

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
Escuela Nacional de Estudios Profesionales
A C A T L A N

LA FORMACION EN VALORES EN LA ESCUELA
UNA APROXIMACION TEORICA

T E S I S

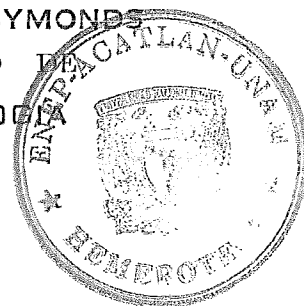
QUE PRESENTAN :

REBECA SOD SCHWARTZ

CLARA AMELIA TORRES TORIJA SYMONDS

PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGIA



M-0038477

BIBLIOTECA Y DOCUMENTACION



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.

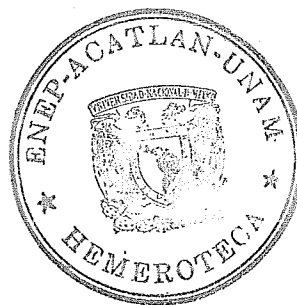
I N D I C E

	INTRODUCCION.....	1
	MARCO DE REFERENCIA.....	6
Capítulo 1	EL DISCURSO PEDAGOGICO Y EL PROCESO DE FORMACION EN VALORES.....	17
1.1	Escuela Tradicional.....	20
1.1.1	Contexto histórico en el que se desarrolla la escuela tradicional.....	20
1.1.2	Juan Amos Comenio y el proceso de formación en valores.....	22
1.1.3	Valores.....	23
1.1.4	Mecanismos.....	24
1.2	Escuela Nueva.....	33
1.2.1	Contexto histórico en el que se desarrolla la escuela nueva.....	33
1.2.2	John Dewey y el proceso de formación en valores.....	35
1.2.3	Valores.....	37
1.2.4	Mecanismos.....	39
1.3	Tecnología Educativa.....	52
1.3.1	Contexto histórico en el que surge la tecnología educativa.....	52
1.3.2	B.F. Skinner y el proceso de formación en valores.....	54
1.3.3	Valores.....	56
1.3.4	Mecanismos.....	57

	Notas bibliográficas del primer capítulo.....	64
Capítulo 2	EL CURRÍCULUM OFICIAL Y LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA.....	67
2.1	El currículum oficial y el proceso de formación en valores.....	67
2.1.1	Programa por áreas.....	67
2.1.1.1	Contexto en el que surge el programa por áreas.....	67
2.1.1.2	Valores.....	71
2.1.1.3	Mecanismos.....	74
2.1.2	Programa integrado.....	80
2.1.2.1	Contexto en el que surge el programa integrado.....	80
2.1.2.2	Valores.....	83
2.1.2.3	Mecanismos.....	85
2.2	La práctica escolar cotidiana y el proceso de formación en valores.....	91
	Notas bibliográficas del segundo capítulo.....	105
Capítulo 3	LAS TEORIAS DEL CURRÍCULUM OCULTO Y EL PROCESO DE FORMACION EN VALORES.....	107
3.1	Phillip Jackson.....	108
3.1.1	Poder.....	109
3.1.2	Grupo.....	111
3.1.3	Evaluación.....	112
3.2	John Eggleston.....	115
3.2.1	El currículum oculto dentro del aula.....	117
3.3	Michael Apple.....	124



3.3.1	El curriculum oculto dentro del aula.....	126
3.4	Las teorfas del curriculum oculto y el proceso de formación en valores.....	132
3.4.1	Mecanismos.....	133
3.4.2	Valores.....	136
	Notas bibliográficas del tercer capítulo.....	138
	CONCLUSIONES.....	140
	BIBLIOGRAFIA BASICA.....	153
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.....	154



HEMEROTECA Y DOCUMENTACIÓN

INTRODUCCION.

El presente trabajo tiene como antecedente una investigación avocada al estudio de la formación en valores en la escuela*, la cual tuvo como principal objetivo analizar cómo y en qué valores forma ésta, para conocer qué papel desempeña en la formación del sujeto más allá de lo estrictamente cognoscitivo o académico. El haber participado directamente en dicha investigación nos permitió tener un contacto más directo con la realidad escolar y suscitó en nosotros un interés por continuar profundizando en esta temática.

Una de las cuestiones principales con la que nos enfrentamos es el hecho de que la práctica escolar cotidiana constituye una realidad tan rica y compleja, que rebasa al discurso pedagógico, es decir, que dicho discurso parece no proporcionar los elementos para explicarla y modificarla.

El problema anterior nos llevó a reflexionar sobre el carácter de la pedagogía como disciplina y nos remitió a nuestra experiencia escolar. Dentro de la carrera encontramos que existían, a grandes rasgos, dos perspectivas teóricas para abordar el estudio del fenómeno educativo que se presentan de forma paralela - sin llegar a articularse: por un lado, las teorías pedagógicas y psicológicas que se centran en el conocimiento de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en los aspectos técnicos y metodológicos del mismo; y por otro,

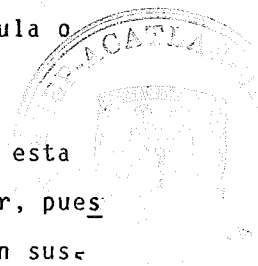
* Cfr. GARCIA, Susana, Diagnóstico de los Valores Vigentes que se Articulan en la Práctica Escolar.

algunas de las teorías provenientes de la sociología de la educación que cobran auge durante la década de los setentas que abordan el hecho educativo desde una perspectiva eminentemente social, a través del análisis de la relación escuela-sociedad.

A partir de las cuestiones anteriores decidimos:

- 1) recuperar como objeto de estudio a la formación en valores, - por considerar que constituye una problemática de fundamental importancia dentro del ámbito educativo y que, sin embargo, - ha sido poco estudiada en el campo de la pedagogía
- 2) analizar a la formación en valores desde el discurso pedagógico para ver, cómo concibe a este proceso, qué valores propone y qué mecanismos sugiere para ello
- 3) ver cómo se concreta este discurso en los planteamientos curriculares oficiales y en la práctica escolar
- 4) analizar las aportaciones de otros discursos provenientes de la sociología, para ver si el discurso pedagógico articula o no elementos de otros campos conceptuales.

Creemos pertinente aclarar que para la realización de esta investigación establecimos como unidad de análisis al valor, pues to que, partimos de que los valores existen y por tanto son susceptibles de ser analizados. Consideramos que el valor es una categoría autónoma, -si bien reconocemos que es un componente de la ideología, la cultura y la moral- y mantenerla como tal, nos permite localizar en estas estructuras complejas (ideología, cultura y moral) el contenido de significación concreto de los valo--



res que proponen los discursos y los que se promueven en la práctica escolar.

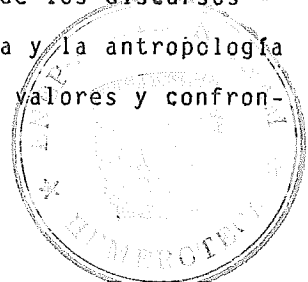
Para poder cumplir con los objetivos planteados y dar respuesta a los cuestionamientos que originaron esta investigación, dividimos el trabajo en tres capítulos.

En el primer capítulo analizamos cómo se concibe al proceso de formación en valores desde el discurso pedagógico. Para ello, decidimos retomar las tres corrientes pedagógicas que de acuerdo a nuestro parecer han tenido mayor incidencia en la escuela pública mexicana, que son: la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y la Tecnología Educativa. El análisis que hicimos se centró en la formación en valores exclusivamente, es decir, rescatamos sólo aquellos aspectos que aportaban elementos para la comprensión de dicha problemática, respetando la lógica de construcción de cada uno de los discursos.

El segundo capítulo se dividió en dos partes, en la primera de ellas, nos avocamos a analizar cómo conciben los planteamientos curriculares oficiales a la formación en valores y en qué discursos pedagógicos se sustentan. Consideramos importante realizar este análisis, porque estos planteamientos constituyen el marco normativo oficial que orienta el quehacer escolar, y que plantea a través de sus contenidos, objetivos y metodología, cuáles son los valores que deben promoverse en la práctica. Para llevar a cabo esta parte del trabajo nos basamos en los programas -

oficiales vigentes en el momento en que éste se desarrolló: el Programa por Areas y el Programa Integrado. El énfasis del análisis recayó en detectar qué valores proponen estos programas, y qué mecanismos sugieren para promoverlos, más que en la realización de un estudio ideológico de su contenido, o una evaluación de la estructura curricular en la que se sustentan. En la segunda parte, confrontamos el plano de la formulación constituido -- tanto, por los discursos como por los programas, con el plano de la realidad tratando de recuperar qué sucede en las aulas con respecto a la formación en valores. Para ello, retomamos los resultados de distintos estudios que se han avocado al análisis de la práctica escolar cotidiana y que se enmarcan dentro de una metodología de investigación que se sustenta en la observación etnográfica. Esta metodología no parte de un esquema rígido y atomizado para abordar el estudio de lo que ocurre en el aula, sino -- que, se sustenta en el análisis y observación global de los hechos que en ella ocurren, y que son posteriormente interpretados de acuerdo a las categorías establecidas para la investigación. En ese sentido, dichos estudios aportan una visión amplia y detallada de lo que sucede al interior del aula, y nos proveen de -- una serie de elementos para la comprensión del proceso de formación en valores que ahí se desarrolla.

En el tercer capítulo abordamos algunos de los discursos -- provenientes de disciplinas como la sociología y la antropología para analizar cómo conciben a la formación en valores y confron-



tar esta concepción con la del discurso pedagógico. De entre los distintos discursos sociológicos existentes, seleccionamos las Teorías del Curriculum Oculto, por considerar que éstas profundizan en el estudio de los procesos que ocurren en el aula y los factores que en ellos inciden, planteando que la realidad escolar no se puede analizar desligada del contexto social en el que está inmersa. El hecho de que hayamos retomado dichas teorías -- con el propósito de profundizar la perspectiva sociológica no implica que desconozcamos la importancia de otras concepciones pertenecientes a dicha disciplina y que pueden aportar elementos para la comprensión de esta problemática, en especial la teoría de la reproducción de Bourdieu, que consideramos debería constituirse como objeto de estudio de una investigación posterior.

En la parte final, presentamos algunas reflexiones y consideraciones sobre el análisis que realizamos a lo largo de este trabajo.





BIBLIOTECA Y DOCUMENTACIÓN

MARCO DE REFERENCIA.

MARCO DE REFERENCIA.

El objeto de estudio del presente trabajo es analizar cómo conciben el discurso pedagógico y los planteamientos curriculares oficiales al proceso de formación en valores, y en qué medida podrían ser retroalimentados por otras concepciones provenientes de la sociología y la antropología.

Para el desarrollo de la investigación se rescataron las categorías de análisis elaboradas por un estudio titulado "Diagnóstico de los Valores Vigentes que se Articulan en la Práctica Escolar". Dichas categorías designan la complejidad involucrada en el proceso de formación en valores en la práctica escolar cotidiana, por lo que, al ser utilizadas en el análisis de los -- distintos discursos permiten ir detectando cómo éstos conciben a dicho proceso y si contemplan o no la realidad de la escuela.

El marco de referencia se divide en dos partes, por un lado se plantean los conceptos teóricos en los que se sustenta la investigación, y por otro se explica cómo se aplicaron dichas categorías en el análisis de los discursos.

1) Conceptos Teóricos.

. Valor

La filosofía es la disciplina que mayor atención ha dedicado al valor en cuanto categoría, al elaborar en el nivel de abstracción que le compete las explicaciones y fundamentaciones básicas del valor y los sistemas de valores de épocas diversas de

la historia de la humanidad. Discurrir en este ámbito significaría abordar al valor en cuanto problemática filosófica y tomar posición con respecto a los puntos neurálgicos sobre los que ha girado la polémica en este terreno.

En esta investigación, si bien se reconoce que todo concepto de valor lleva implícita una opción filosófica, los objetivos de la misma no se refieren directamente al ámbito de esta disciplina, ya que, lo que se pretende es estudiar al valor en el conjunto de relaciones involucradas en la escuela, por lo que el objeto de estudio se ubica en el campo de la pedagogía, la sociología y la antropología.

El concepto de valor en el que se sustenta este trabajo, se retoma de los trabajos de Agnes Heller. Según esta autora en el desarrollo de la humanidad los hombres se han orientado hacia algunas cosas y han rechazado otras, es decir, han elegido, han ido manifestando preferencias que rigen la práctica social en sus diversos ámbitos (trabajo, producción, vínculos personales y sociales). Estas preferencias se constituyen como valores en la medida en que rebasan el ámbito individual y tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad, es decir, en la medida en que están socialmente reguladas.

En este sentido todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, etc.) en la medida en que los hombres lo constituyan como tal. Los valores surgen entonces en el desarrollo del proceso so-

cial y se encuentran objetivados en productos concretos de la práctica humana (costumbres, lenguaje, arte, ciencia, etc.) por lo tanto no son esencias y no vienen dados en la naturaleza misma ni de los objetos ni de los sujetos.

Los valores pueden permanecer, desaparecer o reaparecer en el desarrollo de la humanidad con contenidos de significación similares o diferentes. Así existen valores universales que serían aquellos que pueden perdurar, no como un producto de una época social determinada sino manteniéndose en el desarrollo de la humanidad por consenso social. Estos valores se constituyeron como tales en un momento particular de la historia de la humanidad y han trascendido dichas épocas no como esencias inmutables sino como ideales de valor que se mantienen por consenso, aún cuando no se pongan en práctica. Existen también, valores de vigencia limitada, es decir, valores que son reconocidos y válidos sólo para una sociedad en particular, y otros que aparecen en una época determinada, desaparecen y vuelven a aparecer posteriormente con un contenido de significación diferente.

De acuerdo a Agnes Heller, no es posible hablar de la existencia de un sistema de valores único, coherente e inmutable, sino que cada sociedad articula una ordenación jerárquica de la totalidad de los valores propios y de los que recibe del contacto con otras sociedades. Cuando se habla de un sistema de valores legítimo socialmente, éste se refiere a la articulación de lo diverso que cada sociedad representa, lo cual explica que den

tro de una misma sociedad los diversos grupos sociales que en ella existen (iglesia, estado, clases sociales) conformen jerarquías particulares de acuerdo a su posición social, política e ideológica incluyendo además la que cada individuo realiza de acuerdo a la forma en que internaliza lo socialmente legítimo - a través de su propia experiencia familiar y social.

Cabe aclarar, como ya se mencionó en la introducción, que si bien los valores son componentes de la cultura, no son lo mismo que la cultura, que si bien existen valores morales esto no implica que sean lo mismo que la moral; que aún cuando en las sociedades de clases, los valores tienen que ver con los intereses particulares, la categoría de análisis no es la ideología, puesto que, el valor constituye una categoría autónoma lo cual no excluye la necesidad de incorporar las relaciones que mantiene con la cultura, la ideología y la moral.

. Norma

En las sociedades heterogéneas y complejas en la medida en que existen diversos intereses de acuerdo a los distintos grupos y sectores sociales que hay, lo considerado legítimo y válido - para la convivencia se expresa con carácter de norma, de tal forma que sea posible la producción y reproducción de la organización social. En este sentido, las normas al expresar lo que es bueno o malo para la sociedad, son expresión del valor, y por tanto constituyen un referente empírico para detectarlos.

Lo que define a lo normativo es la obligatoriedad de la observación de la norma, modelo al que deben ajustarse los comportamientos. Toda norma exige su cumplimiento dentro de límites - precisos, ya que, si bien en cada norma hay un margen que permite flexibilidad en cuanto a los diversos matices que puede tener su observación, todo margen tiene un límite y cuando éste se rebasa, se comete una transgresión que es castigada.

Las normas pueden imponerse en forma de ley, cuando aparecen en los códigos que rigen la vida social; en ese caso establecen deberes y derechos con sus respectivas sanciones. También, existen normas que forman parte de los usos y costumbres de una sociedad y que si bien no son sancionadas por la ley, si lo son por la sociedad a la que se pertenece, (saludar de una determinada forma, comer, vestirse, relacionarse de tal o cual modo, etc.)

. La Formación en Valores en la Escuela

El proceso de formación en valores cobra relevancia en la escuela que constituye uno de los espacios más importantes de la socialización formal. Adquiere relevancia al ser con la familia uno de los primeros contactos que el sujeto establece como ser social; desarrolla capacidades y habilidades necesarias para el desempeño del sujeto en relación con la producción y reproduc--ción de la riqueza social, y al mismo tiempo contribuye a que - éste vaya internalizando los valores que rigen las actitudes, - sentimientos y pensamientos de la vida social. La formación en valores constituye entonces un proceso complejo, inmerso en toda

la práctica escolar cotidiana.

Partiendo de que la norma es expresión del valor, uno de los conceptos claves que se utilizan para entender cómo se da el proceso de formación en valores en la escuela es el de "normatividad". Esta supone una contradicción básica, subordinación-elección. La subordinación implica que el sujeto tiene que someter sus motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables; la posibilidad de elección está condicionada social e históricamente en la medida en que los valores vigentes expresan posibilidades y necesidades acordes con las condiciones de existencia en que cada sociedad, produce, reproduce y distribuye su riqueza económica, social y cultural.

En el ámbito escolar la elección está condicionada, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico-político que orienta su quehacer específico.

Sin embargo, el carácter estructural de las condicionantes antes mencionadas no implica que la formación en valores sea un círculo vicioso de reproducción de lo dado. La existencia de las condicionantes no excluye dos factores muy importantes:

a) no excluye el hecho de que la normatividad sea una relación necesaria, en cuanto colabora a desarrollar el principio de realidad básico para la convivencia social. Pero depende del carácter que asuma la normatividad, si se facilita o no el

desarrollo de la capacidad de elección, es decir; si se orienta o no en el niño el tránsito de la dependencia a la autonomía, a fin de que el hacer por obligación se convierta en hacer por convencimiento;

- b) no excluye el hecho de que, si al sujeto se le proporcionan diversas opciones dentro de los distintos ámbitos de su vida (familia, iglesia, escuela, estado) tendrá mayores posibilidades de elegir aún dentro de ciertos límites;

Con base en lo anterior, se consideró importante rescatar qué tipo de normatividad propone cada discurso para poder detectar el carácter que asumen los valores y los mecanismos que se plantean, así como, qué tanto proponen o no, favorecer la capacidad de elección.

2) Lineamientos Metodológicos.

Para analizar cómo conciben los distintos discursos a la formación en valores, se manejan los siguientes lineamientos metodológicos que se sustentan en los conceptos teóricos planteados anteriormente.

. Valores

Partiendo de la concepción de valor como preferencia y considerando que todo puede ser valor, -objetos, relaciones, procesos, ideas- en la medida en que los hombres lo constituyan como tal, los valores se detectan a lo largo de la investigación, de la siguiente manera:

- . en los discursos pedagógicos y los planteamientos curriculares, esto se hace a través del análisis de las actitudes y habilidades que éstos pretenden desarrollar en el alumno, a fin de rescatar los referentes normativos que señalan una preferencia, es decir, una opción dentro de un conjunto de principios;
- . en cuanto a los discursos del curriculum oculto, si bien no plantean específicamente habilidades y actitudes a desarrollar en el alumno, los valores se detectan a través del análisis - del tipo de preferencias en las que ellos señalan se forma en la dinámica escolar;
- . en el apartado referido a la práctica escolar cotidiana, se retoman los resultados de algunas investigaciones que detectan los valores que se promueven en la escuela, con base en el comportamiento, las relaciones y secuencias que caracterizan la dinámica en el aula, haciendo particular énfasis en distinguir las preferencias a través de las normas que rigen el comportamiento de esta dinámica.

En el análisis de los valores, se señala el contenido de significación que asume cada uno de ellos, entendido éste como la interpretación que adquiere cada valor en el contexto de la formulación o práctica en que se localiza.

. Mecanismo

El mecanismo refiere a la estrategia o medio que se utiliza para formar en valores. Es importante señalar que no existe nin-

gún elemento que promueva linealmente un valor determinado, sino que el mecanismo de formación en valores constituye un proceso que articula un conjunto de relaciones diversas.

Para detectar el mecanismo de formación en valores, se parte del análisis de la normatividad que se propone al interior de cada discurso, ya que, como se ha planteado con anterioridad la -normatividad como proceso y conjunto de reglas, es la portadora de los valores que se promueven y actúan en el desarrollo del -proceso escolar.

Con el objeto de detectar el carácter de la normatividad, se analiza el conjunto de relaciones que los distintos discursos señalan deben darse o se dan en la escuela, y que se refieren a dos categorías generales de análisis: la relación maestro-alumno y el método.

La relación maestro-alumno, hace referencia al vínculo que estos establecen como sujetos sociales, y el método es entendido como la interacción maestro-alumno a través del contenido académico, donde este último funge como el medio de dicha relación.

. Normatividad

Con el propósito de caracterizar a la normatividad que propone cada discurso, se retoman dos conceptos de normatividad diferentes, que se plantean en el trabajo antes citado y que son: el de normatividad necesaria y el de normatividad coercitiva. La normatividad de orientación necesaria, es aquella en la que

tanto la relación maestro-alumno como el proceso de apropiación del conocimiento, se sustentan en un ejercicio de la autoridad que promueve la autonomía en el niño y que facilita la presentación de opciones claras y diversificadas. La normatividad coercitiva, es aquella en la que la relación maestro-alumno y el proceso de apropiación del conocimiento se sustentan en la imposición autoritaria, que promueve fundamentalmente la obediencia y que impide la posibilidad de elección del alumno al presentarle una única opción.

EL DISCURSO PEDAGOGICO Y EL PROCESO
DE FORMACION EN VALORES.

1. EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y EL PROCESO DE FORMACION EN VALORES.

Para analizar cómo concibe el discurso pedagógico a la formación en valores, se seleccionaron las tres escuelas que han tenido mayor importancia dentro del ámbito educativo, que son: la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y la Tecnología Educativa. Para fines de esta investigación se eligieron los siguientes autores, por considerar que son los más representativos de cada una de ellas:

El autor checoslovaco, Juan Amos Comenio (1590-1670) cuya obra, a pesar de su antigüedad, sentó las bases de la escuela tradicional que ha trascendido hasta nuestros días.

John Dewey (1859-1952), de origen norteamericano, quien fue una de las figuras más representativas del movimiento de la escuela nueva en el mundo, y especialmente en los Estados Unidos.

Burrhus Frederic Skinner (1904-) autor norteamericano, quien es un importante exponente del neconductismo, teoría a partir de la cual sienta las bases de la tecnología educativa, que ha tenido una gran incidencia en el ámbito escolar.

Si bien se mantuvieron las mismas categorías para el análisis de los tres autores, existen algunas diferencias dadas las particularidades del tipo de elaboración de cada uno de ellos, es decir, el enfoque y la profundidad con que tratan el tema de la formación en valores.

