita el siguiente ejemplo:

Área: Matemáticas

Ejes: Lógica matemáticas

Nivel I	Nivel II	Nivel III
Unidad 1 Los primeros números	Unidad 1 La multiplicación con los primeros números	Tema 1 La división
Tema 1 La cantidad de objetos	Tema 1 La multiplicación con objetos	Tema 1 La división con el cuadro de multiplicaciones
Lógica matemática comp. 1 ind. 2	Lógica matemática comp. 2 ind. 1 y 4 comp. 3 ind. 1 comp. 6 ind. 2	Lógica matemática comp. 2 ind. 4 comp. 3 ind. 1 y 2 comp. 7 ind. 1 Aprender a aprender comp. 1 ind. 7 y 1

De esta manera, los dos primeros renglones del cuadro se refieren a los manuales del Instructor Comunitario y el último al texto de Competencias. Preescolar Comunitario y Primaria Comunitaria.

3.3.5. Perspectiva del desarrollo infantil

En la perspectiva del Consejo, los niños aprenden a través de la experiencia, los sentidos y las interacciones que establecen con el entorno que los rodea en un contexto de diversidad:

“Pues que somos diferentes tenemos habilidades y valores diversos, trabajamos y aprendemos a ritmos distintos, nos identificamos con ideas y tradiciones que compartimos con las otras personas, generaciones o espacios”.⁴⁴

Los niños son vistos como sujetos integrados a un contexto cultural que promueve su participación en las actividades cotidianas y festivas de la comunidad, que forman parte en las conversaciones que lo rodean y juegan un rol en las interacciones familiares y a veces laborales.

⁴⁴ *Ibíd.*, pág. 80

Este marco de actividades favorece en el niño la construcción de hipótesis y la necesidad de formularse preguntas sobre lo que sucede en su entorno. Así, el documento establece que la percepción es una herramienta muy útil para reconocer los objetos y comprender el sentido social que se les otorga, así como sus características: color, tamaño, forma, entre otras.

También menciona cómo los niños frente a una situación desconocida echan mano de sus estrategias anteriores y las actualizan mentalmente antes de ponerse en acción, apoyándose en su interpretación del suceso y en sus predicciones de ejecución.

A los seis años (edad en la que se incorporan los pequeños a las aulas de los Cursos Comunitarios), es necesaria la experiencia concreta para poder comprender y explicar. Posteriormente a los ocho años utilizan el lenguaje como un medio eficaz para organizar ideas y comunicarlas. El CONAFE considera que alrededor de los 12 años, los niños poseen la capacidad para anticipar la explicación de sucesos y muestran interés por probar sus explicaciones, aunque ya no a través de la acción, sino preferentemente del pensamiento ya que no les es indispensable la manipulación de objetos en el ámbito conceptual.

Otro rasgo del crecimiento cognitivo de los infantes se refiere al uso del tiempo y evidencia que los niños transitan de las nociones de antes y después hasta tratar con claridad el concepto de tiempo histórico o identificar la hora con minutos.

Advertir la relación causa-efecto es también una evidencia del desarrollo cognitivo de los niños que aparece alrededor de los ocho años, y ya para los 11 son bastante diestros en comprenderla y explicar sucesos bajo esta perspectiva del medio natural.

El Manual de Capacitación del Instructor comunitario enfatiza la importancia de lograr aprendizajes en los niños a partir de actividades que promuevan que:

- Interactúen con todo lo que les rodea.

- Observen con curiosidad e interés las cosas que pasan a su alrededor.
- Toquen, manipulen, sientan y exploren objetos, plantas y animales.
- Jueguen con las cosas e imiten lo que hacen las personas mayores.
- Anticipen lo que va a ocurrir y luego ver si sucede.
- Pregunten para saber más acerca de alguien o de algo.
- Expliquen a otros sus ideas y escuchen sus opiniones.
- Descubran nuevas formas de hacer las cosas o de resolver situaciones y problemas.
- Busquen nuevas oportunidades para explorar y desarrollar nuevas ideas y habilidades.
- Comprendan cómo aprendieron y cómo aplicarlo a otras situaciones y en otros lugares.
- Sientan confianza en sí mismos para enfrentarse a nuevos retos.

Finalmente el documento manifiesta que los niños aprenden mejor si se les respeta, se les escucha y se les demuestra afecto.

3.3.6. La intervención del docente

Debido a las características del personal docente del CONAFE, los Manuales de Capacitación y los Manuales del Instructor comunitario ofrecen recomendaciones puntuales sobre las características, momentos y formas de intervención del docente a lo largo de cada una de las sesiones de clase.