En el caso de Comenio, el análisis se centró en su obra --

principal, "La Didáctica Magna", pues es donde plantea los aspectos más importantes de su concepción pedagógica. En lo que respecta a John Dewey, el hecho de que haya sido un autor prolifero y que se haya avocado específicamente al estudio del papel que juega la escuela en la educación moral, proporcionó elementos para realizar un análisis más exhaustivo. Dicho análisis se centró en sus obras pedagógicas más importantes que son: "Democracia y Educación", "Mi Credo Pedagógico" y "La Ciencia de la Educación", entre otras; se profundizó además, en aquellos trabajos en los que plantea su teoría de la moral y su relación con la escuela: "Teorías de la Vida Moral", "Principios de la Educación Moral", etc. En relación a Skinner, el análisis se basó por una parte en una de sus obras pedagógicas más importantes, "Tecnología de la Enseñanza" y en algunos de sus trabajos donde -- plantea los principios generales del neoconductismo, y por otra, en su obra "Más Allá de la Libertad y la Dignidad", donde señala su postura acerca de los valores y la moral.



BIBLIOTECA Y ARCHIVO

1.1 ESCUELA TRADICIONAL

1.1.1 Contexto histórico en el que se desarrolla la escuela tradicional.

Para comprender la esencia de la escuela tradicional es necesario partir de que ésta se conforma a lo largo de un proceso histórico, y que a pesar de la serie de cambios e innovaciones que ha sufrido en muchos aspectos, ha mantenido hasta la actualidad ciertas características esenciales que la definen como tal.

Con el desarrollo de grandes civilizaciones en la antigüedad, y a medida que fue desapareciendo la forma de vida comunitaria primitiva surgió la necesidad de crear una institución dedicada específicamente a la educación. China, Japón, Egipto, Grecia, Roma, etc., contaron con instituciones escolares dedicadas a la enseñanza colectiva de los contenidos propios de sus culturas como: costumbres, lengua, religión, etc.

Con el surgimiento del cristianismo la escuela se convirtió en una institución dirigida principalmente a la enseñanza de la religión. Esto se entiende si se parte de que uno de los preceptos básicos de la religión era la predicación de la palabra de Cristo. La enseñanza de la religión implicó la introducción al aprendizaje de la lengua latina como medio fundamental de su transmisión, imponiéndose ésta sobre las lenguas vernáculas. Así durante el predominio de la iglesia católica, se dio

prioridad a la enseñanza de las letras en detrimento de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales.

Al término del siglo XIX, con el desarrollo técnico e industrial no fue posible ya la existencia de escuelas cuyo propósito religioso sólo centraba su atención en la enseñanza de la literatura y la filosofía, por tanto, en contraposición a ellas surgió una escuela popular con vocación utilitaria.* Por otra parte en esa época, como producto de la separación entre la iglesia y el estado se introdujo el principio de laicidad, que condujo a la institucionalización de la escuela por parte del estado. No obstante, esta separación no implicó un rompimiento con la concepción cristiana de la educación pues durante mucho tiempo y aún en la actualidad ésta sigue prevaleciendo de alguna forma, así es que:

... no hay exceso en decir que la escuela neutra jamás dispuso de una filosofía original capaz de respaldar con energía su proyecto educativo; los esfuerzos de sus pensadores no parecen haber tenido otra meta que la remodelación del ideal de fraternidad y de justicia universal que son la esencia misma del cristianismo.¹

Debido a que la escuela tradicional se ha desarrollado a través de un largo proceso histórico, fue difícil elegir un autor que pudiera ser considerado como el representante por excelencia de dicha corriente. Sin embargo, para fines de este trabajo se eligió a Juan Amos Comenio, quien se constituyó para su época como un reformador muy importante de la educación, - pues sentó las bases de un sistema escolar que, a pesar de te
Cfr. GILBERT, Roger. Las Ideas Actuales en Pedagogía, p.34.

ner esencialmente un sentido religioso ha prevalecido hasta la actualidad.

1.1.2 Juan Amos Comenio y el proceso de formación en valores.

El papel que Comenio le asigna a la escuela en la formación en valores es producto de tres factores que conforman el contexto en el que surge su propuesta educativa. Estos son fundamentalmente: 1) el surgimiento del capitalismo manufacturero, 2) el auge del protestantismo y 3) el creciente avance científico.

En esa época la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos. Se dio una gradual socialización de los trabajadores y de los instrumentos de trabajo, pasando desde la cooperación simple a la manufactura.

Asimismo durante este período se consolidó el movimiento religioso de la reforma protestante que surgió como una revolución contra el papado, y como un intento para descubrir de nueva cuenta el sentido de la vida cristiana. Esta reforma, aún sin habérselo propuesto, al acabar con la supremacía de Roma originó profundos cambios en la distribución de la riqueza, facilitó en grado sumo el establecimiento del estado secular y, dio un tremendo impulso al racionalismo al poner en tela de juicio ciertos principios que hasta entonces eran tenidos por intangibles.

En íntima relación con estos dos factores se dió un avance científico considerable centrado fundamentalmente en la problemática del método, que fue abordada por varios pensadores como: Bacon, Descartes, Pascal, Newton, etc., lo que condujo a soluciones que permitieron el rápido y extraordinario desarrollo de la ciencia y técnica modernas.

En este contexto en el que se conjugan la eficiencia, la ciencia y la religión, la propuesta de Comenio plantea que:

- 1) la escuela debe sustentarse en el método científico dejando de lado la tradición escolástica y medieval, e incorporar los nuevos conocimientos de la ciencia rompiendo así con la enseñanza de los libros muertos y penetrando en el libro vivo de la naturaleza;
- 2) la escuela debe sustentarse en una organización sistemática que permita el ahorro de tiempo y el logro de una mayor eficiencia en oposición a la desarticulación que caracterizaba a la escuela medieval;
- 3) por último, la escuela debe formar al individuo en una moral eminentemente religiosa que plantea un ideal de hombre al que el sujeto debe apegarse negándosele toda posibilidad de opción.

1.1.3. Valores

Comenio plantea la necesidad de formar al sujeto en los siguientes valores:

La prudencia que define como el adecuado juicio sobre las



cosas, que le permitirá al niño practicar lo bueno y huir de lo malo para que la costumbre del bien obrar forme parte de su naturaleza.*

La templanza que está referida a que los niños se acostumbren a mantener cierta disciplina en la realización de las actividades cotidianas, tales como: la comida, el sueño, los trabajos y recreos.

La fortaleza que según el autor "... se adquiere al dominarnos a nosotros mismos; conteniendo nuestro deseo de pasear o divertirnos fuera de tiempo o con exceso, reprimiendo la impaciencia, murmuración o la ira".²

La justicia que consiste en formar al niño en la honestidad y el buen deseo de ser útil a los demás.

Por otra parte en su discurso Comenio hace mucho énfasis en el orden y la utilidad que pueden considerarse como valores en los que la escuela debe formar y que se definen de la siguiente manera:

- . el orden está referido a la disposición rígida de todos los elementos que conforman la práctica escolar;
- . la utilidad que consiste en que el alumno aprenda a aplicar los conocimientos aprendidos, para poder resolver los ejercicios y tareas que se le presenten en clase;

1.1.4 Mecanismos

La normatividad que caracteriza la propuesta de Comenio y

* Cfr. COMENIO, Juan Amos, La Didáctica Magna, pp. 128-129.

que determina el vínculo que se establece entre el maestro y el alumno, así como el método de enseñanza, es esencialmente coercitiva, porque el maestro se constituye como la autoridad indiscutible de la que emanan todas las normas que orientan el trabajo en la clase.

Comenio señala que el maestro:

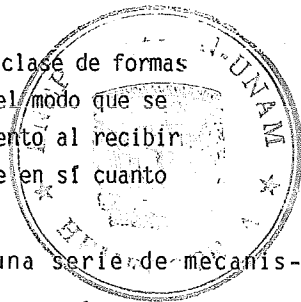
No debe acercarse a ninguno /de los alumnos/ determinadamente, ni consentir que nadie se dirija separadamente, sino sentado en lo alto de su cátedra...no hablará sino cuando sea escuchado /y esto se logrará/...si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él...³

La educación arranca del maestro y es comunicada al niño en virtud de una diferencia potencial totalmente unilateral pues el alumno es considerado como una tabla rasa en la que pueden inscribirse muchas cosas negándole toda posibilidad de iniciativa en su desarrollo escolar:

Así como la cera es capaz de admitir toda clase de formas y permite ser conformada y transformada del modo que se quiera, de igual manera nuestro entendimiento al recibir las impresiones de todas las cosas, recibe en sí cuanto contiene el universo entero.⁴

A partir de dicho eje se desprenden una serie de mecanismos más específicos para la formación en los valores antes mencionados.

Para formar al niño en la prudencia se le debe enseñar a establecer las diferencias verdaderas de las cosas, aprendien-



Esto significa para él, que los estudios deben estar distribuidos de tal forma que los contenidos que se enseñen durante los primeros años posibiliten el entendimiento de los posteriores. Debe formarse primero en el entendimiento de las cosas a través de las ciencias y las buenas costumbres, después en la memoria, y por último, en las letras y las artes. Para facilitar esto, debe hacerse una distribución que marque los contenidos que deben manejarse cada año, mes, día y hora.

Lo anterior representa un avance con respecto a la educación escolástica en la que privaba una desorganización en cuanto a la transmisión de los conocimientos, ya que, no existía ningún tipo de parámetro que señalara qué debía enseñarse, cómo, cuándo y a quién. Sin embargo, la organización del sistema escolar que propone Comenio, se centra en los contenidos y los programas, más que en el sujeto a quien van dirigidos. En esa medida plantea promover el orden, entendido como una disposición rígida y formal de los elementos que constituyen la dinámica escolar.

En relación a la utilidad, Comenio considera que la enseñanza de las cosas no debe estar fundamentada en los libros, sino que es "... necesario conocer e investigar las cosas mismas, no de las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas"⁸, de tal forma que el alumno conozca siempre la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos que le sean proporcionados, es decir, que los comprenda como cosas de uso presente y determinado.

No debe interpretarse, sin embargo, que lo que Comenio propone es una relación orgánica entre la escuela y la vida en donde lo que se aprenda en el salón de clases se aplique a la vida cotidiana, sino que se refiere a la necesidad de una educación más atractiva en donde se le enseñe al alumno mediante ejemplos. La utilidad se limita a que el alumno aplique los conocimientos para resolver ejercicios y exámenes, más que para resolver problemas concretos fuera del aula.

En síntesis, en la propuesta de Comenio la formación en valores es entendida como el aprendizaje de una serie de reglas de conducta en función de un ideal de hombre previamente establecido. Prevalece una normatividad coercitiva, ya que, se impone una sola orientación del comportamiento a la que los alumnos deben sujetarse, pues se propone una relación esencialmente magistrocentrista en la que éstos tienen que apegarse a todo lo que el maestro dice.

Se proponen como valores: la templanza, la prudencia, la fortaleza, la justicia, el orden y la utilidad (ver Cuadro I), los cuales, ya en la aplicación de este modelo pedagógico a través del desarrollo histórico han resultado en verbalismo, intelectualismo, pasividad, obediencia, disciplina formal, etc.

Datos biográficos de Juan Amos Comenio

Juan Amos Comenio nació en Nivnice, Checoslovaquia el 28 de marzo de 1592 en el seno de la educación protestante.

Realizó sus estudios de educación básica en Straznice; ya desde entonces Comenio empezaría a oponerse a los métodos memorísticos con que se le obligaba a aprender las cuestiones de tipo religioso, mientras que la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo era relegada a segundo plano como si fuese algo complementario, con procedimientos incomprensibles que exigían años de aprendizaje verbalista.

Realizó sus estudios de secundaria en la Escuela de Prešov, allí experimentó el martirio de la memorización de reglas ininteligibles para el aprendizaje de la lengua, lo que lo condujo a elaborar sus propios manuales para aprender lenguas de una manera natural a base de frases, no de reglas.

Durante su estancia en la universidad, desarrolló un profundo interés por el conocimiento científico, y el deseo de que nada en este mundo constituyera un secreto ante la investigación del hombre. Así, leyó a autores tales como Copérnico y Ratke.

De regreso a Prešov, trabajó como maestro concibiendo un nuevo sistema de enseñanza, que posteriormente aplicó en la ciudad de Tulnek. Dicho sistema se sostenía en tres pasos fundamentales que eran: comprender, retener y practicar.

A partir de la entrada de Carlos V Comenio se vio obligado

a ir de un país a otro hasta que finalmente fue invitado por el holandés, Lorenzo de Geer, quien le ofreció un mecenazgo en la ciudad de Amsterdam. En esa ciudad la familia de Geer publicó su obra principal bajo el título de Opera Didáctica Omnia, que incluye su obra pedagógica máxima: "La Didáctica Magna".

Comenio murió en esa ciudad el 15 de noviembre de 1670.



BIBLIOTECA Y DOCUMENTACION

CUADRO I
 ESCUELA TRADICIONAL
 COMENIO

MECANISMO GENERAL

El tipo de normatividad que prevalece es coercitiva, pues se plantea una relación esencialmente magistrocentrista y vertical, a través de la cual se impone una sola orientación del comportamiento como deber establecido, al que los alumnos deben sujetarse. La formación en valores es entendida como el aprendizaje de una serie de reglas de conducta, que están dadas en función de un ideal de hombre previamente establecido.

VALORES

Templanza	Justicia
Prudencia	Orden
Fortaleza	Utilidad

MECANISMOS ESPECÍFICOS

Enseñar al niño a establecer las diferencias verdaderas de las cosas, aprendiendo a juzgarlas siguiendo el criterio del maestro.	Imponer una disciplina a través de la agresión verbal, la ridiculización y la competencia.	Promover que el niño se autoregule, aprendiendo primero a obedecer al maestro.	Enseñar al niño a no dañar a nadie, a huir de la mentira y el engaño y a comportarse atenta y amablemente.	Organización rígida del sistema escolar que se centra en los contenidos y en los programas más que en el sujeto a quien van dirigidos.	Enseñar al alumno la aplicación de los conocimientos que se le transmiten, a través de la realización de ejercicios estrictamente escolares.
Prudencia.- Adquirir el adecuado juicio sobre las cosas, de tal forma que el alumno practique lo bueno y huya de lo malo para que la costumbre del bien obrar forme parte de su naturaleza.	Templanza.- Adecuarse a mantener ciertas reglas en lo que respecta al comer, beber, en el sueño, en la vigilia, en los trabajos y recreos.	Fortaleza.- Subordinar las necesidades propias a las reglas establecidas.	Justicia.- Ser honesto y tener el buen deseo de ser útil a los demás.	Orden.- Disposición rígida de todos los elementos que conforman la práctica escolar.	Utilidad.- Saber aplicar los conocimientos aprendidos para poder resolver los ejercicios y tareas que se le presenten en clase.

1.2 ESCUELA NUEVA

1.2.1 Contexto histórico en el que surge la escuela nueva.

La escuela nueva se constituyó como un movimiento que surgió con el objeto de reformular las formas tradicionales de la enseñanza. Ya desde la época del renacimiento surgieron una serie de críticas en contra de la pedagogía tradicional; autores tales como Erasmo, Rousseau, Montaigne, Rabelais, Descartes y otros, planteaban que la escuela debía pugnar por salir del intelectualismo, verbalismo y pasividad que la caracterizaban. To dos ellos coincidían en que ningún progreso se podría lograr si la educación no se fundaba en un conocimiento suficiente de la manera de ser y de pensar del niño.

Sin embargo, no fue sino hasta la última parte del siglo - XIX que dichas ideas comenzaron a plasmarse en un conjunto de prácticas educativas diversas, orientadas a modificar las formas tradicionales de la enseñanza que la historia habría de conocer con el nombre de "escuela nueva".

A mediados del siglo XIX nuevas circunstancias determinaron importantes modificaciones en los cuadros de la vida económica, de la acción política y en la estructura social. El creciente desarrollo de la industria promovió que la formación escolar se tornara necesaria para la mayor parte de los niños y jóvenes. Esta situación trajo aparejada consigo una revisión de los métodos pedagógicos que se estaban utilizando, puesto que,

los programas, la organización y los procedimientos didácticos, no se adecuaban a la expansión escolar.

Por otra parte este movimiento surgió estrechamente relacionado con el avance científico que caracterizó a dicha época, ya que en aquel entonces empezaron a surgir avances y descubrimientos significativos en distintas disciplinas, que condujeron a establecer una relación entre la ciencia y la educación.

A partir de 1870, comenzaron a aparecer una serie de publicaciones que provenían de diversos hombres de ciencia y que se referían al problema de la educación, como por ejemplo, obras de Stanley Hall, John Dewey, etc. Asimismo, proliferaron durante esa época una serie de revistas cuyo tema central era la educación.

Paralelamente se establecieron asociaciones y sociedades internacionales orientadas a tratar el problema educativo; algunas tenían como objeto el intercambio de información y la propagación de ideas comunes de reforma y otras se dedicaban a realizar investigaciones sobre el desarrollo del niño.* Empezaron a surgir además las escuelas nuevas fundadas esencialmente por gente como: María Montessori, Ovidio Decroly, John Dewey, etc.

* Así por ejemplo en 1919 se fundó en los Estados Unidos La Asociación de Educación Progresiva (Progressive Education Association) al influjo de la cual se organizaría una agrupación mundial; The New Education Fellowship. En Francia surgieron también distintas asociaciones, como Les Compagnons de l'Université Nouvelle, Les Groupes de l'Éducation Nouvelle, La Sociedad Lorenese de Pedagogía, y La Société Libre Pour les Études de l'Enfant. En Inglaterra surgió la Child Study Society y en Ginebra se inauguró en 1911 El Instituto Jean Jacques Rousseau, establecimiento de investigación pedagógica. (Cfr. FIHLO, Introducción al Estudio de la Escuela Nueva, pp. 11-13.)

Aun cuando este movimiento tuvo expresiones diversas, para fines de este trabajo se vio la necesidad de profundizar en un solo autor, que a pesar de las diferencias que puede tener con otros representantes de esta corriente se sustenta en los principios básicos de ésta. El autor elegido fue John Dewey, quien desarrolló un importante trabajo teórico sobre el papel de la escuela nueva y en forma explícita sobre el tema de la moral en la educación.

1.2.2 John Dewey y el proceso de formación en valores.

La propuesta de Dewey surgió en un momento histórico en donde la educación aparecía como mediación para la unificación ideológica de los norteamericanos en torno al proyecto de la construcción de la democracia burguesa. El sistema escolar debía cumplir con la función de difundir masivamente la ideología dominante a través de la modificación de las costumbres y valores aprendidos en la familia y el grupo social de pertenencia, y de la disolución de aquellos que resultaran antagónicos con los fines sociales. Dewey señalaba así que:

El joven poseído por la actitud emocional del grupo mejorará sus creencias e ideas que adoptarán una forma semejante a las de los demás. De lo contrario existe el peligro de que sufran contradicciones de juicio y emoción nacidas en las diversas situaciones institucionales por las que atraviesa.⁹

La moral tradicional y los valores espirituales debían ser reemplazados por los valores cívicos y sociales acordes con el proyecto social, la democracia debía convertirse en el standard

moral de la conducta. Dewey planteaba "... hemos avanzado lo su ficiente para decir que la democracia es una forma de vida personal y que provee un standard de vida para la conducta moral"¹⁰

De lo anterior se desprende la importancia que Dewey le asigna a la escuela en la formación en valores problemática que aborda fundamentalmente desde la perspectiva de la moral.

A partir de la necesidad de unificación ideológica y de su postura eminentemente pragmatista Dewey consideraba que lo práctico y lo útil debían constituirse como el criterio de verdad. En este sentido para él la filosofía y la moral no debían tener nada que ver con la especulación o las verdades últimas, sino que deberfan avocarse a la comprensión y resolución de los conflictos presentes en la vida diaria del hombre a través de la aplicación del método científico. La moral debía constituirse como una moral reflexiva producto de la experimentación inteligente oponiéndose a la moral tradicional que basa las normas y reglas de conducta en el hábito ancestral, en las costumbres y tradiciones.

Consideraba que una teoría de la moral no puede emerger - cuando existe una creencia previa de lo que es bueno y lo que es malo ya que en este caso no hay espacio para la reflexión. Esta sólo puede aparecer cuando el sujeto se encuentra frente a un conflicto y busca la solución a través de la investigación y de la aplicación del método científico.

Esta moral debía sustentarse en un sistema de principios más que de reglas, ya que, un sistema sujeto a estas últimas fija su atención en la conformidad a éstas y conduce a que los hombres se encuentren conformes con el existente estado de cosas y tomen las ideas y juicios que poseen como adecuados y definitivos.

Por el contrario, un sistema que se rige por principios morales permite a los sujetos tener una base para examinar cualquier cuestión particular que se les presente, ya que, éstos al ser producto de la experiencia humana compartida a lo largo del tiempo, exponen de forma general las consecuencias y valores que pueden ser reales en determinadas situaciones.

Dewey consideraba que esta teoría de la moral, no sólo era aplicable en la escuela sino necesaria; partía de que una educación moral acorde con esta concepción no podía sustentarse en la enseñanza de preceptos y reglas, como si la moral fuera un cuerpo de conocimientos acabados que debían ser enseñados desde el exterior, sino que ésta, al constituirse como la manifestación de las relaciones humanas en acción debía surgir del proceso de la vida diaria de la escuela a través de todas las agencias, instrumentos y materiales que conforman la dinámica escolar.

1.2.3 Valores.

Para Dewey existe una íntima relación entre los objetivos

de la escuela y la sociedad, de ahí que considere que la responsabilidad ética de la escuela es socializar; mantener la vida e incrementar el bienestar de la sociedad. Los términos en que comprende dicha socialización responden a los ideales de progreso y democracia propios del proyecto social en el que su propuesta educativa está inmersa.

En este sentido, parte de que el niño como miembro de una sociedad democrática y progresiva debe ser educado tanto para el liderazgo como para la obediencia. Considera que ante los cambios continuos que sufre la sociedad debe formarse un individuo autónomo no sólo para que pueda adaptarse a las transformaciones sociales, sino para que pueda darles forma y dirigir las.

Hace mucho énfasis en que el alumno se convierta en un sujeto con iniciativa, que tome decisiones sin esperar que éstas provengan de otra gente, que sea trabajador y tenga capacidad crítica y creatividad. Es decir, que pueda cuestionar y reflexionar sobre aquello que le circunde y proponer alternativas y soluciones originales. En suma, que adquiera lo que él denomina fuerza de carácter y que considera debe ser uno de los principales objetivos de la educación moral.

Plantea además la necesidad de formar al niño en valores tales como, la cooperación y el espíritu social enseñándole a apreciar la importancia del trabajo colectivo y de la conciencia de grupo.

Todos estos valores señala Dewey "... no son bienes a ser poseídos, sino líneas de acción que deben guiar la vida del sujeto, direcciones de cambio en la cualidad de la experiencia"* , ya que, de acuerdo a su postura con respecto a la moral es erróneo forzar las experiencias cotidianas de los alumnos a ajustarse a ciertos patrones rígidamente establecidos, por lo cual se debe permitir que los valores morales que surjan en la clase - fluyan naturalmente en direcciones significativas. Este ideal de hombre incorpora en el plano educativo, la concepción política del estado en ese momento histórico, de basar el control social en procesos de autogestión y autocontrol de los individuos, más que a través de la coerción y represión. Se pretende que el sujeto asuma como propios los fines sociales y se autoregule en función de ellos.

1.2.4 Mecanismos.

La normatividad que caracteriza la propuesta de Dewey es esencialmente de orientación necesaria, porque el maestro más que aparecer como autoridad indiscutible, se constituye como -- gúfa y árbitro de la dinámica en el aula.

El maestro es el portador de los fines sociales de los que tanto la escuela como él son representantes, y es quien establece las líneas de acción y metas a seguir en el salón de clases, pero como lo que se pretende es que el niño asuma como propios los valores y normas en los que la escuela debe formar, esta di

* Cfr. DEWEY, John, Reconstruction in Philosophy, p. 177.

rectividad no tiene un carácter coercitivo.

Cobra sentido entonces la postura de la escuela activa que refiere a la necesidad de conocer al niño en lo que respecta a sus necesidades, instintos e impulsos, para con base a ello elaborar un plan que debe ser lo suficientemente firme para que la experiencia en clase se mueva en dirección de lo que el maestro establece, pero que al mismo tiempo le permita al niño tener ciertos márgenes de acción. Dewey señala que el eje de la formación moral en el aula se centra en el conocimiento del alumno lo cual no implica de ninguna manera que el maestro tenga que adecuarse sin más ni más a las demandas del niño sino que debe estudiarlo para obtener indicaciones y sugerencias y entender que sus actos son síntomas a ser interpretados para poder establecer líneas de acción adecuadas.

Partiendo de este eje fundamental que signa todo el mecanismo pueden plantearse ahora los procedimientos más específicos que Dewey propone para la formación en los valores ya mencionados, sin perder de vista que para él la formación moral está comprendida en toda la dinámica escolar.

Dewey señala que existen tres instancias para la formación moral en la escuela: la vida comunitaria en la escuela, el método y el curriculum.

1) La vida comunitaria en la escuela.

La escuela, señala Dewey, si pretende proporcionar una au-

téntica educación moral deberá constituirse como una genuina vida comunitaria, ser una institución vital en sí misma, puesto que es la única manera de preparar al niño en el ideal de democracia que él propone.

Considera que mientras la escuela no se conforme como una comunidad embrionaria, la formación moral será patológica y formal. Patológica mientras haya un énfasis excesivo en la corrección de errores, en que los alumnos se apeguen a una normatividad arbitraria que les es impuesta desde fuera y que tiene como objetivo el mantenimiento del orden y la rutina escolar. Para él por el contrario:

.... el maestro debe reducir al mínimo las ocasiones en las cuales necesitará ejercer su autoridad mediante la coerción, ésta debe disolverse en el autocontrol grupal, basado en la asunción colectiva de los valores de los cuales él es portador. ¹¹

El aspecto formal está íntimamente ligado con el patológico, hace alusión fundamentalmente al énfasis en hábitos morales referidos a una serie de deberes escolares impuestos. Dewey plantea que en un desarrollo moral genuino, no deben existir deberes propiamente escolares separados del resto, sino deberes que surjan de la vida social de la que la escuela participa.

2) Los métodos de instrucción.

Dewey parte esencialmente de que el proceso educativo debe emerger de la acción; el entrenamiento de la memoria, la imagi

nación y el juicio, surgirán entonces de lo que se haga.

Aunque el maestro debe ser quien delimite líneas de acción generales, debe tratar de que las actividades resulten significativas para los alumnos de tal forma que puedan cobrar interés en ellas. Así entonces a través de este método de trabajo se desarrollarán valores tales como iniciativa, creatividad, y originalidad.

Por otra parte, Dewey señala que la escuela debe fomentar en el niño el hábito experimental de la mente en contraposición al hábito dogmático, lo cual constituye una de las bases de su teoría de la moral reflexiva que pretende formar sujetos con capacidad crítica y autonomía. Fomentar en el niño el hábito experimental de la mente implica la necesaria introducción de éste en la aplicación del método científico enseñándole que las ideas, verdades y teorías son hipótesis de trabajo (métodos tentativos de resolución de problemas y organización de datos) y que por lo tanto no poseen un valor final y una autoridad tal que implique su necesaria aceptación sin cuestionamiento ni revisión.

Lo anterior implica también la necesidad de formar en el niño la capacidad de juicio. El juicio a diferencia del mero conocimiento e información es conocimiento dirigido al logro de metas, capacidad de ignorar lo irrelevante y valorar los factores que demandan atención, sensibilidad hacia las necesidades

e intereses de los otros. Implica una íntima vinculación entre el aspecto emocional y el aspecto intelectual.

Dewey pone un acento muy importante en el aspecto de la sensibilidad al explicar el juicio, para él, es fundamental que la persona sienta las cualidades de los actos antes de realizarlos o juzgarlos. Plantea que a menos que exista una rápida y casi instintiva sensibilidad a los intereses de los otros, el aspecto intelectual del juicio no tendrá un material apropiado para actuar.

... Ponernos en el lugar de los demás, ver las cosas desde el punto de vista de sus objetivos y valores y reducir por el contrario nuestras pretensiones y demandas hasta que lleguen al nivel que tendrán a los ojos de un observador imparcial es la forma más segura de lograr el conocimiento moral.¹²

Dewey considera entonces que, corresponde a la escuela proporcionar al niño suficientes oportunidades para que elija por sí mismo y ponga sus elecciones en ejecución, aprendiendo a optar en las situaciones conflictivas de manera consciente, voluntaria o racional por aquello que considera correcto. Excepto dice, cuando el énfasis del trabajo escolar recaiga en el hacer inteligente, en la investigación activa no se cultivarán las - condiciones necesarias para el ejercicio del juicio que constituye el factor básico de la formación del carácter.

Este método de instrucción enfatiza asimismo la formación en valores con un carácter eminentemente social. Se pretende - promover la cooperación y el espíritu social por medio de la di

visión del trabajo ofreciéndole al alumno la posibilidad de contribuir con algo suyo al grupo. Se trata de acabar con la competencia, evaluando al alumno en función de sus logros personales y no de suéxito en comparación con los demás. Se apela a la capacidad de construcción, producción y creación del niño para - cambiar el centro de gravedad ética desde la absorción individualista al servicio que es social.

3) El curriculum.

Para Dewey el curriculum tiene un papel fundamental en lo que respecta a la educación moral. Considera que, en muchos aspectos los contenidos utilizados en la vida escolar deciden, tanto la atmósfera general de la escuela como los métodos de instrucción y disciplina. Dice "...un curriculum infructuoso no puede posibilitar el desarrollo de un espíritu social vital, o métodos que apelan a la cooperación en vez de la absorción, la exclusividad y la competencia!"¹³

El contenido de los estudios representa los resultados y logros de las luchas sociales humanas del pasado. El arte, la ciencia natural, las matemáticas han evolucionado a partir de los actos y sufrimientos del hombre por lo tanto, son algo más que meramente intelectuales, son el resultado del deseo humano, la pasión, evolución, éxito y fracaso. No fueron producidos por alguna mente en abstracto interesada solamente en conocer, sino que surgieron a partir de la ardua lucha del hombre por vincularse con la naturaleza y el prójimo. En este sentido, no pue-

den ser tratados como algo a ser aprendido exclusivamente a través de las facultades de la memoria, el pensamiento, etc., sino que hay que apelar a las tendencias del niño para que se dirijan aun de forma inconsciente o parcial hacia logros similares. De esta manera, se posibilitará al alumno el acceso a la riqueza de significado moral que contienen.

A partir de este presupuesto básico Dewey plantea en qué forma deberían cada una de las materias del curriculum contribuir a la formación moral. En este trabajo se mencionan tan sólo dos de ellas a manera de ejemplo.

.Literatura

La literatura señala Dewey ha sido una de las ramas del arte que más ha sido aprovechada para usos escolares, además de muy utilizada en las escuelas como fuerza moral en comparación con otras materias. Sin embargo, aclara, para comprender el significado que debe jugar esta materia en la educación moral es necesario plantear una consideración fundamental: el valor de una historia o poema no está en suscitar una excitación inmediata en el que la escucha o lee. El proceso de asimilación y digestión de los contenidos debe entenderse como un proceso orgánico lento y en muchas ocasiones inconsciente, de ahí que a través del esfuerzo consciente no pueda ser acelerado y en cambio si frenado, logrando solamente resultados superficiales y convencionales.

Es absurdo entonces, que el maestro trate de inculcar el

aspecto moral de un poema a través de la sugestión, la pregunta o el discurso; puesto que esto significa que no tiene fe en la fuerza moral de las ideas presentadas, sino en su propia conver-sación o influencia personal. Podrá dar su opinión y plantear lo que para él significa ese contenido, pero nunca determinar previamente cuál es la verdad moral del mismo.

. Historia

Según Dewey, la historia más que la literatura puede ser utilizada como recurso moral consciente. Esto no implica de nin-guna manera que la atención consciente deba dirigirse a lo que el maestro considera como verdad moral del aspecto histórico en cuestión sino la materia en sí misma. Esto significa que así co-mo la literatura permite al alumno entrar en contacto con los logros del hombre, la historia le posibilita conocer los procesos a través de los cuales puede llegar a ellos. Proporciona así, el material para que el niño pueda conocer cuáles han sido los métodos del progreso social y cuáles han sido las dificulta-des en el camino del desarrollo.

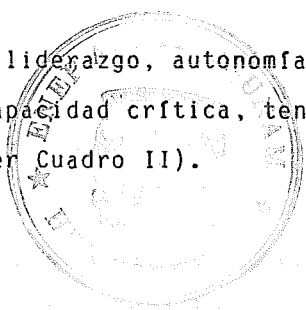
La historia asimismo, tendrá un valor ético siempre que po-sibilite una comprensión del pasado que sirva para entender el presente.

El aspecto social señala Dewey, nunca debe ser perdido de vista en el estudio de esta materia puesto que uno de sus obje-tivos fundamentales es posibilitar la formación en el niño de hábitos de comprensión e imaginación social. En este sentido,

el método biográfico no debe ser reducido a plantear al niño - historias excitantes sobre héroes desligadas del contexto social en el que surgen, puesto que la educación moral se reduciría entonces a lecciones sobre la vida de ciertas personalidades en vez de ampliar y profundizar la imaginación sobre las - realidades sociales.

En resumen, la formación en valores dentro de la propuesta de Dewey, es concebida como un proceso inmerso en todos los aspectos de la vida escolar; es una manifestación de las relaciones humanas en acción por lo que el alumno no puede acceder a los valores a través del aprendizaje de reglas de conducta. El tipo de normatividad que se propone es de orientación necesaria; puesto que lo que se pretende es que el niño asuma como propios los valores en los que la escuela debe formar, el tipo de directividad que se ejerce no tiene un carácter coercitivo lo cual - le posibilita tener mayores márgenes de acción y mayores posibilidades de elección.

Los valores que se proponen son: liderazgo, autonomía, iniciativa, laboriosidad, creatividad, capacidad crítica, tenacidad, cooperación y espíritu social (ver Cuadro II).



Con respecto a la psicología, Dewey se interesó profundamente en los trabajos de quien fuera su mentor, Stanley Hall, quien a su vez fue discípulo de Wundt y que en sus investigaciones sobre temas psicológicos tanto de carácter teórico como experimental enfatizaba la íntima relación entre la filosofía y la psicología. Otra influencia importante dentro de esta disciplina fue la que ejerció William James a través de su comprensión de la vida en términos de acción.

En 1884 Dewey fue a trabajar en la Universidad de Michigan como maestro en filosofía, en donde tuvo oportunidad de conocer más acerca de la educación pública, pues dicha institución formaba parte del sistema escolar estatal y las preparatorias del estado eran visitadas con frecuencia por los miembros de la universidad. El interés de Dewey por la educación se vio estimulado por estas visitas así como por su participación en la Asociación de Maestros de Michigan, a la que pertenecía. Una creciente convicción de la importancia social de la filosofía y la inutilidad de un apoyo excesivo al aspecto teórico, llevó a Dewey a pensar en la posibilidad de una escuela experimental. Estaba convencido de que los métodos tradicionales no se adecuaban a los principios de la psicología y desarrollo del niño.

Dewey permaneció en Michigan hasta 1894, cuando la Universidad de Chicago lo nombró profesor. Fue allí donde llevó a cabo la creación de la escuela laboratorio de la Universidad que durante siete años sirvió para experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas. Posteriormente se fue a la Universidad de

Columbia en Nueva York en donde permaneci6 hasta su jubilaci6n.
Falleci6 en el a6o de 1952.



CUADRO II
 ESCUELA NUEVA
 DEWEY

MECANISMO GENERAL

El tipo de normatividad que prevalece es de orientación necesaria. Como lo que se pretende es que el niño asuma como propios los valores en los que la escuela debe formar; el tipo de directividad que se ejerce no tiene un carácter coercitivo, lo que le posibilita al niño tener mayores márgenes de acción y mayores posibilidades de elección.

La formación en valores está inmersa en todo el proceso de la vida escolar; es una manifestación de las relaciones humanas en acción, por lo que, el alumno no puede acceder a los valores a través del aprendizaje de reglas de conducta.

VALORES

Autonomía	Capacidad crítica.
Iniciativa	Cooperación
Laboriosidad	Espíritu Social
Creatividad	

LA VIDA COMUNITARIA EN LA ESCUELA.

- No debe haber una ruptura entre la escuela y la comunidad.
- La normatividad no debe imponerse de forma arbitraria sino debe surgir como una necesidad inherente del grupo.
- Debe prevalecer el autocontrol del grupo más que la coerción.
- Los deberes deben surgir de la vida social de la escuela que la escuela participa y no como deberes escolares separados del resto.

METODO

- El proceso educativo debe emerger de la acción. El entrenamiento de la memoria, la imaginación y el juicio, surgirán entonces de lo que se haga.
- Las actividades que el maestro proponga deben resultar significativas para los alumnos.
- La escuela debe fomentar el desarrollo del hábito experimental de la mente, en contraposición al hábito dogmático.

CURRICULUM

- Los contenidos tienen una gran riqueza moral, puesto que, representan las luchas humanas del pasado. Por tanto, no pueden ser tratados como algo a ser aprendido exclusivamente a través de las facultades intelectuales, sino hay que apelar a las tendencias del niño para que se dirijan hacia logros similares.

Autonomía.- Ser independiente y capaz de adaptarse a transformaciones sociales.
 Iniciativa.- Tomar una decisión en determinadas circunstancias sin esperar que ésta provenga de otro.
 Laboriosidad.- Ser trabajador.
 Creatividad.- Proponer alternativas y soluciones originales.
 Capacidad crítica.- Cuestionar y reflexionar acerca de todo lo que le rodea.
 Cooperación.- Trabajar conjuntamente con los compañeros.
 Espíritu social.- Ser solidario y tener conciencia de grupo.

1.3 TECNOLOGIA EDUCATIVA

1.3.1 Contexto histórico en el que surge la tecnología educativa.

En el año de 1957 fue lanzado el primer sputnik por los soviéticos, lo que causó gran consternación entre los norteamericanos quienes temiendo quedar a la zaga en lo que respecta a la hegemonía científica y militar empezaron a cuestionar entre otras cosas su sistema educativo que no era capaz de producir científicos y técnicos de primera calidad.

A partir de este suceso renació una fuerte polémica en torno a los modelos educativos existentes, planteándose cuál sería el más innovador y eficaz para cumplir con los requerimientos del momento.

La crítica estuvo dirigida fundamentalmente al hecho de que la instrucción pública le había dado demasiado espacio a una formación natural e informal sobrevalorando los factores sociales y los efectos de una formación artística descuidando la sistematización del saber.

En este contexto adquirieron gran resonancia las ideas de B. F. Skinner, quien planteaba la existencia de una tecnología conductual (sustentada en una serie de experimentos de laboratorio con animales) capaz de brindar a través del análisis científico del comportamiento los elementos para hacer más eficiente

la educación.

Desde entonces empezó a cobrar auge lo que se denominó como "tecnología educativa", corriente que habría de tener una gran influencia en el campo educativo tanto en los Estados Unidos como en otros países del mundo.

Skinner consideraba que el fracaso de la educación tradicional radicaba en la ambigüedad de sus metas, la falta de programas concretos que condujeran a resultados finales, la ausencia de comprensión sobre la importancia del reforzamiento y el énfasis excesivo en el uso del castigo.

Criticaba por otra parte a las corrientes no directivas planteando que el comportamiento es demasiado complejo como para que la tarea de moldearlo se dejara a la experiencia casual. Según él las teorías pragmatistas habían hecho énfasis en aspectos fundamentales de la situación educativa pero de manera parcial. Así, la corriente pedagógica que parte del aprendizaje actuando pone el énfasis en la ocasión de la respuesta, la que señala que aprendemos de la experiencia en la respuesta misma y la que plantea que aprendemos del ensayo y el error en las consecuencias.

Para Skinner la situación educativa debía incorporar estos tres aspectos: 1) la ocasión en que se produce el comportamiento, 2) el comportamiento mismo y 3) sus consecuencias. La enseñanza debía ser definida como la disposición organizada de con-

tingencias* de reforzamiento modificadoras de la conducta. El maestro debía convertirse en un programador, en un técnico capacitado en construir series de reforzamiento de tal manera que - los sujetos sometidos a ellas aprendieran con la mayor eficacia. Debía constituirse como un conocedor de las relaciones que unen variables independientes con variables dependientes para que - una vez propuesto el cambio de variable independiente que se - quiera obtener, se manipulen las variables dependientes necesarias.

La tecnología educativa sustentada en estos principios básicos ha tenido múltiples derivaciones y aplicaciones en varias de las instancias que conforman el proceso educativo (planeación, curriculum, metodología de la enseñanza, etc.) generando cuestiones tales como las máquinas de enseñar, la educación programada, etc.

1.3.2 Burrhus Frederic Skinner y el proceso de formación en valores.

Para explicar cómo concibe Skinner a la formación en valores es necesario señalar que su posición niega la existencia de estructuras mentales tales como la conciencia, el super yo, estructuras de carácter cognoscitivo, etc., porque considera que en la medida en que no pueden ser observadas permanecen con un carácter hipotético..

Desde esta perspectiva entonces, niega la existencia de -

* Se entiende como contingencia la relación entre la conducta y sus consecuencias.

los sentimientos, propósitos, ideales, etc., y la concepción de que el hombre es un ser libre capaz de definir su propia vida, responsable de sus logros y fracasos.

Skinner identifica la formación en valores con la conducta moral; considera que ésta es aprendida y su adquisición puede ser explicada en términos de las leyes y procesos de aprendizaje utilizados para explicar otra clase de comportamientos, tales como la retención, la adquisición de habilidades, el aprendizaje de hábitos, etc.

Considera que la conducta es producto tanto de las condiciones bajo las cuales surgieron las especies humanas, como de las condiciones en las que el individuo vive.

Un niño nace como miembro de la especie humana con una dotación genética que muestra una serie de rasgos idiosincráticos, y adquiere por otra parte un repertorio producto de las contingencias de reforzamiento bajo las cuales está expuesto como individuo.¹⁴

De acuerdo a esta concepción los logros y fracasos del sujeto no le son atribuidos a él, sino al entorno, lo cual implica que la conducta puede ser modificada manipulando el medio ambiente.

En esa interacción que el individuo establece con su medio ambiente natural y social va aprendiendo a considerar ciertas cosas como buenas o malas, a partir de sus efectos reforzadores. Las cosas buenas son producto de reforzamientos positivos y las

cosas malas producto de reforzamientos negativos.

En este sentido se prioriza el hecho sobre el sentimiento.

Dice Skinner:

Los hombres han generalizado los sentimientos de las cosas buenas y los han llamado placer, y los sentimientos de las cosas malas llamándolos dolor. Pero no damos a un hombre - placer o dolor, sino cosas que siente como buenas o malas.¹⁵

Para este autor, la conducta no sólo se define a nivel individual, sino en función de un conjunto de prácticas que caracterizan a un grupo. Reconoce el control ético que ejerce el grupo social sobre cada uno de sus miembros a través de su poder de reforzarlos positiva o negativamente. Plantea, incluso que la conducta considerada moral es aquella que está de acuerdo con el código moral del grupo social al que el sujeto pertenece.

Plantea además que dentro del grupo social la instancia educativa juega un papel fundamental, ya que, a diferencia de otras instancias sociales como el gobierno o la religión, se avoca a la adquisición y modificación de la conducta más que al mantenimiento de la misma.

1.3.3 Valores.

Aparentemente lo que Skinner considera como bueno o malo tiene un carácter ahistórico y neutral. ya que, está en función del reforzamiento positivo o negativo, según sea el caso. Sin

embargo, si se retoma la forma en que entiende la conducta moral y que define como aquella que está de acuerdo con el código moral del grupo social al que pertenece el individuo, puede decirse que su postura no es neutral ni ahistórica sino que implica la adaptación del sujeto al sistema de valores propio del contexto social de las sociedades capitalistas.

En relación a lo anterior, la propuesta de Skinner plantea a la eficiencia como valor eje, se pretende a través de su método educativo lograr el mayor éxito con el menor gasto de esfuerzo y tiempo.

Este criterio eficientista y adaptativo explica porque su propuesta responde más a una "necesidad de tipo técnico" que a una necesidad de plantear cuáles son los valores en los que se debería formar al sujeto, pues desde su concepción éstos ya están dados.

1.3.4 Mecanismos

La normatividad que caracteriza esta propuesta se da a través de la imposición al igual que la escuela tradicional ya que se niega al alumno toda posibilidad de elección; sin embargo la diferencia radica en que ésta no se mantiene a través de la coerción propiamente sino a través de medios más eficientes sustentados en la técnica. El maestro, en función de ciertas metas establecidas va a moldear la conducta de sus alumnos por lo que debe constituirse como un programador, como un técnico capacitado

en construir series de reforzamiento, de tal manera que los sujetos sometidos a ellas aprendan con la mayor rapidez y eficiencia. El alumno por su parte, debe asumir un rol esencialmente - pasivo puesto que debe responder a la influencia de los otros, más que hacer su propia interpretación del mundo y aplicar sus propios principios morales de acuerdo a las diferentes demandas que le vayan presentando las circunstancias.

Skinner propone ciertos mecanismos específicos para la formación de la conducta moral que se refieren fundamentalmente a tres técnicas de modelamiento del comportamiento. La primera de ellas es el reforzamiento-recompensa, la segunda es el castigo y la tercera el modelamiento o imitación.

1)Reforzamiento- recompensa.

Skinner hace énfasis en que para lograr la formación de la conducta moral deseada lo más conveniente es proporcionar al alumno las oportunidades para comportarse de acuerdo al código - moral válido y reforzarlo positivamente por ello a través del a-precio, la atención, etc. Considera que en el caso de que ocu-rran conductas no deseadas lo mejor es comportarse como si na-da hubiera ocurrido, o retirando algún reforzamiento positivo.

2) Castigo o amenaza.

El autor considera que el comportamiento puede ser moldeado a través del uso del castigo o del reforzamiento negativo en la forma de agresión verbal, castigo físico, sarcasmo; en otras

palabras cualquier tratamiento que el alumno encuentre poco placentero o desagradable. Sin embargo, plantea que el uso del control aversivo además de que no siempre es eficaz, tiene una serie de desagradables efectos concomitantes como el bloqueo, la lentitud, la evasión, la agresión, que se acompañan generalmente de reacciones negativas como el miedo, la angustia, la rabia, y el resentimiento.

c) Modelamiento o imitación.

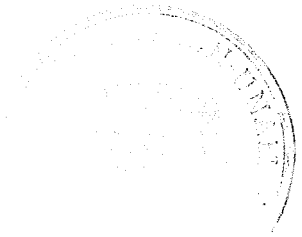
Skinner plantea que para lograr la conducta moral esperada se puede recurrir también a que el alumno aprenda por imitación basándose en el hecho de que los niños normalmente imitan o copian lo que hacen los demás, especialmente las acciones de alguien que ellos admiran. Los modelos a seguir no tienen siempre que ser reales sino que pueden ser simbólicos como los que aparecen en una película, la televisión y los libros.