De este modo se hacen sugerencias sobre el tipo de preguntas que podría utilizar, la manera en que debe plantearlas, los mecanismos para organizar las actividades, evaluar, trabajar con los padres de familia y otras actividades.

En particular sobre las actividades en el aula, se busca que los instructores comunitarios propicien *que las y los alumnos de primaria construyan su propio conocimiento a partir de su experiencia, generando un proceso de integración comunitaria, mediante una propuesta educativa pertinente que les permita desarrollar competencias lectoras y de escritura, de resolución de problemas lógicos y matemáticos y de comprensión de su medio natural, social y cultural,*

*así como actitudes y valores para la convivencia con un sentido crítico y analítico (sic)*⁴⁵.

3.3.7. Herramientas y finalidades de la evaluación de los niños

En el Programa de Cursos Comunitarios se cuenta con un “Registro de Seguimiento y Evaluación,”⁴⁶ que constituye un documento donde el instructor comunitario recaba la información para identificar los avances de sus alumnos. Posee varios apartados de carácter general donde se integran datos de identificación del alumno (fecha de nacimiento, fecha de inscripción y nivel).

Se destinan otras secciones para la descripción de la condición del niño en diferentes momentos de trabajo, por ejemplo, cuántos ciclos lleva en el mismo nivel, qué observaciones generales de salud y participación muestra, etcétera.

La información estrictamente pedagógica se concentra en los apartados:

- Registro de seguimiento.
- Evaluaciones parciales.
- Registro de evaluación bimestral para Cursos Comunitarios.

En educación primaria, las calificaciones parciales se asignan en cuatro momentos durante el periodo escolar en la escala de calificaciones numérica del cinco al 10 como en otros servicios educativos.

La calificación final de cada área se obtiene al sumar las calificaciones parciales con la evaluación final y dividir el resultado entre cinco. La calificación final mínima aprobatoria es de 6.0. Algunos de los criterios de promoción de un nivel a otro en los Cursos Comunitarios de primaria son:

- I. Haber obtenido una calificación aprobatoria en la evaluación final en las áreas de Lengua Indígena (Bilingüismo Oral y Escrito), Español (Comunicación) y Matemáticas (Lógica Matemática), y

⁴⁵ CONAFE (2005) Guía para la instructora y el instructor de Cursos Comunitarios, CONAFE, México, pág. 65.

⁴⁶ *Ibíd.*, pág. 92.

además obtener un Promedio General Anual de calificación mayor o igual a 6.0 para estas áreas.

- II. Haber obtenido calificaciones finales menores que 6.0 en algunas de las áreas que no sean Lengua Indígena (Bilingüismo Oral y Escrito), ni Español (Comunicación) ni Matemáticas (Lógica Matemática), siempre que el Promedio General Anual sea de 6.0 o más.
- III. Tener, como edad mínima, para el nivel I, siete años seis meses; para el nivel II, nueve años 6 meses; y para el nivel III, 11 años seis meses.

3.4. Resultados del análisis

Los primeros referentes para el análisis de la propuesta lo constituyen las aportaciones del capítulo uno en torno del *currículum* por lo que recuperaré las nociones enunciadas: fuentes, niveles de concreción y componentes para mostrar en cada de ellas lo que existe de educación moral.

3.4.1. Sobre las fuentes

A partir del análisis se reconoce, en torno a las fuentes a partir de las cuales se construyó el diseño curricular (psicológicas, pedagógicas, socioantropológicas y epistemológicas-disciplinarias), lo siguiente:

1. Manual del Instructor Comunitario.

Sobre los psicológico y pedagógico. Los documentos editados por el DIE se sostienen en el *aprendizaje significativo*.⁴⁷ En consecuencia, las planeaciones revisadas manifiestan el interés porque los niños generen preguntas, indaguen, establezcan relaciones o arriben a conclusiones sobre los temas estudiados. Los maestros centran su trabajo en la indagación de los conocimientos previos de sus alumnos y la construcción de conclusiones colectivas.

⁴⁷ El aprendizaje significativo es una corriente de la psicología cognitiva que considera que las estructuras mentales del aprendiz se relacionan con la nueva información mediante una organización que puede ser estructurada por el docente. Se pueden considerar dos nociones de gran relevancia: aprendizajes previos y experiencia como determinantes en la adquisición de nuevos conocimientos por parte del alumno.

Otro aspecto relevante es su organización de contenidos por áreas de estudio, lo que pone de manifiesto su planteamiento disciplinario que va logrando profundidad dado el carácter cíclico del currículum.

En lo que respecta a la fuente socioantropológica son enfáticos en su postura por reconocer los saberes de las personas circundantes a los niños y a la escuela. Por ello recomiendan establecer una estrecha relación con la comunidad como fuente de información, considerar las necesidades sociales y buscar las formas de atenderlas en conjunto con la escuela.