En suma, Skinner niega la existencia de cualquier estructura mental no observable y el hecho de que el ser humano pueda determinar su propia vida; en esa medida, identifica a la formación en valores con la conducta moral por lo que lo considerado como bueno o malo por el sujeto, está en función de la estimulación que reciba del medio ambiente.

El tipo de normatividad que caracteriza su propuesta está dada por la imposición de una sola orientación para el comportamiento del sujeto, que no se ejerce a través de la coerción sino a través de métodos más sutiles sustentados en la técnica

y en su aparente neutralidad.

Para él, la conducta moral es aquella que está de acuerdo con el código moral de la sociedad a la que pertenece el individuo, por tanto no propone valores, pues parte de que éstos - ya están dados (ver Cuadro III) y de que el papel de la escuela es lograr que el sujeto se adapte a ellos.



Datos biográficos de Burrhus Frederic Skinner

Burrhus Frederic Skinner nació en Susquehanna, Pensilvania en el año de mil novecientos cuatro.

Se dedicó fundamentalmente al estudio de la psicología del aprendizaje avocándose especialmente al trabajo experimental en el laboratorio animal y a la investigación acerca del sistema nervioso central. A partir de estos trabajos construyó un modelo que aplicaría a distintos campos como la educación y la terapéutica.

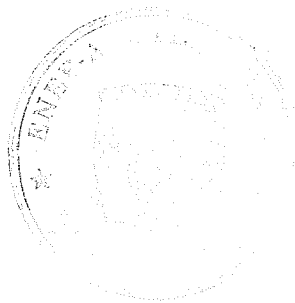
El enfoque skinneriano de la psicología tiene gran parte de su fundamento en el conductismo de Watson quien definía a la psicología como una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia cuya meta teórica es la predicción y el control de la conducta.

Skinner construyó un sistema basado en un conductismo descriptivo que coloca especialmente su acento en las respuestas. Aunque no niega la existencia de las variables intermedias entre el estímulo y la respuesta no se interesa por ellas.

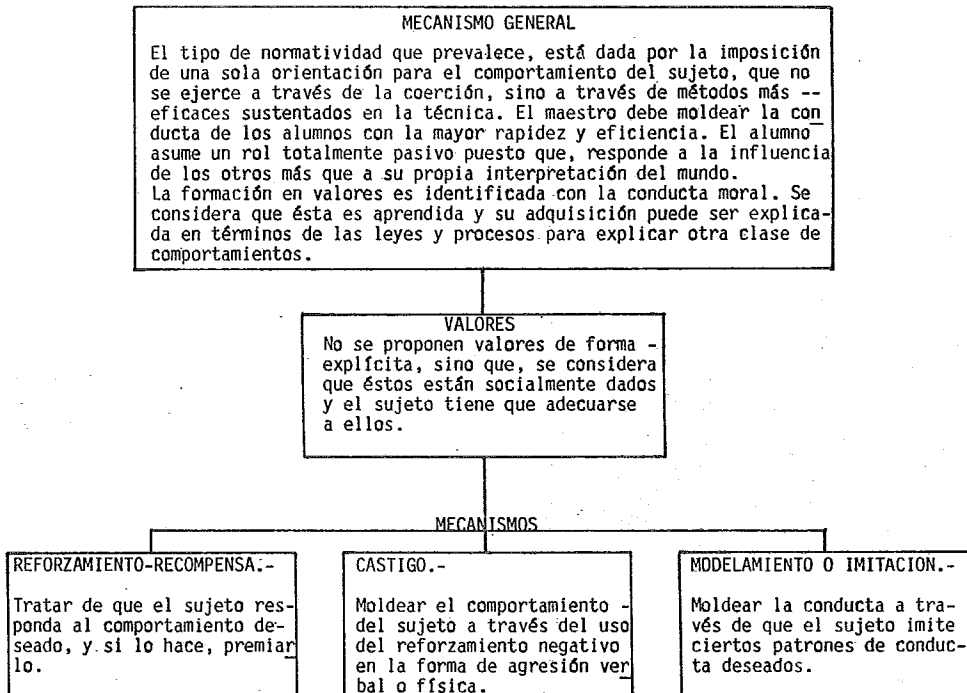
Para él, la psicología tiene como función investigar las leyes existentes entre variables observables. Insiste en un enfoque estrictamente descriptivo y ateórico de la investigación de la conducta y sostiene que "... mediante una cuidadosa recopilación puede conseguirse un progreso mucho mayor hacia una predicción y control de la conducta que a través de la formulación de grandes teorías". *

*Cfr. SKINNER, Burrhus, Ciencia y Conducta Humana.

Uno de los conceptos más importantes de su teoría es el de condicionamiento operante, que se constituye como la base para la modificación y el control de la conducta. Este surge de la distinción que hace Skinner entre las respuestas que produce el organismo de forma automática ante una estimulación concreta y las que emite el organismo sin que exista aparente estimulación. La diferencia estriba en que en el condicionamiento clásico o pavloviano, el refuerzo no depende de la respuesta sino del experimentador. El organismo parece adaptarse al medio pero no actuar sobre él. En el modelo operante en cambio, la respuesta es la condición del refuerzo: el organismo debe actuar sobre el ambiente para obtenerlo. El mecanismo del condicionamiento operante puede formularse diciendo que una respuesta tiende a reproducirse si provoca la aparición de un acontecimiento que sea reforzante para el organismo.



CUADRO III
TECNOLOGIA EDUCATIVA
SKINNER



NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

CAPITULO 1.

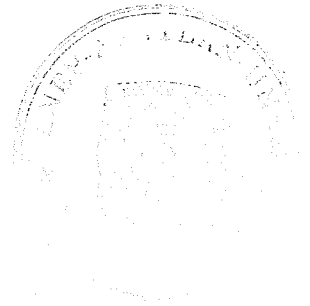
- 1 . GILBERT, Roger, Las Ideas Actuales en Pedagogía, Edit. Grijalbo, México, 1977, p.44.
- 2 . COMENIO, Juan Amos, Didáctica Magna, (Colección Sepan Cuántos N° 67), Edit. Porrúa S.A., México, 1982, p.129.
- 3 . Ibidem, p.98.
- 4 . Ibidem, p.14.
- 5 . Ibidem, p.156.
- 6 . Ibidem, p.129.
- 7 . Ibidem, p.68.
- 8 . Ibidem, p.86.
- 9 . PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y Educación en América Latina, Edit. Nueva Imagen, México, 1980, p.106.
10. DEWEY, John, The Middle Works 1899-1929, Volume 4: 1907-1909, Edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1977, p.130.
11. PUIGGROS. Adriana, ob.cit., p.108.
12. DEWEY, John, Teorías de la Vida Moral, Herrero Hermanos Sucs. S.A., México, 1975, p.155.

BIBLIOTECA Y DOCUMENTACION

13. DEWEY, John, ob.cit., p.212.

14. SKINNER, Burrhus, F., Beyond Freedom and Dignity, Alfred A. Knopf Inc., New York, 1971, p.127.

15. SKINNER, Burrhus, ob.cit., p.107.



INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y SOCIALES

EL CURRÍCULO OFICIAL Y LA PRÁCTICA
ESCOLAR COTIDIANA.

2.1 EL CURRÍCULUM OFICIAL Y EL PROCESO DE FORMACION EN VALORES

El currículum oficial que orienta la práctica escolar cotidiana siempre se repalda en un modelo pedagógico, a partir del cual define cuál debe ser la relación maestro-alumno, el método de enseñanza-aprendizaje, la organización de los contenidos, etc.

A partir de una serie de cambios, políticos, económicos y sociales, que ocurrieron en México durante la década de los setentas se propuso una ruptura con el viejo modelo de la escuela tradicional y se optó por otro que se planteó explícitamente como el modelo de la escuela activa.

Esta formulación tuvo dos expresiones: el Programa por Areas que surgió a partir de la reforma educativa del sexenio del presidente Luis Echeverría; y el Programa Integrado que surgió en el sexenio del presidente José López Portillo.

Estos dos programas al sustentarse en el mismo modelo pedagógico plantean valores semejantes, pero dadas las condiciones particulares del contexto a partir del cual surge cada uno de ellos, enfatizan aspectos diferentes, por lo que los valores asumen un contenido de significación distinto.

2.1.1 Programa por áreas.

2.1.1.1 Contexto en el que surge el programa por áreas.

El programa por áreas correspondiente al nivel de educación primaria surgió como resultado de la reforma educativa que se llevó a cabo durante el régimen de el presidente Echeverría.

La acción educativa del régimen echeverrista se ubicó dentro de un proyecto político de características especiales. El régimen se inició en un momento en el que por una parte el modelo de desarrollo conocido como "desarrollo estabilizador" había demostrado sus límites históricos, y por otra parte el sistema se encontraba gravemente desgastado y desacreditado a consecuencia del movimiento estudiantil popular del 68.

Esto condujo en 1970 a la necesidad de una reforma que abarcó diversos ámbitos de la sociedad entre los que destacó la reforma del sistema educativo. Dicha reforma si bien mantuvo una línea de continuidad con la política del estado puesto que se seguía sustentando en los principios del artículo 3º constitucional, asumió un significado particular, ya que a través de ésta se pretendía:

un reajuste de la visión ideológica transmitida desde los aparatos del estado. Se requería articular de manera coherente - el populismo revitalizado, la visión tercermundista, la modernización de la cultura y la apertura hacia los sectores que - importaban entonces...¹

El populismo implicaba otorgar una serie de concesiones a los sectores marginados, lo que significaba abrir la posibilidad de un mayor acceso al sistema educativo. Se planteaba a la educación como bandera política para la resolución de los conflictos

sociales.

El tercermundismo iba dirigido por una parte a la recuperación del nacionalismo basado en la necesidad de construir un México independiente, y por otra ubicar la problemática del país dentro del cóntexto latinoamericano por considerar que México comparte con todos los países de la zona una serie de problemas propios de su condición de países del tercer mundo.

En relación a la modernización de la cultura se pretendía lostrar, a través de la educación, la incorporación de los avances técnicos y científicos del mundo contemporáneo que le permitieran al país un mayor desarrollo en el campo económico y cultural.

El proyecto político de este régimen hizo particular énfasis en la necesidad y en la posibilidad del cambio, su consigna fue la apertura democrática que se manifestó en el respeto a la disidencia, y en la posibilidad de participación de ciertos sectores intelectuales que hasta entonces no habían tenido oportunidad de participar.

Como resultado de esto se llevó a cabo una reformulación de los métodos y contenidos de enseñanza: se introdujeron temas sobre educación sexual, se hizo mucho énfasis en la aplicación del método científico, se introdujeron elementos del materialismo histórico, etc.

En relación a la formación en valores el ideal de hombre a

formar varió significativamente, el sujeto no debía ser más, pasivo y conformista, sino un sujeto acorde con las particularidades de este proyecto social. Es decir, la consigna era formar al "buen ciudadano", enfatizando tres valores esenciales a promover:

1) Democracia que, "...había de traducirse en un cambio profundo en la vida de los centros docentes brindando la oportunidad a los maestros y a los educandos, de manera especial, de participar activamente en el gobierno escolar..."²

Se señalaba además que, "...a lo largo del proceso formativo los educandos debían ser iniciados en el reconocimiento de los principios fundamentales de la democracia, en el reconocimiento de los deberes cívicos y en el ejercicio de los derechos humanos consignados en la constitución..."³

2) Nacionalismo, "...El artículo 3º estipula que la educación será nacional en cuanto contribuya a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y el engrandecimiento de nuestra cultura..."⁴

Se pretendía a través del nacionalismo fomentar los auténticos valores de la vida nacional e integrar una verdadera comunidad libre, soberana, independiente política, económica e intelectualmente.

3) Responsabilidad social, con respecto a ésta se planteaba que se debía propiciar en el educando una formación que le permitiera participar con conocimiento y responsabilidad en las -

transformaciones que habfan de configurar la sociedad futura que debía ser justa y estar basada en la solidaridad entre los individuos.

2.1.1.2 Valores.

Estos valores propuestos en el plano de la política educativa se expresan en el planteamiento curricular, en un conjunto de valores que deben promoverse en tres esferas de relación que orientan el comportamiento del individuo, que son: la esfera del conocimiento, de lo personal y de la convivencia.*

Dentro de la esfera del conocimiento se pretenden promover los siguientes valores:

- . Participación- está referida a modificar el rol tradicionalmente pasivo del alumno, haciendo de éste un sujeto activo, que piensa, vive y siente.
- . Actitud crítica- se refiere fundamentalmente a que el alumno aprenda a cuestionar los conocimientos que se le transmiten de tal forma que no los asuma como algo acabado.

* Conocimiento: el conocimiento constituye una esfera de relación propia de la experiencia escolar, ya que ésta, se desarrolla con base en una eje específico: el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto implica que los niños establecen una relación con contenidos curriculares muy diversos, que son objetos de conocimiento de los cuales deben apropiarse de una forma u otra.

Convivencia: la escuela es un ámbito de relaciones interpersonales, por lo cual el niño convive con otros sujetos a través de vínculos diversos (jerárquica, igualdad y diferenciación) de acuerdo al papel que cada uno de estos sujetos cumple en la estructura escolar. Estos vínculos pueden ser afectivos, de trabajo, etc.

Personal: en el contexto de los vínculos personales y del conocimiento, cada alumno participa con un marco de referencia individual, por lo cual debe contemplarse la esfera de relación personal como instancia en la que finalmente se integran y sintetizan en forma particular los procesos colectivos.

- . Autonomía- se refiere a que el niño aprenda a ser independiente para que pueda tomar sus propias decisiones y encontrar sus propias respuestas ante los problemas que se le presenten en las distintas áreas de aprendizaje y en la vida en general.
- . Utilidad - está referida a que el educando experimente por sí mismo la interacción de los conocimientos con su mundo externo de tal forma que les encuentre sentido mediante la aplicación de los mismos a situaciones concretas.

Dentro de la esfera de lo personal se plantea el valor de la autocrítica que está referida a la necesidad de que el niño aprenda a criticar constructivamente y a aceptar la crítica de los demás, así como a conocer sus propias cualidades y limitaciones, de tal forma que pueda ir superando sus errores.*

Dentro de la esfera de la convivencia es donde se enfatizan los tres valores que como se ha mencionado signan la propuesta de este programa (democracia, nacionalismo y responsabilidad social); aparecen explícitamente en el área de ciencias sociales, donde se plantea la necesidad de formar al niño como buen ciudadano, es decir, formar un sujeto honesto, trabajador, libre y creador.

Se plantea en primer lugar, la necesidad de que el niño - aprenda a ejercer sus derechos, a cumplir con sus obligaciones, a obedecer a las autoridades y a exigir que éstas cumplan con su deber.**En segundo lugar, que el niño asuma su responsabilidad co

* Cfr. SEP, Ciencias Naturales, 6º , Libro del Maestro, p.10

**Cfr. SEP, Ciencias Sociales , 6º , Libro del Maestro, p.6

mo ciudadano de tal forma que se convierta en promotor del cambio, haciendo de la sociedad mexicana una sociedad más justa. En tercer lugar, se plantea "...que el alumno comprenda porqué es mexicano, qué significa serlo y entienda el pluralismo geográfico y humano que constituye nuestra nación, y ya consciente de lo que es ser mexicano se sitúe como latinoamericano que habita en un mundo complejo que influye en su vida diaria..."⁵

Estos valores no aparecen de igual forma en las otras áreas del programa, por ejemplo en el área de ciencias naturales sólo se menciona explícitamente a la responsabilidad social en términos de aprovechamiento de los recursos naturales; y en el área de matemáticas aparece referida de forma general a la necesidad de combatir las injusticias sociales. En el área de español sólo se menciona al nacionalismo referido al respeto y conocimiento de la propia lengua

El hecho de que estos tres valores no se mencionen por -- igual en todas las áreas no implica que estén totalmente ausentes de ellas, sino que están inmersos a lo largo de todo el planteamiento (contenidos, objetivos y actividades) y en relación a la especificidad de cada una de ellas.

Dentro de la misma esfera de la convivencia se plantean otros valores que aparecen en todas las áreas y se definen de la siguiente manera:

. Colaboración- está referida a que el niño aprenda a trabajar

- de forma colectiva, coordinando esfuerzos con sus compañeros.*
- . No competencia- que surge a partir de la necesidad de una nueva forma de evaluación que está dada más en función de lo que cada uno de los alumnos puede aportar por sí mismo, que en el hecho de establecer una comparación con el trabajo de los demás.
 - . Orden y disciplina- se pretende que existan ciertos requerimientos mínimos de orden y disciplina que permitan un adecuado funcionamiento de la clase y que hagan innecesaria la imposición de normas.**

2.1.1.3 Mecanismo.

La normatividad que se propone en este programa es de orientación necesaria porque lo que se pretende es que las normas no se impongan de forma arbitraria, sino que surjan como parte de la dinámica del aula y que sean vividas por el niño como propias.

. Relación maestro-alumno

Un sujeto autónomo, participativo, crítico y creador no puede formarse a través de la relación tradicional en la que el maestro ordena y el alumno obedece, sino que el primero debe convertirse en guía y árbitro dentro del salón de clases y propiciar que los alumnos se conviertan en agentes de su propio aprendizaje. El maestro no debe erigirse más como autoridad indiscutible dentro del aula, sino por el contrario rescatar los intereses del niño, eliminar temores y despertar un verdadero deseo

*Cfr. SEP, Ciencias Naturales, Libro del Maestro, 6º, p.13

**Cfr. SEP, Ciencias Naturales, Libro del Maestro, 3º, 4º, 5º, 6º, p.6

por aprender.

. Método

El método que este programa propone es el "aprender a aprender", así se plantea que "...la educación nacional debe adoptar nuevas formas pedagógicas que permitan al estudiante entrar en un proceso de autogestión educativa, formar parte del aprendizaje mismo..."⁶

"...El único método posible de educación es el de enseñar a aprender a aprender, a indagar, a preguntar, a entender. Cuando se ha aprendido a hacer preguntas relevantes, apropiadas, sustanciales, se ha aprendido a aprender."⁷

Se pretende no transmitir los conocimientos de forma acabada sino como decía el mismo Dewey, partir de que los conocimientos no poseen un valor final que implique su necesaria aceptación sin cuestionamiento ni revisión alguna, de tal forma que se promueva la conciencia crítica más que la adaptación y se favorezca el cambio más que el mantenimiento de un orden estático. Se retoma además el presupuesto de la escuela activa de desarrollar en el niño la capacidad de tomar decisiones libremente y de actuar con autonomía.

El método que se propone, está orientado a hacer participar al alumno en la dinámica de la clase introduciéndolo en el conocimiento de un método de investigación que le permita desarrollar capacidades tales como: observación, registro, interro-

gación, examen, revisión, etc. que lo conduzcan a la formación de una sólida actitud científica que resulte refractaria a normas y prejuicios.

En este método se le asigna también mucha importancia al trabajo colectivo, con el objeto de que el niño aprenda a compartir responsabilidades, a confrontar y a intercambiar experiencias que le permitan conocerse a sí mismo y a los demás, y a subordinar en ocasiones sus intereses individuales en bien de las necesidades del grupo.

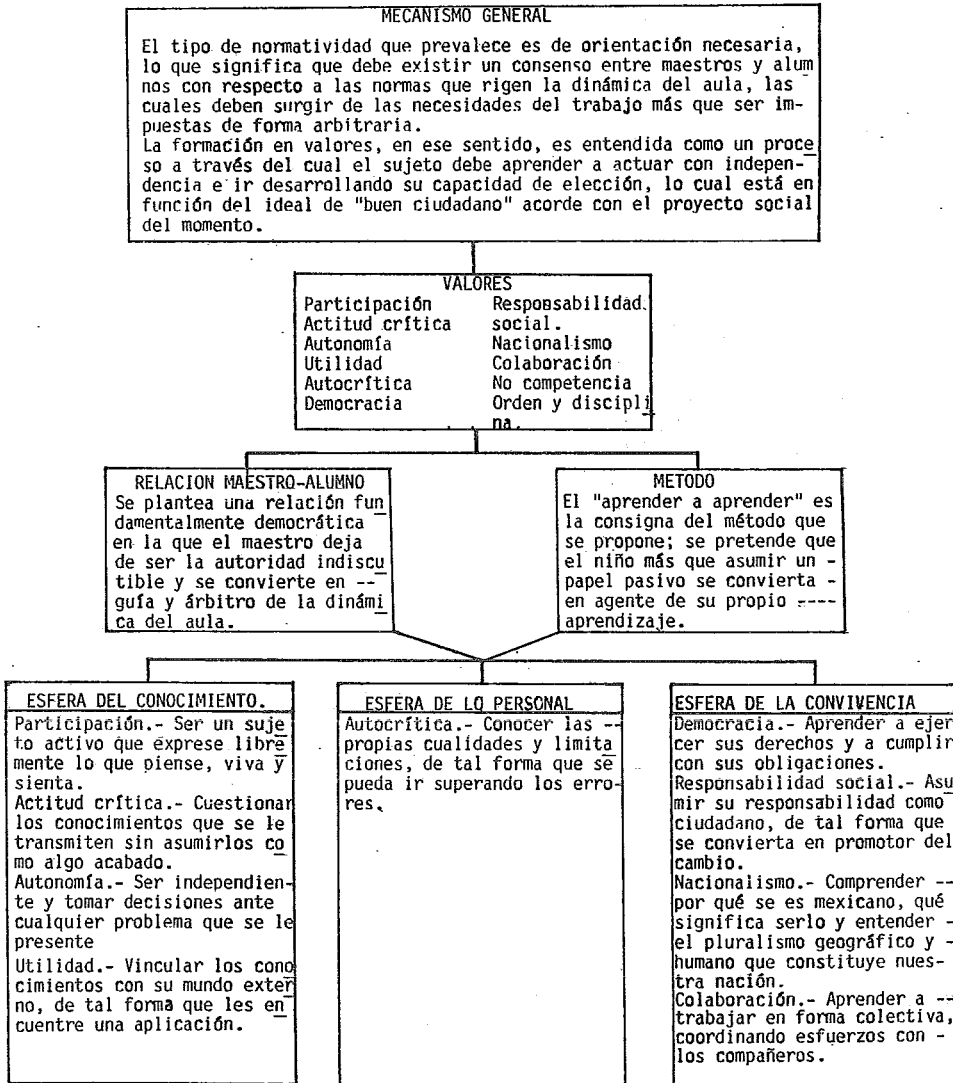
En síntesis en el programa por áreas se concibe a la formación en valores como un proceso a través del cual el sujeto debe aprender a actuar con independencia e ir desarrollando su capacidad de elección; lo cual está en función del ideal del "buen ciudadano" acorde con el proyecto social del momento.

En este sentido, el tipo de normatividad que se propone es de orientación necesaria, lo que significa que debe existir un consenso entre maestros y alumnos con respecto a las normas que rigen la dinámica en el aula, que deben surgir de las necesidades del trabajo, más que ser impuestas de forma arbitraria. Esta normatividad se sustenta por una parte en una relación maestro-alumno que deja de lado el esquema tradicional, y en la que el maestro más que erigirse como autoridad indiscutible dentro del aula debe convertirse en un guía y árbitro que propicie mayores márgenes de acción por parte de los alumnos; y por otra, en un

método donde el alumno más que asumir un papel pasivo, debe convertirse en agente de su propio aprendizaje.