2. Guía de la instructora y del instructor comunitario y Competencias. Preescolar Comunitaria y Primaria Comunitaria.

Por su parte, estos dos últimos textos se basan en el modelo de educación por competencias⁴⁸ en lo que respecta a las fuentes psicológicas y pedagógicas. Por ello un elemento importante son los indicadores que describen el desempeño de los niños según el nivel que cursan en tanto representa una manifestación del aprendizaje de los niños. El papel del docente desde esta postura supondría el diseño de situaciones didácticas que den pie a la movilización de recursos cognitivos. Sin embargo, en los documentos no se señala cómo se debe desarrollar la función del instructor.

En consecuencia, la organización disciplinar como tal no existe, aunque habrá de considerar que las competencias no se desarrollan aisladamente sino siempre en relación con un marco conceptual, no obstante, los textos revisados no explicitan cómo se desarrolla esta articulación.

Si bien, conserva su modelo de operación en el contexto de las comunidades, se reconoce un distanciamiento de la intención por acercar la escuela y la comunidad. El bienestar de las poblaciones circundantes no es una alta prioridad de los servicios educativos.

⁴⁸ Las competencias ponen en el centro del proceso educativo el desempeño del aprendiz como una manifestación de la articulación y movilización de recursos cognitivos para la resolución de un problema. Cfr. Perrenaud (2003), Construir competencias desde la escuela, Chile, Editorial JS Sáez, pág. 125.

3. 4. 2. Niveles de concreción / Orientaciones didácticas (componente)

a) En cuanto a los niveles de concreción del *currículum* la propuesta del CONAFE es un diseño que implica la articulación y concreción de los tres estratos de operación al mismo tiempo debido a las características y necesidades de sus figuras docentes, ya que en tanto requieren de un acompañamiento puntual para el desarrollo de sus actividades, la propuesta a nivel nacional es al mismo tiempo la planeación de las tareas de enseñanza dentro del aula.

Reflexiones importantes se derivan de esta circunstancia en torno del componente referido a las orientaciones didácticas: ¿cómo desarrollan su trabajo los jóvenes instructores, carentes de formación profesional, con dos propuestas bastante distantes en fines, contenidos y formas de evaluación?, ¿cómo resuelven la disyuntiva de trabajar favoreciendo competencias a partir del Manual del Instructor? A juzgar por la información recuperada no es asunto concluido en el trabajo actual de la institución.

3.4.2. Componentes del *currículum* y la educación moral

a) Finalidades educativas en torno de la educación moral. Si bien los planteamientos de los diversos documentos no se contraponen entre sí, existen en algunos casos, diferencias importantes entre uno y otro como puede verse en el siguiente cuadro comparativo, retomado de lo expuesto en el capítulo tres:

Guía para la instructora y el instructor comunitario	Manual del instructor comunitario	Mapas de competencias
Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás, y como integrantes de la	Sin referencia explícita hacia la educación moral.	Que los niños y niñas se acepten a sí mismos, aprendan a convivir y a respetarse entre hombres y mujeres, de diferentes edades, culturas, capacidades y formas de pensar. Incluye la

comunidad nacional, así como por el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y en la convivencia social.		participación democrática para la toma de decisiones con una visión intercultural, y recupera los conocimientos de Educación Cívica.
--	--	--

De la síntesis anterior se derivan más interrogantes que respuestas. ¿Cómo establece el docente sus prioridades en el aula desde esta indefinición?, ¿cómo selecciona y acota la intencionalidad de su trabajo?

- b) Contenido educativo en educación moral. Los hallazgos son similares a las finalidades, van de la no enunciación a la descripción detallada de indicadores de desempeño. Nuevamente hay diferencias nominativas en algunos casos, en otros, como en el Manual del instructor no se propone el estudio de temas relacionados con el ámbito moral.

Como se puso de manifiesto en el capítulo anterior, el Manual se encuentra organizado por áreas. En la revisión de la social se plantea el estudio sólo de temas relacionados con historia y geografía, sin embargo, eso no quiere decir que sea un diseño curricular desprovisto de una perspectiva moral, se otorga gran valor a las costumbres comunitarias, a la riqueza cultural, a los saberes familiares y se reconoce la importancia de cada miembro de la comunidad para el bienestar común. Sin embargo, son valores expresados implícitamente en la propuesta didáctica.