Los valores que se proponen son: participación, actitud crítica, autonomía, utilidad, autocrítica, democracia, nacionalis-
mo, responsabilidad social, colaboración, no competencia, orden
y disciplina. (ver Cuadro IV).

CUADRO IV
PROGRAMA POR AREAS



No Competencia.- Aprender a evaluar los propios logros = en función de lo que cada uno puede aportar, más que comparándolos con los de los demás.

Orden y disciplina.- Aprender a comportarse en clase = de tal forma que pueda desarrollarse sin problemas el trabajo escolar.

2.1.2. Programa Integrado.

2.1.2.1 Contexto en el que surge el programa integrado.

Según los informes oficiales que aparecen en el libro del maestro del programa integrado, a partir del mes de septiembre de 1978 el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos inició la revisión de los planes, programas y libros de texto de la escuela primaria, y se llegó al acuerdo de modificarlos y elaborar nuevos libros. Sin embargo, no fue hasta finales de 1979 que se hizo pública esta decisión. A principios de 1980 se especificó que se editaría el libro de primer grado y que entraría en vigor a partir de septiembre del mismo año. Posteriormente, se anunció que se estaba trabajando en la experimentación del libro que abarcaría el ciclo escolar 79-80, y que se haría una consulta al magisterio sobre el mismo en el mes de abril antes de su aplicación en septiembre.

Si se parte de lo anterior, es claro que la consulta en realidad fue un mero trámite de legitimación de una reforma ya decidida, pues en el lapso de unos cuantos meses era imposible realizar una verdadera encuesta a nivel del total del magisterio.

La justificación de esta reforma se planteó en términos estrictamente didácticos y pedagógicos, pues se señalaba que el programa debería adecuarse más a las necesidades del niño y facilitar la labor del maestro. Esta definición ocultó el verda-

dero trasfondo político e ideológico de la misma, porque como dice Olac Fuentes:

... la transformación del texto gratuito no es una acción en vuelta en la inofensiva naturalidad de la didáctica, es un - acto necesariamente político de los que deciden el carácter futuro de los procesos ideológicos y de la cultura nacional.⁸

Oficialmente se planteó que el propósito esencial de esta reforma era elevar la calidad de la enseñanza, sin embargo no - existió una verdadera evaluación confiable que pudiera garantizar que la modificación curricular contribuiría significativamente a resolver los problemas de la práctica escolar cotidiana. Por otra parte, sólo habían transcurrido siete años desde que se implantaron los libros de texto anteriores tiempo escaso para a - segurar su integración plena a la práctica de los maestros y más escaso aún para valorar sus resultados.

Entonces, ¿cuáles fueron las verdaderas causas de dicha reforma? Olac Fuentes señala dos cuestiones fundamentales: por un lado, que la administración quería construir su propia obra y dejar su sello perdurable en el sistema educativo atacando el problema por la vía más espectacular aunque no fuera la más eficiente; y por otra parte, que había ciertos aspectos en los libros anteriores que se consideró importante cambiar o suprimir, ya sea porque no respondían a la visión ideológica de la alta burocracia política o porque resultaban inconvenientes para el clima de apaciguamiento que se estaba ofreciendo a la burguesía y a los sectores tradicionalistas del país.*

*Cfr. FUENTES, Olac, Educación y Sociedad, p.35.

No hay que olvidar que entre 1974 y 1975 la derecha empresarial y los núcleos tradicionalistas se lanzaron con todos sus recursos contra el texto gratuito calificándolo como subversivo y corruptor. Consideraban que el contenido de la educación básica amenazaba cuando menos potencialmente el mantenimiento de su dominación ideológica.*

El discurso político que caracterizaba al programa por áreas se convirtió en el programa integrado en un discurso meramente técnico, puesto que el énfasis recayó en el aspecto estrictamente didáctico de la educación, es decir, en la instrumentación de procedimientos más eficientes dentro del aula. El ideal de hombre a formar ya no era el ciudadano que tiene que responder a los requerimientos sociales de su época, el énfasis ya no estaba en la relación sujeto-contexto, sino en el sujeto como tal. Se retomaron esencialmente autores como Piaget, Wallon, Decroly, etc., que se avocan al estudio del desarrollo del niño.

De dichos autores se retomó el concepto de sincretismo, de acuerdo al cual el niño percibe la realidad de forma totalizadora y global, puesto que su percepción no separa las partes del todo y existe una confusión entre su individualidad y el mundo exterior de la que gradualmente tendrá que salir para abordar etapas en las que las imágenes y los sentimientos distingan a su propia personalidad del mundo en que se encuentra inmerso.

A partir de esta concepción se fusionaron las ocho áreas -

*Cfr. Ibidem, p.37.

de conocimiento que constituyan el plan de estudios, con el propósito de presentar al alumno los hechos como se dan en la realidad, como un todo unificado.

En el programa integrado se dejó de lado el acento en lo cívico-político y se profundizó en lo relacionado con los aspectos psicológicos y pedagógicos; situación que determinó el carácter de los mecanismos para la formación en valores que se pretenden promover a través de éste.

2.1.2.2 Valores.

El valor central que le da sentido a esta propuesta es el respeto, se plantea la necesidad de que el niño aprenda a conocer sus capacidades, necesidades y características de tal forma que se respete a sí mismo, y por otra parte que aprenda a través de la convivencia en el aula a respetar a su maestro y a compañeros.

Existen otra serie de valores que se proponen y que se pueden agrupar también en las esferas del conocimiento, de lo personal, y de la convivencia.

Dentro de la esfera del conocimiento, se plantean los valores: autonomía, participación, actitud crítica, y utilidad.

En la caracterización que se hace del niño dentro de este programa, se señala que en esta etapa de su desarrollo es fundamentalmente egocéntrico, y tiene problemas o dificultades pa-

ra entender los sentimientos y reglas ajenas. Asimismo esta etapa es considerada fundamentalmente heterónoma, pues el niño es todavía dependiente del adulto.

A partir de esto, se plantea en el programa la necesidad de propiciar que el niño salga del egocentrismo y pase de la heteronomía a la autonomía a través del desarrollo de actividades colectivas por medio de las cuales subordine sus intereses personales y se ajuste cada vez más a las normas propuestas por el grupo. Este proceso debe darse también en el plano de la adquisición del conocimiento en donde se plantea la necesidad, por un lado de dar cabida a la participación del niño tratando de que no sea un receptor pasivo, a través de la involucración en las distintas experiencias que se llevan a cabo en el aula; y por otro, tratar de que en la medida de sus posibilidades el niño desarrolle una actitud crítica, que le permita reflexionar sobre las distintas opciones que le brinda su realidad.

Se propone también, dentro de esta esfera, promover el valor de utilidad que está referido a la aplicación de los conocimientos adquiridos en la clase en situaciones concretas, aprendiendo a resolver problemas.

Dentro de la esfera de lo personal se pretende promover el valor de la autocrítica que aparece estrechamente relacionado con la forma de evaluación que se maneja en el programa integrado, la cual es considerada más que como una forma de control, como un proceso a través del cual el niño debe aprender a conocer

se aceptando sus cualidades y defectos.

Dentro de la esfera de la convivencia se plantean los valores de disciplina, responsabilidad, colaboración e igualdad.

La disciplina es entendida no como una imposición de normas, sino como un orden mínimo necesario dentro del aula para la realización de las actividades. Se señala que entre más se logre involucrar a los alumnos en estas actividades, menor será el problema de la disciplina en clase.

Como ya se ha explicado, este programa plantea como uno de sus objetivos primordiales la necesidad de que el niño pase del egocentrismo a la convivencia grupal, de ahí que se haga mucho énfasis en actividades que implican colaboración y responsabilidad colectiva, tales como: mantener limpio el salón, cuidar los materiales, etc.

Por último, se pretende promover el valor de igualdad, planteando actividades para ambos sexos indistintamente, con el fin de evitar la formación de los prejuicios que tradicionalmente han limitado tanto a hombres como a mujeres en lo que respecta a su participación en juegos, la realización de tareas y en su incorporación a la producción misma.

2.1.2.3 Mecanismos.

El tipo de normatividad que caracteriza al programa integrado mantiene las mismas características que la que se propone en

el programa por áreas, en el sentido de que las normas deben surgir como un requerimiento indispensable para el trabajo en el aula, y no ser impuestas arbitrariamente. Existe en este programa mucho énfasis en desarrollar la capacidad de elección del niño de acuerdo a sus posibilidades. De hecho se plantea la necesidad de que el alumno vaya descubriendo los elementos básicos de su localidad, los valores que encierra, para que a través de un proceso de reflexión crítica sobre los mismos, en la medida en que sea capaz de hacerlo, se dé en él un momento inicial de adhesión a los valores que considere dignos de asumir.*

. Relación maestro-alumno

La relación maestro-alumno dentro de este programa asume ciertas características particulares, pues a diferencia del programa por áreas se neutraliza el aspecto cívico-político y se propone un vínculo de carácter afectivo más que de carácter democrático, en el que se enfatizan las necesidades de tipo psicológico del niño.

Este vínculo afectivo, se sustenta en la necesidad de que exista una continuidad entre el ambiente familiar y el ingreso a la educación primaria, de tal forma que este cambio no le resulte muy difícil al niño. En este sentido, se plantea que el maestro debe brindar al alumno todo su apoyo, ya que éste:

... necesita vivir y convivir en un ambiente comprensivo y estimulante que no debe confundirse con la debilidad o la falta de orientación, el niño necesita como todo ser humano saberse aprobado, comprendido y estimado, para elaborar -

* Cfr. SEP, Primer Grado, Libro del Maestro, p.67.

una imagen positiva de sí mismo y del grupo social en el -
que se desenvuelve...⁹

El eje fundamental de esta relación sustentada en lo afectivo parte de la propuesta básica de la escuela activa que es el respeto al niño*, y se traduce en el programa integrado en los siguientes términos:

- 1) el maestro debe tener un conocimiento tanto de las características del niño en los aspectos cognoscitivo, psicomotriz y afectivo, como del medio socioeconómico y sociocultural del que proviene, lo que le permite conocer las motivaciones, necesidades, posibilidades y sobre todo las expectativas del niño frente al medio escolar;
- 2) el maestro debe plantear las actividades en la clase de acuerdo a las posibilidades de los alumnos sin exigirles más allá de lo que pueden dar. Descubrir la posibilidad de participación de cada uno de ellos y estimularlos con el elogio oportuno;
- 3) no debe fomentar divisiones, ni comparaciones entre los alumnos, lo que significa evitar la división del grupo en secciones de alumnos más y menos dotados, y prescindir de todo tipo de discriminación racial o sexual;
- 4) debe prescindir de sanciones o críticas autoritarias que limiten las posibilidades de elección del niño**.

. Método

El método propuesto por el programa integrado mantiene las características esenciales de la escuela activa, es decir, se

* El respeto en esta propuesta se constituye como eje del mecanismo de formación en valores, pero a su vez se promueve como valor.

** Cfr. SEP, Primer Grado, Libro del Maestro, p.47.

propone un sistema de trabajo en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje y desarrolle así su creatividad, iniciativa y autonomía.

Como ya se mencionó anteriormente este programa se desarrolla con base en el concepto de sincretismo, en función del cual las actividades de aprendizaje se organizan de manera que se avance de lo cercano a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto.

Ir de lo cercano a lo lejano implica partir de situaciones conocidas por el niño, de lo que ha experimentado en su vida, de lo que sabe por contacto directo, para avanzar al conocimiento de ámbitos más alejados.

Ir de lo concreto a lo abstracto, significa partir de la observación directa de los objetos para llegar a elaborar conceptos. Esto implica introducir al niño en uno de los procesos de la investigación científica, pues se pretende que a través de la observación el niño se ponga en contacto con su mundo y experimente de tal forma que se vaya ampliando.

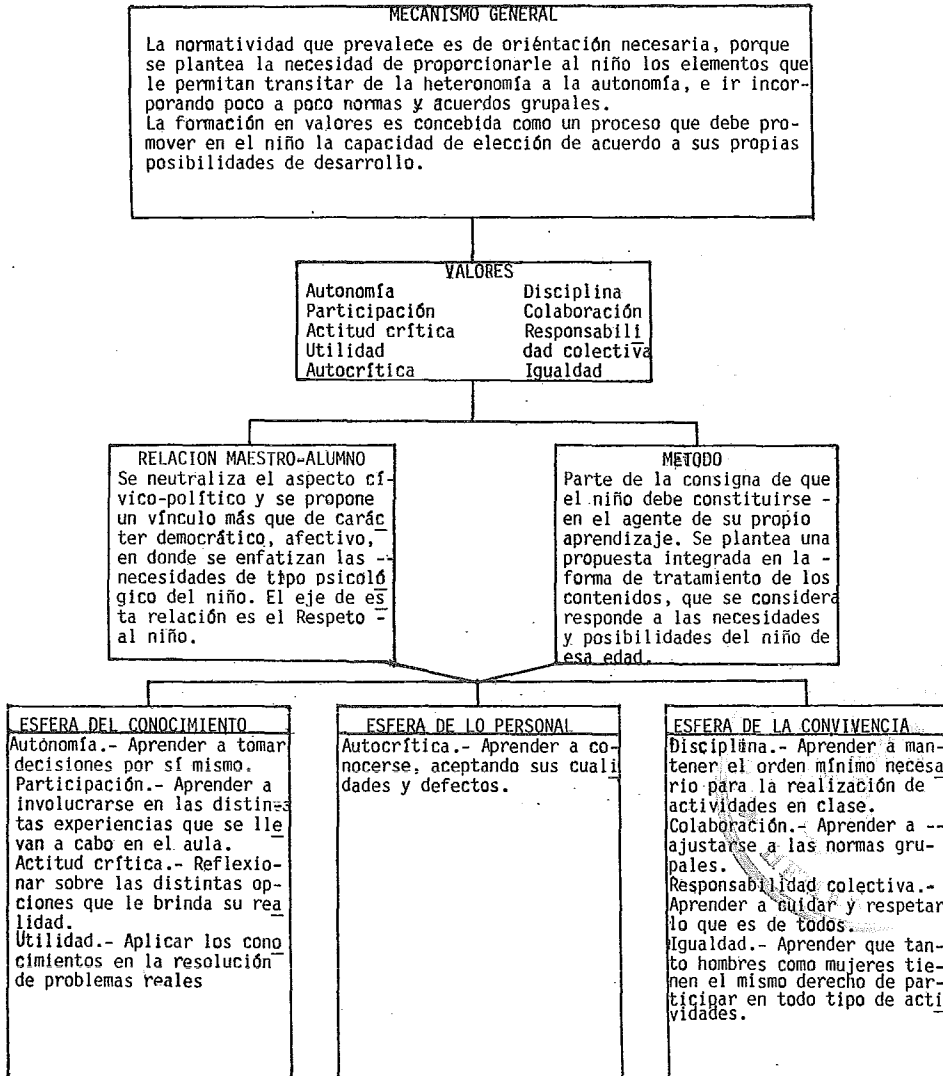
Esto responde a uno de los postulados básicos de la escuela activa, que plantea la necesidad de partir de la actividad para lograr la construcción del conocimiento, ya que, en la medida en que el educando actúa sobre la realidad puede construir conceptos y formular definiciones que le permiten comprenderla, explicarla y transformarla. Existe en este sentido un énfasis en que el niño observe objetos, los manipule, represente, describa y -

explique, de tal manera que obtenga como conclusión-propia lo que en un enfoque didáctico tradicional le sería dado como información.

En el programa integrado se concibe a la formación en valores como un proceso que debe promover en el niño la capacidad de elección de acuerdo a sus propias posibilidades de desarrollo. En ese sentido, la normatividad que se propone es de orientación necesaria porque se plantea la importancia de proporcionarle al alumno los elementos que le permitan pasar de la heteronomía a la autonomía e ir incorporando poco a poco normas y acuerdos grupales. Esta normatividad se sustenta, por una parte, en una relación maestro-alumno que debe ser afectiva y sobre todo respetar las necesidades y características del niño; y por otra, en un método que parte de que el alumno debe convertirse en agente de su propio aprendizaje, y que adquiere la particularidad de basarse en los procesos de adquisición del conocimiento que caracterizan al niño de primero y segundo año de primaria.

Los valores que se proponen son: la autonomía, la participación, la actitud crítica, la utilidad, la autocrítica, la disciplina, la colaboración, la responsabilidad colectiva y la igualdad, (ver Cuadro V).

CUADRO V
PROGRAMA INTEGRADO



2.2 LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA Y EL PROCESO DE FORMACION EN VALORES.

En este apartado del trabajo se pretende analizar cómo los valores y mecanismos que se proponen en el curriculum oficial que están sustentados en el modelo de la escuela nueva no aparecen tal cual en la práctica escolar cotidiana. Para explicar esto se han retomado los resultados de diversos estudios que plantean que si bien se reconoce la importancia del papel de la escuela, se conoce muy poco acerca de lo que ocurre cotidianamente al interior de ella; por lo cual su objetivo es reconstruir la dinámica del conjunto de relaciones y prácticas que constituyen la vida escolar. Dichos estudios son: "Análisis de los Valores Vigentes que se articulan en la Práctica Escolar" elaborado por Susana García y otros que se basó en una muestra de catorce escuelas ubicadas en zonas urbanas y nueve en zonas rurales, en las que se observaron un total de 51 salones de clase logrando un total de ciento ochenta registros; "Socialización para el Trabajo: la Interacción Maestro- Alumno en la Escuela Primaria" elaborado por Ruth Paradise que se basó en los datos proporcionados por la observación intensiva de las clases de dos maestras en una escuela primaria del turno vespertino situada al norte del Distrito Federal y "De Huellas Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela" ensayo elaborado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta que se basó en investigaciones

realizadas en el Departamento de Investigaciones Educativas del I.P.N., que incluyen un estudio longitudinal de un año en dos es cuelas vespertinas del D. F. y la investigación (en proceso) en quince escuelas, de una gama muy amplia en cuanto a tipo, tamaño, preparación de maestros, etc. en una zona de la provincia de - México.

Estos trabajos parten de una metodología de investigación que tiene sus orígenes en la antropología social, la sociología y la siquiatria que se basa en los siguientes criterios:

- Considerar a la problemática educativa en un sentido amplio, contemplando las múltiples relaciones que en ella inciden; aspectos políticos, económicos y sociales.
- Aceptar como dado el complejo panorama al que se acercan, res catando el conjunto de procesos que aparecen en la realidad y no basarse en un esquema rígido y ajustado de categorías establecidas a priori.
- Mantener la presencia del observador por períodos prolongados de tiempo en un número reducido de salones de clase a fin de que el seguimiento de la dinámica garantice la profundidad del análisis.

Considerando el carácter de dichas investigaciones no se pretende que los resultados de las mismas puedan generalizar-

se a toda la escuela pública mexicana. Sin embargo constituyen una aportación sumamente valiosa para la comprensión - de la formación en valores, pues analizan la complejidad del proceso que ocurre cotidianamente en el aula.

Dichos estudios han encontrado que la práctica escolar tiene una lógica de construcción propia originada en la interacción cotidiana que si bien integra al curriculum oficial no se norma estrictamente por éste.

La relación maestro-alumno que se propone en el programa oficial y que signa el eje del mecanismo de formación en valores, es una relación democrática y abierta, cercana y afectuosa, en donde se le conceden al alumno mayores márgenes de acción. La normatividad que caracteriza a esta propuesta se sustenta en un consenso entre maestros y alumnos; en cuanto a las normas que rigen el trabajo en el aula, es decir, éstas tienen sentido para el grupo en función de los requerimientos de trabajo más que ser impuestas coercitivamente por el maestro.

En la práctica escolar cotidiana el tipo de relación que se establece entre maestros y alumnos no responde a lo planteado en los programas, puesto que el maestro aparece como autoridad indiscutible dentro del aula, limitando la posibilidad de ac-

ción y participación de los alumnos que asumen un papel esencialmente pasivo. Este modelo de interacción es el que prevalece en la escuela aun cuando asume diversas manifestaciones de acuerdo a la dinámica de cada grupo en particular.

En la medida en que no existe encuentro humano sin estructura, esta interacción tiene una lógica basada en una serie de acuerdos de trabajo entre maestros y alumnos que define, quiénes son y lo que ocurre entre ellos. Estos acuerdos tienen un carácter implícito, puesto que son incorporados a través del ejercicio. Es decir, los participantes se manejan y actúan de acuerdo a ellos aunque no existe un nivel de reflexión y plena conciencia sobre los mismos.

... sólo es posible comprender lo que pasa -en el aula- si se entiende que la dinámica de la clase se basa en un tipo de "juego" entre la maestra y los alumnos y que el contenido académico funge como el medio del "juego". La interacción depende de lo bien o lo mal que los alumnos entiendan y manejen las reglas que se han establecido.¹⁰

La normatividad que caracteriza esta interacción es esencialmente coercitiva, ya que, enfatiza más la obligatoriedad de las normas que el valor que las mismas contienen.* Este carácter de la normatividad signa todo lo que sucede en el aula.

Uno de los valores que se plantea como prioritario a promover en el niño en los programas oficiales es la autonomía entendida como la capacidad del alumno para resolver problemas por

* Cfr. GARCIA, Susana, Análisis de los Valores Vigentes que se Articulan en la Práctica Escolar, p.234

sí mismo y tener confianza en sus propias decisiones. Lo que sucede en la práctica escolar cotidiana es que se promueve la obe-diencia como valor central. El maestro niega constantemente la capacidad del alumno de pensar lógicamente, forzándolo a adecuarse a lo que él considera válido. El niño tiene que aprender a - aceptar y manejar las contradicciones tremendas que niegan su propia experiencia del mundo real; esta situación conduce a que vaya perdiendo confianza en sí mismo y, que en vez de actuar con iniciativa y pensar autónomamente, genere mecanismos adaptativos a los requerimientos del maestro.

Los programas oficiales plantean que el eje del método de enseñanza debe ser el "aprender a aprender", es decir, que el - maestro propicie en los niños una participación activa que les permita hacerse cargo de su propio aprendizaje, no sólo en cuanto a los contenidos académicos, sino en todos los ámbitos de su vida.

Sin embargo, en la práctica lo que sucede es que existen una serie de formas tradicionales de presentación del conocimiento validadas tanto por la escuela como por el maestro, por lo - que no se enseñan las diferentes formas de expresar y manejar un conocimiento y se promueve una actitud pasiva en el alumno que debe sujetarse a lo que el maestro señala.

En el curriculum el respeto aparece como valor central que implica tener presente las características y experiencias del niño. Esto no se tiene en cuenta en la práctica pues se parte de -

que el alumno , al igual que lo señala Comenio, es una "tabla rasa" en la que se puede imprimir todo lo que el maestro transmite, sin tomar en cuenta que el niño tiene una experiencia previa, adquirida en los diferentes ámbitos de su vida social, a partir de la cual va a reinterpretar, resignificar, y relacionar de diversas maneras lo que se le transmita. Uno de los ejemplos más claros de esta situación es:

... la tendencia de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, aún con reprobados, con el supuesto de que se parte - de cero, de que los niños no han tenido ningún contacto con la lengua escrita. Sucede lo mismo con la enseñanza de ciertos - procedimientos de cálculo o fenómenos naturales, en los cuales incluso, llega a haber contradicciones entre el conocimiento - escolar que se les presenta. ¹¹

En el curriculum se señala también con respecto a lo ante-rior la importancia de vincular constantemente la experiencia escolar con el medio social y familiar del niño y la necesidad de que éste aprenda a relacionar los conocimientos que la escuela le transmite con su mundo externo, de tal forma que les encuentre una aplicación práctica, es decir, que le sean útiles. Pero, lo que sucede en la práctica escolar es que existe un conocimiento válido para la escuela que tiene sus propias reglas y que no tiene que ver muchas veces con lo que sucede en la vida cotidiana del niño. Así, el alumno no puede aplicar su experiencia de afuera a la escuela y viceversa, aunque parezca que esta aplicación es lo que se espera de él. Aun cuando el maestro intenta -retomar las experiencias del niño en cuanto a su medio, lo hace de una manera mecánica y formal, es decir, reinterpreta e inte-

gra lo que los niños le dicen en función del tema específico que quiere impartir, sin permitir que confronten sus conocimientos sobre el medio realizando observaciones nuevas que les permitan llegar a sus propias conclusiones. "De esta forma las referencias al medio sirven para hacer más familiar el esquema ordenador que la escuela transmite, no para integrar a la enseñanza - los esquemas a través de los cuales ordenan su propio conocimiento del mundo".¹²

En estas aulas una actitud basada en preguntar, dudar y plantearse problemas, es suprimida con rapidez, lo cual contradice lo que plantea el curriculum oficial de fomentar en el alumno una actitud crítica. En la realidad del aula por el contrario se promueve el conformismo, pues los alumnos nunca cuestionan lo que el maestro dice en relación al contenido académico, a las normas que rigen la dinámica de la clase, a opiniones y concepciones que el maestro expresa, etc. Cuando preguntan lo hacen sobre los aspectos organizativos de la dinámica de la clase en general, como: cuál es la tarea, cuál va a ser el paso siguiente, cómo hacer algún ejercicio, etc. "Dudar o preguntar representa un tipo de comportamiento que no se fomenta y no se busca y que la mayor parte del tiempo no se reconoce ni se acepta".¹³

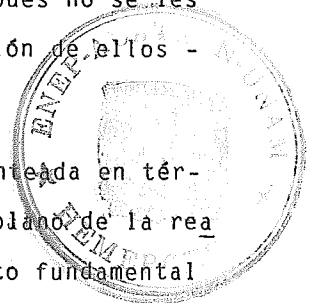
Otro de los objetivos fundamentales planteado en los programas es que los alumnos comprendan la esencia de los contenidos que se manejan en la escuela y que tengan suficientes ele-

mentos que les permitieran reflexionar sobre los mismos. En oposición a esto lo que sucede en el aula es que se prioriza la forma sobre el contenido, es decir, se va generando una práctica de desligarse del significado o sentido del contenido, haciendo énfasis en las técnicas de como manejarlo. El hincapié recae en el cómo se dice y no en el significado de lo que se dice. Hay un apego a una disciplina en la que se enfatizan una serie de normas de carácter formal, como son: el orden, la limpieza, la puntualidad etc.

Una indicación de esto es la proporción elevada de comentarios y correcciones que el maestro dirige a los aspectos formales del trabajo escolar; referencias a la limpieza, letra, materiales y formato, insistencia en la ubicación correcta de elementos, esquemas, cuadros o listas y el uso de términos precisos.¹⁴

En lo que respecta al plano de la convivencia social aún cuando en el curriculum se habla de promover la cooperación a través del trabajo en grupo y de recuperar las distintas situaciones que se dan en clase orientándolas a fomentar el respeto mutuo, en la práctica lo que sucede es que se realiza más bien trabajo individual, y se fomenta la competencia, pues no se les enseña a los alumnos a evaluar sus logros en función de ellos mismos, sino en relación a los de los demás.

Si bien en el curriculum la evaluación es planteada en términos de retroalimentación, de autocrítica, en el plano de la realidad concreta del aula ésta constituye un elemento fundamental para controlar que los alumnos se apeguen a la normatividad socialmente aceptada en el grupo.



Entre los resultados de los estudios antes mencionados, se encontraron también otras tendencias en la práctica escolar, que aun sin ser las predominantes representan otro tipo de interacción que plantea una alternativa diferente a la que prevalece en la práctica.

En este tipo de interacción el maestro se mantiene como autoridad en el aula que es reconocida por los alumnos, y se sustenta al igual que la otra en una serie de acuerdos implícitos entre maestro y alumnos. La diferencia radica, en que el primero establece un tipo de directividad sustentada en un consenso con el grupo en cuanto a las normas que rigen el trabajo en el aula. Hay una mayor comprensión por parte de los alumnos del sentido de los requerimientos del maestro, y hay un conocimiento de las normas y de los límites de las mismas que los alumnos tienen incorporado.

Este tipo de relación se acerca de alguna forma a los planteamientos del curriculum oficial y en alguna medida también, recupera algunos elementos que propone el modelo pedagógico de la escuela nueva. Esto no significa de ninguna manera, que haya una adaptación consciente y lineal de dicho modelo, ni que haya un entrenamiento de los profesores en métodos activos o técnicas grupales, sino más bien subyace una concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta interacción se promueve una mayor involucración de

los alumnos en la dinámica de la clase, a través de la utilización de las experimentaciones con materiales de uso cotidiano, que posibilitan una mayor participación y dan cabida a que el niño desarrolle su iniciativa para pensar y resolver las distintas situaciones que se le van presentando en clase.

El maestro recurre a formas más diversificadas y flexibles de manejar los conocimientos que transmite, tratando de respetar las experiencias y expectativas de los alumnos, para que éstos le encuentren a los contenidos un mayor sentido en su vida cotidiana.

Así los maestros traducen los ejercicios de los libros en sus análogos más tradicionales, o los ejemplifican con problemas o referencias al medio antes de retomar la presentación que da el texto. El docente solicita e integra ejemplos, intenta esquemas o dibujos en el pizarrón, y en el proceso establece una relación más fluida y menos evaluativa con el grupo.

Para ejemplificar esto, cabe mencionar el caso de un maestro que para explicar a sus alumnos el concepto de probabilidad, les pide que traigan a la escuela listones de distintos colores; agrupa todos los listones en una caja y pide al grupo que cuente cuántos listones hay de cada color y les explica que la probabilidad se saca dividiendo el número que hay de cada color entre el total de listones. Después, pasa la caja de listones a cada uno de los alumnos para que experimenten por sí mismos qué pro-

babilidad hay de que salga tal o cual color. A través de esta actividad, el maestro logra involucrar a todos sus alumnos, -- quienes participan divertidos e interesados.

Existe además, un interés por que los alumnos comprendan y reflexionen sobre los contenidos y acontecimientos que se dan dentro del aula, dejando de lado el apego a los aspectos estrictamente formales. Normas tales como la limpieza, el orden, la puntualidad y la organización, no son adoptadas obligatoriamente - por los alumnos, sino que por el contrario ellos comprenden el sentido que éstas tienen como elementos necesarios para el funcionamiento de la clase.

En este tipo de interacción el alumno puede expresar sus preguntas, dudas, ideas, problemas y experiencias con mayor libertad, en cuanto a lo que se dice y hace en clase. Un ejemplo de esta situación es el caso de un maestro que pide a sus alumnos que hagan una redacción sobre lo que ellos piensan que es la - adolescencia y después solicita a varios de ellos que lean lo que escribieron. A partir de esto se suscita un diálogo entre maestros y alumnos, en donde el primero les señala que lo importante de lo que escribieron es que sea algo comprendido por ellos y no sólo la copia mecánica de un libro o diccionario. En - este sentido el maestro, no sólo permite que los alumnos se expresen libremente, sino que, busca que ellos reflexionen sobre el contenido de lo que dicen.

Por las formas de trabajo que se implementan en la clase, -

en este tipo de dinámica se favorece una mayor interacción entre los alumnos, que se sustenta más en la cooperación que en la competencia.

Como consecuencia de esta concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación se utiliza como control de logros de aprendizaje, retroalimentación, más que como medio de verificación del cumplimiento de la tarea. Así por ejemplo, en un salón de clases donde el maestro está trabajando con los alumnos en un ejercicio de lectura, pide a éstos que lean en voz alta haciendo mucho énfasis en que "los errores se tomarán en cuenta para corregir, no para criticar".

A partir del análisis anterior, queda claro que en la práctica escolar cotidiana en la mayor parte de los casos se promueven valores tales como, la obediencia, la actitud pasiva, el conformismo, la competencia y el automatismo, en contraposición a los valores propuestos en los planteamientos curriculares oficiales como son, la autonomía, la actitud crítica, la cooperación y la reflexión,

Como se ha explicado anteriormente, a través de la interacción día a día en la escuela se van generando una serie de prácticas y acuerdos entre maestros y alumnos, generalmente implícitos, a través de los cuales los alumnos van incorporando una serie de valores, normas y hábitos que inciden significativamente en la conformación de su personalidad, cuestión fundamental que

no ha sido retomada por los discursos pedagógicos, ni por los planteamientos curriculares, y que constituye el motivo principal por el que se dificulta la aplicación del "deber ser" en la práctica.

Existen ciertas teorías que se han avocado al estudio de este conjunto de prácticas y acuerdos que se han denominado como teorías del "curriculum oculto".

De acuerdo a lo que explica Ruth Paradise, éste no es un concepto nuevo, ya que, existe mucha literatura que identifica los mensajes implícitos que conlleva la organización y estructura burocrática de la escuela, así como la configuración física de las aulas. Sin embargo, éste no ha sido suficientemente utilizado para la comprensión de la comunicación humana que se da en el aula, aspecto que representa un campo fértil y muy importante en la búsqueda de un entendimiento profundo de la socialización que se da en la escuela, y en particular de la formación en valores.



.NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

CAPITULO 2.

- 1 . FUENTES, Olac, Educación y Política en México, Edit. Nueva Imagen, México, 1983, p.36.
- 2 . SEP, Aportaciones al Estudio de los Problemas de la Educación, México, p.20-21.
- 3 . Ibidem, p.25-33.
- 4 . Ibidem, p.20-21.
- 5 . SEP, Ciencias Sociales, 6º, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1974, p.4-5.
- 6 . SEP, ob.cit., p.25-33.
- 7 . SEP, ob.cit., p.25-33.
- 8 . FUENTES, Olac, ob.cit., p.34.
- 9 . SEP, Primer Grado, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1981. p.48.
10. PARADISE, Ruth, Socialización para el Trabajo, La Interacción Maestro-Alumno en la Escuela Primaria, DIE, CIEA, IPN, México, 1979, p.40.
11. ROCKWELL, Elsie, De Huellas, Bardas y Veredas. Una Historia Cotidiana en la Escuela, Cuadernos de Investigación Educati

va Nº 3, DIE, CIEA, IPN, México, 1982, p.33.

12. Ibidem, p.32.

13. PARADISE, Ruth, ob.cit., p.93.

14. ROCKWELL, Elsie, ob.cit., p.31



BIBLIOTECA Y DOCUMENTACION

LAS TEORIAS DEL CURRICULUM OCULTO Y EL
PROCESO DE FORMACION EN VALORES.

asistiendo a ella 180 días por año, seis horas aproximadamente por día y mil horas aproximadamente por año;

2) la asistencia a la escuela es obligatoria, es decir, los niños no determinan si quieren o no ir a la escuela, sino que tienen que hacerlo aún en contra de su voluntad;

3) la escuela constituye un entorno uniforme caracterizado por:

- . un ambiente físico constituido normalmente por los mismos elementos, - pizarrón, bancas, mesas, etc. - que aún cuando pueden estar dispuestos de diferente forma, según sea la escuela, no faltan en ninguna de ellas,
- . un nivel de intimidad social entre sus participantes que difícilmente puede darse en otros ámbitos de la sociedad, excepto en la familia,
- . un carácter cíclico y ritualista de las actividades que se realizan, puesto que existen horarios fijos y formas de actividad en clase que a pesar de la diversidad del contenido académico no son numerosas.

Para Jackson existen tres rasgos esenciales cuya combinación confiere un matiz distintivo a la vida escolar: el poder, el grupo y la evaluación.

3.1.1 Poder.

Jackson plantea que existe una diferencia sustancial de poder en la relación maestro-alumno; el maestro constituye siempre la autoridad dentro del salón de clases. Existen distintas

formas de ejercer esta autoridad la cual puede agudizarse o atenuarse según sea el caso, pero aun en las escuelas más progresistas se mantiene esta diferencia jerárquica que constituye el rasgo más distintivo de la estructura social de la clase y cuyas consecuencias afectan a la manifestación de condiciones de libertad, privilegio, y responsabilidad al interior de ésta.*

Al entrar a la escuela el niño se encuentra con una nueva autoridad, la del maestro. Acostumbrado a aceptar órdenes de sus padres, con quienes mantiene un contacto íntimo y duradero, tiene que enfrentarse al hecho de aceptar órdenes de un adulto hasta cierto punto extraño, con quien mantiene un trato más impersonal y limitado.

Esta distinción jerárquica con la que el alumno tiene que enfrentarse en la escuela, marca la separación entre el juego y el trabajo. El alumno tiene que realizar ciertas actividades, y cumplir con determinados objetivos que son establecidos por una autoridad superior a la que él tiene que obedecer.

Esta cuestión del poder en el aula, tiene una implicación fundamental: la dinámica en clase gira en torno a los requerimientos del maestro, independientemente de que éstos no respondan a los intereses y necesidades de los alumnos o contradigan los objetivos académicos. Esto conlleva a que el alumno para poder funcionar dentro del aula tenga que conocer lo que el maestro espera de él y adecuarse a ello. Para hacerlo, señala el au

*Cfr. JACKSON, Phillip, La Vida en las Aulas, p.44

tor, puede utilizar dos tipos de tácticas esencialmente: la primera tiene como objeto, ganarse la benevolencia del profesor. Para lograr esto, el alumno puede establecer una relación cerca na con el maestro, limitarse a tratar de causar una buena impre sión o recurrir en un caso extremo al servilismo; la segunda tác tica consiste en mantener la apariencia frente al maestro, es - decir, ocultar ante él los comportamientos que podrían molestar lo.

3.1.2 Grupo.

Para Jackson existe otro factor importante que condiciona en gran medida lo que sucede en el aula y es el hecho de que vi vir en ella implica entre otras cosas aprender a vivir en grupo, ya que, la mayor parte de las cosas que se hacen en la escuela se hacen en colaboración con otros o al menos en presencia de - otros.

El maestro ante este hecho contundente tiene que evitar el caos, e impedir que los acontecimientos queden a merced del li- bre impulso individual, para lo cual tiene que mantener ciertos controles como: decidir el orden de las intervenciones, distribuir el tiempo, las actividades, etc.

Este control que ejerce el maestro como producto del carác ter masivo de la clase enfrenta al alumno con las siguientes si tuaciones:

. la espera: el alumno tiene que aprender a esperar en todo mo-

mento, para entrar al salón, para que lo califiquen, para contestar las preguntas que el maestro formula, etc.;

. la frustración: esta constante situación de espera lleva al alumno si es que quiere funcionar dentro de la clase a aceptar la negación de sus propios deseos o la demora a la satisfacción de los mismos;

. interrupción: la dinámica en clase se rige de acuerdo al horario y tipo de actividades que establece el maestro. El alumno tiene que sujetarse a esto independientemente que la actividad que tanto le gusta realizar se vea interrumpida, o de que tenga que involucrarse cuando aún no lo desea en cierto tipo de trabajo.

Según Jackson, de acuerdo a cada caso existen diversas estrategias para afrontar estas consecuencias del carácter grupal del aula, pero existe un tipo general de adaptación válido para grupos numerosos de alumnos: la paciencia. Esta cualidad implica el control de los impulsos o en todo caso su rechazo; supone en el alumno la capacidad para conectarse y desconectarse afectivamente con lo que hace de acuerdo a las condiciones que se vayan dando en el aula.

3.1.3 Evaluación.

BIEBIBROTECA Y DOCUMENTACION

El último de los rasgos que conforman el curriculum oculto, es la evaluación. La conducta del niño es evaluada desde que es pequeño, premiándosele o castigándosele según la situación, sin

embargo, cuando éste entra a la escuela ésta adquiere un carácter oficial.. A partir de este momento su persona y comportamiento serán objeto de un registro semi-público, ya sea, a través de mecanismos formales como los exámenes o métodos más informales como la opinión de los demás.

Esta evaluación proviene de varias fuentes que pueden ser congruentes o contradictorias entre sí: la del maestro, la de los compañeros, o la que cada uno hace de su propio trabajo; y puede tener un carácter completamente público (cuando el profesor expresa ante todo el grupo la evaluación de cada uno de los alumnos), semi-público (cuando el maestro llama a cada alumno - ante su escritorio) y privado (a través del comentario escrito).

La cuestión más importante de lo que Jackson plantea en torno a la evaluación refiere, a qué determina en clase el éxito o el fracaso, es decir, en función de qué se distribuye el premio o el castigo. Para explicar este aspecto, retoma lo que ya ha señalado cuando habla de la cuestión del poder, plantea que si bien la función de la evaluación es retroalimentar al alumno para que reconozca y supere sus errores en vista del logro de los objetivos académicos, en la práctica diaria de la escuela el apego a las normas de comportamiento institucionalmente válidas es lo que tiene mayor peso.

...Piénsese por ejemplo en la práctica pedagógica de premiarlos esfuerzos del alumno, ¿ qué quieren expresar los profesores cuando dicen al alumno que se esfuerza por realizar su trabajo ?, quieren decir fundamentalmente que el alumno satis

face las expectativas de la institución. Hace sus deberes (aunque con faltas), levanta la mano cuando el profesor pregunta - (aunque generalmente su respuesta sea incorrecta), no levanta los ojos del libro durante el período de estudio (aunque tarde mucho en pasar a la página siguiente). Es en otras palabras un alumno modelo aunque no sea precisamente un buen estudiante.¹

A manera de síntesis, es importante señalar que Jackson - destaca la existencia de una serie de acuerdos y prácticas implícitas en el aula que constituyen el currículum oculto.

Dicho currículum oculto se conforma de tres elementos esenciales que son: a) el poder, que está referido a la existencia de una diferencia jerárquica en el aula, en donde el maestro es la autoridad. Esto implica que el alumno debe aprender que para funcionar dentro de la clase tiene que adecuarse a los requerimientos de éste; b) el grupo, que significa que el alumno tiene que aprender a postergar sus deseos y necesidades en función de las de los demás; c) la evaluación, que significa que el alumno debe aprender a ser evaluado constantemente, y que su éxito o fracaso dependen de qué tanto se apega a las normas de comportamiento institucionalmente establecidas.

3.2 JOHN EGGLESTON.

El punto de partida de este autor es plantear lo que el entiende por curriculum de forma general. Señala que a éste:

...le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan reci--bir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribu--ción y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio.²

Eggleston, plantea que la práctica escolar siempre incluye mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares oficiales. Existe un plano formal del curriculum y otro informal que refiere al curriculum oculto, concepto que retoma de Jackson, y que para él:

...incluye una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber "oficial" de - la escuela, cómo satisfacer las exigencias del maestro, y cómo responder al contenido de los conocimientos o normas - en formas aceptables para los propios maestros o grupos de pares.³

Al abordar la problemática del curriculum, Eggleston la estudia desde una perspectiva sociológica, recuperando los facto--res sociales que ejercen influencia sobre él. Considera que si bien el curriculum constituye una parte fundamental del microsistema educativo, forma parte también del macrosistema social, -- "...es una de las áreas claves donde confluyen los valores y el

sistema de poder de la escuela y la sociedad, un mecanismo clave de control social sobre los jóvenes y quienes les enseñan".⁴

Para explicar la relación que existe entre el curriculum y la sociedad, menciona cuatro aspectos en torno a la determinación social del conocimiento y que están referidos a:

- . la definición del conocimiento: el curriculum es expresión del conocimiento que es considerado como válido dentro de una sociedad. Cada grupo social y cada sociedad, de acuerdo a los distintos procesos de pensamiento y a la percepción que tienen de los acontecimientos, poseen una forma de concebir al mundo que los distingue de los demás y que los individuos que los conforman deben aprender si es que quieren asegurar su pertenencia a ellos;
- . la legitimación del conocimiento: en la sociedad existe una disputa por el poder, cada grupo social quiere imponer su forma de conocimiento para lo cual tiene que legitimarlo haciéndolo aparecer como el único válido y, garantizar que sea internalizado por los miembros de la sociedad a los que va dirigido.

Antiguamente en las comunidades primitivas existían definiciones del conocimiento aceptadas por todos sus miembros, había un consenso en cuanto a las normas, derechos, roles sociales, responsabilidades, etc. Sin embargo, con el advenimiento de las sociedades masivas e industriales se debilitó la influencia de las definiciones comunitarias del conocimiento y hubo necesidad de generar nuevas definiciones adecuadas para la sociedad masiva.

...Para lograrlo se apeló a la escuela y a su currículum con el fin de que se transformara en el instrumento esencial para la legitimación del conocimiento dentro de la sociedad industrial. En resumen: para que se transformaran en los instrumentos del control social que ayudan a asegurar el mantenimiento del sistema social, su conocimiento, su status y sobre todo su poder.⁵

. la distribución del conocimiento: no todos los miembros de una sociedad tienen acceso al mismo tipo de conocimiento, pues existen distintas clases de conocimientos que están a disposición de diferentes categorías de miembros. "No solamente cuentan con currículums diferentes los niños de distinta edad y sexo, sino también aquellos que atribuyen diferencias en materia de capacidad, perspectivas o inclinación al uso del conocimiento";⁶

. la evaluación del conocimiento: asimismo, el conocimiento no solamente se distribuye, sino también se evalúa, es decir, que en la sociedad no se considera por igual a todos los tipos de conocimientos sino que se les confiere un status que los distingue. Por ejemplo: al conocimiento médico y legal se le otorga un status elevado, mientras que a las habilidades manuales se les confiere un status menor.

3.2.1 El currículum oculto dentro del aula.

Dentro de esta perspectiva, Eggleston enfatiza la importancia de recuperar las realidades del comportamiento social que se dan en la interacción cotidiana entre maestros y alumnos, que se definen de manera diferente a lo que plantean los programas

oficiales, razón por la cual le asigna tanta importancia al análisis del curriculum oculto. Dice el autor: "...lo mismo que el curriculum oficial, el oculto es amplio, detallado y complejo. Pero al contrario de lo que ocurre con aquél, las sanciones que aplica son por lo general inexorables y practicamente inevitables...".⁷

La naturaleza implícita del curriculum oculto es lo que determina su nivel de incidencia en la dinámica de la clase. Pero esto no significa que sea desconocido por los participantes de esta dinámica, ya que, éstos consciente o inconscientemente lo conocen y funcionan de acuerdo a él. No se debate públicamente como sucede con el oficial, pues el hacerlo pondría al descubierto el control social que se ejerce a través del mismo.