En el caso de la guía y las competencias la exposición es mucho más clara, como lo muestra la síntesis siguiente:

Guía para la instructora y el instructor comunitario	Manual del instructor comunitario	Mapas de competencias
Los valores son las características positivas que se aplican en diversos ámbitos y se refieren a	No existen contenidos explícitamente destinados a la educación moral.	Eje Actitudes y valores para la convivencia con cinco competencias.

todo lo que se considera bueno, bello, deseable o correcto.” ⁴⁹		
--	--	--

No obstante, si retomo mi conclusión del segundo capítulo donde acoté: “La moral es el saber práctico que aconseja el actuar humano a partir de ciertos bienes normativos de orientación, o sea, valores morales”, puedo afirmar que en la propuesta curricular no existe como tal una orientación hacia valores morales, la afirmación “todo lo considerado bueno, bello, deseable o correcto”, por el contrario es muy abstracta y, también habrá que decir, poco comprometedor respecto de la postura institucional al no señalar los valores considerados prioritarios y las razones que fundamentan dicho planteamiento.

En este sentido viene muy bien a la discusión la opinión de Wolfgang Brezinka acerca de la imprecisión de denominar valor a todo aquello que se considera importante por diversas razones. La necesidad por acotar la educación moral a partir de valores morales, más allá del rigor filosófico ayudaría sustancialmente al desempeño docente.

Por otro lado, en un esfuerzo por reconocer algunos valores morales a partir de las cinco competencias generales, se identifican por ejemplo: el respeto a sí mismo, el respeto a los demás, sus ideas y formas de participación, la responsabilidad, la limpieza, la tolerancia.

- c) Evaluación. Como pudo observarse en el apartado de evaluación, los contenidos relativos a la educación moral pueden ser parte de los registros de avance desarrollados por el instructor de manera cotidiana y en la evaluación bimestral. Para determinar el progreso del niño de un nivel a otro, no se consideran sus resultados educativos en este ámbito.

Conclusiones

⁴⁹ CONAFE (2003), Guía para la instructora y el instructor de Cursos Comunitarios, pág. 91.

Éste es el último capítulo de la tesis orientado a mostrar las características de la institución y sus programas educativos. De la elaboración de este tercer apartado me parece prudente reflexionar en torno a varios puntos:

- El CONAFE es una institución que ha sostenido por casi 40 años una responsabilidad extraordinaria en el escenario nacional al atender educativamente a la población con mayores índices de marginalidad en el país, lo que supone trabajar en la búsqueda de mejores condiciones de vida para esa población.
- Sin embargo, la complejidad de su tarea es por demás evidente en un escenario devastado por la migración con la consecuente pulverización de las comunidades rurales, la pobreza, la falta de oportunidades en el campo así como por la escasez de recursos gubernamentales que obstaculizan el desarrollo de sus funciones. En ese sentido, la afirmación de Navarrete: “la pobreza sale más cara...” es emblemática de los enormes retos que enfrenta.
- A pesar de la gran valoración que existe en las comunidades por su labor, la inversión destinada y sus implicaciones en el endeudamiento del país, no son suficientes para garantizar la calidad educativa de sus servicios. Baste con contrastar los resultados obtenidos en la prueba escale por las primarias comunitarias frente a otras modalidades del sistema educativo.

Por otro lado, no fue sencillo el análisis curricular debido a las diferencias entre los tres documentos orientadores porque el discurso pedagógico oscila en dos vertientes: el aprendizaje significativo propio del Manual del Instructor y las competencias presente en la Guía y el documento Competencias. Misma situación se presentó respecto del tema de interés: la educación moral, pues ésta se presentó de múltiples formas como civismo, sociales, o eje de competencias.

Por ello ubicar los componentes curriculares fue una tarea laboriosa. El esfuerzo por describir las características de la propuesta implicó retomar

diferentes documentos, no siempre congruentes, para hacer un esbozo de cómo la institución sugiere desarrollar los procesos educativos. El ejemplo más claro es la secuencia extraída del Manual del Instructor y las indicaciones para complementarlo frente a las competencias e indicadores del Eje Actitudes y valores para la convivencia.

Ello abre la entrada a varios cuestionamientos sobre la eficiencia del servicio al considerar, como lo digo anteriormente, que sus figuras docentes no tienen formación profesional ni tampoco poseen la experiencia acumulativa que sí favorecen los servicios de SEP.

Estas interrogantes habrán de tener presentes las circunstancias derivadas del financiamiento externo; a la vez que promotor de su misión, es también condicionante para el desarrollo de las actividades encomendadas. Ello puede explicar en parte, el tránsito del CONAFE en el plano curricular: de la propuesta diseñada por el Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV a un enfoque basado en competencias promovido por el Banco Mundial.

Es una tarea pendiente investigar con mayor profundidad la repercusión a largo plazo de estas decisiones en la calidad educativa de sus servicios, no obstante algunos de sus resultados saltan a la vista. Será motivo de otros análisis indagar por las implicaciones en la práctica docente la indefinición de trabajar con dos enfoques como marcos orientadores.

Hasta aquí ya he puesto de manifiesto mis principales conclusiones respecto del diseño de la propuesta educativa del CONAFE en el ámbito moral. Ahora sólo agregaré algunas ideas sobre las implicaciones de la operación de este currículum a manera de valoración.

1. Es un diseño curricular ambiguo en tanto sus componentes no se encuentran lo suficientemente definidos.

2. Es una propuesta a la que es necesario fortalecer en su relevancia. Porque las propuestas elaboradas por el DIE no consideran finalidades y propósitos relativos a educación moral, y aunque el eje de competencias sí los contempla no se señalan las estrategias o formas en que habrá de desarrollarse la intervención educativa en este ámbito.
3. Es necesario darle mayor pertinencia a la propuesta. Porque educar en lo moral es educar para la ciudadanía, para el ejercicio pleno de los derechos. Esta aspiración señalada en el tercero constitucional aún está distante desde la estructura y alcances del currículum actual del CONAFE.

Muy vinculado a lo anterior, habrán de buscarse los mecanismos para seguir estrechando la relación del currículum con las condiciones de vida y estudio de los niños atendidos. La incorporación del contexto en la definición de las finalidades, contenidos, formas de evaluación es determinante para acompañar el proceso de formación del juicio moral en los niños y lograr de manera efectiva el desarrollo de todas las potencialidades para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Poner a debate preceptos morales en el marco de la marginalidad plantea retos importantes que encuentro no satisfechos en el diseño actual.

En ese sentido, es menester pugnar por docentes con mayor formación para ofrecer servicios educativos de calidad en el contexto de las comunidades marginadas. Sin ello, podrán hacerse mejoras curriculares, de infraestructura sin conseguir los efectos deseados a largo plazo.

Continuar a favor de una política educativa de subsidios para las comunidades dispersas y marginadas como sucede hoy en día, es seguir apostando por mantener a la población más desfavorecida en iguales condiciones por tiempo indefinido. No puedo en este sentir, dejar de lado la reflexión de un miembro de los equipos técnicos del CONAFE frente a los resultados poco alentadores de su trabajo: lo compensatorio, a pesar de lo que se propone, acentúa la pobreza, precisamente porque busca compensar, no satisfacer.

Principios de acción para la construcción de una propuesta de educación moral dirigida las comunidades rurales y marginadas atendidas por el CONAFE

Siendo el CONAFE un organismo descentralizado de la SEP y con autonomía financiera, se ha visto sujeto a buscar financiamiento externo, y ha encontrado en el Banco Mundial y en el Banco Interamericano de Desarrollo sus contribuyentes más importantes. Ello ha supeditado sus propuestas educativas a las recomendaciones de dichas instituciones con implicaciones de diversa índole, entre las que identifico las siguientes:

1. Las propuestas iniciales del CONAFE fundamentaron la acción educativa en las propias comunidades, en consecuencia, el trabajo docente realizado por los instructores apeló en términos de propuesta a la perspectiva moral de la población atendida.
2. Debido al creciente encarecimiento de las políticas públicas, y en particular, hacia la educación comunitaria, la injerencia en aspectos de índole estrictamente educativo por parte de los organismos financieros internacionales ha conllevado un distanciamiento gradual en las propuestas de la perspectiva cultural de las comunidades en detrimento de sus valores y costumbres.

En consecuencia, es posible prever las implicaciones del desfase entre las características de la población y la propuesta educativa a la que tienen acceso los niños de las comunidades, lo que podría repercutir en el logro de los propósitos educativos de la institución.

Para delinear algunos principios de acción que sirvan de guía para el diseño de una propuesta de educación moral para las comunidades dispersas y lejanas me inclinaré por una perspectiva ética Dusseliana y lo incorporo al discurso pedagógico, al considerar la vida humana y su desarrollo como la aspiración fundamental de la ética y de la acción educativa en el contexto de la cultura latinoamericana.

Es el momento de modelar un argumento central de esta tesis. **No se puede pretender educar en lo moral si no se reconoce que las comunidades rurales y dispersas difícilmente tienen las condiciones económicas y sociales que garanticen su sobrevivencia en el contexto actual**¹. De esta manera, es fundamental el planteamiento Dusseliano² que apunta a orientar las reflexiones de la ética por un principio de verdad que afirme la vida humana y su desarrollo como punto de partida.

El gran debate de las comunidades no es el de las éticas formales que centran sus pretensiones a lo procedimental. En ese sentido, dice Dussel, lo formal es necesario pero no suficiente cuando los interlocutores no tienen garantizada la subsistencia. Promover el diálogo para establecer acuerdos es un asunto secundario, en consecuencia, es prioritario tomar como punto de partida la condición desigual de las comunidades derivada de la pobreza, la explotación, la vulnerabilidad, la migración y otras condiciones que determinan la manera en que se producen esos acuerdos. De otro modo, se apuesta por una posición que ha favorecido históricamente la desigualdad.