Eggleston hace referencia a algunos componentes que señala Jackson en relación al curriculum oculto. Reconoce que a través de éste el alumno aprende a vivir en multitudes lo que significa postergar y negar deseos personales; aprende también a aceptar las evaluaciones de los demás, no sólo las del maestro, sino también las de los compañeros. Asimismo, señala al igual que Jackson, que existe una diferencia sustancial de poder en el aula, esta diferencia está referida a que el maestro es quien detenta la autoridad y el alumno tiene que someterse a ella, por lo cual debe aprender a conseguir su elogio y estima a través de conductas adecuadas. Como lo señala Henry:

...lo que el niño debe aprender es la manera de que su rendimiento sea aceptable, todos los niños de cualquier escuela - deben saber de que manera dar al maestro lo que éste quiere y cada maestro debe pretender cosas que no sólo sean satisfactorias para sus alumnos, sino que también presenten los indicios suficientes como para que éstos puedan darse cuenta de lo que de ellos se espera. ⁸

El hecho de que el maestro sea quien tiene el poder, no implica que éste sea ilimitado, pues existe un plano de negociación que facilita y limita el curriculum oficial estableciendo la dialéctica en el aula y protegiendo a maestros y alumnos contra las excesivas expectativas institucionales. El maestro va negociando con los alumnos en clase, la forma de trabajo que va a caracterizar la dinámica en el aula.

Eggleston menciona un ejemplo de esta situación, en que el maestro de matemáticas permite que los alumnos se copien en la realización de los ejercicios aun cuando en los planteamientos curriculares oficiales, se señala como uno de los objetivos el trabajo individual. Esto ocurre así, porque el profesor sabe - que sino fuera por la colaboración entre los niños habría tal-cantidad de respuestas erróneas que su sistema de notas fracasaría. El mensaje implícito de esta situación es que está per-mitido copiar pero con discreción. Los alumnos por su parte aprenden junto con sus compañeros a controlar la velocidad y el progreso de lo que el maestro presenta en el curriculum oficial:

...las aulas están llenas de mecanismos ingeniosos por medio de los cuales distraendo a los profesores con pregun

tas que no hacen al caso, sosteniendo que un material con el que están familiarizados les es extraño y difícil de entender, perdiendo lápices y lapiceros y utilizando otras estrategias para perder el tiempo, los alumnos se las arreglan para ejercer un control sustancial sobre la velocidad que se les exige en el trabajo.⁹

Así como se negocian que partes del programa se van a retomar y cómo se va a hacer esto, también se negocian las expectativas. Eggleston menciona el caso de un estudio realizado en escuelas de estudiantes negros en Estados Unidos en donde el maestro no les exige mucho a los estudiantes para que éstos, a su vez, no le exijan un desempeño brillante.

Eggleston al analizar "el poder" como un elemento fundamental del curriculum oculto no lo remite exclusivamente al ámbito del aula sino que reconoce que el maestro no es un ente aislado, y que su práctica está inmersa en un contexto socio-económico que la determina. Explica que el poder del maestro le es otorgado tanto por la institución escolar como por la sociedad, constituyéndolo como portador del control social dentro del aula. Esto no implica que el maestro sea consciente necesariamente de la función social que juega y que su poder sea ilimitado, pues está sometido a una serie de presiones institucionales y sociales.

A través del curriculum oculto el maestro va estableciendo una diferenciación entre las distintas categorías de alumnos, algunos son considerados como "los aplicados" y otros como "los burros". Esta diferenciación va signando todo lo que sucede en

tas.

Eggleston reconoce que en ocasiones el maestro intenta generar alternativas al conocimiento dominante, pero para ello debe enfrentarse con una serie de limitaciones que le son impuestas por la situación social en la que vive. Menciona el caso de un docente que logró involucrar a sus alumnos en la dinámica del aula, a través de actividades de apoyo a la comunidad, tales como: arreglar jardines para los ancianos, pintar sus casas, etc. Este tipo de actividades recibieron un gran apoyo por parte de las autoridades de la escuela, y se le dio un ascenso al maestro. Sin embargo, los alumnos y el maestro se dieron cuenta de que los ancianos seguían padeciendo problemas fundamentales relativos a sus condiciones de vivienda que no podían resolverse con su simple intervención, por lo cual decidieron recurrir al comité de vivienda y al diario del pueblo insistiendo para que se procediera de manera inmediata. La respuesta en esta ocasión por parte de las autoridades escolares fue muy distinta, ya que, se generó gran descontento y se suscitaron críticas en contra de la labor de dicho maestro.

El ejemplo anterior demuestra que mientras el maestro se circunscribió a los límites institucionales no hubo ninguna oposición por parte de las autoridades escolares, sin embargo cuando rebasó estos límites al profundizar en el origen social de los problemas que enfrentaban los ancianos, encontró una abierta oposición por parte de la institución.

En resumen, Eggleston aborda la problemática del currículum desde una perspectiva sociológica, reconociendo que existe una íntima relación entre el curriculum y la sociedad. Explica esta relación, a través de cuatro procesos referidos a la determinación social del conocimiento: definición, distribución, legitimación y evaluación.

Además de reconocer la importancia del curriculum oficial (plano formal), reconoce la existencia de un curriculum oculto (plano informal) concepto que retoma de Jackson y que define de igual forma planteando los mismos elementos que lo componen: grupo, evaluación y poder. En cuanto a este último aspecto Eggleston plantea que la relación maestro-alumno no sólo se sustenta en la imposición, sino que existe también un plano de negociación que facilita y limita el curriculum oficial. Menciona además que a través de este poder el maestro lleva a cabo un proceso de selección social.

Finalmente, y como un elemento muy importante Eggleston señala que el poder del maestro no es ilimitado, pues su práctica está inmersa en un contexto socioeconómico que la determina.

3.3 MICHAEL APPLE.

Este autor ubica también la existencia de dos curriculums - diferentes, el oficial en donde está planteado el deber ser de la escuela y el oculto que hace referencia al conjunto de normas y valores que son implícita pero efectivamente enseñados a través de la interacción cotidiana del aula. *

Para comprender la concepción de Apple en torno al curriculum, es necesario partir de que para él existe una relación esencial entre la educación y la estructura económica y entre el conocimiento y el poder. En este sentido, la educación no constituye una empresa neutral, sino que tiene una serie de connotaciones políticas. Para explicar esta relación el autor recurre a un marco de referencia neomarxista. Desde esta perspectiva plantea que la cultura y los símbolos que las escuelas transmiten, están dialécticamente relacionados con los tipos de normatividad y conciencia conceptual requeridos por una sociedad clasista.

Si bien la escuela contribuye a reproducir la desigualdad en el plano económico, preserva y distribuye también la propiedad simbólica. A través de la escuela se crean y recrean formas de conciencia que mantienen un control social, sin la necesidad de una intervención coercitiva directa por parte de los grupos dominantes.

Apple advierte que la relación existente entre cultura y estructura económica, entre la escuela y la sociedad, no debe

* Cfr. APPLE, Michael, Ideología y Curriculum, p.84.

ser comprendida de una forma mecánica y determinista, y que tampoco debe entenderse a la dominación como la manipulación consciente de un grupo sobre otro.

Para él, existe un complejo nexo entre la práctica cultural y la estructura económica, la esfera cultural está mediatisada por formas de acción humana, es decir, por las actividades específicas, contradicciones y relaciones entre hombres y mujeres reales.

Una de las claves para entender esta relación es el concepto de hegemonía, el cual retoma de Gramsci y define a través de Raymond Williams:

Por hegemonía supone la existencia de algo verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de ideología, sino que es vivida - con profundidad saturando a la sociedad a un grado tal, - que igual constituye el límite del sentido común para mucha gente que está bajo su dominio. En ese sentido no puede ser concebida como el mero resultado de una manipulación específica o de un tipo de entrenamiento abierto que podría ser simplemente terminado o retirado, pues si así fuera, la sociedad podría ser mucho más fácil de mover y de cambiar que lo que ha sido o es en la práctica.¹¹

La hegemonía es un cuerpo entero de prácticas y expectativas. Es un conjunto de significados y valores que en la medida en que son experimentados como prácticas aparecen recíprocamente confirmados.

3.3.1 El curriculum oculto dentro del aula.

Para poder comprender cómo la escuela actúa como agente de la hegemonía cultural e ideológica, no es posible partir, como muchos intelectuales de la educación lo han hecho, de que la escuela es una caja negra limitándose a analizar la relación escuela-mercado de trabajo, sino que hay que avocarse al análisis de la práctica escolar cotidiana para comprender las formas concretas en que se plasma la relación de la escuela con la estructura económica.

Apple le asigna una gran importancia al curriculum oculto, en el análisis del proceso cotidiano de la escuela, porque considera que a través de este concepto es posible recuperar cuáles son los contenidos manifiestos y latentes que se aprenden en el proceso de interacción día a día en el aula.

Este curriculum oculto que refiere a un aprendizaje incidental, contribuye más a la socialización política del estudiante que las clases de civismo o la deliberada enseñanza de ciertas orientaciones valorativas. Los niños son enseñados a relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenecen a través de los patrones de interacción a los que se ven sometidos en la escuela.

Para Apple, la escuela cumple un papel importante en el proceso de legitimación de la ideología dominante, ya que, la hace aparecer como la única posible interpretación de las reali

dades sociales e intelectuales, como algo dado, neutral, natural y básicamente sin cambio, porque existe por consenso. De acuerdo a esto a través del curriculum oculto se enfatizan las concepciones hegemónicas: aquellas que ignoran el poder en la vida social y cultural, y que plantean una visión positivista en la que el conocimiento está divorciado de los factores humanos que lo generan.

Apple analiza como a través del curriculum oculto el conflicto se maneja de tal forma que puede llevar a la aceptación por parte de los estudiantes, de una perspectiva intelectual y social que actuó para mantener la existente distribución del poder en la sociedad.

Una concepción básica que se transmite, es que el conflicto entre grupos es inherente y fundamentalmente malo, y que los individuos sociales tienen que avocarse a combatirlo dentro del marco establecido de las instituciones, más que visualizarlo como una de las fuerzas básicas de la sociedad. Este proceso no se lleva a cabo a través de la demostración explícita de la naturaleza negativa del conflicto, sino a través de la ausencia de instancias que demuestren la importancia de éste.

De acuerdo a esta situación que se da en la escuela, se visualiza al sujeto como un recipiente de contenidos y valores, que tiene que aceptar lo que se le transmite como algo dado.

Para Apple sin embargo, el ser humano debe estar comprometido-

do en un proceso dialéctico de recibir, crear y recrear valores aunque esta continua recreación de valores en la sociedad sea un proceso difícil y frecuentemente implique conflicto con otros.

Para él, el tratamiento del conflicto tiene una serie de connotaciones positivas pues ejerce una presión sobre los individuos para ser innovativos y críticos, y les otorga la posibilidad de visualizar los imperativos ocultos que existen detrás de sus acciones y de generar otros patrones de conducta.

Por otra parte, el autor, analiza al igual que Jackson e Eggleston la diferencia de poder que existe entre maestros y alumnos. Sin embargo, él aborda esta situación centrándose sobre todo en el proceso de selección social que se da dentro del aula. Apple, retomando a Gramsci señala que existen dos requerimientos para la hegemonía ideológica, por un lado, el orden económico y social genera categorías y estructuras de sentimiento que saturan la vida diaria de los individuos, y por otro, un grupo de intelectuales emplea y da legitimidad a dichas categorías.

El maestro es visualizado como un intelectual transmisor de la ideología dominante, éste utiliza una serie de categorías para clasificar a sus alumnos dentro del salón de clases que son aparentemente neutrales. Clasifica a sus alumnos como "intelligentes" o "burros", "aplicados", o "deficientes" con problemas de aprendizaje, utilizando una serie de técnicas y procedimientos que provienen sobre todo de la psicología, y que son considera-

dos como científicamente válidos. Para Apple, estas categorías que aparentemente son neutrales no lo son ya que están históricamente condicionadas, y responden a una justificación del proceso de selección y distribución social.

De acuerdo a su posición, el debate político, económico y educativo entre gente real, es reemplazado por consideraciones de eficiencia y de prácticas técnicas, y al mismo tiempo las consideraciones de justicia de la vida social son progresivamente despolitizadas y visualizadas como enigmas supuestamente neutrales. Se trata de homogeneizar la realidad social, eliminar las percepciones diferentes y de utilizar medios supuestamente terapéuticos para crear un consenso moral, valuativo, e intelectual.* A través de estas categorías y modos de percepción los maestros cosifican a los estudiantes para poderlos enfrentar como abstracciones institucionales más que como personas concretas con las que tienen lazos reales en un proceso de reproducción económica y social.

Si un educador define a un alumno como un problema de lento aprendizaje o de disciplina o alguna otra categoría general, puede prescribir a la persona en cuestión un tratamiento aparentemente neutral y provechoso, sin embargo, por el sólo hecho de que las categorías están basadas en abstracciones definidas institucionalmente, el educador se libera de la difícil tarea de examinar el contexto institucional y económico que causa que esta clasificación abstracta, sea aplicada a un individuo concre-

*Cfr. APPLE, Michael, Ideología y Curriculum, p.123

to. Esta situación protege tanto al maestro como a la institución de cualquier duda al respecto.*

Una situación que comunmente se da cuando una clasificación es aplicada, es que el interés se centra exclusivamente en la persona a quien fue aplicada dicha clasificación. El castigo, la rehabilitación, etc., recaen sobre la persona en cuestión, lo que implica que las causas de la desviación están en ella misma. Existe por tanto, una fuerte inclinación a desviar la atención de las fallas de la institución en sí misma y de las condiciones culturales, burocráticas y económicas que causan la necesidad de aplicar estas categorías.

Estas definiciones y clasificaciones tienden a generalizarse en todas las situaciones que el individuo enfrenta, determinando el tipo de vínculo que establece con los demás. En un momento dado, las expectativas que el maestro tiene del alumno se comunican a éste, quien llega a adoptar estas expectativas y a actuar de acuerdo a ellas.

Es un hecho, dice el autor, que estas clasificaciones de inferioridad son masivamente aplicadas a los niños de las minorías pobres y étnicas. Esta diferenciación y clasificación que se lleva a cabo en las escuelas esta articulada a la división social del trabajo, lo cual no significa que exista una relación lineal entre ambas, sino que a través del proceso de selección que se da en la escuela, se ayuda a establecer el marco general de la

*Cfr. APPLE, Michael, Ideología y Curriculum, p. 134

fuerza de trabajo que posteriormente el mercado refina en categorías ocupacionales específicas.

En síntesis, para poder comprender el concepto de currículum que plantea Apple, es importante señalar que para él existe una relación entre la educación y la estructura económica y entre el conocimiento y el poder. En ese sentido, desde su perspectiva la escuela no es un espacio neutral, pues está dialécticamente relacionada con los tipos de normatividad y conciencia conceptual requeridos por una sociedad clasista.

Para explicar como se concreta esta relación en la práctica escolar cotidiana, Apple recupera el concepto de currículum oculto, a través del cual pueden conocerse los contenidos manifiestos y latentes que se aprenden día a día en la escuela.

Plantea que a través del currículum oculto:

- . los alumnos aprenden a relacionarse con la estructura de la colectividad a la que pertenecen;
- . se niega el conflicto como una de las fuerzas básicas de la sociedad;
- . se da una diferencia de poder en el aula, en donde el maestro lleva a cabo un proceso de clasificación de sus alumnos a través del uso de una serie de técnicas psicológicas que aunque aparentemente son neutrales responden en realidad a una justificación del proceso de selección social;

3.4 LAS TEORIAS DEL CURRICULUM OCULTO Y EL PROCESO DE FORMACION EN VALORES.

Las teorías del curriculum oculto analizan el papel de la escuela centrándose en lo que se "da" y no en el "deber ser". Su perspectiva es fundamentalmente sociológica, ya que, abordan la interacción de los elementos políticos, ideológicos y culturales que se articulan en la escuela. En esa medida, reconocen que ésta forma en valores, aunque no utilizan explícitamente este concepto, sino que hablan de hegemonía, ideológica y control social.

Parten de que dentro de la sociedad de clases existe una - lucha por el poder, y de que la escuela participa también de esa disputa pues distintos grupos tratan de imponer sus concepcio-- nes sobre la realidad al interior de ella, En ese proceso los - grupos dominantes se imponen sobre otros garantizando que su -- concepción sobre el mundo sea internalizada a través de un proce-- so de legitimación que la hace aparecer como la única válida.

Consideran asimismo que en la escuela no sólo se da un pro-- ceso de legitimación del conocimiento sino también un proceso de distribución del mismo, ya que, por medio de ella se asegura que no todos los grupos sociales tengan igual acceso al mismo tipo de conocimiento.

Estas teorías realizan un aporte significativo para la com-- prensión de la problemática de la formación en valores en la es

cuela, ya que, explican cómo se concreta la reproducción ideológica en el aula. Denuncian que ésta no se ejerce a través de un proceso mecánico y lineal, ni que se da sólo por medio de una - coerción directa, intencionada y manifiesta, sino a través de una serie de mecanismos implícitos que conforman la práctica escolar cotidiana a partir de los cuales la normatividad escolar responde a los requerimientos de la normatividad social.

3.4.1 Mecanismo.

Estos autores parten de que la reproducción ideológica se concreta a través de la interacción cotidiana entre sujetos reales, que en este caso son, maestros y alumnos con su propia historia, contradicciones, circunstancias, etc., quienes median a través de sus acciones concretas la relación escuela-sociedad otorgándole un carácter dialéctico.

Esta interacción se conforma a través de una serie de acuerdos de trabajo y negociaciones de carácter implícito entre maestro y alumnos, que definen quiénes son y qué puede hacer cada uno de ellos dentro del salón de clases, y por medio de los cuales estos últimos incorporan el conjunto de normas y valores -- que están íntimamente relacionados con la normatividad social. Mediante estos acuerdos se define, qué partes del programa oficial se van a retomar y de qué forma; se determinan las mutuas expectativas, estableciendo el nivel de exigencia que va a haber de los unos con respecto a los otros; se define el tipo de eva-

luación, es decir, cuáles van a ser los parámetros que establecen qué es lo que va a considerarse como éxito o fracaso dentro del aula; también se determinan las normas y reglas del juego - que van a regir la dinámica de la clase en relación al orden, la organización, el tiempo, etc.

Todo este conjunto de pautas que definen la interacción -- maestro-alumnos en el aula, hace referencia a lo comúnmente con siderado trivial, rutinario y de poca importancia, y de acuerdo a estos autores es esto, más que la enseñanza intencionada de ciertas orientaciones valorativas, lo que incide más significativamente en la formación del sujeto. Este proceso no intencionado mantiene siempre un carácter implícito y oculto porque no se constituye como el objetivo explícito a lograr en el salón de clases, y sobre todo, porque no es cuestionado por los participantes de la dinámica del aula que funcionan tácitamente de acuerdo a él, pues el hacerlo pondría de manifiesto el control social que se ejerce a través del mismo.

Un elemento fundamental que señalan estos autores es la -- existencia de una diferencia sustancial de poder entre maestros y alumnos, aun dentro de los medios escolares más progresistas. Este poder le es asignado al maestro por la sociedad y por la - institución escolar constituyéndolo como portador del control so cial que ejerce la escuela.

A través de este poder el maestro lleva a cabo un proceso

de selección social dentro del aula, estableciendo diferentes categorías entre sus alumnos, clasificándolos de acuerdo a su nivel de aprovechamiento y a su comportamiento en clase. Esta clasificación tiene que ver aunque no mecánicamente con la procedencia de clase de los mismos.

Asimismo el maestro transmite ciertas formas de conocimiento legitimadas tanto por la escuela como por la sociedad, que impiden al alumno tener acceso a formas más diversificadas del conocimiento. No promueve en clase oportunidades para comprender la existencia y la importancia del conflicto en la sociedad, transmite implícitamente la concepción de que éste es negativo, en lugar de verlo como el motor de la sociedad.

Se enfatiza en clase el apego a la disciplina, más que el logro de los objetivos académicos; esta disciplina está íntimamente relacionada con los requerimientos institucionales.

De ninguna manera debe entenderse que estos autores consideran que el maestro ejerce este poder de una forma intencionada y consciente, sino que, por el contrario, plantean que en la mayor parte de los casos éste es inconsciente de lo que promueve a través de su práctica y del control social que ejerce a través de la misma. Aun cuando el maestro tiene el poder en el aula, no está exento de una serie de presiones institucionales y sociales.

3.4.2 Valores.

Como resultado del complejo proceso que se da en la interacción cotidiana del aula, que anteriormente se ha explicado, los autores señalan que, ante el hecho contundente de que el maestro es quien tiene el poder dentro del aula, el alumno aprende en primera instancia a someterse a su autoridad, para lo cual tiene que aprender a descubrir lo que éste espera de él, y adecuarse a ello. A través de este patrón de interacción aprende a relacionarse no sólo con la autoridad escolar, sino con la estructura de autoridad de la sociedad en la que vive.

Para complacer al maestro el alumno tiene que aprender a utilizar dos estrategias fundamentalmente, una que está referida a ganarse la benevolencia del maestro, ya sea, teniendo una relación cercana con él o recurriendo al servilismo, y otra que consiste en mantener las apariencias ante el maestro ocultándole todos aquellos comportamientos que son considerados como reprobables en clase.

En este proceso de interacción, el alumno tiene que aprender a postergar sus deseos y a aceptar situaciones que pueden resultar contradictorias con sus intereses y necesidades.

A lo largo de esta experiencia en la escuela el alumno tiene que aceptar que su conducta y su persona sean evaluados permanentemente tanto por el maestro como por sus compañeros. Esto lo conduce a entrar en una dinámica de competencia, ya que, tiene

ne que luchar por mantener un lugar en la clase.

Lo que se considera como válido en este proceso de evaluación está íntimamente relacionado con el apego a las expectativas de la institución y a las normas aceptadas dentro del salón de clases. Es decir, lo que tiene más peso en la escuela es someterse a la disciplina que la rige más que llegar a ser una persona autónoma y tener un buen manejo de los conocimientos que en ella se transmiten.

Como consecuencia del proceso de selección social que se da al interior del aula, y del cual el maestro es el portador, el alumno aprende a vivir en una sociedad jerárquica y desigual y sobre todo, a tolerar esa diferencia aceptando en muchos casos el rol que le toca jugar.

Por otra parte, dada la forma en que el maestro maneja el conocimiento en el aula, el alumno aprende: a) formas de apropiación del conocimiento desligadas de su propia experiencia familiar y social y b) una concepción neutral del mundo en la que se desconoce el conflicto y el poder desligada de los actores humanos que la generan.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

CAPITULO 3 .

- 1 . JACKSON, Phillip, Life in the Classroom, Rinehart and Winston, New York Holt, 1968,p:51.
- 2 . EGGLESTON, John, Sociología del Currículo Escolar, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1980, p.25.
- 3 . Ibidem, p.27.
- 4 . Ibidem, p.24.
- 5 . Ibidem, p.13.
- 6 . Ibidem, p.14.
- 7 . Ibidem, p.140.
- 8 . Ibidem, p.136-137.
- 9 . Ibidem, p.137-138.
10. Ibidem, p.137.
11. APPLE, Michael, Ideology and Curriculum, (Routlegde Education Books), Routlegde and Kegan Paul, London, 1979, p.4-5.