Esta perspectiva ética me permite además aproximarme desde otro lugar a la reflexión sobre las finalidades educativas en el ámbito moral en el contexto de la marginalidad de las comunidades rurales y dispersas a las que atiende el CONAFE.

Esto es así porque, a mi entender, es un deber de la Pedagogía, pugnar por una mirada compleja de la acción educativa. Ello implica repensar las categorías usualmente utilizadas para nombrar y significar los procesos desarrollados en su campo disciplinario. Esos *otros*³ niños, jóvenes y adultos

¹ Baste recordar los datos aportados en el capítulo 3 de esta tesis donde refiero los índices de pobreza y miseria existentes en el país en el 2006. Datos que seguramente se habrán incrementado producto de la crisis económica mundial de 2009 y de las luchas por el control geográfico que el narcotráfico genera.

² Dussel Enrique, (1998), *La ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trota, España, 664 pp.

³ Dussel rescata de Levinas la categoría que nombra la exterioridad, es decir, al otro que no tiene lugar en el sistema mundo o en el sistema país. El otro es la víctima, el afectado de la exclusión, que contradictoriamente es considerado como igual para conservar su condición marginal. Por ello, es

son distintos del sujeto del cual habla el Banco Mundial, la OCDE o el Banco Interamericano de Desarrollo.

De este modo considero un gran reto de la institución distinguir que su tarea no es mediar entre las necesidades educativas de las comunidades y las bondades de los subsidios o de lo compensatorio como una alternativa para “superar” la condición de marginalidad.

Comparto en consecuencia la tesis de que es el actor colectivo de las comunidades, quien debe tomar consciencia de la necesidad de cambio, asumiendo su otredad en el sistema educativo y buscando generar un proyecto organizado de cambio social en el que tenga lugar, por supuesto, un proyecto educativo.

En este sentido, atendiendo al segundo objetivo central de este estudio buscaré:

- a) Definir orientaciones para la elaboración de un diseño curricular en el ámbito moral que tome en consideración las características de la población atendida y favorezca el desarrollo de la vida de las personas atendidas educativamente por el CONAFE.

No pretendo generar *la propuesta de educación moral* para las comunidades atendidas por el CONAFE, sino señalar una serie de principios⁴ de acción en cuatro niveles (fines, enfoque, procesos de aprendizaje y desarrollo infantil e intervención) que guíen el trabajo de diseñadores, especialistas y actores comunitarios en busca de ese nuevo proyecto educativo en este ámbito.

Sobre los **fines de la educación moral** en la primaria comunitaria del CONAFE

menester de la ética y la pedagogía asumir su condición diferente si se aspira a construir en conjunto un proyecto distinto de país y de sociedad.

⁴ Retomo la noción de principios a la manera de Fernando Bárcena Orbe cuando habla de que las finalidades de la educación no son el término de la acción educativa sino principios de acción sino marcos orientadores de la tarea del educador y de las relaciones entre educador y educando. Bárcena, Fernando (1994), *La práctica reflexiva en educación*. Editorial Complutense, España, pág. 17.

1. La educación moral de los niños aspira a promover la comprensión de que la vida humana y su desarrollo es una prioridad. Entendida como la condición que permite a los seres humanos afirmarse como seres vivos, racionales, autoconscientes, con capacidad de comprensión de las cosas y con el derecho a ser felices.
2. La educación moral de los niños implica promover el reconocimiento de la dignidad de todas las personas en tanto miembros de una comunidad capaces de participar en la definición del proyecto de vida colectivo.

Sobre el **enfoque de la educación moral** en la primaria comunitaria.

3. La educación moral debe favorecer que la gente de las comunidades se autovalore como parte de una cultura heredera de una historia, valores morales y forma de comprensión del mundo distinta a otras comunidades.
4. La educación moral debe tener como centro la afirmación de los propios valores para lo cual es necesario destinar el tiempo, el estudio y la reflexión sobre los símbolos y mitos constitutivos de la propia cultura, antes o al menos al mismo tiempo que el dominio de los textos de la cultura moderna muy compaginada en el conocimiento escolar.
5. Educar en el ámbito moral deberá implica proveer de herramientas a los niños y sus comunidades para establecer acuerdos a partir de razones en procesos de participación simétrica que busquen alcanzar un objetivo orientado al bien común.

Sobre la conceptualización de los **procesos de aprendizaje y desarrollo** de los niños.

6. Los programas de educación moral deberán atender a las prácticas sociales en las cuáles los niños significan esos valores y constituyen la guía de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Esto es así porque, si bien, los niños presentan manifestaciones del aprendizaje y desarrollo según pautas generalizadas (señaladas por las investigaciones de Piaget y Kohlberg), su contexto resulta

determinante del sentido concreto en que se logran avances en ambos sentidos.

7. La educación moral definirá una posición de respeto por los valores morales de los niños pertenecientes a una comunidad, a una etnia, a un colectivo en tanto dignifiquen el sentido de la vida y promuevan su desarrollo.

Sobre la **intervención docente** en la primaria comunitaria.

8. La operación de una propuesta de educación moral requiere docentes respetuosos de la diversidad social, cultural y lingüística de los niños y sus comunidades de origen. Capaces de entablar un diálogo de frontera entre visiones culturales que favorezcan el intercambio y la construcción entre culturas en busca del bien común.
9. Un docente que se responsabiliza por los resultados de su intervención educativa y reflexiona sistemáticamente en torno a éstos para buscar alternativas de mejora.

Comentarios finales

Al concluir el estudio motivo de esta tesis considero que implicó una definición de una línea de análisis que fue desde el acercamiento al campo de la didáctica en particular sobre la noción de *curriculum* hasta la revisión de nociones de la ética que proveyeron del contenido para mirar a la luz de estos hallazgos el *curriculum* de la institución.

Considero que estas son aportaciones valiosas para la Pedagogía en tanto centra sus esfuerzos en mejorar procesos educativos que suponen su apoyo en prácticas educativas institucionalizadas a partir de un marco curricular. En este sentido, la revisión sobre las fuentes, niveles de concreción y componentes espero sean de utilidad al lector en su intención por comprender más ampliamente los elementos constitutivos del diseño y la evaluación curricular.

Por otro lado, los debates en torno a la educación moral son también pertinentes para quienes desde la pedagogía se encuentran involucrados en la

educación moral en diversos espacios y ámbitos institucionales. La vigencia de estos debates saltan a la vista en el escenario nacional, por ello espero haber abonado a clarificar nociones fundamentales.

En mi experiencia profesional, he identificado con frecuencia, lamentables resultados de un trabajo coordinado apostado sobre supuestos. Sea pues este documento, un pretexto para poner sobre la mesa esas cuestiones fundamentales (moral, educación moral y valores) que ayuden a darle mayor pertinencia a la acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA

AIRASIAN, Peter W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*, México, SEP-McGraw Hill Interamericana Editores, 270 pp.

ÁLVAREZ, M. Laura (1999). *Desarrollo de las habilidades cognitivas*. Compilación del curso-taller, México, CONAFE.

ÁLVAREZ, M. Laura (2000). *Seguimiento y apoyo para el desarrollo de competencias cognitivas*, México, CONAFE.

ANÍBAL, Santiago (2003). "Modelados por el Banco Mundial" en *El independiente*, México, 7 de agosto de 2003, Tema del día.

ANTÚNEZ, Serafín *et ál* (2003). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona, Graó.

BÁRCENA, Fernando (1994), *La práctica reflexiva en educación*. Editorial Complutense, España, 197 pp.

BREZINKA, Wolfgang (1993). "¿Educación en los valores?" en *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, Vol. 3: 13-15.

BODOROVA, Elena y Deborah LEONG (2004). *Herramientas de la mente*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, 180 pp.

BROSSARD, Luce (1999). *Construir competencias: todo un panorama*. Entrevista con Phillippe Perrenaud. Mimeo.

COLL, César (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*, Barcelona, Ediciones Paidós, 174 pp.

CONAFE, SEP. *Capacitación diferida del proyecto de atención educativa a población indígena*, México, CONAFE, SEP.

CONAFE, DIE (1978). *Manual del instructor comunitario*, nivel I y II, México, CONAFE.

CONAFE, DIE (1978). *Manual del instructor comunitario*, nivel III, México, CONAFE.

CONAFE, DIE (1996). *Dialogar y descubrir, Manual del instructor comunitario*, niveles I y II, México, CONAFE.

CONAFE, DIE (1996). *Dialogar y descubrir, Manual del instructor comunitario*, nivel III, México, CONAFE.

CONAFE (1997). *Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño jornalero agrícola migrante*. Documento síntesis. Propuesta para un modelo educativo alternativo de atención a nivel primaria para la población infantil agrícola migrante, México, CONAFE.

CONAFE (1998). *Procesos de aprendizaje en los educandos inscritos en los programas y proyectos educativos del CONAFE*, México, CONAFE.

CONAFE (1999). *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, México, CONAFE.