BIBLIOTECA Y DOCUMENTACION

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES

Como resultado del análisis que se realizó a lo largo de esta investigación, que estuvo referido a detectar cómo conciben los discursos pedagógicos y los planteamientos curriculares oficiales a la formación en valores, cómo inciden estos en la práctica escolar cotidiana y si articulan o no elementos de otros campos conceptuales, pueden plantearse las siguientes consideraciones:

1) Con respecto a la forma en que se relacionan los discursos pedagógicos con la práctica escolar cotidiana se encontró lo siguiente:

. El discurso pedagógico de la escuela nueva que cobró auge en México a partir de la década de los setentas, tuvo una gran incidencia en la política educativa de esa época convirtiéndose en el modelo pedagógico en el que se sustentó la reforma educativa. Dicho discurso orientó la elaboración de los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, incluyendo el área de formación docente.

Sin embargo, a pesar de la gran significación que tuvo a nivel de la política educativa no logró trascender a la práctica escolar cotidiana, porque no se tomó en cuenta que el cambiar de un modelo pedagógico tradicional a un modelo activo, no podía darse por decreto sino que era necesario contar con una estrategia educativa que planteara que modificaciones concretas debían establecerse en la práctica escolar para poder enfrentar una serie de obstáculos que caracterizan a la escuela mexicana y que están re-

feridas a: a) la existencia de un patrón de interacción esencialmente magistrocentrista donde el maestro se constituye como autoridad indiscutible dentro del salón de clases, pues es quien define el tipo de dinámica que va a prevalecer en el aula, limitando la posibilidad de participación de los alumnos; b) una estructura jerárquica muy rígida con un alto grado de autoritarismo y burocratismo, que la hace poco flexible a los cambios; c) la existencia de una fuerte tradición en cuanto a la forma en que se conciben los contenidos escolares y los métodos para transmitirlos que dificulta la innovación en este sentido.

El discurso pedagógico de la escuela tradicional si bien ya ha sido superado a nivel de la política educativa y de la teoría pedagógica, sigue teniendo una incidencia significativa en la práctica cotidiana de la escuela, ya que, se siguen promoviendo algunos de los valores que Comenio propone, aunque no se les denomine de igual forma, ni mantengan exactamente el mismo contenido de significación.

A lo largo de esta investigación se ha demostrado que en la práctica escolar cotidiana se promueven: la obediencia, la competencia, el conformismo, la disciplina, etc. Esto sucede así, no por la virtud del discurso como tal, sino porque se mantiene el mismo patrón de interacción maestro-alumno sustentado en una normatividad esencialmente coercitiva que está en estrecha relación con la normatividad social. Prevalece una tradición verbalista de transmisión de los contenidos, memorista y desvinculada del contexto real en el que viven los alumnos, puesto que en general no

se toman en cuenta sus experiencias.

. El discurso pedagógico de la tecnología educativa cobró auge al igual que el discurso de la escuela nueva con la reforma educativa de los setentas. Los elementos que se retomaron de este discurso estuvieron más que nada dirigidos a apoyar la elaboración curricular y a sustentar una nueva metodología de enseñanza basada en la técnica, que ayudara al maestro a obtener resultados más eficaces en el aula. Se consideró que a través de la programación por objetivos, la aplicación de pruebas, el uso de materiales de apoyo, etc., se iban a resolver todos los problemas del aula; sin embargo, esto no sucedió así porque no se tomaron en cuenta las condicionantes sociales del proceso educativo que rebasaban el aspecto meramente técnico.

2) La explicación del desfase que existe entre el discurso pedagógico y la práctica escolar se encuentra en el análisis del carácter de dicho discurso.

El discurso pedagógico desde que surge se constituye como una teoría, como una manera de concebir la educación, cuyo objetivo no es explicar el hecho educativo, sino determinar cómo debe ser éste.

No analiza ni el pasado ni el presente, sino se enfoca hacia el porvenir. No se propone expresar fielmente ciertas realidades dadas, sino establecer principios de conducta. No se avoca a estudiar la realidad, sino a construir un ideal. No menciona los sistemas antiguos o presentes más que para condenarlos, para declarar que no tienen fundamento en la naturaleza, de todo ello hace "tabla rasa" y trata de construir

en su lugar algo completamente nuevo.¹

Las teorías de Ravelais, Pestalozzi, Rousseau y de los grandes pedagogos, si bien han dejado huella significativa en el pensamiento educativo no llegaron a trascender el nivel de la formulación porque se construyeron como un "deber ser" desligado de la realidad que pretendían modificar.

En este sentido, el discurso pedagógico se constituye como un discurso esencialmente normativo, parte de concebir al proceso escolar como una "cosa dada" y como tal, maleable desde la norma como factor externo. Es decir, propone modelos ideales sin tener en cuenta las características de la institución escolar, y las necesidades y condiciones de los maestros, alumnos, directores, o sea, de los sujetos reales y concretos que son quienes participan directamente en el proceso educativo. En esa medida, no plantea procedimientos y orientaciones específicas para transitar en la práctica escolar de un modelo pedagógico a otro.

3) Son otro tipo de discursos los que han aportado elementos significativos para la comprensión del proceso de formación en valores. Estos son, entre otros las teorías del curriculum oculto (cap. 3) que provienen de disciplinas tales como la antropología y la sociología.

Es importante aclarar que en este trabajo se recuperan dichas teorías en la medida en que explican y analizan lo que ocurre cotidianamente en la escuela, pero esto no implica que haya una aceptación mecánica y absoluta de lo que éstas plantean, puesto que dada su especificidad no rebasan el plano meramente des-

1 DURKHEIM, Emilio, Educación y Sociología, p.111

criptivo, mientras que la intención de esta investigación es que la pedagogía retome sus aportaciones para contribuir significativamente a la modificación de la realidad escolar.

Los elementos que estas teorías aportan, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

a) La formación en valores que se da en la escuela no responde a un proceso previamente delimitado e intencionado, sino que, constituye un proceso que se va construyendo cotidianamente a través de los acuerdos que se establecen entre los participantes y que son generalmente implícitos en la medida en que no constituyen el objetivo manifiesto a lograr en el salón de clases. Cobran aquí relevancia los acontecimientos que comúnmente son considerados triviales y rutinarios, pues a través de éstos es posible recuperar cuáles son los contenidos manifiestos y latentes que se aprenden día a día en el aula. Es decir, estas teorías revelan cuáles son los mecanismos a través de los cuales se concreta el proceso educativo.

No debe entenderse que el hablar de la existencia de una serie de acuerdos implícitos implica negar el plano de la negociación que se da al interior del aula, pues el proceso educativo no es de ninguna manera un proceso dado en el que los alumnos internalizan pasivamente todos los contenidos y valores que se les pretende transmitir, por el contrario, el aula se constituye como un espacio donde se confrontan las experiencias que los alumnos han vivido en los distintos ámbitos de la vida social, lo que les permite resignificar los contenidos que la escuela les transmite

de acuerdo a su propia experiencia familiar y social y en esa medida tener la posibilidad de elegir.

b) Uno de los mecanismos fundamentales que inciden en la formación en valores es el papel que juega el maestro en el aula, puesto que éste se convierte en el depositario del poder que le otorgan tanto la institución escolar como la sociedad, aún cuando no siempre sea de forma consciente e intencionada. Este poder constituye uno de los rasgos más distintivos de la estructura social del aula.

A través de su posición de autoridad, el maestro tiene una incidencia significativa en la forma en que los alumnos deben relacionarse con el conocimiento, lleva a cabo de alguna manera un proceso de selección social que no es ajeno a la procedencia de clase de los alumnos, y además establece una diferenciación jerárquica con ellos, que signa sus relaciones posteriores con la autoridad.

De ninguna manera, debe entenderse que este poder que ejerce el maestro sea unidireccional y absoluto, sino que adquiere contenidos variables de acuerdo a la forma particular en que establezca la relación con los alumnos.

c) La escuela no es una entidad autónoma sino que mantiene una compleja relación con la sociedad, pues participa de la lucha por el poder constituyéndose en un importante agente de control social. Sin embargo, esa relación no se da de ninguna manera de forma mecánica o lineal, sino que, se va concretando a través del complejo proceso que se da en la interacción cotidiana del aula.

En esa medida, las normas, valores, y formas de conocimiento que en ella se transmiten no tienen un carácter neutral, sino que, responden a una serie de requerimientos sociales.

4) Es un hecho entonces, que el discurso pedagógico al mantener su carácter normativo, entendido como un deber ser idealizado de la práctica escolar; no proporciona herramientas concretas para modificar el quehacer cotidiano de la escuela y corre paralelo a otro tipo de discursos que podrían enriquecer el conocimiento de la realidad escolar.

En esa medida los problemas cotidianos de la escuela, y en este caso concreto la cuestión de la formación en valores, no pueden ser abordados como un problema técnico o didáctico, ni tampoco pueden ser resueltos por una reforma a nivel curricular. La única forma en que la pedagogía puede enfrentar estos problemas es modificando este carácter normativo, entendido como el planteamiento de modelos aislados de la realidad educativa, lo cual no implica que dada la especificidad de ésta como disciplina plantee ciertas orientaciones normativas acerca del proceso educativo. Pero esta normatividad debe señalar a través de qué procesos y modificaciones paulatinas, pueden cambiarse las prácticas y representaciones del quehacer cotidiano de la escuela, debe plantear cómo transitar en la práctica de un modelo a otro recuperando las determinaciones concretas de ésta, es decir, los sujetos específicos que en ella participan, las determinaciones institucionales y sociales, las posibilidades y dificultades para introducir cambios que incidan significativamente.

Esta labor de modificación del carácter del discurso pedagógico debe constituirse ante todo como un trabajo colectivo en el que deben de participar todos los profesionistas y estudiantes relacionados con la disciplina. Como parte de esta tarea, cobra especial importancia el análisis y profundización del tipo de formación que se les da a los futuros pedagogos para hacer una evaluación crítica sobre la misma y reorientarla hacia una preparación que no se sustente en el plano de la didáctica exclusivamente, sino que incorpore los aportes de distintas disciplinas, lo cual les permitirá tener un mayor conocimiento de la realidad escolar y en ese sentido mayores herramientas para enfrentarla.

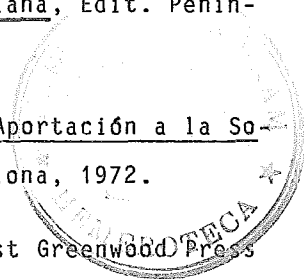
Es importante destacar que dentro del proceso de modificación de la pedagogía como disciplina, no hay que perder de vista los límites de la escuela como institución. La escuela cumple una importante función como instancia socializadora que determina significativamente la formación del individuo, pero en la medida en que está íntimamente ligada con la sociedad no puede ser entendida como el único motor del cambio social. Esto significa que cualquier alternativa de formación en valores no es estrictamente pedagógica, porque supone una modificación de las prácticas y representaciones que tienen su sustento en la vida cotidiana de cada sociedad.

BIBLIOGRAFIA BASICA

1. ABBAGNANO, Nicola y Visalberghi, A., Historia de la Pedagogia, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
2. APPLE, Michael, Ideology and Curriculum, (Routlegde Education Books), Routlegde and Kegan Paul, London, 1979.
3. ARCHAMBAULT, Reginal, John Dewey on Education. Selected Writings, The Modern Library, New York, 1964.
4. BAKER, Melvin, Foundations of John Dewey's Educational Theory King's Crown Press, Columbia University, New York, 1955.
5. BIJOU, Sidney, "Roots of Moral Behavior", in The Basic Stage of Early Childhood, Inc. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey, 1978.
6. BRAVO Ahuja, Victor, et al., Educación 1970-76, SEP, México, 1976.
7. COMENIO, Juan Amos, Didáctica Magna, (Colección Sepan Cuantos Número 67), Edit. Porrúa S.A., México, 1982.
8. C.N.T.E., Educación 1970-76, SEP, México.
9. DE LA VEGA, Sergio, Los Programas y Libros Integrados de Primaria, SEP, México, (Mimeo).
10. DEWEY, John, Democracia y Educación, Edit. Losada S.A., Buenos Aires, 1971.

11. DEWEY, John, El Niño y el Programa Escolar, Edit. Losada S.A., Buenos Aires, 1962.
12. DEWEY, John, La Ciencia de la Educación, Edit. Losada S.A., Buenos Aires, 1964.
13. DEWEY, John, Teorías de la Vida Moral, Herrero Hermanos Sucrs. S.A., México, 1975.
14. DEWEY, John, The Middle Works 1899-1929, Volume 4:1907-1909, Edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1977.
15. DOWNEY, Meriel and Kelly A.V., Moral Education. Theory and Practice, Harper and Row Publishers, London, 1978.
16. DURKHEIM, Emilio, Educación y Sociología, Edit. Linotipo, Ltda., Bogota, 1979.
17. DURKHEIM, Emilio, "La Moral Laica" en Educación como Socialización, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1976.
18. EGGLESTON, John, Sociología del Currículo Escolar, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1980.
19. ETZEL, C., et al., New Developments in Behavioral Research. Theory, Method and Application. (In Honor of Sidney Bijou), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
20. FIHLÓ, Lorenzo, Introducción al Estudio de la Escuela Nueva, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

21. FREINET, Celestin, La Educación Moral y Cívica, Edit. Laia, Barcelona, 1972.
22. FUENTES, Olac, Educación y Política en México, Edit. Nueva Imagen, México, 1983.
23. GARCIA, Susana, et al., Análisis de los Valores Vigentes que se Articulan en la Práctica Escolar, Investigación Sobre la Educación A.C. México, 1981-82, (Mimeo).
24. GARCIA, Susana, et al., Adquisición de Valores. Estrategia Alternativa para la Formación en Valores, Investigación Sobre la Educación A.C., México, 1983, (Mimeo).
25. GILBERT, Roger, Las Ideas Actuales en Pedagogía, Edit. Grijalbo, México, 1977.
26. HELLER, Agnes, Hipótesis para una Teoría Marxista de los Valores, Edit. Grijalbo, Barcelona, 1974.
27. HELLER, Agnes, Sociología de la Vida Cotidiana, Edit. Península, Barcelona, 1977.
28. HELLER, Agnes, Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista, Edit. Grijalbo, Barcelona, 1972.
29. HOOK, Sidney, An Intellectual Portrait, First Greenwood Press Publishers, Westport Connecticut, 1971.
30. JACKSON, Phillip, Life en the Classroom, Rinehart and Winston, New York Holt, 1968.



31. LATAPI, Pablo, Política Educativa y Valores Nacionales, Edit. Nueva Imagen, México, 1980.
32. LATAPI, Pablo, Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-76, Edit. Nueva Imagen, 1980.
33. LAWSON, Douglas, y Leon, Arthur, "Las Funciones Civilizadoras de la Filosofía", en Dewey, John, Visión e Influencia de, un Pedagogo, Edit. Nova, Buenos Aires, 1966.
34. MC CLUSKEY, Neil, Public Schools and Moral Education. The Influence of Horace Mann, William Torrey Harris and John Dewey, Greenwood Press Publishers, Westport Connecticut, 1965.
35. NEVIN, Hugh Gould, Values Clarification. Perspectives in John Dewey and Paulo Freire, Columbia University, 1977.
36. PARADISE, Ruth, Socialización para el Trabajo. La Interacción Maestro-Alumno en la Escuela Primaria, DIE, CIEA, IPN, México, 1979.
37. PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y Educación en América Latina, Edit. Nueva Imagen, México, 1980.
38. ROCKWELL, Elsie, De Huellas, Bardas y Veredas. Una Historia Cotidiana en la Escuela, Cuadernos de Investigación Educativa Nº 3, DIE, CIEA, IPN, México, 1982.
39. SANTONI, Rugiu, Storia Sociale de l'Educazione, Principato Editore, Milano, 1979.

40. SEP, Aportaciones al Estudio de los Problemas de la Educación, México.
41. SEP, Ciencias Naturales, 3º, 4º, 5º y 6º, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1974.
42. SEP, Ciencias Sociales, 3º, 4º, 5º, y 6º, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1974.
43. SEP, El Programa Integrado, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, México, (Mimeo).
44. SEP, Español, 3º, 4º, 5º y 6º, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1974.
45. SEP, La Integración en el Programa, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, México, (Mimeo).
46. SEP, Los Libros para Primero y Segundo Grado de Educación Primaria, Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos, México, (Mimeo).
47. SEP, Matemáticas, 3º, 4º, 5º y 6º, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1974.
48. SEP, Primer Grado, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1981.
49. SEP, Segundo Grado, Libro del Maestro, Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos, México, 1981.

50. SKINNER, Burrhus, F., Beyond Freedom and Dignity, Alfred A. Knopf Inc., New York, 1971.
51. SKINNER, Burrhus, F., Ciencia y Conducta Humana. Una Psicología Científica, Edit. Fontanella, Barcelona, 1971.
52. SKINNER, Burrhus, F., Tecnología de la Enseñanza,

BIENESTAR Y DOCUMENTACIÓN

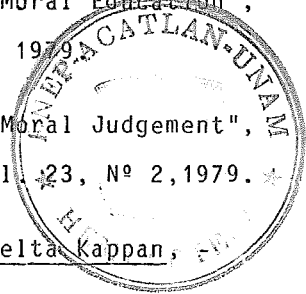
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.

1. BAER, Richard, "A Critique of the Use of Values Clarification in Environmental Education", in Journal of Environmental Education, Vol. 12, Nº 1, U.S.A., 1980.
2. BANTOCK, G. H., Education and Values, Essays in the Theory of Education, Faber and Faber, London, 1965.
3. BECK, C. M., et al., Moral Education, Norman Press, New York, 1971.
4. BECK, C. M., "The Hidden Values Argument for Values Education in the Schools", in Interchange, Vol. 10, Nº 1, U.S.A., 1978 and 1979.
5. BETTELHEIM, Bruno, Moral Education. Five Lectures, Harvard - University Press, Cambridge Mass., 1970.
6. BLATT, M., and Kohlberg, Lawrence, "The Effects of Classroom Moral Discussion on Children Levels of Moral Judgement", in Journal of Moral Education, Nº 4, U.S.A., 1975.
7. BOHM, David, "Insight Knowledge, Science and Human Values", in Teachers College Record, Vol. 82. Nº 3, U.S.A., 1981.
8. BRESSLER, M., "Kohlberg and the Resolution of Moral Conflict", in New York University Quaterly, Nº 7, U.S.A., 1976.
9. BURKHOLDER, Suzanne, "Values the Key to a Community", in Phi Delta Kappan, Vol. 62, Nº 7, U.S.A., 1981.

10. CEMBRANOS, C., y Bartolome, M., Estudios y Experiencias sobre Educación en Valores, Instituto de Estudios Pedagogicos Somosaguas, Narcea S.A. Ediciones, Madrid, 1981.
11. COLQUHOUN, R., "Socialization and Achievement: Aspects of Positivism in the Sociology of Education in Beck, et. al., Toward a Sociology of Education, Transaction Books, New Jersey, 1976.
12. CRAGG, A. W., "Moral Education in the Schools: the Hidden Values Argument", in Interchange, Vol. 10, Nº 1, U.S.A., 1978 and 1979.
13. DOYLE, Denis, "Education and Values. A consideration", in College Board Review, Nº 118, U.S.A., 1980.
14. FERREIROS, Pilar, Educación y Valores, Edit. Narcea S.A., Madrid, 1979.
15. FINCHER, Cameron, "Values Education: A Summing Up and Forecast", in New Directions for Higher Education, Vol. 8, Nº 3, 1980.
16. FRAENKEL, Jack, "Goals for Teaching Values and Value Analysis", in Journal of Research and Development in Education, Vol. 13, Nº 12, 1980.
17. FRAENKEL, Jack, "How is Not the Time to Set Aside Values Education", in Social Education, Vol. 45, Nº 2, 1981.

18. FRAENKEL, Jack, How to Teach About Values: An Analitic Approach, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey, 1977.
19. FRONDIZI, Risieri, ¿Qué Son los Valores?, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
20. HARTMAN, Robert, La Estructura del Valor, Fondo de Cultura Económica, México, 1979.
21. HERSH, Richard, et al., Promoting Moral Growth (From Piaget to Kohlberg), Longman, New York, 1979.
22. KARABEL, Jerome, Power and Ideology in Education, Oxford University, New York, 1977.
23. KAY, William, El Desarrollo Moral. Su Estudio Psicológico desde la Niñez Hasta la Adolescencia, Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1976.
24. KOHLBERG, Lawrence, "The Moral Atmosphere of the School": in Overley N.E. Unstudied Curriculum Association for Supervision and Curriculum, Washington D.C., 1970.
25. KOHLBERG, Lawrence, "Moral Education in the School: A Developmental View" in The School Review, Vol. 74, University of Chicago Press, 1966.
26. KOHLBERG, Lawrence, and Mayer, R., "Development As the Aim of Education " in Harvard Educational Review, Nº 42, 1972.

27. KOHLBERG, Lawrence, Collected Papers on Moral Development and Moral Education, Center for Moral Education, Harvard University, Cambridge Mass, 1975.
28. LEVKOVIC, V. P., "Les Normes Morales en Tant que Regulateurs du Comportement", dans Soviet Pedagogy, N° 3, 1976.
29. MUÑOZ, Jorge, Los Valores en la Educación, Ediciones de la Universidad La Salle, México, 1980.
30. NUCCI, Larry, "The Distinction Between Morality and Social Convention for Values Instruction", in Phi Delta Kappan, Vol. 62, N° 7, 1981.
31. NUCCI, Larry, "Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains. Implications for Values Education", in Review of Educational Research, Vol. 52, N° 1, 1982.
32. OBOLER, Elim, "The Controversy Surrounding Values Education", in School Library Journal, Vol. 27, N° 2, 1980.
33. OLDENQUIST, Andrew, "Moral Education Without Moral Education", in Harvard Educational Review, Vol. 49, N° 2, 1979.
34. PARTINGTON, G., "Relativism, Objectivity and Moral Judgement", in British Journal of Educational Studies, Vol. 23, N° 2, 1979.
35. PETERS, R. S., "A Reply to Kohlberg", in Phi Delta Kappan, Vol. 5, N° 10, 1975.



36. PIAGET, Jean, El Criterio Moral en el Niño, Edit. Fontanella, Barcelona, 1979.
37. PIAGET, Jean, La Nueva Educación Moral, Edit. Losada, Buenos Aires, 1960.
38. PIAGET, Jean, Los Procedimientos de la Educación Moral en la Nueva Educación Moral, Edit. Losada, México, 1967.
39. RATHS, Louis, et. al., El Sentido de los Valores y la Enseñanza, Edit. UTEHA, México, 1967.
40. REIMER, Joseph, "Moral Education the Just Community Approach", in Phi Delta Kappan, Vol. 62, Nº 7, 1981.
41. SMITH, Philip, Theories of Values and Problems of Education, University of Illinois Press, Urbana, 1970.
42. SULLIVAN, Edmund, Moral Learning, Findings Issues and Questions, Paulist Press, U.S.A., 1975.
43. THOMAS, Donald, "Community Consensus is Available on a Moral Valuing Standard", in Phi Delta Kappan, Vol. 62, Nº 7, 1981.
44. THURSTENE, L., The Measurement of Values, The University of Chicago Press, Chicago, 1959.
45. VAIDENAU, G., "L'Ecole, la Education Moral et les Imperatifs du Monde Contemporain", in International Review of Education, Vol. 25, Nº 1.