CONAFE (2000). *Cuadernillos de seguimiento y evaluación*. Competencias para primaria comunitaria rural, niveles I, II y III, México, CONAFE.

CONAFE (2000). *Cuaderno de planeación*. Modalidad educativa intercultural para población infantil migrante, México, CONAFE.

CONAFE (2000). *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del CONAFE y la telesecundaria en México*. México, CONAFE.

CONAFE (2000). *Guía del instructor comunitario, modalidad educativa intercultural para población infantil migrante*, México, CONAFE.

CONAFE (1999). *Guías del proyecto de atención educativa a población indígena*, México, CONAFE.

CONAFE (2000). *Lineamientos generales de operación*, México, CONAFE.

CONAFE (2001), *Competencias. Preescolar Comunitario. Primaria Comunitaria*. México, CONAFE 134 pp.

CONAFE (2001). *Competencias docentes*, México, CONAFE.

CONAFE (2001). *Guía del instructor comunitario-MEIPIM*, México, CONAFE.

CONAFE (2002). *Guía para la instructora y el instructor de cursos comunitarios*, México, CONAFE, 269 pp.

CONAFE (2006). "Marco jurídico CONAFE" en *Portal institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo*, <http://sftp.conafe.edu.mx>

CONAFE, SEP. *Propuesta educativa del Proyecto de atención educativa a población indígena*, México, CONAFE, SEP.

CORTINA, Adela (1998). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, México, Santillana.

DIARIO OFICIAL (2006). *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de Educación Comunitaria y Fomento Educativo que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)*, 27 de febrero de 2006, 2ª sección.

DUSSEL Enrique, (1998), *La ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Editorial Trota, España, 664 pp.

EGEN, Paul y Kauchak DONALD P. (2005). *Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, FCE.

ESCAMILLA, Amparo y Eva Llanos (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*, Zaragoza, Edelvives (Aula Reforma, 15).

ESTÉVEZ, Nénninger y Ety Haydeé (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México, Paidós.

FUENLABRADA, Irma, TABOADA, Eva et ál. (1993). *Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural*. México, DIE, CINVESTAV, IPN.

FUENTES, Benjamín (1986). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. México, SEP Cultura, Ediciones El Caballito.

GARDUÑO, Teresita (2000). *Evaluación por competencias, material del curso-taller*, México, CONAFE.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (1998). *La enseñanza en El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

GÓMEZ TAGLE, Ma. Elena (2006). "Apuntes sobre la noción de práctica docente" en *Otros caminos... un reencuentro pedagógico*, vol. No 1, enero-marzo 2006.

HAYDON, Graham (2003). *Enseñar en valores, un nuevo enfoque*. Madrid, Morata.

HERSH, REIMER y PAOLITO (1988). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Ediciones Narcea.

ISLAS, Suzanne (2004). *Kant hoy*, México, UAM, diciembre de 2004, en: www://difusionculturaluam.mx/revista/dic2004/islas.pdf

LAVÍN DE ARRIVE, Sonia (1990). *Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual*, México, CEE.

LOPEZ, Néstor (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación, el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 190 pp.

MARTINEZ Ortiz, Elsa (1996). *Liberalismo y neoliberalismo*, México, Torres Asociados.

MEECE, Judith (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

MEJÍA, Raúl (1996). "Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI" en *Revista Tarea*, No. 38, septiembre.

PIAGET (1971). *El criterio moral en el niño*, Barcelona.

PERRENAUD, Philippe (2003). *Construir competencias desde la escuela*, Chile, JS Sáez.

PUIG ROVIRA, José (1996). *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.

REBOUL, Oliver (1992). *Los valores de la educación*, España, Idea Books.

ROBLES, Martha (1993). *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI.

ROCKWELL, Elsie (coord.) (1996). *Investigación básica e innovación didáctica: el nuevo manual del instructor comunitario*, México, DIE, CINVESTAV, IPN.

ROCKWELL, Elsie (1996). *Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural*. México, DIE, IPN.

ROGOFF, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.

RUBIO CARREDO, José (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trota.

SEP (1993). *Ley General de Educación*, México.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria*, México, 162 pp.

SEP (1999). *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 94 pp.

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP, 142 pp.

SEP (2005). *Plan y programas de estudio para la educación secundaria. Versión preliminar. Primera etapa de implementación 2005-2006*, México, SEP, 42 pp.

TENTI, Emilio (1999). *Educación comunitaria*, Mimeo.

VILLEGAS REIMERS, Leonora (1994). *El papel de la escuela en la enseñanza de valores democráticos*, Santiago de Chile, UNESCO, OREAL, OIE.

VILLORO, Luis (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México, El Colegio Nacional-FCE.

ZAVALA, V. Antoni (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Grao.